

La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina

1. Introducción

La Argentina presenta hoy día una elevada homogeneidad lingüística pese a que su población tenga un elevado componente inmigratorio cuyas lenguas se conservan parcialmente como lenguas del hogar y a la persistencia de algunas de las numerosas lenguas aborígenes habladas antes de la conquista española. Incluso las estimaciones más elevadas respecto del empleo habitual de otras lenguas cifran a sus usuarios en menos del diez por ciento de los cuarenta millones de habitantes. Además, solo una exigua minoría de esos hablantes de unas veinticinco lenguas europeas, indígenas y asiáticas no puede comunicarse en castellano o, en el caso de los sordos, en la Lengua de Señas Argentina. La mayoría de esas lenguas son de transmisión familiar o comunitaria; solo unas pocas lenguas europeas se enseñan en el sistema escolar oficial, en el que hay también experiencias de educación intercultural bilingüe con lenguas indígenas.

En vista de este monolingüismo masivo, se puede afirmar que en el hecho de que, según las declaraciones de 3051 encuestados en 2006 (Quevedo y Bacman, 2006), casi el 50 % afirme poseer conocimientos de otras lenguas fuera del castellano y que en el 85,5 % de los casos esa lengua sea el inglés, han tenido una incidencia importante las políticas lingüísticas desarrolladas por el Estado argentino. Esta comprobación se ve reforzada por la distribución del conocimiento de lenguas, que es superior entre los más jóvenes y los sectores sociales más favorecidos, y porque del inglés y el francés, que sumaban el 93,2% de las respuestas, solo el 3% dijo haberlos aprendido en el hogar. Sin embargo, el influjo de la acción político-lingüística es fundamental precisamente en el caso del inglés y el francés, pero lo es menos en el caso de otras lenguas, en las que pesa mucho más la acción comunitaria.

En el siglo XIX en las escuelas secundarias oficiales se enseñaba ante todo francés e inglés, además de latín y griego clásico¹; en el siglo XX, crecientemente inglés junto con francés; se añadían en algunos casos el italiano, muy escasamente el portugués y, en escuelas técnicas, el alemán, mientras que las lenguas clásicas fueron dejándose de lado en la mayoría de las escuelas; hoy día muy pocas conservan el latín. Desde los años noventa, cuando las lenguas extranjeras se introdujeron en la escolaridad primaria, el inglés fue alcanzando una posición de casi exclusividad, aunque en escuelas dependientes de universidades e institutos terciarios, en las “escuelas plurilingües” de la ciudad de Buenos Aires, en el proyecto denominado “escuelas bilingües de frontera”, en escuelas técnicas y en algunas otras se siguen enseñando otras lenguas extranjeras; principalmente francés, italiano, portugués y alemán. Con respecto a las lenguas indígenas hasta ahora se han desarrollado más de cien experiencias de educación intercultural bilingüe (MECyT, 2004).

Pero pese a iniciativas como la de la educación intercultural bilingüe, no se puede negar que en el curso de los últimos dos siglos la política lingüística escolar oficial –como ocurre en

¹ Hubo algunos casos de enseñanza de otros idiomas; así, en el plan de estudios establecido por Amadeo Jacques para el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, que a partir de 1864 se aplicó a todos los colegios nacionales, durante unos años se incluyó el alemán.

muchos países— refleja motivaciones diferentes del fomento de las lenguas habladas en el hogar. Las lenguas extranjeras de inmigrantes no hispanohablantes fueron y son enseñadas sobre todo en escuelas privadas.

Así, con relación a la primacía del inglés, es cierto que en la ciudad de Buenos Aires hubo tempranamente inmigración inglesa. Pero si el origen de los inmigrantes hubiera determinado la selección de las lenguas extranjeras escolares, la primera lengua extranjera debería haber sido el italiano, aun cuando muchos de los inmigrantes no hablaran el italiano estándar, y la segunda, el gallego (cf. Gugenberger, 2000), dado que dos tercios de los inmigrantes españoles eran gallegos. Entre los varios datos que reflejan esta inmigración, recordemos el de la población de la ciudad de Buenos Aires en 1887, cuando los extranjeros superaban en un 2% a los nativos: del total de la población de la ciudad, el 32,1% eran italianos, el 9,1%, españoles, el 4,6%, franceses y el 6,9%, inmigrantes de otros orígenes. Como en muchos países, la enseñanza de lenguas estuvo y está mucho más ligada al proyecto político, económico y social de los sectores dominantes y a las ideologías lingüísticas que lo acompañan. Esto también explica por qué también en la Argentina se esté dando mayor importancia a lenguas anteriormente consideradas poco valiosas: al portugués, sobre el trasfondo del fortalecimiento del Mercosur y, al menos discursivamente, a las lenguas indígenas, acompañada de la ideología de defensa de la diversidad lingüística y cultural.

2. Las políticas lingüísticas anteriores a la década de 1990

2.1. Desde el período colonial hasta comienzos del siglo XX

Hasta el surgimiento como nación independiente, la política lingüística en el territorio que hoy ocupa la Argentina había sido necesariamente la de la corona española, con sus diferencias entre la casa de los Habsburgo (siglos XVI y XVII), los cuales practicaron una hispanización no coercitiva, y la de los borbones (desde el siglo XVIII), que fueron centralistas, dirigistas y plenamente castellanistas, crearon la Real Academia, cerraron en 1714 las universidades catalanas y crearon una “española” en Cervera, etc. Sin embargo, el éxito de la castellanización fue relativo, tanto en el Virreinato del Perú como también en el Virreinato del Río de la Plata, creado en 1777, como lo demuestra el hecho de que la Asamblea del año 1813, germen del futuro Estado nacional, redactara sus conclusiones no solo en castellano sino también en tres lenguas aborígenes, y que se tradujera asimismo a lenguas indígenas la declaración de la Independencia de 1816. Pero en la Constitución de 1853 que, con modificaciones, rige hasta hoy, no se incluyó una sola palabra acerca de la cuestión lingüística.

En nuestro país se manifestó al mismo tiempo un temprano interés en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya durante la época colonial, en 1801, los miembros del Cabildo de Buenos Aires habían destacado la importancia de la enseñanza del francés en la escuela pública. La primera cátedra de inglés fue creada con carácter optativo en la Universidad de Buenos Aires en 1827. En el curso del siglo XIX las lenguas extranjeras también formaron parte del currículo de la escuela media. En 1873, las horas de inglés y francés en los años 1º y 2º del Colegio Nacional eran casi la mitad de la carga horaria total, lo cual habla de la importancia otorgada en aquel entonces a las lenguas extranjeras en la escolaridad no obligatoria. Esas escuelas secundarias oficiales se enseñaba ante todo francés e inglés, además de latín y griego clásico. Sin embargo, la calidad de la enseñanza no parecía estar en su cenit. En un informe al Congreso de la Nación en 1903, Juan Ramón Fernández, luego Ministro de Instrucción Pública durante la segunda presidencia de Julio A. Roca, planteó que “la enseñanza de las lenguas vivas se realiza en condiciones lamentables por

su profesorado improvisado". Evidentemente, los profesores reclutados entre personas que conocían la lengua extranjera pero carecían de formación docente y entre docentes que no dominaban la lengua extranjera no podían optimizar la enseñanza.

La situación lingüística cambió con la inmigración masiva, que dio real origen a políticas lingüísticas. En efecto, entre 1810 y 1861, durante la independización de España, la posterior guerra civil entre unitarios y federales hasta 1852 y la unificación del país tras la batalla de Pavón en 1861, en que la provincia de Buenos Aires derrotó a la Confederación, los intelectuales argentinos y otros latinoamericanos se habían preocupado por crear un español autónomo del de España, a la que consideraban decadente y retrógrada, lo cual se tradujo en gestos de cuño iluminista, como en la ansiada "modernización" del español.

Pero el éxito de la inmigración masiva a partir de la década de 1880 conforme al lema de J.B. Alberdi "gobernar es poblar" le planteó a la generación del Ochenta, en su afán de crear un Estado-nación moderno, la necesidad de construir la nacionalidad como representación colectiva, disciplinar a la población, convertir a los habitantes en ciudadanos conocedores de sus derechos y sobre todo de sus deberes y, por tanto, en castellanohablantes. Tras el desplazamiento de los indígenas con la llamada Campaña del Desierto (1878-1879), la europeización a través de la inmigración masiva hizo que diversos dialectos italianos, el francés, el alemán, el polaco, el ídich, el árabe y muchas otras lenguas tuvieran una presencia fuerte en la ciudad de Buenos Aires y en varias provincias. Así, en 1869 la provincia de Buenos Aires tenía unos 190.000 habitantes y la proporción de extranjeros en todo el país era del 12 %, mientras que en 1914 la provincia había crecido a casi 1.600.000 habitantes y la proporción de extranjeros en el país llegaba al 30 %.

Con todo, la concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras seguía siendo elitista: el ideal de lengua a enseñar era el literario; entre los objetivos de los profesados se incluía la formación de la conciencia nacional de los alumnos a partir de la comparación de la Argentina con las "grandes naciones" cuyas lenguas se enseñaban. "La inclusión del italiano literario [...] en 1917 en unas pocas escuelas secundarias marca la diferencia entre el saber legítimo, consagrado, y la práctica popular (los dialectos) que debía ser erradicada (cf. Varela, 2006:157, traducción propia).

2.2. Desde comienzos del siglo XX hasta los años noventa

2.2.1. Convenios culturales

La Argentina firmó convenios de cooperación cultural con diversos países: Líbano (1954), Brasil (1959 y 1968), Francia (1966), Marruecos, Irán, Turquía, Bélgica, China (1967), Alemania Federal (1973 y 1978), Egipto (1974), República Árabe Siria (1975), India (1975), Japón (1981 y 1983), Haití (1983), etc.; estos convenios suelen contener artículos que favorecen la difusión de la cultura de la contraparte en programas de radiofonía y televisión nacionales así como la creación de cátedras de la lengua del otro país en escuelas y/o en universidades nacionales.² Como modelo citaremos artículos del convenio con Siria de 1974, aprobado en la Argentina por Ley 21.248 de 1976:

Art. 5: Las Partes Contratantes favorecerán *la creación de cátedras de lengua, de literatura y de civilización árabes en las universidades de la República Argentina y de idioma español, de literatura y civilización argentinas en las universidades de la República Árabe Siria*, las que funcionarán en virtud de acuerdos especiales celebrados entre las autoridades competentes de ambos países y de conformidad con la respectiva legislación vigente.

Art. 7: Las Partes Contratantes promoverán *la inclusión en sus programas de radiodifusión y televisión nacional, de espacios culturales* destinados a un mejor conocimiento del otro país.

² Surge de suyo por qué hemos omitido los numerosos convenios con países hispanófonos.

Art. 8: Las Partes Contratantes, con el fin de asegurar en sus respectivos países una mejor comprensión de la civilización y de la cultura del otro, *facilitarán el intercambio de: a) obras fundamentales, libros, revistas, publicaciones periódicas de carácter literario, cultural y artístico, mapas geográficos, de asociaciones de amistad argentino-siria [...]*.³

En general, estos convenios no tuvieron efectos prácticos, salvo aquellos firmados con países cuyas lenguas se enseñaban en el sistema escolar. Después de 1983 se continuó con la firma de numerosos convenios.

2.2.2. Medios masivos

La ley más importante del período es la *Ley de Radiodifusión* Nº 22.285 de 1980, reglamentada por el Decreto Nacional 286/81. Con el típico ideario cristiano y nacionalista (en lo ideológico, no en lo económico) de la dictadura militar que rigió el país entre 1976 y 1983, la reglamentación establecía en su artículo 1, entre otras cuestiones, que

Las emisiones de radiodifusión deberán ajustarse a las siguientes normas: a) Dar a los programas y a los mensajes sentido de interés general; b) Respetar los símbolos, los próceres y las instituciones nacionales o extranjeras, las personas, los hechos y las ideas que sean objeto de comentario o de crítica; c) Destacar los lazos de la unidad familiar y la trascendencia de ella como célula básica de la sociedad cristiana; d) *Utilizar el idioma castellano* respetando sus ordenamientos semántico y gramatical; [...]

En su artículo 11 establecía la siguiente restricción:

En los programas destinados a colectividades extranjeras, la utilización de sus idiomas de origen no podrá exceder del QUINCE (15) por ciento de la duración de aquéllos. Los programas de este carácter no podrán superar el CINCO (5) por ciento del horario diario de emisión ni el UNO (1) por ciento del total mensual de horas de transmisión.

De estos porcentajes solo se exceptuaban las piezas musicales cantadas en lenguas extranjeras y las emisiones destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta ley tuvo efectos prácticos en especial durante la Guerra de Malvinas (1982), que favoreció una exaltación nacionalista.⁴ A partir de la recuperación democrática la aplicación de estas restricciones fue siendo dejada de lado, hasta que en 1998 se las suprimió.

2.2.3 Derechos civiles

En este terreno, el Estado fue regulando una serie de aspectos lingüísticos. Así, el *Código Civil Argentino* (sobre escrituras) determinó en su título IV, artículo 999, que

³ Aquí y en las citas textuales de documentos que siguen, las cursivas nos pertenecen (R.B.).

⁴ A partir de la recuperación democrática, la aplicación de estas restricciones fue paulatinamente dejada de lado, hasta que en 1998, en plena época de globalización y con la incorporación de canales de televisión por cable (como la BBC, la CNN, la Deutsche Welle, TV-5, etc.) el Poder Ejecutivo Nacional, por decreto de necesidad y urgencia, sustituyó el antiguo Art. 15 por el siguiente: "Los titulares de servicios de radiodifusión podrán emitir programación en lenguas extranjeras previa autorización del COMITE FEDERAL DE RADIODIFUSION (COMFER), sin perjuicio de lo cual, deberán orientar su programación a la difusión del idioma castellano, intentando promover las lenguas aborígenes de nuestro país. Para el doblaje de las películas o series habladas en lenguas extranjeras que para su difusión por televisión deban ser dobladas al idioma castellano, deberá darse prioridad a los profesionales argentinos".

Las escrituras deben hacerse en el idioma nacional. Si las partes no lo hablaren, la escritura debe hacerse en entera conformidad a una minuta firmada por las mismas partes en presencia del escribano, que dará fe del acto, y del reconocimiento de las firmas, si no lo hubiesen firmado en su presencia, traducida por el traductor público, y si no lo hubiere, por el que el juez nombrase. La minuta y su traducción deben quedar protocolizadas.

Y en su título XII (sobre testamentos):

Si el testador no puede testar sino en un idioma extranjero, se requiere la presencia de dos intérpretes que harán la traducción en castellano, y el testamento debe en tal caso escribirse en los dos idiomas. Los testigos deben entender uno y otro idioma. (Art. 3.663).

También el *Código Procesal y Civil de la Nación* (1ª versión, Ley 17.454 de 1981) contenía artículos sobre lenguas extranjeras:

Art. 115: Idioma. Designación de intérprete. En todos los actos del proceso se utilizará el idioma nacional. Cuando este no fuere conocido por la persona que deba prestar declaración, el juez o tribunal designará por sorteo un traductor público. Se nombrará intérprete cuando deba interrogarse a sordos, mudos o sordomudos que sólo puedan darse a entender por lenguaje especializado.

Art.123: Documentos en idioma extranjero. Cuando se presentaren documentos en idioma extranjero, deberá acompañarse su traducción realizada por traductor público matriculado.

Otra ley que afectó indirectamente las lenguas extranjeras fue la de la regulación de los nombres que se podían poner a los niños nacidos en el país. Hasta 1884, año de sanción de la Ley del Registro Civil, solo habían existido registros parroquiales. La modernización del país requería de un registro de los habitantes y ordenar la situación legal de los inmigrantes, necesidad que se vio incrementada cuando instauró el servicio militar obligatorio de los varones en 1901 y el sufragio universal en 1912. De allí había un solo paso a establecer criterios para los nombres. Las principales restricciones se impusieron en 1943, cuando se dictó un decreto que prohibía nombres no castellanos o castellanizados por el uso. En 1946 un nuevo decreto exceptuó de esta regla a los hijos de funcionarios o diplomáticos de países extranjeros. Finalmente se dictó en 1969 la *Ley del Nombre* Nº 18.248, que incluía el siguiente artículo:

Art. 7:- Los extranjeros, al solicitar la nacionalización argentina, podrán pedir a la autoridad que la acuerde, la adaptación gráfica y fonética al castellano de sus apellidos de difícil pronunciación.

La Ley *Código Alimentario Argentino* Nº 18284/69 reglamentada por decreto 2126/71 incorporaba dos determinaciones lingüísticas: la obligación de que los alimentos importados estuvieran rotulados en "idioma nacional" y la de que los destinados exclusivamente a la exportación podían estar rotulados únicamente en la lengua del país de destino.

También se reguló, por leyes provinciales y de la ciudad de Buenos Aires, el desempeño de los traductores públicos.

En otro orden, el Decreto Nacional 1818/76, que reguló la Ley Nº 18828/70 sobre alojamientos turísticos, fijó la obligación de "tener personal bilingüe para la atención de la recepción y el salón comedor debiendo, como mínimo en cada turno de trabajo encontrarse personal que hable inglés y otro idioma extranjero" para que un hotel fuera homologado en la categoría de tres, cuatro o cinco estrellas (Arts. 15, 16 y 17, respectivamente).

2.2.4 Medidas relativas al sistema escolar

Aquí solo indicaremos las grandes líneas en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta los años noventa del siglo XX, pues la analizaremos con mayor detalle en el estudio de la evolución de tres de las lenguas enseñadas en el sistema escolar.

Las lenguas principales enseñadas en la escuela secundaria, del 8º al 12º año de escolaridad, fueron el inglés y el francés. Durante buena parte del siglo XX se enseñó una de las dos durante tres años, y la otra, durante dos. En 1917 se incorporó el italiano, pero solo en unas pocas escuelas secundarias. Cuando en 1942 se permitió que la lengua románica no fuera solo el francés sino también el italiano, cuya presencia hizo retroceder un poco la presencia del francés; al mismo tiempo, este hecho fue incrementando la presencia del inglés. El alemán quedó confinado como idioma alternativo, en la educación pública, a las escuelas técnicas.

El primer peronismo (1946-1952), con sus componentes ideológicos diversos, en educación tuvo una línea dominada por el llamado humanismo cristiano y de defensa de la latinidad. Sin embargo, no modificó la distribución de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria: siguieron enseñándose el inglés y el francés o el italiano distribuidos a lo largo de cinco años con una de las lenguas durante tres, la otra durante dos años.

El acercamiento a Brasil a través de acuerdos entre Perón y Getúlio Vargas contribuyó a fortalecer un poco la enseñanza del portugués, que había tenido una presencia reducida desde 1942. Desde 1971 se lo incorporó como una segunda lengua optativa en los últimos dos años de la escuela secundaria en cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires, en cuyas escuelas primarias desde 1968 se enseñó una lengua extranjera en las escuelas de jornada completa, mientras que para las de jornada simple se crearon cursos a contraturno en una escuela por cada uno de los veinte distritos escolares.

El gobierno militar surgido del golpe de Estado que derrocó a Perón en 1955 anuló la mayoría de las medidas tomadas por el peronismo, incluidas las relativas a la educación. América Latina ya tendía al *desarrollismo*⁵, que se concretó en la Argentina con la presidencia de Arturo Frondizi (1958-62). En 1956 se renovaron los programas de la escuela secundaria, entre ellos, los de lenguas extranjeras, por decreto 6680/56. Al año siguiente se modificaron también los planes de estudio de los profesados de lenguas extranjeras (decreto 1270/57), en los que se acordó gran importancia a los aspectos fonéticos y prosódicos de las lenguas (cf. Varela, 2006: 163-165), lo cual habla de la voluntad de introducir el “método directo” (hablar la lengua extranjera en clase excluyendo la traducción y la lengua materna en general), antecesor del “enfoque comunicativo”. Incluso se creó un profesado de lenguas modernas para el nivel primario y en 1959 se introdujo de modo experimental la enseñanza de lenguas extranjeras en quince escuelas primarias de Buenos Aires. En 1968 ese proyecto se consolidó: se introdujeron cursos de lenguas extranjeras en todas las escuelas de jornada completa de la ciudad de Buenos Aires, y para las de jornada simple se crearon los Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (uno por distrito escolar) con cursos de idiomas a contraturno.

Tampoco hubo modificaciones sustanciales durante el breve período democrático de 1973-1976, gobernado por el peronismo. En las escuelas secundarias se continuó con la enseñanza de dos lenguas extranjeras: inglés y francés o italiano. La dictadura militar de 1976-1983, en cambio, acentuó la preferencia por el inglés, conforme a su orientación económica de subordinación a la política de los Estados Unidos y pese a la Guerra de Malvinas de 1982, durante la cual se modificaron nombres que aludían a “los ingleses”.

⁵ El “desarrollismo” tenía como objetivo el desarrollo capitalista en todos los órdenes: industria, energía, educación, ciencia, aunque fuera con capitales extranjeros que podían remesar casi sin trabas sus ganancias a sus países de origen.

En cambio, con la recuperación democrática iniciada por el presidente Raúl Alfonsín a fines de 1983 se dieron los primeros pasos para una reforma de la educación hacia 1986 y se convocó después de más de un siglo al Segundo Congreso Pedagógico Nacional en 1988. El Congreso innovó en cuanto a derechos humanos y lenguaje pedagógico, aunque, en algunos aspectos, menos de lo esperado incluso por el propio gobierno. Con relación a las lenguas extranjeras, por resolución ministerial 1813/88 se estableció *una única lengua extranjera* durante los cinco años de la escuela secundaria. La resolución era ambigua: por una parte señalaba que "los tres idiomas [inglés, francés e italiano] están presentes en esta propuesta", pero dejaba la interpretación final a los directores de los colegios para que optasen por el inglés. Por resolución 489/90 se reincorporaron las otras lenguas extranjeras, "para acceder a otras culturas e intercambiar experiencias valiosas"; pero en las escuelas primarias dependientes de las escuelas normales superiores –las únicas escuelas estatales que ofrecían, por entonces, lengua extranjera– solo era obligatorio el inglés. A la vez, la enseñanza del francés y el italiano en las escuelas secundarias fue mermando a partir de 1989 durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) con la reforma escolar. En las escuelas técnicas, agropecuarias y artísticas se dejó de lado el francés; en las llamadas "escuelas de comercio" la proporción francés/inglés se redujo a 1:5. Esta tendencia hacia el inglés como única lengua extranjera enseñada en la educación primaria y secundaria oficial salvo en algunos tipos de escuelas prevaleció prácticamente hasta el presente; tan solo ahora, a partir de la reglamentación de la Ley de Educación Nacional de 2006, se están proponiendo otras iniciativas.

Un régimen especial ha gobernado los colegios secundarios dependientes de universidades nacionales: en ellos la oferta de lenguas extranjeras, como materia o como cursos optativos, ha sido siempre más amplia. Las universidades nacionales han incluido, en determinadas carreras, cursos obligatorios de lenguas extranjeras: hasta hoy en algunas carreras de humanidades los alumnos deben aprobar tres niveles de un idioma germánico (inglés o alemán) y otros tres de un idioma románico (francés, italiano o portugués), además de lenguas clásicas; en los cursos de extensión se ofrecen también otras lenguas.

Otro hecho destacable es que universidades argentinas y uruguayas fueron pioneras en lectocomprensión: hace ya más de medio siglo introdujeron esa metodología en los cursos universitarios para que los estudiantes pudieran leer bibliografía en lenguas extranjeras (Estela Klett, comunicación oral).

2.2.5 Formación docente

El gobierno decidió, en 1904, crear el "Profesorado en Lenguas Vivas" por decreto del presidente Julio A. Roca y su Ministro de Instrucción Pública Juan Ramón Fernández para formar docentes de lenguas extranjeras para la escuela media. Le había antecedido en 1903 el informe del propio Fernández acerca de la pésima calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El contenido del decreto

El decreto fijaba la formación de alumnos-profesores y alumnas-profesoras en los idiomas francés, inglés, italiano y alemán, que para ingresar debían poseer el diploma de maestros o maestras normales nacionales, aunque finalmente se inició solo con francés e inglés. El plan de estudios, de tres años y 36 horas semanales, era el siguiente:

1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año
Idioma extranjero (12 hs.)	Idioma extranjero (12 hs.)	Idioma extranjero (12 hs.)
Geografía del mismo pueblo (3 hs.)	Historia del mismo pueblo (3 hs.)	Historia del mismo pueblo (3 hs.)
Pedagogía especial (12 hs.)	Pedagogía especial (12 hs.)	Pedagogía especial (12 hs.)

Castellano y su literatura (3 hs.)	Castellano y su literatura (3 hs.)	Castellano y su literatura (3 hs.)
Historia argentina (3 hs.)	Historia argentina (3 hs.)	Historia argentina (3 hs.)
Psicología general (3 hs.)	Psicología infantil (2 hs.)	Moral y Lógica (3 hs.)

Los cursos de geografía e historia “del mismo pueblo y país extranjero” se darían en el mismo idioma. Cabe suponer, desde luego, que ese “pueblo y país extranjero” era, en el caso del inglés, Gran Bretaña.

Como la escuela primaria y la normal del establecimiento se convertían en escuelas de aplicación, debía realizarse en ellas la práctica pedagógica en un curso de idioma extranjero de asistencia voluntaria para niños de 6 a 12 años y uno de asistencia obligatoria para el nivel medio conforme a los planes de estudio nacionales. Se creaban también lo que hoy día llamamos cursos de extensión: el decreto preveía prácticas pedagógicas en un curso nocturno para adultos. En los cursos para la escuela primaria y para el nivel terciario se emplearía el llamado método directo, es decir, la enseñanza brindada únicamente en la lengua extranjera, mientras que en el nivel medio se dictaría por un método mixto (directo o indirecto, según fuera oportuno), “para la más perfecta posesión de los alumnos del idioma extranjero y su literatura”.

Pese a su apariencia técnica, el decreto constituía una acción político-lingüística tendiente a la *europaización* en el contexto histórico de *borramiento de las señas de identidad europeas* de los inmigrantes. Esa contradicción no se puede explicar en el terreno pedagógico sino en el de la concepción social y en el afán ideológico de construir una nación europea. En lo social, Los sectores dirigentes cuya representación política era el Partido Autonomista Nacional no comulgaban con los propósitos igualitarios que se estaban incubando a fines del siglo XIX, una de cuyas manifestaciones institucionales sería el sufragio universal. Por tanto, concebían la deseuropeización y la castellanización fundamentalmente para la escuela primaria, porque las grandes masas que debían ser “nacionalizadas”, incluidas las masas inmigrantes, solían alcanzar solo ese nivel de la escolaridad o parte del mismo. La escuela secundaria, en cambio, debía servir para la formación de la conciencia ciudadana para la capa dirigente, cuyo ideal seguía siendo el de la nación europea. Por tanto, no había peligro de que la enseñanza del francés, el inglés, el alemán y ni siquiera la del italiano retrasara el disciplinamiento de las clases subalternas, el cual en esos mismos años se plasmaba en la ya mencionada Ley de Residencia. Que la construcción de la nación argentina era fundamental y que el ideal seguía siendo la nación europea lo muestra también el hecho de que el plan de estudios incluyera en sus tres años un curso de historia argentina, que años más tarde se suprimió.

En el curso del siglo se crearon numerosos profesorado de lenguas extranjeras, tanto en instituciones terciarias como en universidades; por lo común siguieron el modelo del Profesorado del Lenguas Vivas. También hubo formaciones docentes en instituciones privadas, generalmente cristianas, tanto en Institutos de Formación Docente como en universidades.

2.3 Síntesis

En el siglo XX, la política lingüística con respecto a las lenguas extranjeras abarcó diversos ámbitos. El afán de las clases dirigentes de nacionalizar a los inmigrantes y de construir al mismo tiempo un país capitalista según el molde europeo llevó a principios de siglo XX a castellanizar a los trabajadores y a enseñar lenguas europeas a las élites, que eran las que accedían a la escuela secundaria. Este desarrollo también obligó a tomar medidas lingüísticas en cuanto a documentación, derechos civiles y nombres de personas. En la política lingüística escolar se puede ver una notable estabilidad a lo largo de décadas: aunque con una progresiva preponderancia del inglés, durante un siglo se enseñó inglés y francés, luego también inglés e italiano, en la escuela secundaria pública, pese a las cambiantes circunstancias políticas y económicas. Según se analizará

a continuación sobre la base del alemán, el francés y el italiano, esto no significa que la situación de esas lenguas haya permanecido constante en los ámbitos extraescolares ni en las escuelas privadas.

3. La situación del alemán, el francés y el italiano

Para explicar las políticas lingüísticas actuales respecto de las lenguas extranjeras y sus efectos partiremos aquí de la base sobre la cual actúan, para lo cual tendremos que tener en cuenta las determinaciones político-lingüísticas anteriores, la inmigración y sus iniciativas glotopolíticas, las acciones de terceros países, la presencia de las lenguas en los modernos medios electrónicos y las representaciones sociolingüísticas, que no son solo producto de todos los factores nombrados sino que también actúan dialécticamente sobre esos factores. Nos dedicaremos en especial al alemán, al francés, y al italiano. Para ello partiremos de la estadística de la Dirección Nacional de Migraciones (1970), que indica el siguiente número de inmigrantes por nacionalidad para el período 1857-1940:

Nacionalidad	Número (en miles)	Porcentaje
Italianos	2.970	44,9
Españoles	2.080	31,5
Franceses	239	3,6
Polacos	180	2,7
Rusos	177	2,7
Turcos	174	2,6
Alemanes	152	2,3
Austro-húngaros	111	1,7
Británicos	75	1,1
Portugueses	65	1,0
Yugoslavos	48	0,7
Suizos	44	0,7
Belgas	26	0,4
Daneses	18	0,3
Estadounidenses	12	0,2
Holandeses	10	0,2
Suecos	7	0,1
Otros	223	3,1

Estos datos son imperfectos porque a) registran solo a los ingresados legalmente por el puerto de Buenos Aires (la Argentina tiene más de 9000 km de fronteras que no resultan del todo controlables hasta hoy; la Gendarmería Nacional, encargada de ese control, fue creada en tan solo en 1938 por Ley Nº 12.367); b) aunque algunas fuentes indiquen esos números como “tasas netas”, no es seguro que en todos los casos contemplen a quienes no se quedaron en el país; el retorno de inmigrantes se calcula en un 35% (cf. Teixidó, 2008:15); c) a nuestros fines, como se verá, hay confusión de nacionalidades e idiomas. Sin embargo, estas cifras nos brindan un panorama aproximado del fenómeno de inmigración masiva de los países no limítrofes, que alcanzó su máximo en el período 1880-1914: en ese último año los 4,2 millones de extranjeros constituyeron el 30% de la población.

3.1 Alemán

3.1.1. Introducción

Hace falta una serie de precisiones iniciales: cuando hable de minorías de origen alemán me referiré a aquellas que hablaban la lengua alemana en alguna de sus variedades en su lugar de origen. Por tanto, no podré partir de una correspondencia biunívoca entre las nacionalidades indicadas en los pasaportes y las lenguas. Los guarismos de la Dirección Nacional de Migraciones detallados más arriba suman para el período 1857-1940 unas 407.000 oriundas de países de habla alemana, que constituían el 4,7% del total de los inmigrantes, pero es evidente que, por una parte, entre los austro-húngaros había también hablantes de húngaro, lenguas eslavas y lenguas latinas, así como entre los suizos había franco- e italo hablantes; por la otra, las minorías alemanas de Rusia se contabilizaban entre los 177.000 inmigrantes con pasaporte ruso. A esto se agrega que los constantes cambios políticos y territoriales en Europa hacían que las poblaciones involucradas no solo cambiaran de pertenencia estatal sino también, en ocasiones, de lengua; baste pensar en ejemplos como Alsacia y Lorena, la Prusia Oriental, el Tirol y la Alta Silesia. Era pedir demasiado que los funcionarios de migración argentinos estuvieran al tanto de todas las novedades políticas.

Una restricción adicional: apenas me ocuparé de los alemanes de Europa oriental, pues he tenido únicamente acceso a fuentes secundarias con datos acerca de los alemanes del Volga, de los suabos del Danubio, de los alemanes de los Sudetes y de los demás grupos de este origen.

3.1.2. Consideraciones teóricas previas

Desde los trabajos pioneros de la sociolingüística de los años sesenta de William Labov, Joshua Fishman y otros y desde el trabajo aun más temprano de Uriel Weinreich se ha avanzado en la determinación del gran número de variables que inciden en el mantenimiento y cambio de lengua de grupos migrantes. Las migraciones abarcan fenómenos muy diversos y complejos, como la migración laboral temporal o permanente, la colonización, el exilio, los movimientos de refugiados, la relocalización de pueblos dentro o fuera de Estados y otros.

Para obtener conclusiones válidas acerca del mantenimiento y cambio de lenguas de parte de grupos migrantes, lo que postula, entre otros colegas, Eva Gugenberger (2003), es la creación de una *lingüística de las migraciones*, que contemple cinco grupos de factores que influyen en la situación lingüística de los migrantes: factores sociales, factores individuales o psíquicos, factores sociolingüísticos, factores político-lingüísticos y factores vinculados con la estructura de las lenguas. El peso relativo de cada uno de estos factores no se puede predeterminedar, pues puede cambiar diacrónicamente y a menudo tampoco se puede establecer un factor aislado como explicación causal unívoca de determinada evolución.

Hemos encontrado en la propuesta de Gugenberger un modelo muy útil para aplicar a la inmigración alemana en la Argentina, de manera que la seguiremos en varios de sus elementos, aun cuando nos apartemos de ella en algunos matices; entre otros, en que daremos mayor peso a las acciones político-lingüísticas.

3.1.3 Algunos datos históricos y demolingüísticos

La situación 1840-1960

La inmigración no individual de hablantes de lengua alemana a la Argentina se produjo en tres etapas: la primera, aproximadamente entre 1840 (pero más masiva a partir de fines de la década de 1870) y 1930, tuvo un origen ante todo económico; los inmigrantes eran tanto alemanes, austriacos y suizo-alemanes como ruso-alemanes, suabos del Danubio y alemanes de los Sudetes; la distribución alto alemán/dialectos⁶ respondía a sus países de origen. La segunda,

⁶ Aquí usamos el término “dialecto” en su sentido lato de “variedades geográficas distintas del estándar”.

entre 1933 y 1945, estuvo compuesta de unos 45.000 judíos alemanes y otros perseguidos políticos. A diferencia de la emigración económica, su pobreza inicial se debió a la confiscación y al robo de sus pertenencias por parte de los nacionalsocialistas, pero provenían por lo común de sectores medios que, de no haber mediado la persecución, no habrían emigrado. Como tercera etapa se puede considerar a los inmigrantes llegados después de la Segunda Guerra Mundial: fueron varios miles más, entre ellos algunos ex-funcionarios del régimen nazi. Desde 1960 la inmigración prácticamente ha cesado. Con los números de la Dirección Nacional de Migraciones, entre sumas y restas se puede estimar que entre 1840 y 1960 llegaron a la Argentina unos 500.000 inmigrantes hablantes de variedades del alemán.

Una parte de la primera oleada inmigratoria se afincó en el campo, sobre todo en las actuales provincias de Misiones, Chaco y Santa Fe; los alemanes del Volga, sobre todo en la provincia de Entre Ríos y en el sur de la provincia de Buenos Aires. Pero con el tiempo en su mayoría se concentraron en la ciudad de Buenos Aires y en su conurbano, donde desempeñaron diversos oficios (panadero, carpintero, sastre, plomero, cervecero, etc.); algunos se convirtieron en comerciantes, empleados de oficina y bancarios, y otros fueron maestros, sacerdotes y trabajadores de la salud. En cambio, quienes fueron al interior trabajaron mayoritariamente como campesinos, sobre todo en las llamadas colonias. Las colonias se convirtieron paulatinamente en pueblos que a menudo conservaron una fuerte impronta cultural y lingüística determinada por el origen étnico de sus pobladores. La política de colonización siguió incluso a principios del siglo XX, sobre todo en la actual provincia de Misiones, donde en la ciudad de Eldorado en 1965 sólo el 34% de la población era monolingüe en castellano, mientras que un 75% de las familias de origen alemán seguía usando el alemán como lengua del hogar y en parte también como lengua en el trabajo y con amigos (cf. Micolis 1973).

Durante el primer tercio del siglo XX se ejerció una fuerte presión “argentinizadora” sobre los inmigrantes, que se plasmó tanto en el nacionalismo integrador como en el genealógico, este último sobre todo a partir de los años veinte en conexión con las corrientes fascistas que estaban surgiendo en Europa. No resulta sencillo evaluar qué sucedió entonces con el alemán, dado que confluyeron varios factores antagónicos. Los datos acerca de la situación de la lengua debemos inferirlos de la existencia de instituciones alemanas y de las publicaciones en alemán (libros, revistas, diarios, periódicos comunitarios) y sus tiradas, pero ese método presenta dos limitaciones: en primer lugar, seguramente había hablantes de alemán estándar y sobre todo de dialectos alemanes que no tenían contacto con la vida comunitaria alemana ni con su patria y que tampoco leían libros en alemán; en segundo lugar, los datos demográficos, que son muy divergentes, no permiten extraer conclusiones claras acerca de la proporción de los hablantes de alemán respecto del número total de descendientes de alemanes.

El listado de los numerosos libros y revistas en alemán publicados en la Argentina confeccionado y analizado por Regula Rohland de Langbehn (2003) nos permite hoy entrever la historia de la lengua y la cultura alemanas también en los distintos grupos ideológicos. Se trata de literatura (novelas, poesía), diarios, revistas, estatutos, libros infantiles, cancioneros y otros; la mayor parte se publicó entre 1935 y 1950, en especial entre 1943-45, con cerca de 40 títulos anuales, entre ellos también la literatura alemana del exilio escrita en la Argentina. Algunas escuelas alemanas publicaron libros de texto en alemán, sobre todo en los años cuarenta; luego también antologías de poesía, como por ejemplo el tomo *Von Goethe bis Brecht*, que August Siemsen compiló para la Escuela Pestalozzi de Buenos Aires con ilustraciones de Clément Moreau.

Sobre la base de este catálogo, la cantidad y distribución geográfica de escuelas alemanas y su número de alumnos, se puede afirmar que los germanohablantes que vivían en las colonias y otros establecimientos que no tuvieron una inmigración importante en otras lenguas conservaron más el alemán que aquellos que no estaban organizados comunitariamente. Paulatinamente se

fueron asimilando quienes vivían sin vínculo comunitario fijo en el interior y las capas medias en la ciudad de Buenos Aires, quienes también produjeron el “Belgrano-Deutsch”, una zona interlectal de alemán con sustitución lexemática de algunas palabras alemanas por expresiones castellanas adaptadas morfológicamente en mayor o menor grado al alemán y el uso de palabras castellanas para *realia* inexistentes en la cultura alemana. Sin embargo, este proceso de asimilación y aculturación paulatinas fue modificado tanto por *acontecimientos singulares* como por *grandes constelaciones históricas*. Ejemplo de acontecimiento singular es la radicación de los marineros del buque de guerra alemán Graf Spee en 1940 en Villa General Belgrano, Córdoba;⁷ ejemplo de constelación histórica es el surgimiento del nacionalsocialismo y sus repercusiones en la Argentina.

El nacionalsocialismo se manifestó en nuestro país en 1931 mediante la creación de un “grupo regional” [“Landesgruppe”] del Partido Nazi (NSDAP). En Buenos Aires el fascismo pudo ganar mayor arraigo, sobre todo entre los sectores más adinerados, los cuales consideraban el movimiento hitlerista un baluarte contra la expansión del comunismo. Además, el fascismo cosechó simpatías entre grupos de la derecha argentina, sobre todo entre las Fuerzas Armadas, lo cual se exteriorizó en medidas contra la inmigración judía y fortaleció ideológicamente la *germanidad*. Donde la “Gleichschaltung” (la obligación de defender la política nazi) se manifestó con más fuerza fue en las escuelas germano-argentinas, donde el NSDAP intentó expandir su influencia mediante el envío de maestros alemanes, las agrupaciones germano-argentinas de niños exploradores, la Unión de Jóvenes Alemanas, clubes deportivos y la Institución Cultural Argentino-Germana. En 1938 solo 7 de las 200 escuelas germano-argentinas se declararon libres de esa influencia. El partido nazi también apoyó diarios y revistas alemanas proclives al régimen, mientras que boicoteó al *Argentinisches Tageblatt* y publicaciones socialistas. Los nazis también organizaron algunas manifestaciones públicas de apoyo a Hitler, hasta que políticos argentinos formaron una “Comisión contra Actividades Antiargentinas” y las prohibieron, dado que la Argentina permaneció neutral durante la guerra⁸.

Por eso también se decretó en 1938 que las escuelas alemanas honraran los símbolos patrios argentinos y que no realizaran manifestaciones anticonstitucionales. Los libros de texto y planes de estudio debían ser presentados al Consejo Nacional de Educación y los exámenes finales los tomaba una comisión argentina. Se redujo la carga horaria de materias en alemán y se despidió a una serie de maestros alemanes.

A la par, los alemanes y austriacos emigrados entre 1933 y 1945 a la Argentina por motivos políticos comenzaron a desarrollar una importante actividad cultural en alemán, como la creación del grupo de teatro “Freie Deutsche Bühne”; en 1934 el director del diario *Argentinisches Tageblatt* creó el Colegio Pestalozzi en Buenos Aires, en el que se educaron muchos hijos de exiliados y que desarrolló una amplia actividad cultural. Los perseguidos por Hitler también publicaron literatura de exilio y participaron en la creación del Collegium Musicum en 1946. Hubo también una compañía teatral alemana de orientación fascista igualmente activa: la “Ney-Bühne” (cf. Kelz, 2011), y, entre 1947 y 1957, una revista: *Der Weg*, con el subtítulo castellano *El Sendero*. Sus redactores eran jerarcas nazis; era distribuida también en Alemania.

Finalmente, el gobierno argentino expropió los edificios de casi todas las escuelas alemanas como “propiedad enemiga” después de la declaración de guerra del 27 de marzo de

⁷ La presencia en el pueblo de un grupo de los sobrevivientes del acorazado, hundido en diciembre de 1939 en el Río de la Plata, generó en algunos círculos fuertes sentimientos filogermanos; se creó una escuela alemana y hasta hoy la villa turística intenta mostrar un marcado carácter alpino-alemán, aunque muy artificial y de souvenirs turísticos (cf. Batiston, 2011).

⁸ La Argentina le declaró la guerra al Eje el 27 de marzo de 1945, cuando Alemania ya estaba prácticamente vencida.

1945. Esto provocó que muchos de los niños de familias alemanas ya no aprendieran el alemán como lengua escrita. En los años cincuenta algunas asociaciones de padres refundaron escuelas en ambientes alquilados hasta que les devolvieron los edificios expropiados: hasta 1957 reabrieron unas veinte escuelas, a menudo con el apoyo de la República Federal de Alemania, con lineamientos democráticos.

Con estos flujos y reflujos, el alemán se mantuvo como lengua del hogar hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX, pues cada vez que peligraba su continuidad por causas internas a la comunidad (aculturación) o externas (políticas lingüísticas del Estado argentino), un nuevo acontecimiento evitaba su extinción.

Situación actual

Hoy día deben de vivir unos 500.000 descendientes de alemanes en la Argentina. En los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial alrededor de 300.000 personas empleaban el alemán como idioma del hogar, es decir, un 1,8% de los entonces 17 millones de argentinos; hoy este número debe de haber descendido a menos de 200.000, es decir, a solo el 0,5% de los actuales 40 millones. Mientras que entre los nacidos hasta 1960 todavía se encuentra un buen dominio del alemán, hoy día en las escuelas germano-argentinas el idioma se ha convertido casi exclusivamente en lengua extranjera. En 1932 había 176 escuelas alemanas; casi todos sus alumnos provenían de hogares germanohablantes; hoy, después de la ya mencionada expropiación y la reapertura a mediados de los cincuenta, hay 21 escuelas germano-argentinas con un total de unos 20.000 alumnos. Algunas otras escuelas ofrecen el alemán como lengua optativa en algunos niveles. Están asimismo en curso algunos proyectos para la enseñanza del alemán entre los alemanes del Volga, tanto en Entre Ríos como en el sur de la provincia de Buenos Aires. Pero aunque el número de alumnos de las escuelas privadas se mantenga o incluso haya aumentado, más de la mitad no es de origen alemán o tiene un solo ascendiente alemán.

Globalmente se puede concluir que el alemán fue lengua del hogar de los inmigrantes y sus descendientes durante más de cien años, y que en los últimos veinte a treinta años ha dejado de serlo con bastante rapidez. ¿Por qué?

3.1.4. Intentos de explicación a partir de la teoría

Según lo plantea Gugenberger, hay factores que influyen en los hablantes y en la lengua *antes* de la migración y otros lo hacen *después* del arribo al país de destino.

Factores previos a la migración

Entre los factores previos se encuentran las causas de la migración (guerras, catástrofes naturales, causas económicas, políticas, religiosas, sociales, personales, psicológicas); en ocasiones, la decisión de migrar es el resultado de la suma de factores, lo cual también explica, a la inversa, por qué no todas las personas que se hallan en situación similar emigran. Según las causas, las migraciones pueden tener un carácter más voluntario (“probar suerte”, alejarse de un problema familiar) o impuesto (persecución, reasentamientos de población ordenados por el gobierno), con consecuencias lingüísticas. Así, Anne Saint-Sauveur Henn (1995: 296-321) señala que como la primera oleada de inmigrantes alemanes a la Argentina fue voluntaria, y la segunda, impuesta, los inmigrantes por razones económicas conservaron más el alemán que los forzados por la persecución, puesto que en el segundo caso se cortó antes el vínculo identitario. No estoy del todo seguro de esa tendencia o al menos de su explicación: por una parte, no siempre es fácil establecer si la migración por razones económicas es realmente voluntaria o si la situación no deja otra opción; por la otra, la integración social de los inmigrantes parece ser más gravitante.

Factores posteriores a la migración

Entre estos factores se sitúan los *sociales y demográficos*, los *sociolingüísticos*, los *político-lingüísticos* y los *lingüístico-estructurales*. Comenzaremos por estos últimos.

Factores lingüístico-estructurales

El alemán es una lengua de mediana distancia lingüístico-tipológica del castellano. La distancia implica una barrera comunicativa inicial, pero por sí sola no permite explicar el mantenimiento o cambio de lengua ni otras posibilidades, como los fenómenos que estudia la lingüística del contacto: interferencias, préstamos, *code-switchings*, hibridaciones. Lo que exige el enfoque interdisciplinario de la lingüística de las migraciones es situar estos fenómenos lingüísticos en una perspectiva identitaria y de valor simbólico de las lenguas en presencia. Así, mezclas como el Belgrano-Deutsch, que desde la ideología lingüística purista se critican como primera etapa de la asimilación, no se consideran un déficit en el manejo del alemán, sino marcadores de identidad. Como ya lo sostenía Suzanne Romaine (1989), tales hibridaciones son en realidad estrategias de resistencia contra la asimilación lingüística, pues constituyen esfuerzos de los hablantes para conservar su lengua de origen.

Factores sociales y demográficos

En cuanto a los factores *sociales y demográficos*: la distancia geográfica dificulta un contacto regular con el país de origen, en especial entre los sectores de escasos recursos económicos. Pero en la Argentina este factor fue contrarrestado por las sucesivas oleadas de inmigrantes. En cambio, resultan mucho más importantes los contactos con la sociedad receptora según se trate de un asentamiento rural o urbano. Así, en las colonias alemanas la lengua cotidiana siguió siendo durante mucho tiempo el alemán o dialectos alemanes junto con la conservación de costumbres alemanas. Una parte de esta población luego migró hacia ciudades porque las condiciones de vida en el campo eran muy duras. El traslado del campo a la ciudad implica también un cambio laboral y una mayor comunicación con personas de otros orígenes. Así, en las grandes ciudades, sobre todo en Buenos Aires, la lengua alemana parece haber tenido un empleo diferencial entre los distintos sectores sociales ya hacia 1930.

Importa asimismo, sobre todo en los períodos iniciales, el grado de cohesión más que el tamaño del grupo migrante. Si bien el inmigrante individual no tiene posibilidad de practicar su lengua primera, la magnitud del grupo no garantiza por sí sola la conservación de la lengua. Hoy día los descendientes de alemanes se agrupan en unas 200 asociaciones culturales, instituciones religiosas, clubes deportivos, coros, asociaciones de ex-alumnos, sociedades de socorros mutuos, y círculos de compatriotas. Algunas de estas asociaciones publican periódicos o boletines que contienen (unos pocos) artículos en alemán. También hay una serie de audiciones de radio que reflejan esta vida comunitaria. Pero eso no significa que hoy día sus jóvenes hablen alemán, de igual manera que hoy día el Hospital Alemán de Buenos Aires ya no da prioridad a los germanohablantes.

Otros factores que considera la lingüística de las migraciones son la pertenencia social, política y religiosa, la situación económica y el prestigio social de los migrantes; en el caso del alemán en la Argentina, la creación de centros religiosos protestantes, católicos y judíos específicamente alemanes contribuyó durante bastante tiempo al mantenimiento de la lengua, seguramente no solo por una cuestión de creencias y tradiciones, sino porque constituían y en parte aún constituyen lugares de socialización de los jóvenes que contribuían a los casamientos endogámicos. En sentido contrario ha operado, a nuestro juicio, el progreso económico de los descendientes de inmigrantes de una manera más compleja: los descendientes pudieron financiar

escuelas privadas, comprar libros alemanes, en algunos casos viajar a Alemania, pero al mismo tiempo se acrecentaban sus vínculos laborales y sociales con no descendientes de alemanes.

Factores sociolingüísticos

Dado que las valoraciones étnicas y lingüísticas se vinculan dialécticamente, incorporaremos aquí una noción que planteó la encuesta internacional *Italiano 2000*: el “sistema Italia”:

“En *Italiano 2000* por «Sistema Italia» se entiende «la interrelación entre las dimensiones económico-productiva, política, social, cultural» que el país ha desarrollado en los últimos años y que han tenido un impacto diverso en diversas zonas del planeta. Es, por tanto, un complejo de fenómenos que van desde la esfera política y económica, del ámbito social, a lo más específicamente cultural que caracteriza la sociedad en su conjunto, a pesar de las desigualdades internas y los particularismos locales, y que se propone en el exterior como una imagen externa y exportable. El Sistema Italia está, por lo tanto, estrechamente ligado al problema de la atracción de la lengua italiana en el exterior.” (Patat, 2004:13; traducción propia, R.B.)

De manera similar podemos plantear el “Sistema Alemania”: la imagen que agencias alemanas difunden de Alemania como “locomotora económica de la Unión Europea”, como potencia industrial, técnica y científica, como cuna de Bach, Mozart y Beethoven y de lo más granado de las artes en general, como cultora de trabajo riguroso, como lugar de excelencia en la formación universitaria y profesional (que, además, ofrece becas de posgrado), como democracia avanzada, todo ello contribuye a la voluntad de aprender alemán por parte de argentinos no descendientes de alemanes, pero también a la de descendientes cuyo vínculo con la lengua alemana se ha debilitado.

Pero el antes descrito ascenso económico de los descendientes de alemanes, además de la integración en la sociedad receptora a través de matrimonios exogámicos y la aculturación, ha significado también un desplazamiento hacia el inglés como primera lengua extranjera; no sabemos si con el futuro del Mercosur se añadirá el portugués a esas preferencias. Por supuesto que no se trata de una peculiaridad de la inmigración alemana. En encuestas realizadas por Patat (ibíd.) a docentes de la sociedad Dante Alighieri acerca de cuáles eran, a su juicio, las preferencias de los padres y de alumnos adultos acerca de las lenguas extranjeras, en el caso de dos lenguas extranjeras el 98% optaba por el inglés como primera lengua extranjera, el 2% el italiano; como segunda lengua extranjera, el 30% elegía el italiano, el 14%, el portugués, el 4%, el francés, y el 2%, el inglés, y así sucesivamente.

Factores político-lingüísticos

Una causa muy importante de la evolución del alemán entre los inmigrantes a la Argentina sigue siendo, a nuestro juicio, el engarce entre los acontecimientos históricos y los factores político-lingüísticos tanto argentinos como alemanes, así como las iniciativas glotopolíticas de la propia comunidad alemana. Sintetizaremos a continuación esa perspectiva a partir de datos ya brindados y algunos nuevos.

De los inicios hasta 1938

En la enseñanza pública, el alemán ya no fue obligatorio desde 1888 y se transformó en opción frente al inglés.

De la primera gran oleada inmigratoria, desde mediados del siglo XIX hasta 1930, en cambio, partieron numerosas iniciativas glotopolíticas: en especial, la creación de escuelas e instituciones comunitarias. Cuando a principios del siglo XX el Estado argentino tomó medidas para convertir esta población heterogénea en una nacionalidad argentina homogénea, lo cual incluyó una política de

castellanización, y ya habían comenzado los procesos de asimilación o al menos de integración entre los descendientes de alemanes, sobre todo entre los urbanos, primero se fomentó el ingreso de nuevos contingentes de inmigrantes; luego se produjo la crisis económica mundial de 1929-30 y, con ella, el fortalecimiento de ideologías nacionalistas. En algunos círculos dirigentes argentinos se manifestaron ciertas simpatías por los fascismos europeos. Luego, el Partido Nazi potenció la identidad alemana en la Argentina. Hasta 1938, pues, la Argentina no tomó prácticamente ninguna medida político-lingüística *a favor* de la difusión de la lengua alemana, al menos en el sistema escolar, con unas pocas excepciones.

Pero hasta 1938 tampoco hubo medidas *contra* la lengua alemana; el Estado permitió la acción casi libre de las escuelas privadas alemanas. En cambio, como vimos al principio, en 1938 el Estado redujo la carga horaria de alemán, expulsó a maestros alemanes y obligó a las escuelas a presentar los libros de texto y los planes de estudio ante el Consejo Nacional de Educación. Después de la guerra expropió los edificios de casi todas las escuelas alemanas obligándolas al cierre, mientras toleraba –tras años de condiciones de inmigración sumamente restrictivas– las actividades escolares y culturales de los inmigrantes perseguidos por el régimen nazi, que brindaron nuevo impulso a la lengua alemana. Hacia 1955 el gobierno autorizó la reapertura de escuelas alemanas. Además, el Estado argentino fue aprobando formaciones docentes en alemán: la del Seminario Pedagógico Alemán, la de profesores en la entonces Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba; en 1983, la creación del Profesorado en Alemán del Lenguas Vivas; luego, la formación de profesores de alemán técnico en el CONET. Con estos vaivenes, la lengua no sufrió gran merma hasta 1980.

2) **Cambio de la situación lingüística a partir de 1980:** entre 1970 y 1980 comenzaron la escuela primaria los hijos de quienes no habían concurrido a escuelas alemanas a raíz de su expropiación después de la Segunda Guerra Mundial, lo cual debilitó el uso del alemán escrito. El proceso de asimilación y aculturación también fue acelerado por cierto bienestar en los años sesenta así como una valorización de la cultura “argentina”, con buenas universidades a partir de 1958, el *boom* de la literatura latinoamericana, la fundación, en 1952, del Mozarteum Argentino, etc., que había sido más bien desestimada por las generaciones anteriores de inmigrantes. Entonces como ahora Alemania apoyaba las escuelas alemanas y la formación docente; pero luego comenzó una política defensiva frente al inglés y se brindaron posibilidades de estudio en universidades alemanas en inglés para estudiantes extranjeros. No obstante, el principal motivo del retroceso del alemán es seguramente la combinación del avance del proceso de integración con el hecho de que desde 1960 la inmigración alemana prácticamente haya cesado.

Con respecto a la política lingüística exterior de Alemania se pueden nombrar, entre otros, el envío de profesores de alemán de distintas tendencias ideológicas según la época y, desde los años cincuenta, el desarrollo de materiales de enseñanza del alemán como lengua extranjera, las actividades universitarias en ese ámbito (formación docente, investigación), el envío de lectores del Servicio Alemán de Intercambio Académico, la creación de la *Deutsche Welle* en la televisión por cable, las diversas creaciones, los cierres y las reaperturas de filiales del Instituto Goethe, la política de becas, la campaña “Alemán después de inglés”, el fomento de congresos de docentes de alemán y las publicaciones.

En definitiva, la lengua alemana fue durante más de un siglo lengua del hogar sobre todo porque su empleo estuvo ligado primeramente a factores económicos, culturales y religiosos; porque luego, antes de que se pudiera producir la asimilación y aculturación, siempre arribaron nuevos y diferentes grupos de inmigrantes; porque los germanohablantes se radicaron mayoritariamente en determinadas zonas y barrios; y porque las medidas político-lingüísticas argentinas fueron zigzagueando de manera de provocar flujos y reflujos. Pero cuando la inmigración se detuvo, el inglés prevaleció y las generaciones más jóvenes comenzaron a participar crecientemente en la vida

argentina general, el uso y conocimiento de la lengua alemana por parte de los descendientes de alemanes involucró rápidamente en el curso de veinte a treinta años.

3.2 Francés

El pensamiento francés tuvo una gran influencia sobre la Argentina naciente a partir de la destitución de Fernando VII por Napoleón, es decir, mucho antes de la inmigración masiva de ciudadanos franceses. Varios de los revolucionarios de Mayo de 1810 estaban compenetrados con el iluminismo de cuño francés, las ideas de la Revolución Francesa y el *Code Napoléon*. Mariano Moreno escribió en 1810 un prólogo elogioso para la reimpresión de la versión española del *Contrat Social* de Rousseau; la esclavitud se abolió en 1813 e incluso en el escudo argentino está reproducido el gorro jacobino. Todo ello muestra que la ligazón cultural con Francia fue muy fuerte durante las primeras décadas del siglo XIX entre la élite porteña.

Durante el gobierno de Buenos Aires (provincia y ciudad, que se separarían solo en 1880) de Juan Manuel de Rosas, varios de los intelectuales y políticos francófilos tuvieron que exiliarse; además, Francia incentivó diversas revueltas antirrosistas y bloqueó el puerto de Buenos Aires entre 1838 y 1840, lo cual acentuó el rencor popular contra Francia.⁹ Con la derrota de Rosas en 1852, el paulatino regreso de los exiliados y la difusión de sus ideas liberales, el francés volvió a ganar terreno, en especial a partir de la reunificación e institucionalización del país en 1860-1861. La política educativa encarada por los gobiernos de Bartolomé Mitre (1862-1868), Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874) y Nicolás Avellaneda (1874-1880) incluyó la formación de una capa dirigente de jóvenes ilustrados que fueron educados con fuerte impronta francesa con el *Plan de Instrucción Pública* redactado por el francés Amadeo Jacques, entonces rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, junto con José María Gutiérrez, rector de la Universidad de Buenos Aires. La élite no solo leía la *Revue des deux mondes*; también viajaba con frecuencia a Francia y los más adinerados poseían mansiones en París. Y pese a que hubo también una fuerte inmigración francesa por motivos económicos (ver punto siguiente), en el imaginario popular lo francés siguió asociado a lo elegante, lo culto, lo refinado, a diferencia de lo que ocurría con la inmigración italiana.¹⁰

3.2.1. La inmigración francesa

Durante la primera mitad del siglo XIX el peso numérico de la inmigración francesa fue escaso, a pesar de que Francia se disputó con Gran Bretaña la hegemonía comercial del Atlántico sur. En cambio, en el período 1857-1920 arribaron al país 220.000 franceses, de los cuales volvieron a Francia unos 120.000. Muchos de ellos ciertamente no respondían al estereotipo de la alta cultura que se había forjado la clase dirigente argentina durante el siglo XIX: en la ciudad de Buenos Aires los hombres de condición modesta se empleaban como empleados de cafés, restaurantes y hoteles, y las mujeres, como planchadoras, vendedoras o modistas. Unas pocas eran institutrices

⁹ La trama histórica es demasiado compleja para detallarla aquí. Aunque privaban cuestiones económicas y se sumó el entramado de la competencia comercial en América del Sur entre Francia y el Reino Unido, el principal argumento de Francia fue que se oponía a la medida de Rosas de obligar a los franceses residentes en la Argentina a alistarse en el ejército.

¹⁰ Así lo refleja en lunfardo la letra del tango *Tortazos* (1930), de Enrique Pedro Maroni: “[...]Vos sos la ñata Pancracia,/ hija del tano Gerarto,/ un goruta flaco y alto,/ que trabajaba en la Boca,/ no te acordás, gringa loca,/ cuando piantaste al asfalto./ Y ahora tenés vuaturé,/ usás tapao petigris y /tenés un infeliz / que la chamuya en francés.”

de los hijos de la aristocracia, pero también hubo quienes ejercían de prostitutas. Además de originarios de la región de París, los grupos principales fueron vascos, bearneses y bigurdanos, que se repartieron entre varias provincias (Buenos Aires, Santa Fe, Chaco, Mendoza); también llegaron saboyanos, que se radicaron en Entre Ríos y Santa Fe, y aveyroneses, que se establecieron en Pigüé y a los que nos referiremos en el apartado siguiente. En la provincia de Tucumán los inmigrantes franceses tuvieron un importante desempeño: crearon ingenios azucareros, fincas y curtiembres. Los inmigrantes también crearon importantes instituciones solidarias, como un asilo nocturno (1920) y los aún existentes Hospital Francés (1845) y el Asilo de Ancianos (1925). Entre 1963 y 1967 llegaron unos ochocientos franco-argelinos (“pieds noirs”) y también oficiales de la OAS huidos de Argelia; sus emprendimientos rurales resultaron un fracaso, pero en general se quedaron en la Argentina (cf. Santi, 2004).¹¹

Reflexiones teóricas sobre la base de las lenguas de los fundadores de Pigüé

En 3.1.2 habíamos expuesto los factores que tiene en cuenta la propuesta de “lingüística de las migraciones” de Eva Gugenberger. Aquí añadiremos otras consideraciones teóricas sobre la base del análisis de la situación lingüística de los inmigrantes occitanos en Pigüé.

Tras la derrota del cacique Catriel en 1876, en la región se habían instalado varios fortines. En 1878 el gobierno nacional le había concedido 300.000 hectáreas al teniente coronel Plaza Montero, con la obligación de fundar un establecimiento agrícola. En 1882 Plaza Montero vendió la concesión a un sindicato británico cuyo representante en la Argentina era Eduardo Casey. En la región había algunos habitantes blancos e indígenas no rebeldes que estaban construyendo el ferrocarril a Bahía Blanca. Un inmigrante aveyronés (de la Occitania, sur de Francia), Clemente Cabanettes, decidió fundar una colonia para sus compatriotas. En 1883 conoció a Eduardo Casey y acordó con él poblar la región de Pigüé. Llegaron a Pigüé en compañía de 40 familias en 1884. Unos meses antes un grupo de turineses había fundado en la misma región la localidad de Arroyo Corto, y más tarde llegaron mallorquines y alemanes del Volga, así como más pobladores franceses, generalmente de Occitania. Sin embargo, prevaleció el carácter los pobladores aveyroneses de la localidad, quienes, en las difíciles condiciones de los comienzos aunque con el beneficio del ferrocarril, crearon, por ejemplo, la primera cooperativa de seguros de América del Sur, el “Progreso Agrícola de Pigüé”. Se produjo luego un crecimiento sostenido hasta hoy. Desde 1950 también se introdujo modernización tecnológica y de infraestructura (rutas y caminos provinciales), lo cual llevó a cierta urbanización: muchos productores se mudaron a los pueblos e iban a sus chacras únicamente a trabajar. Hoy en día Pigüé es una ciudad próspera de unos 14.500 habitantes.

En cuanto a las lenguas, Kremnitz muestra el complejo recorrido occitano-francés-español que experimentaron los pobladores aveyroneses teniendo en cuenta sobre todo una investigación de un equipo de Toulouse de 1974 y observaciones propias en 1996 y 1997. Sobre la base de estos datos puede concluir que al inicio de la colonización todos los aveyroneses hablaban occitano, mientras que no es seguro que todos hablaran francés. Entre ellos había seguramente muchos de bajo nivel de escolarización e incluso analfabetos; el efecto de la ideología centralista francesa hacía que consideraran el occitano un *patois* y, por tanto, un impedimento para el progreso social,

¹¹ Según numerosos testimonios, durante la “masacre de Ezeiza” (el tiroteo entre la derecha y la izquierda peronistas en la concentración masiva por la vuelta definitiva de Perón a la Argentina el 20 de junio de 1973) se oían órdenes en francés desde el palco: eran oficiales de la OAS que se habían ligado a la ultraderecha peronista a través del teniente coronel Jorge Osinde, Secretario de Deportes y Turismo del Ministerio de Bienestar Social encabezado por José López Rega.

de manera que a menudo no se lo transmitían a los hijos en una suerte de autoodio. Aun así, el occitano gozó de una modesta presencia escrita en la prensa local hacia 1910 y luego conservó cierta vitalidad oral. Paulatinamente, sin embargo, la comunidad fue adoptando el castellano como lengua primera, pero **con la peculiaridad de pasar primero por el francés**. Kremnitz lo atribuye al hecho de que hacia 1880 en Francia las zonas rurales se integran de a poco en la *Nación Francesa* con casi un siglo de “retraso”, pero que el proceso nacionalizador de los inmigrantes en la Argentina no tiene que concluir necesariamente con la simétrica castellanización: los inmigrantes de primera generación se sienten ante todo franceses, y si alcanzan cierta promoción social, adoptan el francés, aun cuando esa aculturación no tenga mucha importancia en la sociedad que los envuelve (cf. Kremnitz, *ibíd.*: 69). A raíz de todo lo dicho acerca del prestigio del francés y de Francia, podríamos agregar que hablar francés podía generar una identificación bien valorada en la sociedad argentina. Esto también explicaría por qué no ocurrió lo mismo con los hablantes de dialectos italianos. El otro rasgo peculiar que destaca Kremnitz (*ibíd.*: 75-76) es que en el presente, a pesar de que el occitano se haya extinguido casi por completo fuera de lo testimonial (algunos libros, algunos vestigios en el castellano de Pigüé), hay, entre la mayoría de sus post-usuarios, un recuerdo de esa lengua que remite con orgullo a los primeros colonizadores, quienes supieron sobreponerse a las duras condiciones iniciales y abrieron el camino al actual bienestar. Es decir que la lengua extinguida en la práctica se ha convertido en emblema que agrupa en un pasado común y glorioso a los hoy minoritarios descendientes de los fundadores. El occitano ha adquirido, pues, una **función mítica**.

Ya en la sociolingüística de los años sesenta se había hablado de la función simbólica de una lengua, sobre todo cuando se convertía en elemento ideológico nacionalista en el caso de pueblos oprimidos, como la del gaélico para los irlandeses. Pero lo cierto es que se pueden documentar numerosas situaciones en que una lengua desempeña esa función que Kremnitz llama *mítica*, que se podría distinguir de la función simbólica en cuanto a que (ya) no es hablada por la población que la reivindica como parte de un pasado glorioso (lo cual puede ocurrir también en los casos de diglosia) o de una unidad perdida.

3.2.2. Escuelas privadas francesas

Como ya se dijo, la inmigración francesa fue el tercer grupo en importancia numérica, detrás de los italianos y los españoles. Era de esperar, entonces, que creara un gran número de escuelas particulares. Pero no fue así. Además de los numerosos pedagogos franceses que actuaron en el sistema escolar público hubo una importante labor educativa de congregaciones religiosas francesas, en especial después que muchos miembros de órdenes religiosas abandonaran Francia a raíz de la separación Iglesia-Estado y la supresión de la enseñanza religiosa durante la Tercera República (ley Émile Combes de 1905), y los sacerdotes contribuyeron al mantenimiento y a la difusión del francés; el alumnado pertenecía a distintas clases sociales. Sin embargo, con el tiempo privó el aspecto confesional, se dictó el programa oficial argentino en castellano y los alumnos eran hijos de inmigrantes de diversos orígenes. Por tanto, dejaron de ser escuelas de la comunidad francesa.

El otro grupo importante fueron las escuelas laicas francesas, que gozaban de subvenciones del Estado francés. Estas escuelas se crearon en las grandes ciudades (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Tucumán y Santa Fe), pero también en ciudades más pequeñas del interior en zonas de importante presencia francesa. En 1912 (Otero, 2011:173) había siete escuelas francesas en la ciudad de Buenos Aires, otras siete en la provincia de Buenos Aires –cuatro de las cuales estaban en Pigüé–, una en Rosario y una en Santa Fe, con un total de 2716 alumnos. Ya entonces solo el 22% de los alumnos tenía padres franceses, aunque en algunas escuelas esa proporción era mucho más alta. En la década de 1920 el número de escuelas creció como consecuencia de la

política exterior francesa, que, con afán propagandístico, subvencionó la enseñanza de francés en el exterior. Pero a partir de los años treinta, con la obligación de seguir estrictamente los programas argentinos y de brindar la enseñanza en castellano, muchos colegios de la comunidad fueron cerrándose; hacia 1950 solo persistían algunas escuelas francesas, tanto confesionales como laicas. Por lo demás, se había producido una avanzada asimilación lingüística y cultural de los descendientes de inmigrantes al medio argentino. En consecuencia, la presencia del francés en la Argentina –a diferencia de, por ejemplo, el alemán– no se debe buscar fundamentalmente en las escuelas privadas ni en la inmigración, sino en la Alianza Francesa y en el sistema escolar estatal.

3.2.3. La Alianza Francesa

Una prueba del interés en el conocimiento de la lengua entre vastos sectores medios de la sociedad argentina fue el enorme desarrollo de la Alianza Francesa. Fundada en París en 1883 por una serie de notables, su fin era patriótico: ganar adeptos para expandir la imagen de Francia en el mundo. Se proponía esa finalidad fundando y subvencionando escuelas francesas o introduciendo cursos de francés en escuelas que no los tenían; formar profesores, otorgar becas a los mejores alumnos, realizar publicaciones sobre todo pedagógicas, organizar congresos, etc.

Ya en 1893 contó con una filial en Buenos Aires. Durante los primeros años preparó exámenes pero pronto comenzó a dictar cursos, que en 1908 tenían 400 inscriptos. En 1909 la Alianza Francesa de Buenos Aires se convirtió en “comité regional” y pronto se formó una red en todo el país. En 1924 ya tenía 2000 alumnos; en 1928, 10.000. Se convirtió entonces en la Alianza Francesa más importante del mundo, lo que le valió una serie de subvenciones francesas e incluso un gran premio de la Académie française en 1931. Luego declinó un poco, pero en 1950 existían aún 53 filiales agrupadas en una Federación con un total de 10.000 alumnos. Entre 1960 y comienzos de los años ochenta la evolución fue nuevamente positiva, lo cual es en parte atribuible a la política exterior de Francia: en 1966, la Alianza Francesa tenía 26.000 alumnos en 150 filiales; a comienzos de los años ochenta la Argentina seguía siendo el país con mayor número de filiales respecto de la población y sus 141 filiales tenían 28.000 alumnos, la mitad de los cuales estaba en la ciudad de Buenos Aires. Pero a partir de los ochenta comenzó un proceso de merma continuo, en consonancia con la evolución política –orientación neta hacia los Estados Unidos, en especial a partir de la presidencia de Carlos Menem (1989-1999)– e igualmente una reorientación de la política lingüística exterior francesa. En pocos años, el número de alumnos se redujo a la mitad, lo cual no significa que no sigan existiendo “Alianzas” en la mayoría de las ciudades importantes de la Argentina.

3.2.4. El francés en el sistema escolar: políticas lingüísticas argentina y francesa

Como ya se ha señalado, el francés ocupó un lugar de privilegio en la escuela secundaria desde los durante mucho tiempo: durante el siglo XIX hubo épocas en que existió la opción entre inglés y alemán, pero el francés siempre fue obligatorio. En los colegios nacionales el francés alternaba con inglés e italiano, con dos años para uno de los idiomas y tres para el otro (la presencia del italiano era, de todas maneras, minoritaria); en las escuelas normales y comerciales se enseñaba solo francés o inglés durante los cuatro o cinco años. Con la reforma de 1943 se estableció un ciclo básico común de tres años para los tres tipos de escuela secundaria; quienes habían estudiado francés durante tres años debían optar por el inglés, mientras que quienes habían estudiado inglés podían optar entre francés e italiano. Con ello, el francés experimentó su primer retroceso.

Desde luego que se debe tener en cuenta que la única escolaridad obligatoria fue la del nivel primario hasta 1993, que hasta los años cincuenta era muy baja la proporción de alumnos que asistía a la escuela secundaria y menor aún la de la finalizaban y que aún en 1980 la tasa neta

de escolarización en el nivel medio era del 42,2%, en 1991 del 59,3% y en 2001 del 71,5% (Cappellacci y Miranda, 2007:12). Esto significa que quienes no asistían a la escuela secundaria no aprendían francés y que tampoco lo aprendían quienes no completaban el nivel medio si los cursos de francés eran los de 4º y 5º año, salvo que lo estudiaran en la Alianza Francesa, en otras academias de lenguas o con profesores particulares, o que integraran la reducida proporción de alumnos de escuelas privadas francesas con francés. En las llamadas escuelas de lenguas vivas, dependientes de profesorado de lenguas extranjeras, se lo sigue enseñando también en la escuela primaria hasta la actualidad.

En cuanto a la formación de profesores, a los dos grandes institutos creados en 1904 fueron agregándose en el curso del siglo XX otros 26 profesorado de francés en institutos nacionales y privados y en universidades, en general de elevada calidad; a ellos se agregaron ocho traductorados y los cursos de francés con fines específicos en universidades nacionales.

Durante los dos primeros gobiernos de Juan Perón (1946-1955) continuó la enseñanza del francés junto con la del inglés durante los cinco años del nivel medio en bloques de tres años para una de las lenguas y de dos años para la otra, aunque en algunas escuelas el francés fue reemplazado por el italiano. La didáctica siguió siendo generalmente la tradicional, con acento en la escritura y la corrección gramatical. La apuesta a la modernización de la educación a partir de 1956, con mayor énfasis en la lengua oral y, paulatinamente, en los aspectos comunicativos, no modificó la distribución de las lenguas enseñadas, aunque fue privando la opción de tres años para inglés y dos para francés. Por el convenio cultural suscrito con Francia en ocasión de la visita de Estado del presidente Charles de Gaulle en octubre de 1964, en 1966 se decidió restituir al francés la paridad de condiciones con el inglés pero con poco efecto, además de que en 1966 comenzó otra dictadura militar que duraría hasta 1973. En ese período, la única novedad fue la introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras en escuelas primarias estatales de la ciudad de Buenos Aires a partir de 1968 en las de jornada completa; para las escuelas de jornada simple se crearon en 1982 los llamados Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (CECIE) en una escuela por cada uno de los 20 distritos escolares de la ciudad, que ofrecían cursos a contraturno. Pero ese ingreso de las lenguas extranjeras en el nivel primario nuevamente mostró una preponderancia del inglés: en las 210 escuelas de jornada completa de las 425 escuelas primarias estatales de la ciudad el francés se enseñó solo en 16 y el italiano solo en 2 de ellas. En todas las demás se enseñó inglés, y en los CECIE la proporción fue similar.

Tampoco hubo grandes modificaciones durante el breve período democrático de 1973-1976. La dictadura militar de 1976-1983, en cambio, acentuó las elecciones a favor del inglés. Con la recuperación democrática iniciada por el presidente Raúl Alfonsín a fines de 1983 se convocó después de más de un siglo al Segundo Congreso Pedagógico Nacional en 1988. El Congreso innovó en cuanto a derechos humanos y lenguaje pedagógico, aunque en algunos aspectos menos de lo esperado incluso por el propio gobierno.¹² Con relación a las lenguas extranjeras, por resolución ministerial 1813/88 se estableció una única lengua extranjera durante los cinco años de la escuela secundaria. La resolución era ambigua: por una parte señalaba que "los tres idiomas [inglés, francés e italiano] están presentes en esta propuesta", pero dejaba la interpretación final a los directores de los colegios, para que optasen ellos por el inglés. Por resolución 489/90 se reincorporaron las otras lenguas extranjeras, "para acceder a otras culturas e intercambiar experiencias valiosas"; pero en las escuelas primarias dependientes de las escuelas normales

¹² En el Congreso hubo una fuerte presencia de los representantes de las escuelas privadas católicas, que no permitieron grandes innovaciones en materias como la educación sexual. Además, se desarrolló en medio de una crisis económica que al año siguiente llevó a la renuncia anticipada en unos meses del presidente Alfonsín en medio de la hiperinflación.

superiores –las únicas escuelas estatales que ofrecían, por entonces, lengua extranjera– solo era obligatorio el inglés. A la vez, la enseñanza del francés y el italiano en las escuelas secundarias fue mermando a partir de 1989 durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1999). En las escuelas técnicas, agropecuarias y artísticas se dejó de lado el francés; en las llamadas “escuelas de comercio” la proporción francés/inglés se redujo a 1:5.

La política lingüística francesa con respecto a la Argentina se puede dividir varias grandes etapas a partir de 1960. Anteriormente Francia había apoyado a la Alianza Francesa y la formación de profesores, y también se habían creado la Casa Argentina en la Cité Universitaire de Paris en 1928 y, en Buenos Aires, el Colegio Francés en 1934 y el Institut Français d'Études Supérieures en 1942, pero se trataba de iniciativas todavía no enmarcadas en una política de Estado. En cambio, hacia 1959 comenzó una verdadera política lingüística exterior francesa. En el marco de la voluntad gaullista de fortalecer la imagen de Francia en el exterior y de promover sus intercambios comerciales, la V República impulsó el trabajo cultural y lingüístico. La Argentina, empeñada en la modernización de la educación, fue entonces un buen receptor de las iniciativas francesas de proveer recursos didácticos de avanzada –sobre todo, de métodos audiovisuales– y de contribuir a la formación de profesores de francés a cambio de garantizar la opción de tres años de francés más dos años de inglés en la escuela secundaria, en vista de que en los hechos el francés había quedado relegado a la opción de dos años más tres años de inglés. No obstante, el diseño de esa política, que incluía la difusión del francés como lengua de la ciencia y la tecnología, tuvo algunas complicaciones, pues una buena proporción de los sectores medios, que eran los que poblaban mayormente las escuelas secundarias y los cursos extraescolares de francés- seguían adheridos a la representación sociolingüística del francés como idioma de cultura: el lugar de la lengua “moderna” seguía reservado al inglés. Esto puede explicar que aun cuando a partir de 1965 el francés volvió a ganar terreno y alrededor del 40% de los estudiantes de los colegios nacionales y de las escuelas normales (formadoras de maestros) estudió francés durante tres años, la equiparación con el inglés establecida en 1964 tuviera que ser ratificada cinco veces más entre 1966 y 1981 con fuerte intervención diplomática de Francia y la baja proporción de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires que lo incorporó desde 1968.

La política lingüística exterior francesa cambió durante lo que Lía Varela (2006:84) denomina “el giro liberal”: las presidencias de George Pompidou (1969-1974) y Valéry Giscard d'Estaing (1974-1981). Ese liberalismo se manifestó en nuevas orientaciones pedagógicas para el exterior: se “cientificó” la enseñanza del francés en el exterior: se dotó a las embajadas de asesores pedagógicos y científicos que promovían la incorporación de la imagen de Francia como potencia tecnológica; el asesoramiento también se traducía en programas de formación inicial y continua de profesores, la provisión de recursos tecnológicos y la asistencia en la elaboración de materiales de estudio; en cambio disminuyó el envío de docentes de francés. La modernización pedagógica también incluyó el llamado “giro pragmático”: textos “auténticos”, situaciones de comunicación “reales”, enseñanza centrada en el alumno. Además, la elaboración de los métodos de enseñanza se derivó en gran medida a editoriales privadas. Estas tendencias se acentuaron durante la presidencia de Giscard d'Estaing: los problemas económicos derivados de la crisis del petróleo implicaron recortes severos en el envío de recursos humanos y materiales al exterior, por más que al final del período se reafirmara el propósito de que el mayor número posible de personas aprendan el francés, aunque sea un francés “funcional”, para dar a conocer no solo la lengua sino también el pensamiento y los avances científicos franceses. En la Argentina esa política no tuvo gran repercusión: hay que recordar que con la excepción de los años 1973 a 1976, ese período (1969-1981) corresponde al de dictaduras militares, poco afectas a las innovaciones pedagógicas, además de que Francia denunció activamente las violaciones de derechos humanos de esas dictaduras y la desaparición de ciudadanos franceses, como el secuestro, la tortura y el asesinato de las monjas Léonie Duquet y Alice Domon, que habían

apoyado a las Madres de Plaza de Mayo, en diciembre de 1977. Francia también acogió a numerosos refugiados y exiliados argentinos.

Una tercera política lingüística fue la de la administración Mitterrand (1981-1995), decidida a racionalizar la inversión de recursos reduciendo aún más los asignados a la mera enseñanza de la lengua y a emprender en cambio en su política exterior un relanzamiento de la presencia cultural de Francia a través de las “industrias culturales” (creación de TV-5, difusión de libros y espectáculos, acceso al patrimonio y a archivos documentales, etc.) y a actuar sobre las representaciones de la lengua en un combate contra la omnipresencia lingüística, cultural y científica norteamericana, que también acarrea consecuencias económicas. En 1986 una cumbre de jefes de Estado y de gobierno en París concibió la Organización Internacional de la Francofonía.

Consecuente con estos lineamientos, cuando la política educativa argentina se inclinó por darle prioridad absoluta a la enseñanza del inglés, la Embajada de Francia fue el principal apoyo con que contaron las asociaciones de profesores de francés y de otras lenguas extranjeras para expresarse en contra de esa política con diversos argumentos: el plurilingüismo como parte de los derechos humanos, la pauperización cultural que significaría estudiar una sola lengua extranjera y acceder únicamente a la cultura anglófona y la diversidad lingüística como precondition para las integraciones regionales. En 1996 organizó en San Martín de los Andes el seminario “El papel de las lenguas extranjeras en los procesos de integración: cooperación y plurilingüismo”, que tuvo gran repercusión porque contó con el apoyo de diversas embajadas, asociaciones de profesores, autoridades argentinas invitadas y delegados de la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos.

Finalmente, en los años posteriores, en que los intercambios económicos entre Francia y Argentina se ampliaron, se celebraron varios convenios culturales; en 1996 se creó el Centro Franco-Argentino de Altos Estudios de la Universidad de Buenos Aires, cuyos seminarios de posgrado y doctorado e intercambios científicos gozan de elevado prestigio; en 2009 se creó un centro similar en la Universidad Nacional de Córdoba. Se reafirmaron los lazos de cooperación cultural en ocasión de la visita de Estado de la presidenta argentina a Francia en 2008. La Alianza Francesa tiene unos 15.000 alumnos en sus diversos centros. Hay numerosos intercambios de estudiantes y profesores universitarios entre Francia y la Argentina. La escuela francesa de Análisis del Discurso tuvo y sigue teniendo gran influencia en las ciencias sociales argentina y brasileña.

Pero en el plano estrictamente lingüístico, más allá de que Francia siga fomentando la formación y posformación de profesores de francés e influyendo incluso en las concepciones de la enseñanza de lenguas extranjeras que se están diseñando actualmente para reglamentar la Ley de Educación Nacional, la política francesa ha sido más bien defensiva o, para decirlo en términos de funcionarios franceses, ha perdido en número pero ganado en calidad.

3.2.5. Perspectivas

Por todo lo expuesto, el futuro del francés en la Argentina no depende hoy de las iniciativas de la comunidad francesa, sino de la política lingüística argentina —en especial, de cómo se planifique el plurilingüismo en el sistema escolar—, de tendencias internacionales con respecto al francés como lengua internacional, de la atracción que puedan ejercer Francia y otros países y regiones francófonas (entre ellos, el Québec) sobre los intercambios económicos y culturales y de la importancia que pueda cobrar el portugués —en detrimento del francés— en la integración sudamericana. Por ahora, todas las encuestas que conocemos y observaciones propias muestran que el conocimiento del francés va descendiendo con la edad y la condición social de los encuestados, lo cual indicaría que, de no mediar circunstancias especiales, el conocimiento del francés quedará reducido a una proporción exigua de la población, aun cuando persista el de elementos de la cultura y la ciencia francesas (arte, literatura, filosofía, sociología, lingüística, arquitectura, periodismo).

3.3. Italiano

En la encuesta sobre el conocimiento de lenguas extranjeras (2006), el italiano ocupaba el 4º lugar, con un 6,9%, después del inglés, el portugués (8,3%) y el francés (7,6%). Esta proporción exigua de ítalohablantes merece explicarse, puesto que 1) los italianos constituyeron la primera minoría durante la ola inmigratoria masiva de 1880-1930; 2) la política lingüística del Estado argentino permite explicar la abundancia de anglohablantes y, en menor medida, la de francófonos, pero no parece gravitar en que haya más lusófonos que hablantes de italiano; 3) el italiano es una lengua muy próxima al castellano; a raíz de su vocalismo similar, para un castellanohablante puede ser más fácil de entender que el portugués, y seguramente más que el francés, por lo que un conocimiento rudimentario, familiar, del italiano podría generar respuestas positivas en cuanto a su comprensión.

La inmigración italiana

Dado que la inmigración italiana está ya muy estudiado en cuanto a orígenes, composición social y e inserción en la Argentina (cf. p.ej. Devoto 2006), aquí recordaremos solamente que durante la gran ola inmigratoria europea de 1880-1930, interrumpida entre 1914 y 1920, los italianos constituyeron poco menos de la mitad de todos los inmigrantes.

3.3.1. La doble imagen de Italia

Durante gran parte del siglo XIX la cultura italiana fue, para los sectores dominantes de la sociedad argentina, heredera de la tradición clásica y portadora de una literatura considerada patrimonio universal. Entre muchos otros, Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, quien hizo dos viajes a Italia, y Bartolomé Mitre, quien tradujo *La Divina Comedia* entre 1891 y 1897, usan epígrafes de Dante y Petrarca. En el Teatro Coliseo, creado en 1804, en 1825 tuvo lugar la primera representación completa de una ópera: *El Barbero de Sevilla*, en la que colaboraron cantantes y músicos italianos. En 1883, la Cámara de Diputados de la Nación creó una cátedra nocturna de italiano en el Colegio Nacional. En los fundamentos se dice que "(...) en una ciudad como la nuestra, cosmopolita por excelencia, el estudio de esa lengua es una verdadera necesidad".

Con la inmigración, la situación cambió. Sucesivas epidemias de cólera, problemas derivados de un desarrollo industrial tardío respecto de otros países europeos, la pauperización rural causada por un crecimiento demográfico sin nuevas tierras para labrar y las secuelas de las guerras libradas hasta la unificación italiana país generaron las condiciones para una emigración masiva, que coincidió con la política argentina de la generación del Ochenta de fomento de la inmigración, con lo cual los italianos fueron no solo el contingente inmigratorio más numeroso en la Argentina, sino que además este país fue el mayor receptor de la emigración italiana entre 1880 y 1930. Pero muchos de estos inmigrantes eran pobres, campesinos, poco letrados, que no hablaban italiano sino dialectos¹³ y algunos de ellos eran, además, socialistas o anarquistas, por lo cual fueron “los gringos” fueron prontamente temidos por las clases dominantes, que intentaron disciplinarlos de diversas maneras. Además, ejercieron una influencia cultural sobre las costumbres populares –comidas, creencias, supersticiones–, pero no podían aportar la “alta” cultura italiana. En cuanto a la cultura italiana, solo influye sobre los círculos dominantes Vittorio Alfieri (1749-1803); los intelectuales de la oligarquía terrateniente, algunos de los cuales visitaron a Italia, conocieron a los poetas del siglo XIV y a Ariosto, Tasso, Foscolo, Leopardi, así como las

¹³ Aquí no discutiremos este concepto, su connotación peyorativa ni si algunas de las variedades –como el piamontés– deben considerarse en realidad lenguas separadas o variedades de otras lenguas, como el ladino.

ideas filosóficas de Vico y el pensamiento político de Mazzini. Pero con la inmigración, esta capa adquirió una visión muy negativa de Italia. En cambio, entre 1918-1945 en las nacientes capas medias fueron surgiendo intelectuales (entre otros, Roberto Giusti, Raúl Scalabrini Ortiz y Alberto Gerchunoff) que saludaron la inmigración, incluida la italiana, porque aportaba una cultura rica y diversa, a diferencia de los nacionalistas excluyentes. En ese período también llegaron artistas y escritores (Pirandello, Ungaretti, Marinetti, Bontempelli, etc.), algunos de los cuales luego tendrían peso entre los nacionalistas filofascistas. Se fundaron asociaciones italianas, se hicieron presentes las variedades lingüísticas de contacto: el cocoliche y el lunfardo, este último con un peso importante de dialectos italianos. Pero tan solo después de 1955, con nuevos dirigentes y vencido el fascismo, los intelectuales descubrieron la nueva literatura italiana.¹⁴

3.3.2. Mantenimiento y pérdida de la lengua italiana

Los italianos que llegaron al país entre 1875 y 1914 fueron creando asociaciones, clubes, mutuales, hospitales, escuelas. No obstante, el proceso de castellanización fue veloz por una multiplicidad de factores, entre los que se contaban, según Fontanella de Weinberg (1996: 443-446) la gran diferenciación dialectal, que en algunos casos llegaba a la ininteligibilidad mutua; la proximidad entre el italiano y el español, que favoreció una rápida comprensión de la lengua por parte de los inmigrantes; la falta de concentración geográfica con predominio urbano, que favorecía el contacto con personas no ítalohablantes; su escaso dominio de la lengua escrita, que dificultaba mantener el vínculo con Italia a través de la lectura de libros o periódicos; el hecho de que, a diferencia del francés y el inglés, el italiano no poseyera un particular prestigio internacional. Podemos añadir que al hablar predominantemente dialectos, los inmigrantes ya arribaban con la diglosia “interna” italiano estándar/dialecto, a lo que se sumó que, a partir de la escolarización universal instaurada por la ley 1420 de Educación Común de 1884, muchos hijos de inmigrantes fueran a la escuela pública, con lo cual el castellano se convertía en primera lengua escrita de la familia. También contribuyeron a esa castellanización exitosa (ya hacia 1920 la mayoría de los inmigrantes se comunicaba en español o al menos lo entendía) el servicio militar, en el que se les enseñaba castellano a quienes no lo supieran y el teatro popular: los sainetes, que incluían a inmigrantes italianos que hablaban cocoliche o un español rudimentario; esto permitía que el público se identificara con estos personajes y al mismo tiempo tratara de distanciarse de ellos porque percibía su puesta en ridículo.

Distinta fue la cuestión de la integración cultural. Por una parte, una inmigración tan masiva no podía sufrir una aculturación unidireccional, sino que también ejerció un influjo cultural sobre el resto de la población. Como lo señala Alejandro Patat (2004:31ss.), hubo no solo una argentinización de los italianos sino también una italianización de los argentinos que, como ya se mencionó al pasar, incidió sobre todo en las capas bajas y medias de la población y abarcó creencias, supersticiones, comidas, modelos de relación familiar, fiestas, música, bailes, etc. Y también ejerció una influencia en el propio español: el castellano argentino y uruguayo tiene una fuerte impronta italiana en la curva de entonación, amén de que desde luego ha recogido el léxico correspondiente a los fenómenos culturales italianos adoptados.

La integración de los inmigrantes, y no solo de los italianos, no ocurrió de igual manera en Buenos Aires que en otros lugares. La ciudad de Buenos Aires, al haber pasado de 85.000 habitantes en 1852 a más de 1.225.000 en 1909, con inmigrantes de muy distinto origen, se convirtió en una ciudad cosmopolita que integró las distintas culturas. La italianidad debía buscarse en otras dos grandes ciudades: Córdoba y Rosario, y sobre todo en el campo, es decir, en las colonias, donde la mezcla de pueblos y lenguas había sido visiblemente menor y donde las

¹⁴ Ya en 1953 la revista *Sur* había dedicado un número a la literatura italiana.

escuelas italianas mantuvieron la enseñanza de la lengua durante mucho tiempo. Fueron precisamente estas escuelas, junto con las judías, las más atacadas por la política educativa oficial desde fines del siglo XIX (di Tullio, 2003:186-191).

3.3.5. Las iniciativas glotopolíticas de la colectividad inmigrante y la política del Estado italiano **Escuelas comunitarias**

Los inmigrantes se organizaron tempranamente en asociaciones diversas, la más importante de las cuales, que sigue existiendo hoy en día con sedes en varias ciudades, fue la Sociedad de Socorros Mutuos *Unione e Benevolenza*. En su relato propio, *Unione e Benevolenza* narra que “fue fundada por siete patriotas italianos emigrados clandestinamente a la Argentina el 17 de julio de 1858, con el objetivo de aunar voluntades para el socorro mutuo de la colectividad, la educación, la previsión social y la cooperación. En 1861, siete genoveses crearon la Asociación en Santa Fe.

En 1866, *Unione e Benevolenza* decidió fundar en Buenos Aires una escuela primaria gratuita para que sus asociados pudieran transmitir la lengua y la cultura italianas a sus hijos. Se llamó *Scuola Elementare Italiana* y fue la primera escuela en la Argentina con programas italianos. La Asociación también colaboró con otras instituciones italianas, como la Sociedad Dante Alighieri de Santa Fe y la creación del Hospital Italiano en Buenos Aires. La escuela se cerró en 1942 y se reabrió en 1965 con el nombre *Scuola Elementare e Materna Edmondo de Amicis*. Más tarde se agregaron el jardín de infantes, la *Scuola Media* y el *Liceo Scientifico*. La escuela tiene el reconocimiento del gobierno italiano y los títulos que otorga tienen validez en la Argentina y en la Unión Europea.

También en 1866 se creó la "Scuola Nazionale Italiana", y en Rosario, el Colegio Ítalo-Argentino (1866) y la Scuola Commerciale Serale (1869). Diez años después la *Unione Operai Italiani* de Buenos Aires abrió el primer colegio italiano primario para niñas. Luego las escuelas italianas se fueron expandiendo lentamente. Cinco sociedades italianas (*Unione e Benevolenza*, *Nazionale Italiana*, *Unione Operai Italiana*, *Colonia Italiana* e *Italia Unita*) decidieron entonces realizar un Congreso Pedagógico Italiano (anterior al argentino de 1880) que despertó las iras de Domingo F. Sarmiento, no por el peso numérico (en 1895 las escuelas italianas tenían unos 3000 alumnos, y las estatales, unos 70.000), sino porque tras su visita a colonias italianas en el interior pensó que los italianos no se integrarían al país: seguían apegados a sus tradiciones, sus creencias religiosas originarias, su lengua. Después de aquel Congreso Pedagógico se crean varias escuelas más, en las ciudades de Santa Fe, Córdoba, San Nicolás y Pergamino.

Tras la sanción de la ley 1420 de Educación Común (1884) el número de escuelas italianas creció y el de inmigrantes italianos se multiplicó (pasaron de 71.500 en 1869 a medio millón en 1900 y a casi dos millones en 1914), pero la cantidad de alumnos de las escuelas italianas se mantenía estable a raíz de que muchos inmigrantes, por todas las razones expuestas, a las que se añadía la gratuidad, enviaban a sus hijos a escuelas estatales.

Luego se crearon varias escuelas privadas. Actualmente, la escuela-insignia es la *Cristoforo Colombo* de Buenos Aires, bilingüe-bicultural, que depende tanto del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires como del Ministerio de Asuntos Extranjeros italiano.

3.3.6. Enseñanza extraescolar

Al menos por los testimonios que nos han brindado integrantes de la colectividad italiana, a diferencia de lo que ocurre en otras colectividades, en la enseñanza extraescolar del italiano ha habido iniciativas promovidas por el gobierno italiano, y otras, de la propia colectividad, a veces en competencia con aquellas. Ludovico Incisa di Camerana, ex embajador de Italia en la Argentina, asegura que la intervención del Estado italiano en la relación cultural entre las dos naciones fue

mínima, incluso en los años previos al fascismo, cuando el flujo migratorio fue el mayor. Fueron los propios inmigrantes quienes se organizaron frente a una realidad natural y humana que solía someterlos a duras condiciones de existencia. Ni siquiera entre los fascistas hubo unanimidad respecto de la necesidad de preservar la identidad italiana: hubo quienes saludaban la integración de los inmigrantes como demostración del fuerte vínculo entre los dos pueblos, mientras que otros abogaban por mantener y recuperar la italianidad de los inmigrantes incluso en aras de fomentar un combativo espíritu patriótico. Hasta hoy, además de las academias privadas y los cursos de extensión de universidades e institutos terciarios que enseñan varios idiomas, entre ellos, el italiano, coexisten dos instituciones diversas: la *Asociación Dante Alighieri* y el *Istituto Italiano di Cultura*; solo este último está ligado al gobierno italiano.

La *Asociación Dante Alighieri* fue creada en Roma en 1899 por iniciativa de un grupo de intelectuales guiados por el poeta Giosuè Carducci. La primera sede argentina fue la de Buenos Aires (1896), en una época en que las asociaciones italianas en Buenos Aires eran muchas, nacidas casi todas con fines de mutuo socorro y recreación. La *Società Dante Alighieri*, en cambio, tuvo desde su principio el objetivo de “*tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiane nel mondo, ravvivando i legami spirituali dei connazionali all'estero con la madre patria e alimentando tra gli stranieri l'amore e il culto per la civiltà italiana*”. Es decir que pese a su carácter no gubernamental, su propósito principal fue cohesionar a la colectividad y ofrecerse como un territorio –espiritual– italiano en el exterior (hasta hoy, su lema es “*Italia comienza en la Dante*”). Le siguieron, entre otras, La Plata (1898), Rosario (1910), Santa Fe (1911), Mendoza (1931), Córdoba (1940), Bahía Blanca (1968), Mar del Plata (1969), hasta alcanzar en la actualidad 128 *comitati* de los 500 que la Asociación posee en todo el mundo; en casi todos ellos se enseña italiano.

El *Istituto Italiano di Cultura* de Buenos Aires fue fundado en 1940 con el nombre de “*Centro Studi Italiani*”. Durante la Segunda Guerra Mundial permaneció cerrado; fue reabierto en 1952 con el nombre de “*Centro Italiano di Studi*”; algunos años más tarde se le dio el nombre que tiene en el resto del mundo.

También hay que mencionar las numerosas asociaciones regionales, provinciales y comunales italianas nacidas durante la inmigración, algunas de las cuales también ofrecen cursos de italiano. Hemos contado 86 asociaciones solo en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires; en el resto del país debe de haber varias decenas más.

En su conjunto, las instituciones extraescolares suman unos 80.000 alumnos, distribuidos entre cursos para niños, adolescentes y adultos. Esta cifra también incluye cursos de cultura italiana y de italiano con fines específicos.

3.3.7. Política lingüística del Estado argentino

En los comienzos de la Argentina como país independiente, la lengua italiana fue poco enseñada en las escuelas. Según Valsecchi (1999:87), en el período 1825-1834 las escuelas que dictaban italiano representaban solo el 8%; en 1835-1852 habían aumentado al 17%. A principios del siglo XX el italiano se instituyó como materia obligatoria durante los cinco años de la escuela secundaria; pero evidentemente esa disposición fue poco cumplida y suprimida completamente en 1915. Dos años después, el gobierno de Hipólito Yrigoyen dispuso por decreto 6925/17 la obligatoriedad de dictar cursos de idioma italiano en los años 4º y 5º del ciclo secundario correspondiente a colegios nacionales. Este decreto se produjo en el marco del estrechamiento de los vínculos culturales ítalo-argentinos: al mismo tiempo se inauguró en Roma la primera cátedra de idioma castellano. Desde entonces se comenzó a enseñar el italiano como materia curricular en colegios nacionales y liceos, junto con el inglés y el francés. En 1925 una resolución ministerial reconoció el diploma de la Asociación Dante Alighieri como título supletorio para enseñar italiano en las escuelas secundarias estatales; en 1931 lo extendió para las escuelas privadas.

Igual que Alemania, la Italia fascista hizo sentir su influencia en las escuelas italianas en el exterior mediante un Real Decreto de 1940. Por presión del gobierno argentino, la Dante Alighieri cerró en 1942 las siete escuelas creadas por el gobierno fascista en la Argentina. El fenómeno se conoce como la “guerra de los retratos”, precisamente por la disputa simbólica de la exhibición de retratos del rey de Italia y de Mussolini en las escuelas en los lugares de San Martín y de Manuel Belgrano.

En 1961 se firmó otro convenio cultural ítalo-argentino, que incluía la posibilidad de incluir el italiano en el ciclo básico (los primeros tres años) de los colegios secundarios argentinos y de incluir la lengua española en los colegios de Italia. Como esto último no se cumplió, tampoco se concretó la ampliación del italiano a los tres primeros años del nivel medio en la Argentina.

El italiano estuvo incluido en la resolución 1813/88 (“Ley Vanossi”) que obligaba a dictar una misma lengua (inglés, francés o italiano) en los cinco años de la secundaria; curiosamente, en aquel momento eso significó. Desde 1995 el italiano figuraba como obligatorio, por resoluciones provinciales, en Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos. Sin embargo, en la provincia de Buenos Aires en ese mismo año (res. 97/95) se decidió dictar únicamente inglés y se abrían los cursos de francés e italiano solo según interés de los padres y número de alumnos.

Escuelas estatales

En el nivel primario se dicta italiano dicta en aquellas ciudades que recibieron una importante inmigración italiana: Córdoba, Rosario, Mendoza. Cuando la ciudad de Buenos Aires introdujo las lenguas extranjeras en las escuelas de jornada completa en 1968, el italiano se dictó únicamente en dos de ellas, y en cuatro Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros para las escuelas de jornada simple. La Escuela Normal Superior Mariano Acosta es la única en la que se dicta italiano en el nivel primario y en el secundario, aunque en pocas divisiones.

En el proyecto piloto de escuelas con modalidad plurilingüe en la ciudad de Buenos Aires, comenzado en el año 2000 en 26 escuelas estatales de jornada completa con enseñanza intensificada en lenguas materna y extranjera (8 horas cátedra semanales de lengua extranjera a partir del primer año de escolaridad; a partir del cuarto se agrega una segunda lengua extranjera con tres horas cátedra), en 8 escuelas se incluyó el italiano.

Formación docente

En institutos terciarios, la formación de profesores de italiano, prevista en 1904, se concretó con una carrera específica en el Instituto Nacional del Profesorado (hoy I.S.P. “Joaquín V. González” de Buenos Aires) en 1923. Luego se creó un profesorado en la ciudad de Paraná, que hoy integra la Universidad Autónoma de Entre Ríos. En 1982 el Comité de la Dante Alighieri de Rosario creó un Profesorado que fue reconocido por el Estado; en 2002 el “Istituto Superior della Dante Alighieri” creó otro, el “Profesorado de Lengua y Cultura Italiana”, igualmente reconocido. Por resolución 100/89 del Ministerio de Educación nacional, en 1989 se aprobó un proyecto de actualización a distancia para docentes que no poseían título oficial ni formación sistemática, con el concurso del Inspectorado Técnico de la Embajada de Italia y el Istituto dell’Enciclopedia Italiana. También existen un profesorado y una licenciatura en italiano así como una Maestría en Lengua y Culturas Italianas en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y una posformación en la Universidad Nacional de Rosario. En la UNC y en la Universidad de Buenos Aires, así como en la Universidad del Museo Social Argentino (privada), se pueden cursar traductorados de italiano. En las carreras de Letras de las universidades públicas y de algunas privadas (Universidades Católica y del Salvador) hay cátedras de lengua y literatura italianas; la Escuela de Medicina del Instituto Universitario Italiano de Rosario promueve por igual el italiano y el inglés con cursos obligatorios propios.

3.3.8. Discusión: la vitalidad del italiano

Según la clásica concepción de William Stewart (1968:536), una lengua posee vitalidad si hay transmisión intergeneracional de esa lengua en una comunidad no aislada. Esta definición es clara en el caso del guaraní en el Paraguay, que siguió empleándose como lengua del hogar y legando de padres a hijos pese a siglos de funcionamiento diglósico frente al español. También lo es, por la negativa, en el caso de lenguas clásicas. Se entiende que también se pueda hablar de grados de vitalidad: al final del franquismo el catalán gozaba de mayor vitalidad en Cataluña que en Valencia. En los casos de comunidades de emigrantes esa vitalidad de la lengua (estándar, vernácula o dialecto) puede conservarse con variedades en las que se conserva léxico o morfología caída en desuso en el país de origen a la vez que se incorporan términos de la nueva realidad; en cierta manera hace referencia a fenómenos de este tipo el concepto de “dialecto externo desamparado”, de Heinz Kloss. Pero es más complejo hablar de la vitalidad de una lengua cuando muchos de los integrantes de la comunidad inmigrada, como en el caso del italiano en la Argentina, no hablaba la variedad estándar.

En 2004 estudiaban italiano en el sistema escolar estatal (niveles primario y medio) unos 15.500 niños y adolescentes, mientras que en cursos extraescolares estudiaban 62.000 niños, adolescentes y adultos (Patat, 2004:155). Es decir que solo el 20% aprendía la lengua escolarmente, mientras que el 80% lo hacía fuera del sistema escolar argentino.

No obstante, podemos decir que en la Argentina el italiano todavía goza de gran vitalidad, por las siguientes razones:

- 1) histórica: se mantiene la conciencia de la relación histórico-cultural con Italia por parte de la comunidad italiana en la Argentina y de los propios gobernantes; incluso se podría ver cierta función mítica de la lengua entre los descendientes cuyos ancestros en realidad no hablaban el italiano estándar sino dialectos;
- 2) la política lingüística italiana ha potenciado y mejorado la situación de la lengua en la Argentina en los últimos años;
- 3) si bien empañada por la actual crisis y la figura poco feliz del hasta hace pocos días primer ministro, la imagen de Italia sigue siendo la de una nación del primer mundo altamente desarrollada en su producción industrial, científico-tecnológica, cultural y artística y la de un destino turístico requerido.

Referencias bibliográficas

Actas (1999): *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. Lenguas y Educación Formal*. Instituto de Lingüística y Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires.

Asociación Dante Alighieri de Buenos Aires: <http://www.dante.edu.ar/web/inicio.php> [último acceso 23-6-11]

Batiston, María Lorena (2011): “Villa General Belgrano en el siglo XXI: ¿La cultura alemana devenida en souvenir?”, ponencia en el Coloquio Internacional Interdisciplinario “La minoría de habla alemana en Argentina: integración, asimilación, exclusión”.

- Cappellacci, Inés y Ana Miranda (2007): *La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, DiNIECE, Documento 4 de la serie “La educación en debate”.
- Devoto, Fernando (2003): *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Devoto, Fernando (2006): *Historia de los italianos en la Argentina*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Dirección Nacional de Migraciones, Ministerio del Interior de la República Argentina (2008): *Inmigración 1857-1920*. Ver www.migraciones.gov.ar/accesible/?infografias [último acceso 2-10-11]
- Di Tullio, Angela, 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fontanella de Weinberg, Beatriz (1996): “Lenguas inmigratorias”, en *Signo & Seña* 6, 437-457.
- Gugenberger 2000: “Lengua y emigración: dos factores aceleradores del desplazamiento de la lengua gallega en Buenos Aires”, en *Iberoamericana* 24, Nº 4 (80), 43-67.
- Gugenberger, Eva (2003): Einflussfaktoren auf Migrantensprachen. Bausteine für ein migrationslinguistisches Modell. En J. Erfurt/ G. Budach/ S. Hofmann (eds.): *Mehrsprachigkeit und Migration*. Francfort/Meno: Peter Lang, 37-62.
- Kelz, Robert (2011): “El teatro y la representación de la idea de la nacionalidad: El 'Teatro Alemán' (Ney-Bühne) en Buenos Aires, 1938-1944”, ponencia en el Coloquio internacional e interdisciplinario *La minoría de habla alemana en la Argentina: integración, asimilación, exclusión*, Buenos Aires, 22-24 de marzo de 2011.
- Kremnitz, Georg y Robert Tanzmeister (1996) (eds.): *Literarische Mehrsprachigkeit/ Multilinguisme littéraire*. Viena: IFK.
- Micolis, M. L (1973): *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado*, Québec, Centre International de Recherches sur Bilinguisme.
- MECyT (2004): *Educación intercultural bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Edición en CD.
- Newton, Ronald C. (1977): *German Buenos Aires, 1900-1933: Social Change and Cultural Crisis* Austin, Texas, University of Texas Press.

- Patat, Alejandro (2004): *L'italiano in Argentina*. Perugia: Guerra Edizioni. Centro di Eccellenza, Università per Stranieri di Siena.
- Quevedo, Luis Alberto y Roberto Bacman (2006): *Sistema Nacional de Consumos Culturales – Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación – Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación.
- Rohland de Langbehn, Regula (2004): “El proyecto de un catálogo de libros en alemán editados en la Argentina”, in Georg Kremnitz und Joachim Born (Hrsg.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Wien: Ed. Praesens, 123-132.
- Romaine, Suzanne (1989): *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Saint Sauveur-Henn, Anne (1995): *Un siècle d'émigration allemande vers l'Argentine (1853-1945)*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Stewart, William (1968): “A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism”, en Joshua Fishman (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. La Haya: Mouton, 530-545.
- Texidó, Ezequiel (2008): *Perfil migratorio de Argentina*. Organización Internacional de las Migraciones. En http://publications.iom.int/bookstore/free/argentina_profile.pdf [último acceso 10-9-11].
- Valsecchi, Roberta (1999): “Situación de la enseñanza del idioma italiano en la República Argentina”, en *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. Lenguas y Educación Formal*. Instituto de Lingüística y Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires, 87-92.
- Varela, Lía (2006) : *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*. Thèse de doctorat dirigée par Pierre Encrevé. Paris : École de Hautes Études en Sciences Sociales.