

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Departamento de Letras

Cátedra de Sociología del Lenguaje

Trabajo de adscripción:

Políticas institucionales con relación a las lenguas extranjeras,  
razones y representaciones en el caso de la  
Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta"

Director de adscripción: Profesor Roberto Bein

Adscripta: Natalia Inés Bengochea

DNI: 27602212

Año 2007

## Índice

Introducción.....	3
Hipótesis.....	3
Objetivos.....	4
Marco conceptual y metodología.....	5
1. Recolección de datos acerca de la Escuela Normal Superior “Mariano Acosta”.....	8
1.1. El origen de la Escuela Normal Superior N° 2.....	8
1.2. La formación de profesores de idiomas extranjeros.....	8
1.3. Los idiomas: el cierre y reapertura de cursos.....	10
1.4. Sistema actual de distribución por idiomas.....	11
2. Entrevistas.....	13
3. Encuestas.....	14
4. Análisis de documentos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.....	23
5. Enseñanza de idiomas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.....	26
Conclusiones.....	28
Anexo.....	33
1. Modelos de encuestas.....	33
2. Cuadros de asignación de los idiomas a los cursos.....	39
3. Entrevistas.....	41
Bibliografía.....	46

## **Introducción**

Durante un trabajo de campo realizado en 2002<sup>1</sup> en la Escuela Normal Superior n° 2 “Mariano Acosta” nos llamó la atención el sistema de distribución de las lenguas extranjeras a los alumnos del Nivel Medio, pues aparentemente llevaba a que aquellos alumnos que habían obtenido calificaciones inferiores en el examen de ingreso o que eran repetidores fueran asignados a las divisiones con idioma francés, mientras que los “mejores” se repartían entre los cursos con idioma inglés. La presente investigación tuvo como propósito ahondar en esta situación y recabar opiniones de docentes y alumnos para comprobar si la asignación de las lenguas extranjeras respondía efectivamente a estos criterios y recabar opiniones al respecto de docentes, autoridades y alumnos con el fin de determinar si, en ese caso, el mecanismo institucional reforzaba representaciones sociolingüísticas negativas acerca del francés. Si bien se trata de una sola institución, además, pensábamos que los resultados podrían ser extrapolables a otras escuelas y organismos en los que un mecanismo institucional actúa contraviniendo los principios “políticamente correctos” enunciados oficialmente sobre el plurilingüismo y la validez de todas las lenguas y culturas y realimenta de hecho las ideas circulantes en la sociedad –y, hasta cierto punto, en los documentos oficiales de la enseñanza de lenguas extranjeras– acerca de una diferenciación jerárquica “natural” de esas lenguas, no solo con relación al francés sino también a otras lenguas de inmigración y aborígenes.

## **Hipótesis**

Este trabajo postula como hipótesis que los criterios que subyacen al sistema de asignación de la lengua extranjera materia de enseñanza en el nivel medio de la Escuela Normal Superior N.º 2 “Mariano Acosta” convierten el aprendizaje del francés en una suerte de castigo, hecho que repercute en el refuerzo de representaciones

---

<sup>1</sup> Este trabajo de campo lo realicé con Laura Abelando para cumplimentar una monografía en la asignatura Sociología del Lenguaje de la carrera de Letras.

sociolingüísticas negativas de los alumnos con respecto a dicho idioma. En consecuencia, el objetivo principal de la investigación es dilucidar las representaciones implicadas en la política institucional con respecto a la selección y distribución de estudiantes en los diferentes cursos de idiomas. Los resultados obtenidos serán comparados con las representaciones que se sostienen en el discurso educativo oficial a partir del análisis de la legislación gubernamental sobre lenguas extranjeras.

Se partirá del concepto de representación sociolingüística desde una perspectiva glotopolítica para llevar a cabo un relevamiento de las características relevantes de esta escuela, su proyecto educativo e historia con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras y se indagarán las representaciones del lenguaje de directivos, docentes y alumnos de francés de la institución.

## **Objetivos**

El objetivo primero de la investigación es descubrir las representaciones que se encuentran implícitas en la política institucional que se implementa en los criterios de selección y distribución de los alumnos de la Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta” en los cursos de lenguas extranjeras, la función que se confiere a su aprendizaje y el prestigio y la utilidad que se atribuye a cada una de las lenguas, mediante entrevistas a docentes y encuestas a alumnos. Este análisis permitirá comprobar también la homogeneidad de esa zona discursiva o su constitución en campo de confrontación entre la política institucional y las representaciones de docentes y alumnos.

Un segundo objetivo es contrastar estas representaciones con las que se desprenden de las fundamentaciones de la legislación gubernamental sobre lenguas extranjeras en el sistema escolar público (Ley Federal de Educación, Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, CBC de Lenguas Extranjeras, normativa de la Ciudad de Buenos Aires), con el fin de comprobar si esta política institucional constituye un caso anómalo o si enlaza con el prestigio y la utilidad que desde el discurso oficial se confiere a las distintas lenguas extranjeras.

## Marco conceptual y metodología

Nos proponemos estudiar representaciones sociolingüísticas desde una perspectiva glotopolítica. Las representaciones sociolingüísticas, que constituyen una suerte de pantalla ideológica que se interpone entre las prácticas lingüísticas reales y la conciencia social de estas mismas, adquieren materialidad en los discursos sociales y repercuten en las acciones que los gobiernos, instituciones y particulares con repercusión pública emprenden sobre las lenguas y las prácticas discursivas<sup>2</sup>. **Gardy y Lafont**, en su análisis de la diglosia franco-occitana, demuestran la importancia de tomar en cuenta esta perspectiva: “La pantalla de la representación se interpone así entre las prácticas lingüísticas y los hablantes” (Gardy y Lafont, 1981). La denominación “glotopolítica” engloba las prácticas discursivas y la acción sobre la lengua ejercida por organismos estatales y colectivos no gubernamentales con influencia pública, al tiempo que neutraliza la dicotomía lengua/habla así como también, el enfoque particular que se está desarrollando para estudiar fenómenos complejos en torno a las determinaciones sobre el uso público de las lenguas, sus motivaciones, su valoración y sus vínculos con la distribución del poder en la sociedad (ver Guespin y Marcellesi, 1986).

Los estudios de las representaciones difieren en algunos aspectos según la perspectiva psicológica que las fundamente. A grandes rasgos, según la llamada “ciencia cognitiva” (Le Ny, 1989), las representaciones se producen básicamente en el individuo, y las representaciones sociales son las individuales compartidas por un gran número de personas; metodológicamente, las encuestas y entrevistas cumplen, por tanto, un papel heurístico. En cambio, según la psicología sociogenética (la escuela vigotskyana), las representaciones son –como el signo en la concepción de Bajtin– primero sociales y luego los individuos las introyectan conforme a su situación sociocultural y sus características personales. En esta última concepción, “representaciones sociales” es una suerte de redundancia a no ser que se trate de representaciones acerca de lo social, y metodológicamente las encuestas y entrevistas sirven para corroborar o falsar las

---

<sup>2</sup> En cambio, no se considerarán las representaciones desde una perspectiva psicológica ni cognitiva (ver Boyer 1991).

hipótesis que el investigador se ha forjado acerca de las representaciones circulantes en la sociedad. Esta concepción es, evidentemente, más cercana a la sociolingüística: como las representaciones tienen naturaleza discursiva (“con inglés se consigue trabajo”, “el verdadero español es el de España”), igual que en cualquier otra zona de la ideología coexisten discursos y contradiscursos; unos y otros se pueden “leer” no solo en lo que *se dice* acerca de las lenguas, sino también en textos de índole muy variada: en diccionarios –definiciones de “lengua”, “dialecto”, etc.–, prólogos y ejemplos de gramáticas y libros de texto –qué autores se citan como autoridades–, leyes acerca del uso y aprendizaje de lenguas –qué lenguas y variedades se priorizan–, etc., e incluso en textos de ficción: el entrecomillado de formas voseantes o de argentinismos habla acerca de la representación del “verdadero” castellano. Además, esa naturaleza discursiva permite intervenir en las representaciones sociolingüísticas circulantes: en la actualidad, una serie de textos habla de la necesidad del plurilingüismo donde antes se defendía la concepción de “un Estado – una nación – una lengua”.

Ahora bien: muchos estudios de representaciones sociolingüísticas se centran en estos discursos circulantes en la sociedad analizando textos y resultados de encuestas y entrevistas. La presente investigación, en cambio –sin que ello suponga una novedad absoluta<sup>3</sup>–, se propone analizar no solo *lo dicho* por alumnos, docentes y directivos de la institución, sino también indagar la manera en que un *mecanismo institucional* puede reforzar o debilitar las representaciones circulantes entre los integrantes de una comunidad educativa. En cierta modo parte, pues, de la hipótesis de que las *condiciones de producción y recepción* de esos discursos en un ámbito particular pueden afectar su poder de penetración.

A partir de este marco conceptual, y con el objeto de llevar a cabo el presente trabajo de investigación, destacamos las siguientes instancias:

---

<sup>3</sup> Ver, por ejemplo, Louis-Jean Calvet (1994): *Les voix de la ville*, París: Payot, donde muestra cómo los mecanismos de integración urbanos de inmigrantes condicionan las representaciones de las lenguas.

1. ***Recolección de datos acerca de la Escuela Normal Superior “Mariano Acosta”***: se obtuvo un registro de los datos relevantes que atañen al proyecto institucional, el sistema de asignación de idiomas, los cursos de ingreso, las características de la población estudiantil, los números de cursantes de cada lengua y el análisis histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras y su evolución a través del tiempo.

2. ***Entrevistas***: se realizaron entrevistas abiertas y semiestructuradas a docentes de la institución con el fin de elicitar las representaciones sociolingüísticas implicadas en la política escolar con respecto a las lenguas materia de enseñanza.

3. ***Encuestas***: en el año 2002 se administraron encuestas tomadas en forma oral e individual a 24 alumnos de francés de segundo año del turno tarde.

Con el fin de ampliar la investigación, durante el mes de mayo del 2006 se realizaron encuestas anónimas a los 21 alumnos presentes en primer año tercera división, a los 27 correspondientes a segundo tercera, a los diecisiete de tercero sexta y a los 38 de cuarto cuarta del turno tarde.

Las encuestas fueron repartidas a los estudiantes de cada división y se completaron en presencia de la investigadora en unos quince a veinte minutos. Se explicaron las preguntas de la encuesta en general y algunas dudas en particular.

Las encuestas constaban de consignas que registraban respuestas cerradas y otras que solicitaban opiniones. Los estudiantes debían completar datos personales, como la edad, el sexo, el lugar de nacimiento, así como información sobre las lenguas que se hablan en su hogar; principalmente se indagaba sobre el aprendizaje de idiomas durante la escolaridad, la elección de la lengua de enseñanza y la autoevaluación de su desempeño, y también se pedía que calificaran y compararan lenguas extranjeras y que reflexionaran acerca de cómo consideraban que eran valorados los idiomas que se enseñaban en el contexto institucional. El principal fin de este cuestionario era poder inferir las representaciones sociolingüísticas de estos alumnos y evaluar la puesta en práctica de la política institucional.

4. ***Análisis de documentos curriculares***: se aplicaron elementos de análisis del discurso al estudio de los distintos documentos curriculares que atañen a la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## **1. Recolección de datos acerca de la Escuela Normal Superior “Mariano Acosta”**

### 1.1 El origen de la Escuela Normal Superior N° 2

El sistema de escuelas normales argentinas tomó como modelo la organización de las escuelas normales francesas creadas por François Guizot en 1833. Sobre esa base y con el fin de dar una respuesta definitiva a la necesidad de formar a las masas, Domingo Faustino Sarmiento desarrolló en América Latina las escuelas normales mediante una ley en 1869. Al siguiente año se fundó la Escuela Normal de Paraná. Hasta entonces sólo se impartían cursos de formación de docentes en los colegios nacionales de Concepción del Uruguay y de Corrientes (Solarí 1949).

El 16 de junio de 1874, el entonces gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Mariano Acosta, y su ministro de gobierno, Amancio Alcorta, firmaron el decreto que da origen a la Escuela Normal de Varones, que en su primer cincuentenario tomaría el nombre de su fundador en homenaje. Su objetivo consistió en “formar maestros competentes para escuelas comunes”. Asimismo se otorgaron becas para quienes quisieran estudiar en las escuelas normales. Todas estas medidas querían dar respuesta a la necesidad de aumentar el número de docentes y mejorar su formación, dado que los estudios hasta entonces implementados no habían producido resultados satisfactorios. Por eso, estas creaciones se llevaron a cabo en un marco de estructuración y reglamentación del ámbito educativo.

El plan de estudio de estas escuelas normales fue modificándose en varias oportunidades durante sus primeros años y se incrementaron los años de duración del estudio en pos de mejorar la formación docente.

### 1.2. La formación de profesores de idiomas extranjeros

La primera institución con intensificación en la enseñanza de idiomas destinada a la formación de profesores en lenguas extranjeras fue el hoy llamado Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. El nivel terciario había sido creado en 1904 por un decreto del presidente Julio A. Roca y su Ministro de



Instrucción Pública Juan Ramón Fernández. Se organizó sobre la base de una escuela normal que ya estaba en actividad, que se convirtió en su “escuela de aplicación” con francés e inglés desde primer grado. Posteriormente, sirvió como modelo para las otras escuelas en las que se implementó este sistema, entre ellas, la Escuela Normal Superior N° 2.

El 28 de febrero de 1964, la Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta” se convirtió en Escuela Normal en Lenguas Vivas a través del decreto N° 1447 firmado por el entonces presidente Arturo Illia y su ministro de Educación y Justicia, Carlos Alconada Aramburú.

Hasta entonces sólo se dictaban como lenguas materia de enseñanza ya inglés, ya francés y latín, con una carga horaria de tres horas cátedra semanales en los cursos correspondientes al ciclo básico (1<sup>er</sup> a 3<sup>er</sup> año de la escuela secundaria). El nivel primario no impartía enseñanza de lenguas extranjeras. Los cambios fueron implementándose en forma paulatina.

***Francés e inglés en el nivel primario.*** En el nivel primario se incorporó la enseñanza de francés en el turno mañana y de inglés en el turno tarde para primero superior y segundo grados (actualmente grados segundo y tercero). Así, los idiomas fueron agregándose hasta completar todos los cursos en 1968.

***Francés e inglés en el nivel secundario*** En lo que respecta al nivel secundario, en 1964 se reestructuraron los cuartos años. En el horario matutino se destinaron dos divisiones a inglés, y una, a francés; mientras que en el turno tarde, con solo dos cursos, se debió abrir en forma urgente otro curso en el que se enseñara inglés debido al elevado número de alumnos que se anotó en el correspondiente curso (55 alumnos frente a 30 alumnos en el curso de francés). Las tres divisiones quedaron con aproximadamente treinta alumnos cada una ya que hubo estudiantes que se volcaron nuevamente hacia las divisiones en las que se dictaba inglés. Esta estructuración no fue fácil de llevar a cabo por problemas organizativos.

Al año siguiente se abrieron los idiomas en los quintos años manteniéndose la carga horaria de tres horas. Dos divisiones a la tarde, una para cada lengua, y tres a la mañana con la misma estructura del año de estudio anterior.

En 1967 se estableció el *desdoblamiento por nivel de conocimientos* en las clases de idioma extranjero como consecuencia del régimen de intensificación de su enseñanza. Los beneficios de esta medida fueron la personalización y focalización de la enseñanza producto de la reducción de los grupos. Posteriormente este desdoblamiento se realizaría también en el nivel primario.

La reforma siguiente consistió en aumentar la carga horaria correspondiente a las lenguas extranjeras en todos los niveles, que se elevó a cinco horas semanales.

***Italiano en el nivel primario y secundario.*** Debido a convenios acordados con entidades italianas, el idioma italiano fue incorporado como materia de enseñanza en la institución en el turno mañana del nivel primario en el año 1979, mientras que en el secundario se introdujo recién siete años después, también en el horario de la mañana.

***Reforma educativa de 1968.*** Con la reforma educativa de 1968, el régimen dictatorial encabezado por el Gral. Juan Carlos Onganía puso fin al régimen de las escuelas normales. En consecuencia se cerró el magisterio en el ciclo superior del nivel secundario y se lo reemplazó por el bachillerato pedagógico, según consta en el decreto Nº 851/68. Este cambio abrupto generó una merma en el número de alumnos, que derivó en el cierre de divisiones; en su mayoría coincidieron con los cursos en los que se dictaba francés y latín.

***Modificaciones en el sistema de ingreso.*** En el año 1984 se modificó el sistema de ingreso a las escuelas con régimen de lenguas vivas. Anteriormente, los exámenes de ingreso se tomaban en las áreas de lengua, matemáticas e idioma extranjero. Esos exámenes se utilizaban como diagnóstico, dado que los postulantes no superaban en número las vacantes ofrecidas. A partir de 1984 se comenzó a evaluar únicamente la lengua extranjera y el ingreso pasó a ser restrictivo por orden de mérito (ingresaban quienes habían obtenido los puntajes más altos, hasta cubrir el número de vacantes).

### **1.3 Los idiomas: el cierre y reapertura de cursos**

A partir de la reforma educativa que acabó con la formación de los maestros en las escuelas normales se generó una sistemática cancelación de cursos producto de la fuerte disminución en el número de estudiantes.

Si se analiza detalladamente la lista de divisiones cerradas se percibe una prevalencia en las divisiones que corresponden a la enseñanza del francés. A continuación citamos el testimonio de un docente de inglés extraído de un libro inédito de su autoría en el que hace referencia a esta situación:

“Muy pocos alumnos, por no decir ninguno, querían cursar francés y latín, y en la época que el ingreso a la escuela se hacía de acuerdo con los puntajes de los exámenes de ingreso de Castellano y Matemáticas iban a estas dos divisiones [se refiere a las dos divisiones con francés] los alumnos que tenían menos puntos. Lógicamente, cuando hubo que cerrar divisiones por falta de alumnos, las primeras en desaparecer fueron 1D y 1B”.

Así, en 1969 se cerraron cursos que correspondían al francés, tanto en el turno tarde como en el de mañana. Ninguna de estas divisiones se reabrió, excepto una que años más tarde se destinó al inglés.

En otros casos se cerró la división en que se dictaba inglés porque se modificaría la oferta de idiomas al no quedar ningún curso destinado a la enseñanza de francés. En esas ocasiones se cerraba el curso que tuviera menos profesores titulares.

#### **1.4 Sistema actual de distribución por idiomas**

La Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta” sigue formando parte de las escuelas con régimen de lenguas vivas, es decir, dispone de una enseñanza intensificada de idiomas extranjeros, que abarca los niveles primario y secundario. La enseñanza incluye tres lenguas extranjeras: inglés, francés e italiano.

En el *nivel primario* se dictan italiano y francés en el turno mañana; por la tarde sólo se enseña inglés como lengua extranjera. La adjudicación del turno e idioma para los alumnos ingresantes a primer grado se efectúa por sorteo en el caso de aquellos que son externos a la institución, mientras que a quienes tienen hermanos estudiando en el establecimiento se les ofrece mantener el mismo turno e idioma. Por otra parte, son muy pocas las vacantes que se ofrecen a ingresantes externos.

El *nivel secundario* brinda clases de italiano, inglés y francés por la mañana. Las mismas se estructuran de la siguiente forma: a media división le corresponde aprender italiano, y a la otra mitad, inglés; una división entera también se destina al inglés y a otra le corresponde francés.

Por la tarde se dictan dos idiomas: inglés y francés. Al primero se destinan dos cursos por año, y al segundo, una división.

<b><u>NIVEL PRIMARIO</u></b>	
<b>TURNO</b>	<b>IDIOMA</b>
MAÑANA	ITALIANO
	FRANCÉS
TARDE	INGLÉS

<b><u>NIVEL SECUNDARIO</u></b>	
<b>TURNO</b>	<b>IDIOMA</b>
MAÑANA	1 ½ DIVISION INGLÉS
	1 DIVISIÓN FRANCÉS
	½ DIVISIÓN ITALIANO
TARDE	2 DIVISIONES INGLÉS
	1 DIVISIÓN FRANCÉS

Los alumnos que provienen del Departamento de Aplicación (denominación que en esta escuela normal se aplica únicamente al nivel primario) conservan el mismo turno y el mismo idioma sin rendir ningún examen. Los alumnos no solicitan aprender un idioma distinto del que tenían; en cambio sí se producen conflictos con respecto al turno en el que se los ubica, ya que la mayoría prefiere la mañana. Si desean cambiar de turno, deben aguardar a un sorteo para conocer si esto es posible. Esto mismo sucede con los estudiantes que provienen de otra escuela con sistema de lenguas vivas.

En cuanto a los aspirantes provenientes de otros institutos, las vacantes se adjudican por orden de mérito de acuerdo con la calificación obtenida en el examen de admisión en el idioma extranjero elegido. La evaluación se aprueba con un porcentaje de 60/100. Los estudiantes externos tienen un curso preparatorio de capacitación en el idioma seleccionado. Además, se ponen a disposición de los ingresantes guías de estudio con ejercicios de prácticas.

Las vacantes de la media división correspondiente al italiano se cubren en su mayoría con los alumnos que vienen estudiando esa lengua desde la primaria. Por lo tanto, solo se ofrecen tres o cuatro puestos vacantes. Los turnos para las clases de inglés o francés para los aspirantes también se definen por sorteo.

Hay una gran demanda de las vacantes destinadas a los cursos de inglés. Aproximadamente la mitad de estos postulantes no consiguen ingresar a estos cursos. Por lo tanto, en el mes de marzo, cuando ya están conformados los grupos, la escuela les ofrece a aquellos que habiendo aprobado el examen de este idioma no obtuvieron la puntuación necesaria para conseguir una vacante ingresar en las divisiones en las que se enseña francés en el turno tarde. De esta manera se juntan quienes hicieron el curso y aprobaron francés con quienes hicieron el curso de inglés pero no lograron posicionarse y no saben nada de esta lengua latina.

## **2. Entrevistas**

Se hicieron algunas entrevistas a profesores de lengua extranjera y se recogieron distintos testimonios. A continuación se analizan dos comentarios en los que los hablantes realizaron una reflexión sobre la distribución de los alumnos en los cursos y la asignación del idioma.

Uno corresponde a un profesor de inglés que trabaja desde hace muchos años en la escuela. Este testimonio se tomó de un libro inédito que trata de su trayectoria y recuerdos en la institución. Explica la asignación de los cursos antes y luego de la reforma que acaba con la escuela normal. El otro pertenece a un profesor de lengua y literatura también con una larga trayectoria dentro del establecimiento y hace referencia al actual sistema de asignación de idiomas.

Es relevante notar que ambos docentes hacen mención de distintos momentos en la historia de la institución; sin embargo, la situación que describen es muy similar. En ambos testimonios se explica que hay un rechazo por parte de los alumnos al aprendizaje del francés; en el primer caso, a este idioma se le agrega el latín.

Entonces, también coinciden en la aclaración que realizan sobre el menor número de alumnos que conforman estos grupos frente a las otras divisiones a las que se

les asigna otra lengua. Al respecto, el primer profesor aclara: “Lógicamente, cuando hubo que cerrar divisiones por falta de alumnos...” se cerraron las que correspondían a los cursos de francés. El docente de lengua sostiene que “son muy poquitos, tienen materias previas”.

Lo más importante en ambos discursos es que reconocen que la institución termina agrupando en estas divisiones a los alumnos que considera tienen un menor rendimiento académico. El docente de inglés sostiene que “iban a estas dos divisiones los alumnos que tenían menos puntos” (en el examen de evaluación de nivel para ingresantes). El otro profesor se expresa: “Los que no aprueban nada, los que reprueban el examen de idioma, están acá”. Y también reafirma, en cierta manera, los dichos del otro profesor: “Pesa sobre ellos una especie de tradición”. Es decir, declara que este no es un hecho novedoso en la institución sino que ha sucedido anteriormente.

Todos los profesores de lenguas extranjeras entrevistados afirman que en los últimos años la demanda del idioma inglés se acrecentó, lo cual generó consecuentes problemas en la distribución de los estudiantes a los cursos. Por su parte, dos docentes de francés de la institución advierten que los alumnos a los que se les asignó francés por no haber podido lograr el puntaje necesario para los cursos de inglés presentan, al comienzo de sus estudios, cierta reticencia a su aprendizaje.

### **3. Encuestas<sup>4</sup>**

El primer grupo encuestado (2002) está integrado por 24 alumnos que tienen entre catorce y dieciséis años, con igual número de varones que de mujeres.

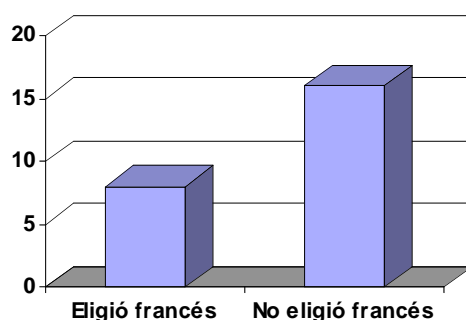
Se registra que la mayoría de ellos (16) declara no haber elegido como materia de enseñanza el francés. 11 de estos explican que los asignaron a ese curso al no haber podido ingresar a las divisiones en las que se imparte inglés por la calificación del examen de ingreso a dicho idioma. Los cinco restantes son repetidores. Luego explican su situación más detalladamente: cuatro encuestados dicen haber estudiado en

---

<sup>4</sup> Ver modelos en Anexo

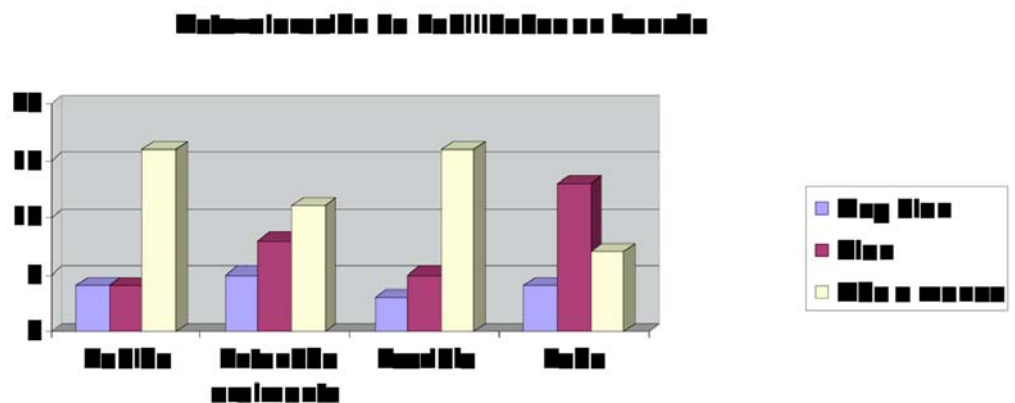
divisiones correspondientes a inglés del turno mañana y del turno tarde. Otro informante declara que pertenecía a un curso donde se dictaba italiano y también después de reprobár su clase lo derivaron al actual.

#### Elección de idioma (encuesta 2002)



Por otra parte, ocho encuestados afirman que optaron por aprender la lengua francesa. Sin embargo, algunos no lo declaran de manera explícita, sino que la mayoría señala que es el idioma que aprendieron en la primaria: “No lo elegí. Me gusta. Vengo del Lenguas Vivas”; “No lo elegí, en la primaria me tocó francés y después entré en ese en la secundaria”.

En cuanto a la autoevaluación que los estudiantes hacen de su desempeño en la lengua francesa, se registra que dieciséis de los encuestados consideran que hablan más o menos francés, cuatro lo hacen bien, y otros cuatro, muy bien. Oralmente, once alumnos afirman entenderlo de manera regular, ocho consideran que lo hacen bien, y cinco, muy bien. En cuanto a la habilidad para escribir, dieciséis creen que se desempeñan más o menos, cinco, bien y solo tres afirman que escriben muy bien. Por último, trece califican como buena su capacidad lectora, mientras que siete optan por la categoría más o menos y cuatro creen que leen muy bien.



(Encuesta 2002)

Podemos afirmar que la mayor cantidad de encuestados considera que maneja “más o menos” las habilidades lingüísticas que corresponden a escribir, hablar y entender oralmente. Este resultado se acentúa en lo que atañe a la escritura y al desempeño oral en la lengua. Por el contrario, más estudiantes creen tener un mejor rendimiento en lectura. Además, es necesario tener en consideración que algunos alumnos cuestionan la falta de una calificación que considere los malos desempeños ya que evalúan que sus capacidades lingüísticas se ubican dentro de esta categoría.

Por último, resulta interesante volcar los resultados que se obtienen cuando se les consultó a los jóvenes sobre qué lengua les desagradaba. La lengua más frecuentemente valorada en forma negativa es el francés: siete alumnos aseveran que les desagradaba. Los motivos que señalan están relacionados con el bajo desempeño que tienen en esa asignatura (“me va mal”), con problemas en el aprendizaje (“no entiendo”), o con que les parece complicado. Otros objetan que no les gusta la pronunciación y acentuación o que les parece aburrido e inútil. Es válido aclarar que en algunos de estos encuestados se nota este desprecio a lo largo de toda la entrevista.

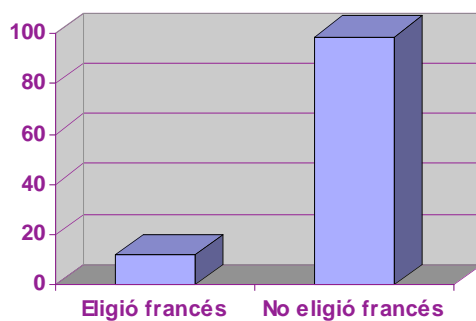
Luego, cinco estudiantes declaran que no les disgusta ningún idioma, otros cinco explican que les desagradaba el alemán y cuatro consideran así al inglés porque les resulta difícil, aburrido o no les gusta la pronunciación.



Se amplía la muestra de 2002 con la confección de un segundo modelo de encuesta que se toma a 103 alumnos pertenecientes a tres divisiones de la institución.

A través del análisis de los datos registrados en estas encuestas, se evidencia que el francés surge como la lengua no elegida, ya que solo 12 estudiantes de un total de 103 declaran haberlo elegido para ingresar al secundario. Los 91 restantes explican que seleccionaron inglés. En la mayoría el motivo de esta elección es que lo habían estudiado, se trataba de la lengua que ya conocían. Esto se corresponde con los 99 informantes que sostienen haberlo estudiado en sus estudios primarios. Otras causas que los llevaron al inglés son que lo consideran útil, fácil o les gusta. En cambio, los 12 que eligen francés sostienen que esto se debe a que les resulta lindo o lo prefieren al inglés porque a este idioma ya lo estudian en institutos.

#### Elección de idiomas (encuesta 2006)



En síntesis, al igual que en la primera encuesta registrada, observamos que un alto porcentaje de los estudiantes destinados a los cursos en los que se enseña francés no eligió esta opción sino que los alumnos fueron derivados a estas divisiones por no haber obtenido el resultado necesario para ingresar a los cursos que tienen inglés. En algunos casos se registra que los estudiantes explican que no pudieron incorporarse a estos cursos pese a haber logrado un puntaje alto en su examen de inglés. Por ejemplo, afirman que “por un punto no dio para que entrara en inglés” o “no aprobé por cuatro centésimos” o aclaran “me fue bien en el examen pero había mayor puntaje que el mío, por eso quedé en francés”. Esto se debe a la alta demanda que existe hacia estas divisiones.

Así como en la encuesta realizada en el año 2002 se registraron casos que habían sido cambiados de idioma materia de enseñanza al repetir el año, en esta nueva muestra, si bien son muy pocos, también encontramos tres estudiantes que sostienen que les sucedió esto mismo. Uno dice: “estudio francés porque repetí, me pasaron a francés, me saqué 91 en el examen de ingreso” Otro explica: “sí (estudiaba la lengua elegida) pero al repetir no había vacantes y hago francés”.

En una consigna se les pide a los estudiantes que califiquen las tres lenguas que se enseñan en su institución según su utilidad, la dificultad de su aprendizaje y si les resulta linda o no. Al analizar los resultados se destaca que el inglés aparece claramente definido por los alumnos como un idioma lindo, muy útil y fácil. Esta valoración se presenta de esta manera en todos los cursos en particular y, por ende, en el total de las encuestas. Es la lengua que encarna los valores más positivos.

Por su parte, el francés obtiene los mayores porcentajes como un idioma también lindo, útil frente a la opción muy útil y es percibido como poco fácil y difícil.

Por último, el italiano también es considerado lindo, pero poco útil y poco fácil.

Es posible relacionar estos resultados con los que arroja el último punto de la encuesta en el que se requiere que se compare una lista de idiomas y se los califique en útil, lindo o difícil. Entre este grupo de lenguas figuran las tres analizadas anteriormente.

El inglés es preferentemente visto como un idioma útil (92 alumnos) y tiene de todos los porcentajes el valor más bajo de la tabla en lo que atañe a su dificultad (6 alumnos). Así, este idioma se perfila como la lengua elegida entre los estudiantes, su utilidad es positivamente valorada.

Resulta importante hacer hincapié en la representación de lengua “fácil” que se adjudica al inglés. Es posible afirmar que esto se debe a que este es el idioma que “ya sabían”, es la lengua elegida porque además es la que se percibe como la lengua conocida.

El francés y el italiano resultan calificados mayormente como lindos. Sin embargo, tal como sucedía en la primera encuesta realizada, también se registran voces que, a lo largo de las encuestas, califican en forma negativa al francés. Algunos (11 de 86)<sup>5</sup> lo nombran como respuesta cuando se les consulta qué lengua les desagrada. Otros lo expresan en las preguntas abiertas como si se tratara de una aclaración que necesitaran hacer. Por ejemplo, un estudiante explica que el francés le parece “bien pero lo detesto”. Otro aclara: “estudio francés y no me gusta”.

En cuanto a la autocalificación que hacen los alumnos de sus propias capacidades, vemos que la mayoría considera que tiene un buen desempeño; le siguen los que definen como regular su actuación en las distintas habilidades que supone el manejo de una lengua.

Como consecuencia de la encuesta de 2002, dado que algunos estudiantes lo habían reclamado, en esta se incluye una opción que contempla los malos desempeños. Sin embargo, son muy pocos quienes optan por esta calificación. A diferencia de la primera encuesta, los alumnos de francés tienden a autoevaluar sus habilidades en la lengua de forma más positiva.

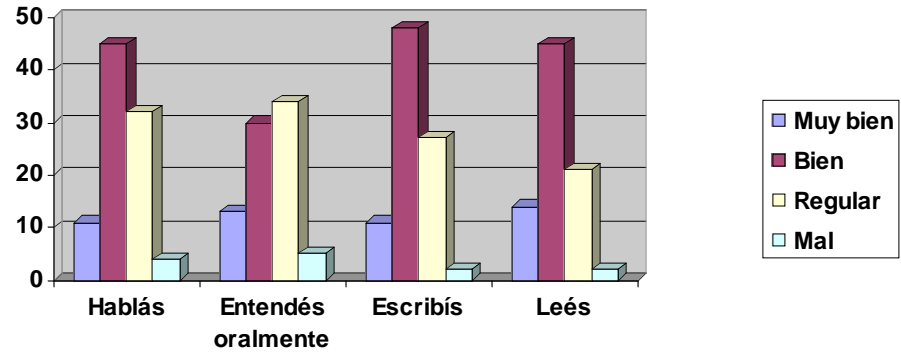
Es necesario distinguir los primeros cursos que son aquellos que tienen francés como lengua con mayor carga horaria de las encuestas respondidas por los alumnos de cuarto año donde hay mayoritariamente estudiantes de inglés como primera lengua extranjera que recién incorporaron el aprendizaje del francés en 2006 con una menor carga horaria.

En cuarto año califican como buena su capacidad para la lengua inglesa y, en segundo lugar, consideran muy bueno su desempeño. En cambio, en lo que respecta al francés, conciben que su actuación es más baja. La expresión oral y la lectura son analizadas como malas, la escritura oscila entre regular y mal.

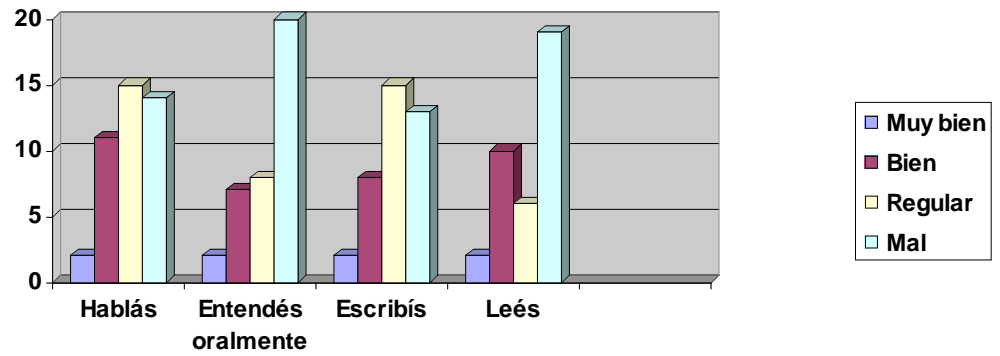
---

<sup>5</sup> 37 declaran que ningún idioma les desagrada; 16 que les desagrada el alemán; 11, el francés; 7, el italiano; 6, el chino; 3, el inglés; 3, el japonés; 3, el ruso; 1, el portugués; 1, el guaraní; 1, el turco.

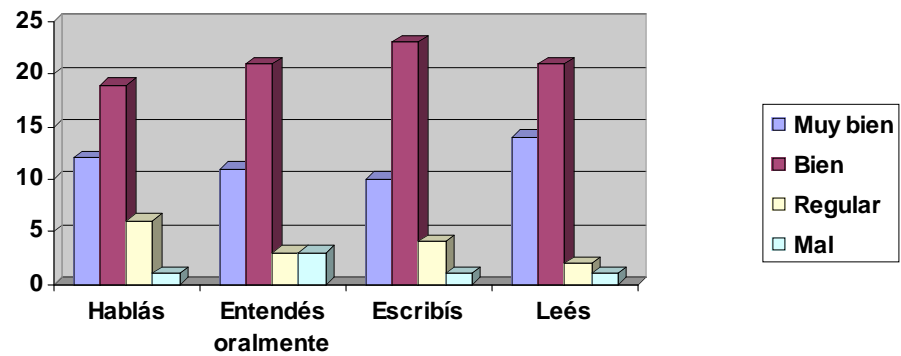
**Autocalificación (de 1° a 3° año)**



**Autocalificación de habilidades en idioma francés (4° año)**



**Autocalificación de habilidades en idioma inglés (4° año)**



En numerosos trabajos que indagan sobre representaciones sociolingüísticas de estudiantes de inglés sobre la lengua extranjera se comprueba que la autoevaluación de las habilidades en este idioma es muy inferior, especialmente en las destrezas productivas (hablar y escribir)<sup>6</sup>. El hecho de que en la Escuela Normal Superior N° 2 las autoevaluaciones sean mucho más positivas para el inglés que para el francés mostrarían que en esta escuela el mecanismo institucional descrito que “premia” el conocimiento del inglés refuerza en los estudiantes la tendencia a concebir como legítimo y valorado saber bien inglés en detrimento del francés, lo que influye en la valoración de sus destrezas en estas lenguas.

Resulta fundamental analizar las opiniones que dan los informantes a la hora de reflexionar sobre cómo les parece que es valorado el francés en la institución en relación con las otras lenguas que se enseñan. En un primer acercamiento, es posible agrupar las distintas reflexiones en dos grandes grupos que se contraponen. Prácticamente la mitad (35 de 67) de los estudiantes que responden la consigna considera que el francés es menos valorado que el inglés o es menospreciado. Los restantes evalúan que la enseñanza de esta lengua está bien considerada o igual valorada que la de los otros idiomas y específicamente aclaran que esto se debe a que se trata de una escuela con sistema de lenguas vivas.

Analizando en particular cada grupo, vemos que dentro del primero hay estudiantes que hacen una suerte de gradación y explican que el inglés es el máspreciado, luego, el francés y por último, el italiano. El francés se presenta como un segundo idioma. Sostienen que “no le dan mucha importancia”, que es tenido en cuenta “menos de lo que se debería”. Otros explican esta desvalorización en relación con la evaluación que hacen de su enseñanza; por ejemplo, dicen: “no hacemos nada”, o se refieren a la tarea de los docentes para dar su opinión: “más o menos, creo que los profesores no se esfuerzan mucho para que aprendamos” o “no sé cómo valoran las otras lenguas pero al francés nunca se le dio mucha importancia porque mucho tiempo

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, en más de 200 encuestas realizadas por alumnos del Ciclo de Licenciatura en Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL entre 1999 y 2005 en instituciones educativas de las provincias de Santa Fe, Córdoba y Entre Ríos (cf. R. Bein.: Ponencia en Rosario).

faltaron los profesores de esa materia”. Un estudiante vincula esta situación directamente con las características con las que se implementa la enseñanza de idiomas en la institución: “es el más importante, hay más cursos con inglés que con francés o italiano”. Otros explican categóricamente su disconformidad: “no se valora porque a nadie le gusta y es un idioma muy difícil”.

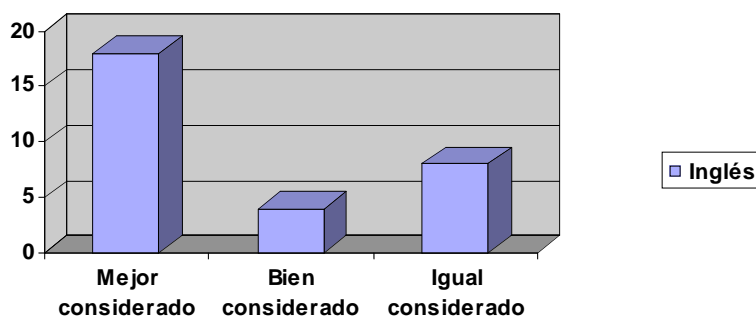
En el otro grupo encontramos alumnos que simplemente consideran que está bien o igual valorado que los otros idiomas pero la mayoría hace referencia al importante papel que todas las lenguas tienen dentro de la institución ya que se trata de una escuela con sistema de lenguas vivas. Vemos esto cuando sostienen: “me parece que está bastante bien valorada ya que mantenemos la misma carga horaria desde primer año: 5 horas semanales”.

También es posible corresponder estos resultados con la cantidad de alumnos que sostienen que ninguna lengua es desagradable, reflejando una valorización de las lenguas. A modo de ilustración, un informante opina: “ninguno, cada uno tiene lo suyo”; otro afirma: “ninguno, son todos interesantes”.

Los estudiantes de primer año tienen dificultades para resolver esta consigna, muchos no la responden y otros no la comprenden. Entre las respuestas pertinentes encontramos que son mayoría los que no ven ningún conflicto en la selección y distribución de las lenguas; solo dos alumnos evalúan que el francés no es igual valorado que el inglés.

En oposición, los estudiantes de mayor edad, los de cuarto año, son capaces de hacer reflexiones más elaboradas y es mucho menor el porcentaje de quienes no responden. Asimismo, la distribución de opiniones es diferente a los demás. Si bien en el registro total los porcentajes son parejos, en esta división en particular son mayores los valores correspondientes a las voces que afirman que el inglés es mejor considerado que las otras lenguas (18 de 30). Mientras que solo ocho estudiantes afirman que la valoración es la misma por tratarse de una escuela con sistema de lenguas vivas. Por otra parte, cuatro solo aclaran que el inglés está bien valorado pero no lo comparan ni lo ponen en relación con las otras lenguas que se enseñan.

#### Valoración de los idiomas (4º año)



Esto se debe a que a diferencia de los otros cursos, este tiene alumnos que estudian inglés y que estudian francés como lenguas de mayor carga horaria y este año incorporaron el otro idioma. La mayoría de ellos estudia inglés como la principal y además, recordemos que estos estudiantes autoevalúan su rendimiento en francés como malo o regular.

#### 4. Análisis de los documentos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras

Las escuelas con sistema de lenguas vivas no se ven afectadas en forma directa por las reglamentaciones respecto de la implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras dispuestas para el resto de las escuelas en sus respectivos distritos<sup>7</sup>. Sin embargo, resulta importante analizar los objetivos y valoraciones que se atribuyen al aprendizaje de idiomas y las representaciones sobre las lenguas que subyacen en los documentos de legislación educativa porque influyen en las representaciones colectivas al ser multiplicadas por el sistema escolar y al difundirse a través de medios de comunicación, al tiempo que también reflejan las ideas circulantes acerca de las

---

<sup>7</sup> En los últimos años, la Escuela Normal Superior N° 2 sufrió diversos cambios de jurisdicción. Los primeros años de su creación la escuela perteneció a la provincia de Buenos Aires. En 1880 se llevó a cabo la federalización de Buenos Aires, que fue cedida como Capital Federal por la provincia. En consecuencia, se incorporó las escuelas normales del distrito al Ministerio de Educación de la Nación. Pero, en 1881, la Escuela Normal de Varones solicitó con éxito adoptar un plan de estudios similar al de la escuela Normal de Profesores de Paraná. La institución continuó hasta el 31 de diciembre de 1993 formando parte de dependencias nacionales. A partir de ese año, producto de la provincialización de los servicios educativos, la Nación transfirió a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires las escuelas nacionales. Entonces, adquirieron un nuevo estatus jurídico y pasaron a formar parte de las llamadas “escuelas transferidas”.

lenguas, puesto que los legisladores no solo las guían sino que también son – dialécticamente– guiados por ellas<sup>8</sup>.

A partir de los cambios realizados en el marco de la Ley Federal de Educación, por primera vez se extiende la enseñanza de lenguas extranjeras a la escolaridad obligatoria. Anteriormente, la instrucción en idiomas estaba limitada al ámbito escolar privado con la excepción de algunas escuelas de gestión oficial de la Capital Federal y las que tienen sistema de lenguas vivas.

Como es sabido, su dictado se estructura en tres ciclos que pueden ser complementados con el desarrollo de otro ciclo, más para aquellos casos en los que se haya comenzado más tempranamente su instrucción. Se dispone la enseñanza de dos ciclos de lengua extranjera en la Educación General Básica y uno en el Polimodal. Establece la obligatoriedad de la enseñanza de por lo menos un ciclo de inglés.

Se trata de disposiciones mínimas que a grandes rasgos delinear la implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la currícula escolar.

A continuación se revisará el Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas (A-15) y los CBC para EGB y Polimodal correspondientes a los años 1995, 1996 y 1997 respecto de la oferta de lenguas extranjeras como materia de enseñanza.

El Acuerdo Marco contempla diferentes alternativas que pueden presentarse en cuanto a la organización y elección de la lengua extranjera a dictar, dado que autoriza a que su aprendizaje comience más tempranamente, se prolongue durante una mayor cantidad de años y también permite presentar una oferta plurilingüe de acuerdo con las características y decisiones de cada comunidad educativa. En cambio, asegura la instrucción de los alumnos en el idioma inglés como mínimo durante un ciclo trianual.

Los CBC para EGB expresan como principal criterio sostenido para justificar la enseñanza de lenguas extranjeras el valor utilitario que se le adjudica a su aprendizaje. Destacan la importancia de su conocimiento para garantizar que los alumnos puedan

---

<sup>8</sup> Un ejemplo lo constituye la reformulación de la política educativa con relación a las lenguas extranjeras en la nueva Ley de Educación Nacional de fines de 2006: a diferencia de los CBC de Lengua Extranjera de la reforma educativa iniciada en 1994, aquí ya no se habla de la obligación de estudiar al menos tres años de inglés, sino de una o dos lenguas extranjeras. Probablemente, los legisladores no habrían sancionado ese texto de no contar con una opinión pública más proclive al plurilingüismo y una realidad (efectiva o discursiva) de mayor fuerza del Mercosur y de relaciones menos directas con los EE.UU.



participar de intercambios culturales, ingresar al mundo del trabajo y acceder a bibliografía especializada.

Esta representación también está presente en los CBC para polimodal de 1995: “La competencia comunicativa, el desempeño laboral y profesional en el mundo contemporáneo, requiere del aprendizaje de una lengua extranjera”. El lugar de privilegio otorgado a la enseñanza del inglés en estos documentos sostiene la representación sociolingüística que concibe al inglés como puerta de acceso al empleo.

El documento explica que se realiza la elección de la lengua materia de enseñanza a partir de “la importancia que tengan en la construcción de nuevas entidades económicas y políticas, no sólo por su función comunicativa, sino también por la incidencia en la conformación de las identidades”. La selección de la lengua se vincula estrechamente con la organización política económica internacional y por lo tanto se trata de una política lingüística articulada en función del proyecto de país que se quiere sostener. Se concibe la posibilidad de enseñanza de distintas lenguas extranjeras pero no sólo se impone el inglés como obligatoria sino que constantemente se subraya y se le otorga un estatus privilegiado.

En los CBC de 1996, el idioma inglés adquiere un lugar preponderante, se deja de hablar de lenguas extranjeras en general para señalar específicamente las características de esta lengua y la justificación de su enseñanza.

En una primera versión de los CBC se clasificó el inglés como lingua franca “en tanto es la lengua que usan habitualmente hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación”. Sin embargo, en esta calificación subyace un error conceptual dado que se trata de una característica funcional de la lengua pero no una lingüística. Elvira Arnoux y Roberto Bein advierten esta equivocación y señalan: “Esta definición es simplemente errónea, puesto que la caracterización de una lengua como tal señala una función y no características lingüística, salvo si se considera ‘lingua franca’ esa variedad básica (Basic English) utilizada en intercambios económicos, científicos o turísticos”. (Arnoux y Bein 1997)

De esta manera, el inglés ya no es considerado una mera lengua extranjera. A lo largo de todo el texto se hace mención al inglés y por separado a las lenguas extranjeras

que pudieran ser seleccionadas por las instituciones como se tratara de situaciones diferentes.

El inglés se convierte en la puerta de acceso a la ciencia, la tecnología y el mundo político económico. Se lo presenta como “un puente comunicador indiscutido”. Se construye la representación del inglés como una herramienta imprescindible para ingresar y participar de este mundo. De ahí deriva la importancia que se le adjudica a su aprendizaje y el lugar privilegiado que se le otorga en estos contenidos curriculares.

Finalmente, en los CBC para Polimodal y en versiones posteriores se corrige el error de calificar el idioma a enseñar como lengua franca. En su lugar, se aclara que el inglés es una lengua de comunicación internacional. Entonces, el inglés es visto como indispensable para poder ingresar en una “nueva cultura global” que no implica ninguna en particular. Por lo tanto, cuando se especifica la variedad de la lengua a enseñar ya no se aclara la elección de un estándar sino que se hace hincapié en “la inteligibilidad internacional” que se necesita mantener con esta lengua. Se continúa destacando la importancia del aprendizaje de este idioma.

## **5. Enseñanza de idiomas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires**

En la Ciudad de Buenos Aires se comienza a enseñar lenguas extranjeras en las escuelas primarias de gestión oficial de jornada completa en el año 1968. Las lenguas que se dictan son el inglés, en la mayoría de ellas; le sigue el francés y sólo en dos escuelas el italiano.

En 1982 se instauran los Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (CECIE) con el objetivo de compensar la formación de idiomas de los alumnos que concurrían a institutos de jornada simple. Diez años después, se abre uno de estos centros gratuitos de enseñanza en lenguas extranjeras por distrito para estudiantes desde cuarto grado en adelante. Continúan teniendo la modalidad de funcionar fuera del horario escolar y no son obligatorios. La lengua más difundida en estos es el inglés y en menor medida el francés y el italiano, agregándose ahora también la enseñanza del portugués.

A partir de 1997, la Ciudad de Buenos Aires establece el inglés como lengua materia de enseñanza obligatoria para todas las escuelas, incluso las de jornada simple, a partir de cuarto grado.

Hacia el año 2000 se inaugura un proyecto piloto de escuelas con modalidad plurilingüe novedoso no sólo para la ciudad sino también para el país. Se trata de escuelas oficiales de jornada completa que tienen una enseñanza intensificada en lenguas materna y extranjera. A partir de primer grado, los alumnos reciben ocho horas semanales de una lengua extranjera. Desde cuarto grado se agrega la enseñanza de una segunda lengua extranjera durante tres horas cátedra semanales. Finalmente, en los dos últimos años de escuela primaria, se reduce en una hora la carga horaria de la primera lengua extranjera mientras que aumenta una hora semanal el tiempo de instrucción de la segunda. Las lenguas extranjeras que pueden aprenderse son el portugués, el italiano, el francés y el inglés. Se destinan mayoritariamente más escuelas a la enseñanza del inglés, al que le corresponden veintiséis escuelas, luego se encuentra el portugués con nueve institutos, el italiano con ocho y a la enseñanza del francés como primera lengua extranjera se destinan seis.

La Ciudad de Buenos Aires presenta en el año 2001 nuevos documentos<sup>9</sup> respecto del diseño curricular correspondiente a las lenguas extranjeras. En ellos especifica los motivos y principios que organizan y justifican la enseñanza de idiomas extranjeros como materia escolar.

Se reconoce el valor instrumental que impulsa el aprendizaje de lenguas extranjeras y no se rechaza la representación de que su conocimiento permite el acceso a ámbitos laborales y profesionales. Asimismo, se señala la posibilidad de elección por parte de los alumnos entre las diferentes lenguas a aprender en sus estudios avanzados.

Sin embargo, a lo largo del texto se subraya el valor formativo de las lenguas frente al mencionado valor instrumental. Se introduce un nuevo discurso que defiende la interculturalidad, entendida como el contacto y la interrelación entre diferentes culturas en las que cada una se enriquece de la otra, en torno a la enseñanza de idiomas.

---

• <sup>9</sup> Diseño curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4. Dirección de Currícula. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2000.

Fomentar la tolerancia es su principal objetivo y en consecuencia, se propone desarmar estereotipos y reflexionar acerca de las características y valoraciones atribuidas a las distintas lenguas y culturas.

También en el ámbito de la ciudad vemos que, pese a la defensa del plurilingüismo de varias lenguas y la interculturalidad, el predominio en la implementación de los proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras continúa siendo del inglés.

## **Conclusiones**

A lo largo de este trabajo observamos que los alumnos de francés conciben el inglés como un idioma muy útil, lindo y fácil. La alta demanda hacia los cursos donde se enseña este idioma demuestra que la utilidad y el prestigio otorgados a su aprendizaje se presentan como indiscutidos.

Es la lengua elegida. La gran mayoría de los alumnos encuestados había estudiado inglés en la escuela primaria o dicen tener conocimientos del mismo. En muchos casos, este es uno de los motivos principales por el que eligen continuar aprendiéndolo en sus estudios secundarios. Asimismo la mayor parte de los encuestados provienen de otras escuelas, que no disponen de una oferta de enseñanza plurilingüe.

Destacamos los valores elevados que alcanza el grado de facilidad que se le atribuye al inglés en las encuestas. Consideramos que esto se debe a que se trata del idioma conocido tanto en el ámbito educativo como en el cotidiano. Además, esta es una lengua cuyo conocimiento es altamente valorado dentro del contexto institucional según se desprende del análisis de las encuestas y testimonios. Se constituye en la lengua conocida y la que hay que saber. Por lo tanto, sería en forma positiva entre los estudiantes el hecho de reconocer que esta lengua les resulta “fácil”.

En esta misma dirección es posible interpretar la muy buena autocalificación que hacen los estudiantes de inglés de sus habilidades en el manejo de este idioma, en comparación con el mal rendimiento que reconocen tener en francés o la regular capacidad con que se autocalifican los estudiantes de francés como lengua extranjera de

mayor carga horaria. Estas diferencias son producto de la apreciación del conocimiento del inglés en esta escuela con sistema de lenguas vivas.

La globalización y el dominio mundial que ejercen los Estados Unidos refuerzan la idea del inglés como lengua mundial cuyo conocimiento resultaría indispensable para la ciencia, la tecnología y el turismo en distintas naciones.

Uno de los mecanismos que beneficia esta situación es la transmisión de la cultura norteamericana a través de las publicidades, series televisivas, la industria cinematográfica y la música. Todo esto le otorga un lugar de autoridad que desde el modelo gravitacional de las lenguas (Calvet 1999) denominamos hipercentralidad.

El grado de dificultad que se atribuye a una lengua es uno de los factores que contribuyen a otorgarle prestigio a su aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje del inglés se presenta en forma tan categórica como necesaria dentro del sistema educativo que la representación de esta lengua como fácil que se observa en el grupo encuestado no influye en el gran prestigio atribuido a su conocimiento en la institución.

En las encuestas, las representaciones sobre esta lengua la conciben poseedora de una innegable utilidad y prestigio. En el ámbito escolar esto se refleja en la gran demanda de su aprendizaje y la fuerte presión que ejercen los padres para que sus hijos tengan acceso a ella. Entonces se producen los conflictos de cupo en los cursos a los que se les asigna el inglés como lengua extranjera.

El francés, lengua que gozó de gran prestigio debido a la notable influencia que ejerció Francia durante el siglo XIX como ideal de cultura en nuestro país, ha sufrido un fuerte retroceso de demanda en las escuelas secundarias. Bein (1999: 211-212) expone los datos de esta situación:

“A partir de 1989 se produjo entonces una paulatina merma de la enseñanza del francés y el italiano en las escuelas secundarias. En el área técnica, agropecuaria y artística no se conservó el francés, en los comerciales la proporción francés: inglés se redujo 1:5. A pesar de que la resolución 1613/88 permitía la enseñanza de francés o italiano en toda la escuela secundaria, ninguna división de primer año los incorporó; las horas de francés desaparecieron en 4 bachilleratos en 1989 y de otros en 1990.”

Lía Varela (2006) explica que si bien la Argentina define en la década del noventa su política lingüística de enseñanza de lenguas desde la defensa del

plurilingüismo, las acciones políticas tienden a un monolingüismo de segunda lengua del inglés.

Observamos que el contexto educativo desde los documentos orientadores de la enseñanza a la implementación de distintos proyectos que atañen la enseñanza de lenguas extranjeras tiende a privilegiar el aprendizaje del inglés en el ámbito educativo.

En este contexto, el francés, según lo muestran las disposiciones sobre la asignación de los alumnos a divisiones con inglés o con francés, se constituye dentro de la Escuela Normal Superior N° 2 en la lengua no elegida, en el idioma que se aprende por no haber podido obtener el puntaje suficiente en el examen de inglés, el de mayor demanda. Incluso puede llegar a convertirse en la lengua castigo a la que se cambia a los alumnos por repetir. Se observa que al incorporarse en los cursos a los que les corresponde el dictado intensivo de francés a los alumnos que no alcanzaron la puntuación necesaria para ingresar en las divisiones de inglés y, por cuestión de vacantes, también derivar a estudiantes repetidores, se contribuye a generar un contexto adverso al aprendizaje del francés y a promover una concepción del francés como marca de castigo.

En este trabajo se puede apreciar que los cambios que sufre la Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta” en su historia implicaron desde el cierre de cursos por falta de estudiantes, especialmente aquellos que no estaban destinados al inglés, hasta la modificación del sistema de ingreso al nivel secundario, que, al pasar a ser condicionante en la asignación de las divisiones a los estudiantes, termina agrupando en francés a los alumnos que conocen el idioma y a los que querían estudiar inglés pero no pudieron posicionarse con la calificación del examen.

Testimonios de docentes registrados en las entrevistas<sup>10</sup> reconocen que esta situación puede generar, al menos al comienzo de los estudios, cierto rechazo al aprendizaje del francés. En el análisis de las encuestas es posible notar esto en las opiniones de algunos alumnos que reconocen que el francés les resulta desagradable o expresan disgusto hacia su aprendizaje.

---

<sup>10</sup> Ver anexo.

Muchos estudiantes reconocen que el inglés es el idioma que goza del mayor prestigio institucional y que frente a esto el francés se presenta como una segunda lengua extranjera, no es valorado, es menospreciado. El inglés, como ya mencionamos, es uniformemente valorado por los estudiantes de manera positiva.

La distribución de los idiomas en la institución favorece esta situación negativa para el aprendizaje del francés. El personal administrativo nos explicó que los estudiantes que ingresan al nivel secundario y provienen del departamento de aplicación no suelen cambiar de idioma materia de enseñanza. Por otra parte, es sabido que el turno mañana de los niveles secundarios goza de mayor demanda que el turno tarde. Por lo tanto, si en el nivel primario se enseña francés e italiano solo en el turno mañana es lógico suponer que la gran mayoría de estos alumnos mantendrá el mismo turno e idioma extranjero.

Recordemos, entonces, que en el turno tarde de la primaria solo se enseña inglés como lengua extranjera materia de enseñanza. Estos estudiantes se distribuirán entre las divisiones según su preferencia. Al no haber estudiantes de francés en el turno tarde del nivel primario y al disminuir crecientemente el número de escuelas que enseñan ese idioma como lengua extranjera, la demanda de las vacantes para los cursos de francés del turno tarde del nivel secundario es casi nula. Además, los resultados de las encuestas demuestran que la mayoría de los alumnos que estudian en estas divisiones son jóvenes que declaran no haber estudiado en la escuela primaria de la institución ni en otra con sistema lenguas vivas. Se asigna a estos cursos a los alumnos que no lograron ingresar a los cursos de inglés.

Así, la organización y distribución de los idiomas en los distintos niveles y turnos contribuye a acentuar un contexto negativo para la enseñanza del francés respecto del inglés.

Sin embargo, resulta necesario aclarar que también registramos que miembros de la institución niegan y desconocen esta situación. Sostienen que todos los idiomas son valorados dentro del contexto institucional ya que se trata de una escuela que tiene sistema de lenguas vivas y en consecuencia hace particular hincapié en la enseñanza de lenguas y otorga una mayor carga horaria a su aprendizaje.

En consecuencia, se debe advertir que la hipótesis del trabajo, si bien no ha sido falsada sino corroborada en gran medida, no es generalizable a toda la población estudiantil y docente.

Por otra parte, el universo estudiado no abarca la totalidad de los integrantes de la institución. En futuras investigaciones podría ampliarse el universo analizado a los demás cursos y turnos. Asimismo resulta interesante repetir este estudio en esta institución y expandirlo a otras en un lapso de cinco años para relevar si con la puesta en práctica de la nueva reforma educativa y el discurso antiglobalización que pone en tela de juicio el inglés como lengua extranjera excluyente, las condiciones se modificaron.

El mecanismo institucional de selección de lenguas opera como refuerzo de las representaciones positivas y negativas de las lenguas extranjeras ofrecidas. Pero no lo hace mediante discursos acerca de las “calidades” de cada lengua, sino al constituir un articulador de representaciones de distintos ámbitos: la selección opera entrecruzando las representaciones evaluativas del rendimiento escolar (buen/mal alumno), las de la justicia institucional (premios/castigos) con sociolingüísticas (lengua útil/inútil). Pero como entran en colisión con el discurso institucional “políticamente correcto” acerca del plurilingüismo y el respeto de todas las lenguas y culturas, a menudo, estas representaciones no se manifiestan como crítica directa al aprendizaje del francés sino como transferencia de cualidades positivas al inglés, por ejemplo, la presunta facilidad de su aprendizaje y un muy buen desempeño en esta lengua.

A raíz de todos los factores analizados que influyen en el estudio de caso de la Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta” como los estudios anteriores en idiomas realizados por los alumnos, el sistema de distribución a los cursos, la estructura de turnos y cursos, los datos sobre la historia de la institución, las opiniones de docentes y las representaciones de los estudiantes, se destaca que resulta de gran utilidad tenerlos en consideración a la hora de analizar otras instituciones.



## Anexo

### Modelos de encuestas

#### Modelo de la primera encuesta

Fecha: \_\_\_\_\_ Escuela: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

- 1) ¿En qué país naciste?
  
- 2) ¿Qué idioma hablás en tu casa?
  
- 3) ¿Hay alguien en tu casa o familia que hable con vos en un idioma que no sea castellano?

¿Quién? \_\_\_\_\_

¿Qué idioma? \_\_\_\_\_

- 4) ¿Qué idioma estudiás en la escuela?

<u>Idioma</u>	
Alemán	
Francés	
Guaraní	
Inglés	
Italiano	
Portugués	

5) ¿Por qué lo estudiás? ¿Vos lo elegiste?

---

---

---

6) ¿Cómo lo hablás?

	Bien	Muy Bien	Más o menos
Hablás			
Entendés oralmente			
Escribís			
Lees			

7) ¿Cuándo lo usás?

Cuando estás en tu casa o con tu familia

Cuando usas la computadora

Cuando ves televisión

Cuando escuchás música

Cuando estás en clase

Cuando estás con tus amigos

Cuando viajás

8) ¿Qué pensás de ese idioma?

Es lindo	
Es inútil	
Es fácil	

9) ¿Sabés otro/s idioma/s? \_\_\_\_\_

¿Dónde lo/s aprendiste?

-----

En tu casa ----

En un instituto -----

Otro lugar-----

10) ¿Qué otro idioma te gustaría aprender?

<u>Idioma</u>	
Alemán	
Francés	
Guaraní	
Inglés	
Italiano	
Portugués	

Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_

11) ¿Por qué? ¿Cuándo lo/s usarías?

---

---

12) ¿Qué idiomas te desagradan? ¿Por qué?

---

---

13) Compará otros idiomas con el castellano. ¿Qué te parecen?

<u>Idioma</u>	Útil	lindo	difícil
Alemán			
Francés			
Guaraní			
Inglés			
Italiano			
Portugués			
Otro(s) ¿Cuál? _____			

14) ¿Qué significa hablar bien o mal el castellano?

---

---

15) ¿Qué gente habla muy bien el castellano?

---

---

Modelo de la segunda encuesta

Fecha: \_\_\_\_\_ Escuela: \_\_\_\_\_ Año: \_\_\_\_\_

Edad:

Sexo:

14) ¿En qué país naciste?

15) ¿Qué idioma hablás en tu casa?

16) ¿Hay alguien en tu casa o familia que hable con vos en un idioma que no sea castellano?

17) ¿Quién? ¿En qué idioma?

18) ¿A qué escuela fuiste en la primaria?

19) ¿Estudiaste algún idioma? ¿Cuál?

20) ¿Qué idioma elegiste para ingresar al secundario?

21) ¿Por qué?

22) ¿Hiciste el curso de ingreso? ¿Cómo te fue?

23) ¿En la escuela, estudiás el idioma que habías elegido? Si no, ¿Cuál estudiás?

24) ¿Cómo te parece que es valorado ese idioma en tu escuela en relación con las otras lenguas que se enseñan?

25) ¿Cómo lo hablás?

	Muy bien	Bien	Regular	Mal
Hablás				
Entendés oralmente				
Escribís				
Lees				

26) ¿Qué pensás de estos idiomas?

	Inglés	Francés	Italiano
Es lindo			
Es inútil			
Es fácil			

14) ¿Sabés otro/s idioma/s?

15) ¿Dónde lo/s aprendiste?

-----

En tu casa ----

En un instituto -----

Otro lugar-----

16) ¿Qué otro idioma te gustaría

aprender?      ¿Por qué?

-----

En tu casa -----

En un instituto -----

Otro lugar---

Asignación de los  
idiomas a los  
cursos

Turno mañana

Divisiones designadas por letras y N°	Antes de 1964	A partir de 1964/65	Década del 70	Actualmente (1993)
1° A -----1° 1°	inglés	inglés	inglés	inglés o italiano
1° B ----- --	francés y latín	francés y latín	.-----	.-----
1° F-----1° 6°	inglés	inglés	inglés	inglés
1° G----- 1°7°	francés	francés	francés	francés
2° A ----- 2°1°	inglés	inglés	inglés	inglés o italiano
2° B-----	francés y latín	francés y latín	.-----	.-----
2° F -----2° 6°	inglés	inglés	inglés	inglés
2° G-----2° 7°	Francés	francés	francés	francés
3° A -----3° 1°	inglés	inglés	inglés	inglés o italiano
3° B -----3° 2°	Francés	francés	francés	francés
3° C -----3° 3°	inglés	inglés	inglés	inglés
4° A-----4° 1°	no tenía	inglés	ingles/francés	inglés /francés/italiano
4° B -----4° 2°	no tenía	francés	inglés/francés	inglés/francés/italiano
4° E-----4° 5°	no tenía	inglés	inglés/francés	inglés/francés/italiano
5° A -----5° 1°	no tenía	inglés	inglés/francés	inglés/francés/italiano
5° B -----5° 2°	no tenía	francés	inglés/francés	inglés/francés/italiano
5° E -----5° 5°	no tenía	inglés	inglés/francés	inglés/francés/italiano

Turno tarde

Divisiones designadas por letras y N°	Antes de 1964	A partir de 1964/65	Década del 70	Actualmente (1993)
1° C -----1° 3°	francés	francés	francés	francés
1° D -----	francés y latín	francés y latín	.-----	.-----
1° E ----- 1° 5°	inglés	inglés	inglés	inglés
1° H ----- 1° 8°	inglés	inglés	inglés	inglés
1° I -----	.-----	inglés	.-----	.-----
2° C ----- 2° 3°	francés o inglés	francés o inglés	francés o inglés	francés
2° D ----- 2° 4°	francés y latín	francés y latín o inglés	.-----	inglés
2° E ----- 2° 5°	inglés	inglés	inglés	inglés
3° D ----- 3° 4°	francés y latín	francés y latín	francés y latín	inglés
3° E ----- 3° 5°	inglés	inglés	inglés	inglés
3° F ----- 3° 6°	francés	francés	.-----	francés
3° G -----	.-----	inglés	.-----	.-----
4° C ----- 4° 6°	no tenía	francés/inglés	.-----	francés/inglés
4° D ----- 4° 4°	no tenía	inglés	francés/ inglés	francés/inglés
4° F ----- 4° 6°	.-----	inglés	inglés	francés/inglés
5° C ----- 5° 3°	no tenía	francés	inglés	francés/inglés
5° D ----- 5° 4°	no tenía	inglés	francés/ inglés	francés/inglés
.----- 5° 6°	.-----	.-----	.----- ---	francés/inglés



Fragmentos de entrevistas y testimonios de docentes de la Escuela Normal Superior

Nº 2

Entrevista a profesor de Lengua y Literatura (Realizó todos sus estudios y desarrolló toda su carrera en la institución)

P: - Voy a bajar la voz. Por razones de idioma, se los separa por idioma, los que no aprueban nada, idioma, están acá. Quiere decir que los alumnos que están acá saben, no porque lo digo yo, que serían los de más bajo nivel. Este es un tema muy complicado que ya hemos pedido varias veces que se trate de resolver porque son muy poquitos, tienen materias previas. Hay como una suerte de aceptación, por más que obviamente uno trata de no hacer diferencia, pero aquí hay una diferencia que viene dada por el idioma. De pronto ellos pidieron inglés y están en francés, a la mañana pidieron inglés y están en italiano, que no es lo mismo. Está, entonces, siempre hay un curso donde están los que no... nada. En este caso es este (hace referencia a la división tercero tercera). Esto me parece una monstruosidad, es otra monstruosidad más. En un grupo heterogéneo hay una posibilidad de crecimiento mayor. Yo aclaro que es un grupo muy afectuoso, están siempre como a la expectativa y con cierta reserva, claro, pesa sobre ellos una especie de tradición, que insisto, yo a lo mejor porque fui un alumno horrible, me merecen toda mi simpatía. Yo era horrible porque empecé la escuela a los cinco años. Yo me recibí de maestro acá a los diecisiete. Pero mis primeros años eran horribles, era el último cómodo, y, por más esfuerzo que yo hiciera, de ahí no salía. Por eso los entiendo, cuando uno va cargando ciertas cosas....

Entrevista a profesora de Francés (Hace once años que trabaja en la institución)

E:- ¿Los alumnos que eligen francés tienen algún conocimiento previo?

P:- No, hay alumnos que tuvieron, por ejemplo, en la primaria francés y que en realidad se anotan para venir a la mañana y a veces no entran por el cupo, y vienen a la tarde. Si no, en primer año se les da un curso de ingreso cuando es séptimo grado que pueden aprovecharlo y ahí se decide si entran. A veces pasa que se presentaron a dar inglés y no entraron por el promedio y vienen a francés y de francés no saben nada.

E:- ¿Y según su experiencia qué porcentaje de chicos elige francés en relación con el inglés?

P:- No, es poco. No se cuál es la relación pero son los menos.

E:- ¿Hay alguna posibilidad de que los chicos que están en francés puedan cambiarse a otro idioma?

P:- No, no hay.

E:- ¿Los chicos que querían estudiar inglés tienen que seguir en francés?

P:- Sí, pero además en cuarto y quinto año tienen inglés, se agrega. A parte lo que tiene es que inglés seguramente tienen en otro lado; en cambio francés, capaz, que por sí mismos, no lo estudiarían.

E:- ¿Y qué motivación tienen los estudiantes para aprender francés? ¿Les gusta?

P:- Los que eligieron francés, sí; los que entraron por inglés se resisten bastante.

(...)

E:- A partir de las encuestas que realicé, me sorprendió ver alumnos que ingresaron en cursos de inglés y como repitieron los pasaron a cursos de francés? ¿Cómo es esto?

P:- Como un castigo.

E:- Claro

P:- Puede ser, a mí no se me dio nunca tener un alumno que haya tenido otros años inglés y terminan en francés, no se dio, pero sí, puede ser, capaz porque no hay cupo o no los quieren volver a poner con los mismos amigos.

E:- Vimos el caso de estudiantes que estaban en los cursos de inglés a la mañana, repitieron primer año y los pasaron a primer año francés a la tarde.

P:- Claro, sí, puede ser que pase. Pero nunca recibí a un alumno que hubiera tenido en primer año inglés. Me pasó en otros colegios que el chico tenía que nivelarse afuera y después dar los exámenes como todos los demás.

Entrevista a profesora de Francés (Diecisiete años en la institución)

E:- ¿Los alumnos tienen conocimientos previos de francés?

P:- Sí, lo que pasa es que en los últimos años, en el turno de la tarde no hay tanta demanda de francés como a la mañana, donde ya tenemos a todos los que vienen de

primaria, y a veces quedan vacantes sin cubrir. En ese caso se cubren con gente que rindió el examen de inglés y no le alcanzó para entrar. Y sí, en esos grupos empezamos con un nivel cero.

E:- ¿Los grupos, los que estudiaron francés y los que no tenían conocimientos previos, se equiparan en algún momento?

P:- No, porque hay mucha diferencia. No son la cantidad de años porque los contenidos de la primaria no son tantos. Lo que hace la diferencia es la fluidez que adquieren esos chicos después de tantos años, el nivel de comprensión, el manejo sin pensarlo de la lengua.

E:- ¿Qué motivación tienen los alumnos para aprender francés?

P:- Los que no eligieron, estos que te digo que empiezan de cero, en general, hay un primer momento de desilusión por no haber podido entrar al idioma para el que ellos se prepararon y estudiaron toda la primaria. Pero después trabajan con entusiasmo. Los chicos en primer año todavía tienen esa capacidad de sorpresa más cercana a los chicos de primaria. (...) La motivación, yo les digo que, hoy por hoy, el inglés es una herramienta como la computación, todo el mundo de alguna manera la termina teniendo. El francés les da una diferencia porque es manejar dos idiomas extranjeros y no uno. A lo mejor al que le toca inglés solo se queda con inglés: en cambio, al que le toca estudiar francés acá, inglés tarde o temprano lo va a estudiar igual como estudia cualquier curso de computación.

(...)

P:- Acá normalmente cuando repiten, siguen con el mismo idioma. Acá, en secundaria, no va a haber problema porque están los dos idiomas en turno mañana y tarde. El problema se dio alguna vez en primaria porque si se tiene que hacer algún cambio de turno rinden un examen.

Entrevista a profesora de Inglés (Treinta y cinco años en la institución)

P:- ¿Cuáles son las características de los alumnos que usted recibe en tanto al conocimiento que poseen del idioma?

Hay dos niveles. Están los que no manejan el idioma y los que tienen un manejo relativamente bueno porque han hecho estudios, entonces están un poquito más avanzados. Están los básicos que también llegan a un buen nivel, un nivel aceptable. A primer año se le toma un curso de nivelación y se ve cuales van a ir al avanzado y cuales quedan en el básico. Todos saben porque para entrar en esta escuela toman un examen de ingreso, hacen un pequeño curso de preparación para el examen de ingreso así que los que aprueban el examen, algo saben, poco pero algo saben, no es que vienen de cero cero. Han hecho por ejemplo un año de inglés.

(...)

P:- (Sobre el trabajo dentro de una institución con sistema de lenguas vivas) Se le da mucha importancia al idioma, se dividen los cursos, cursos de cuarenta alumnos, se dividen en veinte y veinte. Se le da mucha importancia a la materia.

Notas de la entrevista a profesora de Inglés (Veinticinco años en la institución)

Declara que los alumnos que recibe, en general, tienen un conocimiento elemental de la lengua pero no cero. Lo llama “falso principiante”, ha tenido contacto con el idioma pero no lo pudo desarrollar. Y también hay alumnos que tienen un nivel pre-intermedio. Según su experiencia asegura que la mayoría de los estudiantes elige inglés como el idioma a estudiar en la institución. Explica que los padres consideran que estar preparado en un idioma extranjero es importante y por lo tanto eligen esta institución para sus hijos.

Desconoce que se cambie a los alumnos de idioma si repiten el año.

Testimonio recogido de memorias de profesor de Inglés

(En referencia al cierre de dos divisiones en 1969 y 1970)

“En esa época estas divisiones tenían Francés y Latín– es decir que los alumnos de estas dos divisiones y las correspondientes a los segundos y terceros tenían los dos idiomas. Muy pocos- por no decir ninguno- querían cursar Francés y Latín, y en la época que el ingreso a la escuela se hacía de acuerdo con los puntajes de los exámenes de ingreso de Castellano y Matemáticas, iban a estas dos divisiones los alumnos que tenían menos

puntos. Lógicamente cuando hubo que cerrar divisiones por falta de alumnos, las primeras que desaparecen fueron 1° D y 1° B.

Más adelante, cuando se cerraron otras divisiones se siguió el siguiente criterio: si había dos o más con un mismo idioma, se cerraba la que tenía menor cantidad de profesores titulares”

## Bibliografía

- Acuerdos Marco para la Enseñanza de Lenguas. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación, 1997
- Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (1997): “Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea”, en *Quo vadis Romania?*, N° 10, Viena, Universidad de Viena.
- Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires. Eudeba, 1999.
- Astolfi, José, Fesquet, Alberto, Mayochi, Enrique y Mazzei, Ángel: *La Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta. Evocación y homenaje en sus cien años de vida*. Buenos Aires. Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, 1980.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire*. París, Fayard.
- Boyer, Henry: *Langues en conflit*. París, L’Harmattan, 1991.
- Calvet, Louis-Jean (1996): *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial, 1997.
- Calvet, Louis-Jean y Varela, Lía: “Lectura: Frente al fantasma que recorre el mundo: las políticas lingüísticas de Francia y la Argentina”, en Bein, R. y Born, J. (edits.): *Políticas lingüísticas, norma e identidad. Estudios de casos y problemas teóricos en torno al gallego, el español y lenguas minoritarias*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2002.
- C.B.C. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. 1997.
- Cooper, Robert (1989): *Language Planning and Social Change*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Diseño curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4. Dirección de Currícula. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2000.
- Fasold, Ralph (1984): *The Sociolinguistics of Society*. Londres, Blackwell.

- Fernández, Juan Ramón (1903): *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Guespin, L. y Marcellesi, J-B. : “Pour la Glottopolitique”, en *Langages*. 1986.
- Jodelet, Denise: *Les représentations sociales*. París, P.U.F. , 1989.
- Solari, Manuel Horacio (1949): *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- Solari, Manuel Horacio (1950): *Política educacional argentina. Política y legislación y organización escolar de la República Argentina*. Buenos Aires, Editorial Ateneo.
- Varela, Lía (2006): *La politique linguistique extérieure de La France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*. Tesis doctoral. École des Hautes Études en Sciences Sociales.