

Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?*

Versión 2003

Rainer Enrique Hamel
Universidad Autónoma Metropolitana
México, D. F.

1. América Latina y la globalización lingüística

La perspectiva de las geopolíticas lingüísticas se discute actualmente en los dos polos del continuo multilingüe. Por un lado, la advertencia lanzada por Hale (1992) y Krauss (1992) sobre la posible muerte del noventa por ciento de las lenguas del mundo a finales del siglo XXI como resultado de la globalización lingüística ha fortalecido un conjunto de movimientos y preocupaciones por las lenguas más amenazadas (“endangered languages”), relacionando en algunos casos los peligros de la reducción de la biodiversidad con aquellos de la diversidad lingüística (cf. Harmon 1996, Skutnabb-Kangas 2000). Abogan, en general, por la defensa irrestricta de todas las lenguas, argumentando con Fishman (1991, 2001, etc.) que la desaparición de cualquier lengua constituye una pérdida irreparable para el tesoro lingüístico global. Defienden, en particular, el derecho lingüístico fundamental de cada ciudadano del mundo a obtener educación y otros servicios públicos en su propia lengua (Skutnabb-Kangas y Phillipson 1994, Skutnabb-Kangas 2000).

En el otro extremo del continuo se ubica el debate sobre la mundialización del inglés, el primer caso en la historia de la humanidad en que una lengua se globaliza de manera masiva y amenaza de una u otra manera los espacios de muchas otras lenguas. Sin embargo, salvo en el caso de las lenguas minoritarias en los países anglófonos mismos, el peligro que irradia la expansión del inglés es más bien indirecto para las lenguas en riesgo de extinción en otras latitudes, debido a un reacomodo general en el complejo mosaico multilingüe de muchos países y regiones.

No existe mayor discrepancia acerca del papel del inglés como lengua hegemónica en la actualidad. Sobre sus perspectivas futuras, sin embargo, persisten visiones divergentes, acaso el predominio del inglés será definitivo, reversible solamente a través de un “terremoto político” mayor como afirma Crystal (1997), o si al cabo de varios decenios el estatus monopólico del inglés se puede alterar por otras vías (Graddol 1997).

* Existe una versión en francés de este texto: Hamel, Rainer Enrique. 2001. L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux: le cas du Mercosur en Amérique du Sud. *Terminogramme* 99-100. (Les géopolitiques dans le monde). Maurais, Jacques (ed.), 129-160. Una versión más actualizada en inglés es: Hamel, Rainer Enrique. 2003. Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America. In *Languages in a Globalising World*. Maurais, Jacques & Morris, Michael A. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 111-142.

Aquí se ubica el segundo debate, puesto que la mundialización del inglés afecta y amenaza antes que nada el estatus de las lenguas de segundo nivel que en el pasado y hasta la fecha han jugado un papel de lenguas internacionales. Entre las lenguas occidentales con este rango se encuentran en primer lugar el francés, pero también el español, portugués, alemán, italiano y ruso. Su relevancia en el pasado y presente se puede evaluar, en buena medida, por su papel en la comunicación internacional, su importancia como segunda lengua o lengua extranjera y por la función que ellas cumplen en la vida de las personas que las aprenden en contextos formales o informales (el tamaño del “outer circle” y “expanding circle”, Kachru 1986, Crystal 1997, Graddol 1997). Para todas las lenguas mencionadas se observa un retroceso sumamente significativo, en algunos casos estrepitoso, como es la situación del ruso a nivel mundial y particularmente en Europa central y oriental a partir del derrumbe de la Unión Soviética.

No todas las posiciones coinciden en este debate. Aún entre aquellas que se oponen a la hegemonía total del inglés, persisten visiones y estrategias divergentes. Conocemos, por un lado, la vertiente descrita que aboga por la defensa irrestricta de cada una de las lenguas del mundo y el derecho de todo ciudadano a recibir educación a través de ella. Para otros la contradicción principal se ubica entre el inglés y las otras lenguas nacionales e internacionales. En su modelo gravitatorio el sociolingüista francés Louis-Jean Calvet (1999a, 1999b, 2001) establece un esquema de cuatro tipos de lenguas y tres funciones lingüísticas a las que todo sujeto debe tener acceso. El inglés sería la lengua **hiper central**, un número reducido de idiomas ocuparía el lugar de lenguas **super centrales** (e. g. el francés como lengua oficial en los países de la francofonía africana), un tercer grupo contiene las **centrales** como las lenguas vehiculares regionales y en el cuarto grupo se encuentran las **periféricas** (lenguas primeras o gregarias). Para Calvet las tres funciones designadas (oficial, vehicular, primera) que corresponden a derechos lingüísticos pueden materializarse para el individuo en una, dos o tres lenguas, según el contexto sociolingüístico. A diferencia de la posición anterior, para Calvet no constituye ni un derecho ni necesariamente una ventaja que toda persona reciba educación en su lengua primaria, ya que la introducción de la escritura a las lenguas ágrafas rompe en muchos casos un equilibrio ecolingüístico preexistente y puede acelerar el desplazamiento de esa lengua gregaria.

El argumento principal de Calvet es que la expansión del inglés no sólo puede coexistir con las “pequeñas” lenguas sino que, más aun, se ve favorecido por este proceso, ya que el fortalecimiento de las lenguas locales debilita a las lenguas nacionales (super centrales) que a su vez constituyen un obstáculo para la expansión del inglés. En el caso europeo, el surgimiento de las lenguas regionales como el catalán, vasco y gallego en España contribuye al debilitamiento del español; una mutación de la Unión Europea actual de una asociación de estados nacionales a una confederación de nacionalidades regionales transformaría al inglés en la única lengua de comunicación entre ellas, destruyendo el principio de comunicación multilingüe actual.¹ Esta posición de defensa

¹ “Mon idée est que la mondialisation n'est pas g n e par les micronationalismes et les micro- tats, qui lui servent plut t (paradis fiscaux, etc...) mais qu'en revanche elle ne supporte pas les grands ensembles (type Union Soviétique, aujourd'hui éclatée, ou type Europe, qui lui oppose une résistance, voir par exemple l'exception culturelle). Or les micro  tats se multiplient depuis la chute du mur de Berlin (Croatie, Serbie, Tchéquie, Slovaquie, etc...) et avec eux les micro langues. Cette tendance se manifeste également en Europe. Sans l'Amérique Latine et son réservoir d'hispanophones, l'espagnol serait en voie d' tre

de las lenguas nacionales cuenta con una amplia aceptación en los países mayores de la Unión Europea, cuyos habitantes observan con recelo esta suerte de operación de pinzas entre la expansión del inglés y el fortalecimiento de las lenguas regionales, en desmedro de las lenguas nacionales y supranacionales.

Sin duda una perspectiva de este tipo tiene su atractivo argumentativo². En el caso latinoamericano, el debate de los últimos veinte años no ha tomado este rumbo, ya que las condiciones socio-históricas de las lenguas y culturas se presentan de otro modo. La lucha por el reconocimiento de los pueblos indígenas y por la transformación de los Estados nacionales, con su concepción monocultural tradicional, en Estados pluriculturales, abrió nuevos espacios para el reconocimiento de los derechos indígenas, incluyendo el derecho a una educación intercultural bilingüe basada en las lenguas indígenas. Sólo desde las posiciones más conservadoras se ha visto en el fortalecimiento de las lenguas indígenas (y, en el caso del Brasil, de ciertas lenguas inmigrantes) una amenaza para el Estado nacional. Parece importante, sin embargo, tomar en cuenta las consideraciones estratégicas globales que implica esta visión al discutir la relación entre los distintos tipos de lenguas que se disputan los espacios en el contexto latinoamericano.

En este debate debemos cuidarnos de perspectivas reduccionistas que piensan la globalización en términos unidireccionales o dicotómicos. La vertiginosa mundialización de la lengua y cultura hegemónicas de los Estados Unidos implica al mismo tiempo la globalización de lo local, el surgimiento de "terceras culturas" desterritorializadas, particularmente en las migraciones nacionales y transnacionales masivas y múltiples expresiones de sincretismos e hibridaciones. Esto implica superar una visión un tanto "militarista", como si las lenguas se movieran al igual que las tropas: donde avanza una tienen que retroceder forzosamente las otras.

Las dinámicas de las lenguas dependen en buena medida de las orientaciones colectivas de los grupos lingüísticos (cf. Ruiz 1984, Hamel 1998, 1999b) hacia el monolingüismo o el plurilingüismo enriquecedor que le opone a una visión subtractiva de bilingüismo una opción de bilingüismo aditivo. Si, como lo veremos en el caso del Mercosur, se logra ampliar los *espacios discursivos* de diversas lenguas en un territorio (Guimarães 1999), es posible crear una mayor densidad plurilingüe.

Iberoamérica³ revela un panorama relativamente claro en la distribución y dinámica de sus lenguas. Constituye la gran reserva del español (más de 250 millones de hablantes⁴)

rétrogradé en Espagne au rang de langue régionale, à côté du catalan ou du basque. C'est d'ailleurs le sens de son changement de nom dans la constitution (castillan et non plus espagnol). Et nous revoilà au corse (depuis hier, les nationalistes basques et breton se sont manifestés, réclamant un statut semblable à celui qui se profile pour la Corse). Il y a là une tendance à ramener les langues supercentrales au rang de langue centrale, qui serait la ligne de force de la mondialisation linguistique. C'est à mes yeux la principale raison de lutter contre l'anglais. De ce point de vue, en termes de politologie linguistique, la promotion des langues "minoritaires", ou "régionales", ou "petites", irait dans le sens de l'impérialisme anglophone." (Communication par courriel de Louis-Jean Calvet, 22. 7. 2000).

² Por otro lado, la visión de Calvet puede usarse objetivamente para apoyar la preservación de una política agresiva de la francofonía en África; constituye de alguna manera un discurso "político-lingüísticamente correcto" de la francofonía misma.

³ Uso el término "Iberoamérica" frente a América Latina, puesto que me refiero exclusivamente a los países que tienen el español o el portugués como lengua oficial.

y portugués (169 millones) en el mundo cuya importancia y dinámica ha rebasado la de sus países de origen. Las dos lenguas se encuentran en un desarrollo vigoroso, con números crecientes de hablantes, y no se ven amenazadas ni en su dimensión territorial ni en sus principales espacios funcionales⁵. La estabilidad lingüística de la región descansa en el papel arraigado de estas dos lenguas. La influencia de otros conjuntos lingüísticos – lenguas indígenas, de inmigrantes, el inglés – se define en relación con la solidez lingüística de las dos grandes lenguas del subcontinente.

En prácticamente todos los países iberoamericanos continentales (con excepción del Uruguay) han sobrevivido pueblos indígenas que siguen hablando sus lenguas. Su peso demográfico varía entre el 0.2% de la población en el Brasil y más del 50% en Guatemala (ver mayores detalles en Maurais 1992, Hamel 1994a). Es difícil asentar su número exacto debido a la subrepresentación sistemática en la mayoría de los censos. Según los cálculos más optimistas (América Indígena 1990), existe un total de 30 millones de indígenas que hablan una de las 400 o más lenguas autóctonas del subcontinente. Si bien se observa un desplazamiento lingüístico generalizado de estas lenguas, muchas de ellas gozan de gran vitalidad y crece el número de sus hablantes en cifras absolutas. Desde una perspectiva geoestratégica cabe resaltar que, en todos los países iberoamericanos con población indígena, el reconocimiento de los pueblos autóctonos y su peso político han crecido enormemente en los últimos veinte años. Esto se refleja en cambios legislativos (constitucionales, en la mayoría de los casos) que reconocen sus derechos y en programas de educación bilingüe que, por lo menos oficialmente, apuntan a la preservación de estas lenguas (cf. Maurais 1992, Hamel 1994a, González Gutiérrez 1999).

También la inmigración europea – y en menor medida la asiática - ha dejado huellas lingüísticas. Las grandes olas de inmigración europea llegaron entre mediados del siglo XIX y del siglo XX y se concentraron en Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, en menor proporción en Bolivia, Perú, Colombia, Venezuela y México. Sobre todo en los países del Cono Sur, la inmigración alcanzó dimensiones impresionantes. Hoy persisten importantes “colonias” de inmigrantes alemanes, franceses, ingleses, daneses, serbocroatas, japoneses (en Brasil). En la mayoría de los casos, el desplazamiento de sus lenguas originarias se encuentra en un estadio avanzado, de modo que en muy pocos casos se conserva un bilingüismo equilibrado⁶. A través de sus colegios bilingües, estas colonias han contribuido a la conformación de una oferta escolar plurilingüe, lo que a su vez influyó en la selección de las principales lenguas europeas como lenguas extranjeras. Por lo general, la oferta plurilingüe histórica, que sostenía varias opciones y

⁴ El *Global English Newsletter (GEN)*, No 5, 1999, informa que el *Ethnologue* del Summer Institute of Linguistics corrigió sus datos sobre los hablantes del español en el mundo de 266 millones en 1998 a 362 millones en 1999. GEN considera que el SIL corrigió una subestimación anterior de los hablantes del español, pero comenta que la cifra nueva tampoco parece realista.

⁵ Ni siquiera en la frontera entre México Y los EEUU, de 3,000 kilómetros, se observa un desplazamiento del español. Sucede más bien lo contrario: el español está conquistando vastos espacios en los estados limítrofes de la Unión Americana (cf. Hamel 1999a). Al igual que otras lenguas europeas, sin embargo, estas dos lenguas ven sus espacios cada vez más reducidos en el campo de la comunicación científica (ciencias básicas y naturales) internacional, de modo que algunas revistas (e.g. la *Revista Mexicana de Física*) publican de manera creciente en inglés.

⁶ No es el caso abundar en la historia de estas colonias. Tampoco existen datos confiables, ya que los censos nacionales no contienen información demolingüística sobre las lenguas de los inmigrantes en la mayoría de los países.

promovía el aprendizaje de dos lenguas extranjeras en la educación pública, se ve amenazada hoy por un creciente predominio del inglés como lengua extranjera única. Las lenguas más afectadas por este proceso son, como en otros continentes, el francés en primer lugar, pero también el alemán y el italiano.

2. El Mercosur: Dinámicas lingüísticas regionales

En el contexto latinoamericano, el Mercosur (Mercado Común del Sur, Common Market of the Southern Cone), con Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay como miembros⁷, representa un caso de singular importancia para la integración cultural y las dinámicas geolingüísticas de toda una región, y esto por varias razones: se trata, por un lado, de una comunidad económico-social que engloba una parte fundamental de la principal frontera lingüística al interior de América Latina, la frontera entre el español y el portugués⁸; por otro lado, constituye el único organismo americano relevante y vigoroso que funciona fuera del control de los EEUU.

En el Mercosur se han asociado cuatro países de muy diferente tamaño, poder y cultura. **Brasil**, el gigante latinoamericano con el mayor desarrollo económico y tecnológico, representa casi un continente propio que ocupa el 47% del área continental de 8,547,000 kilómetros cuadrados; tuvo en 1999 una población aproximada de 169 millones de habitantes. La población es en un 55% de descendencia europea (sobre todo portuguesa), tiene un 38% de mulatos, un 6% de negros y solo el 0.2% de la población es indígena hablante de 195 lenguas diferentes. El analfabetismo se calcula en un 18% de la población mayor de 15 años. El PIB (Producto Interno Bruto) fue estimado en US\$ 1,023,100 millones en 1997, lo que representa un ingreso per cápita de US\$ 6,340.⁹

Argentina, la segunda potencia de la región, fue el primer país con un alto nivel de desarrollo moderno, urbano y sociocultural muy al estilo europeo que se inició a finales del siglo XIX, pero cuya dinámica se estancó en la segunda mitad del siglo XX. Tiene una superficie de casi 2,767,000 kilómetros cuadrados, con una población de 35.7 millones (1997), en su gran mayoría de descendencia europea y el 1% de población indígena hablante de 25 lenguas aborígenes. La población analfabeta es de 5 a 7 %. El PIB asciende a US\$ 335,600 millones, es decir, US\$ 9,530 per cápita.

Sigue **Paraguay** en tamaño, con 406,750 kilómetros cuadrados, una población estimada en 5,1 millones en 1997. El 95% de la población es mestiza, con un 1.5% de población indígena hablantes de 21 lenguas, sin contar el guaraní que es hablado por el 93% de la población (ver más adelante). En 1997 el PIB alcanzó US\$ 17,200 millones, o sea US\$ 3,480 per cápita.

⁷ El Mercosur tiene a Chile y Bolivia como países asociados. En este trabajo me referiré solamente a los cuatro países miembros fundadores.

⁸ El Mercosur abarca las partes más pobladas de una frontera de más de 15.000 kilómetros que el Brasil guarda con 10 naciones sudamericanas (todas menos Chile y Ecuador), todas ellas, con la excepción de Guyana, hablantes del español. xxxxxxxxxxxxxx

⁹ Como fuentes para las cifras de los cuatro países se usaron *l'État du Monde: annuaire économique et géopolitique mondial*. Paris: La Découverte, 1999, *The Library of the Congress Country Studies*, 1997 y Grimes (1996).

Por último, el *Uruguay* es el segundo país más pequeño de Sudamérica con una superficie de 276,215 kilómetros cuadrados y una población de 3.2 millones (1997). Guarda características muy similares a la Argentina, con un 88% de población de descendencia europea, 8% mestiza y 4% negra, con solo un 4% de población analfabeta, la cifra más baja en América Latina. El PIB fue de US\$ 24,900 millones en 1997, equivalente a US\$ 7,760 per cápita.

En este contexto surge el Mercosur como una iniciativa de Argentina y Brasil, los rivales históricos en América del Sur, para hacer frente a la imposibilidad de continuar con una política de proteccionismo y substitución de importaciones, particularmente en el caso del Brasil, y para hacer frente a globalización. El 26 de marzo de 1991 los cuatro países miembros firman un “Tratado para la Constitución de un Mercado Común” que prevé un comercio interno libre de barreras arancelarias y no arancelarias, así como una política comercial unificada con un arancel externo común (entre 0% y 20%) a partir de 1995¹⁰. Con el “Protocolo de Ouro Prieto” firmado en diciembre de 1994, el Mercosur adquiere personalidad jurídica internacional, basado en un sistema de consenso mutuo, pero sin crear instituciones supranacionales.

Desde una perspectiva brasileña, la iniciativa se desarrolló bajo la hegemonía del Brasil como una nueva orientación para “reaccionar y crear alternativas frente a la integración hemisférica propuesta por los Estados Unidos” (Vizentini 1999: 3). Al mismo tiempo que el Brasil acepta los lineamientos globales del FMI y del Banco Mundial, abandonando su tradicional política de desarrollo nacional y la substitución de importaciones, crea un organismo regional cuyos objetivos van mucho más allá del comercio; pretenden alcanzar una profunda integración regional y fortalecer la posición internacional de sus países miembros.

Y aquí se advierten de inmediato las diferencias con el otro mercado común del continente, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, ALÉNA, NAFTA) entre Canadá, los Estados Unidos de América y México. Según una visión sudamericana, en la dicotomía entre “panamericanismo” (base económica sin fundamento cultural) y “latinoamericanismo” (realidad cultural sin base económica), el Mercosur nace de la convergencia cultural, mientras que el TLCAN representa una mera agregación de mercados sobre la base de la divergencia cultural (Ferré 1997, Recondo 1997). Se trata, quizás, de una visión demasiado blanca y negra e interesada como mecanismo de deslinde con el tratado norteamericano.

Lo cierto es que, desde su inicio, el Mercosur se planteó un programa de integración educativa, que implicaba aspectos culturales y lingüísticos. Ya en diciembre de 1991 se reunieron los cuatro ministros de educación y constituyeron la Comisión de Ministros del sector educación; en junio de 1992 se aprueba un Plan Trienal (Ministerio de Educación y Cultura 1997) que establece tres ejes de acción: la formación de una conciencia ciudadana favorable a la integración, la capacitación de recursos humanos y la compatibilización y armonización de los sistemas educativos.¹¹ El plan incluye la

¹⁰ Para una serie de productos sensibles (automóviles, azúcar, etc.) se establecen períodos de transición hasta 2001; ver van Dijk 1999, Vizentini 1999 para mayores detalles.

¹¹ La información sobre este tema proviene de *Zona Educativa, Revista 19, La educación en el mundo*, revista electrónica argentina; Recondo (1997), Ministerio de Educación y Cultura (1997).

enseñanza de los dos idiomas oficiales del Mercosur, el español en Brasil y el portugués en Argentina, Paraguay y Uruguay al interior de los sistemas educativos respectivos.

En resumen, surge un mercado entre cuatro países desiguales, donde el Brasil representa el 73% del PIB, el 71% del territorio y el 78.7% de la población. Retomaremos los avances en esta materia en el punto 3. Para entender mejor los cambios, en parte radicales, que significa la creación del Mercosur para las políticas culturales, educativas y lingüísticas de estos países, es necesario conocer la historia que los llevó a constituirse en estados nacionales y a diferenciarse los unos de los otros.

2.1 Historia de las políticas lingüísticas y educativas de los países del Mercosur¹²

Al interior de Iberoamérica el español gozó en el pasado de un prestigio mayor que el portugués como lengua internacional, de desarrollo económico, educativo y científico. Históricamente, se postuló la unidad hispanoamericana, más que iberoamericana, desde los libertadores Simón Bolívar o San Martín al comienzo del siglo XIX, excluyendo siempre al gigante lusoparlante quien vivió una historia muy diferente de independización. Desde temprano el español marcó su presencia en muchos espacios, incluyendo el sistema educativo, a través de los libros de texto y la abundante literatura hispana, sobre todo en las regiones más desarrolladas del Brasil que se encuentran en el sur y centro-sur (Río, São Paulo, Río Grande do Sul). No ocurrió lo mismo en dirección opuesta: los países hispanos mantuvieron una barrera histórica frente al portugués que nunca trascendió más allá de las regiones fronterizas. De este modo, emergió una recepción y comprehensibilidad unidireccional entre las dos lenguas que tiene su base en la complejidad diferenciada entre ellas - el sistema fonológico del español americano es sin duda más simple que el del portugués brasileño -, pero sobre todo en una asimetría sociolingüística de prestigio. Mientras el español siempre gozó de un alto reconocimiento como lengua de cultura, ciencia, literatura y comunicación internacional, el portugués era considerado como lengua de menor relevancia y circulación internacional en la percepción de los países hispanos, de modo que no valía mucho la pena invertir en su aprendizaje. En muchas de las fronteras del Brasil, sin embargo, se advierte una tendencia en dirección opuesta en tiempos recientes, sobre todo debido a la dinámica industrial y comercial del gigante, de modo que el portugués ejerce una influencia creciente en las franjas limítrofes de los países hispanoamericanos.

De cualquier manera, tanto el Brasil como los países hispanoamericanos se orientaban históricamente hacia otras lenguas europeas de mayor prestigio, en primer lugar el francés y luego el inglés, italiano y alemán. Le daban a éstas la preferencia como lengua extranjera por encima de la lengua de sus vecinos.

Argentina

Las políticas culturales en la Argentina apuntaban desde su independencia en 1810 a la construcción de un Estado nacional homogéneo, basado en su población de origen europeo y el monolingüismo en español. Hasta nuestros días la Argentina es el país latinoamericano que con más intensidad buscó constituirse en nación europea y delimitarse así del resto del continente latinoamericano. A partir de 1853 el Estado

¹² Agradezco el magnífico y solidario apoyo que me han brindado para la recolección de la información Leonor Acuña y Roberto Bein de Argentina, Graciela Barrios y Beatriz Gabbiani de Uruguay y Gilvan Müller de Oliveira de Brasil.

desarrolló una intensa política de inmigración europea, al mismo tiempo que organizó expediciones militares para aniquilar, reducir y subordinar la población indígena en el sur del país. En el imaginario de la identidad nacional tenían cabida todos los inmigrantes de descendencia europea, pero no los aborígenes, las “primeras naciones”. La inmigración tuvo su auge entre 1895 y 1914, cuando la tasa de extranjeros entre la población total alcanzó el 42.7%, y en la ciudad de Buenos Aires la población extranjera rebasaba la mitad (Bein 1999). A pesar de su peso numérico, la asimilación lingüística fue incluso más rápida que en los EEUU en el mismo período, especialmente en el caso de los italianos (Fontanella de Weinberg 1979) quienes por su peso numérico (32% de la población de Buenos Aires) bien podrían haber constituido un sólido enclave lingüístico de preservación idiomática.

Esta rápida y pacífica asimilación fue promovida por un impresionante desarrollo socio-económico, basado principalmente en la agricultura y ganadería, que les proporcionaba a los inmigrantes campesinos y obreros un nivel de vida muy superior al de la mayoría de los países europeos. Buenos Aires se constituyó en capital “europea” que construyó su metro casi simultáneamente con Londres, París y Berlín, cuando en las demás capitales latinoamericanas los ciudadanos todavía llegaban a caballo a sus Plazas de Armas. En este desarrollo económico, social y cultural se basa el sentimiento de superioridad¹³ que caracteriza la identidad argentina frente a las demás naciones latinoamericanas hasta la fecha, a pesar del constante declive económico en la segunda mitad del siglo XX.

Distintos autores argentinos (Arnoux/Bein 1997, Bein 1999, 1999, Bein/Varela 1998, Varela 1999, Axelrud 1999) sostienen que el éxito de la política asimilacionista de grandes contingentes de inmigrantes y la construcción de una identidad argentina en torno al monolingüismo español se debe en buena medida a una eficiente política educativa, es decir, el desarrollo temprano de una educación pública de buen nivel académico y científico, basada en los modelos del positivismo europeo.

Esta política lingüístico-educativa incluía un componente de enseñanza de lenguas extranjeras que reflejaba las orientaciones generales hacia Europa y la influencia de los principales grupos inmigrantes. La primera lengua extranjera fue durante la mayor parte del siglo XIX y XX el francés, seguido por el inglés, y, con distancia, el italiano y alemán (Bein 1999)¹⁴. El sistema educativo tradicional, de 7 años de primaria y 5 de secundaria, contenía una “oferta plurilingüe” que ofrecía la elección de una primera lengua extranjera entre varias durante tres años, para continuar con una segunda lengua extranjera por dos años más. Ya desde los años ochenta, la demanda por el inglés rebasó la de todas las otras lenguas. El portugués no ocupó nunca el lugar de una lengua

¹³ Este sentimiento se refleja en estereotipos sobre sí mismos y sus vecinos: “Argentina es la Europa de América”, “Uruguay es una provincia de Argentina”, “los brasileños son divertidos, negros”, “los paraguayos, ignorantes”; se encuentra incluso en documentos oficiales “la Argentina, que mantiene un liderazgo cultural evidente ante todas las comunidades hispanohablantes...” (Vanossi ‘Anteproyecto de Ley del Idioma’, todo citado en Axelrud 1999: 63).

¹⁴ Según diversas fuentes (información oficial del gobierno, comunicación personal de Roberto Bein), no existen datos confiables sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. La *Alliance Française* reporta un ascenso de alumnos de francés inscritos en esta institución entre 1990 (36,172) y 1994 (45,846) y un fuerte descenso después, llegando a 31,878 en 1997. Estos cambios se explican probablemente por los altibajos económicos del país y no representan una tendencia general confiable.

extranjera de mayor importancia, aunque en 1935 se introdujo una cátedra para su enseñanza (Bein 1999).

Al terminar el período de la dictadura militar (1976 – 1983) se inició una nueva política hacia los grupos indígenas del país (1% de la población dividida en 25 lenguas vivas¹⁵). Las recientes reformas constitucionales (1994) reconocen la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas y el derecho a una educación bilingüe intercultural, con la enseñanza en lengua indígena materna durante los primeros tres años de la primaria (Ley 23,302 de 1985, cf. González Guerra 1999). Estas reformas, por importantes que sean, no han modificado, sin embargo, la identidad argentina colectiva que no encuentra un espacio para la población indígena (“en Argentina no hay indios”).

En resumen, las políticas lingüísticas, culturales y educativas han contribuido a forjar una cultura relativamente homogénea y una identidad nacional propia, identificada con las principales culturas europeas (española, italiana, francesa e inglesa) y un monolingüismo basado en la variedad argentina del español, que fomenta un sentimiento de superioridad y de delimitación frente a sus vecinos.

Uruguay

El país más pequeño del Mercosur ha seguido una historia parecida a la de Argentina. De hecho, pertenece en lo cultural y lingüístico a una cultura rioplatense común, por lo menos en su región centro-sur. Es el único país iberoamericano continental cuya población indígena fue exterminada hace casi doscientos años. Enclavado entre los dos gigantes, Argentina y Brasil, su historia está marcada por los esfuerzos de defender sus fronteras y llegar a una homogeneidad interna suficiente para consolidarse como estado con identidad propia en un espacio geográfico que marcó una historia siempre conflictiva entre el Reino de España y el de Portugal, y entre dos polos lingüísticos que se ubicaban en Buenos Aires, capital del virreinato español, y el polo lusoparlante en Río Grando do Sul (Elizaincín 1996).

La independencia del Uruguay (1828) no fue el resultado de la acción política de una nación claramente definida y homogénea en lo lingüístico y cultural. Por el contrario, el Uruguay se constituye de la unión de dos regiones con tradiciones culturales y lingüísticas diferentes (Barrios 1995, 1996). El centro-sur, con la capital Montevideo, y la franja occidental tienen como sustrato el español y una fuerte influencia de inmigrantes europeos, comparable a la composición de la región bonaerense de la Argentina. El noreste, en cambio, había sido poblado por grupos campesinos portugueses que permanecieron en territorio uruguayo al establecerse definitivamente las fronteras¹⁶. La integración de esta región se fue desarrollando a través de la colonización desde Montevideo durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando el gobierno fundó varias ciudades en el límite con Brasil para asegurar la frontera. La Ley de Educación Común de 1877 estableció la obligatoriedad de la educación primaria en español para todo el territorio.

¹⁵ Según *Ethnologue*, 13ª edición, 1996. *América Indígena*, vol 50, 1990 da un número de 16 lenguas indígenas; se basa en un sistema distinto de clasificación.

¹⁶ El primer Censo Nacional de 1860 contabiliza una población total de 200,000 habitantes, de los cuales 40,000 son lusoparlantes (Barrios et al. 1993).

La política lingüística del gobierno se orientó a lo largo de la historia a la homogeneización del país en torno a la variedad emergente del español uruguayo, usando como principal vehículo la educación pública, al igual que Argentina. En el sur esta política se dirigió hacia los diversos grupos de inmigrantes; en el norte, a la asimilación de la población de habla portuguesa. Hasta la fecha persiste una población rural que habla “dialectos portugueses del Uruguay” (DPU), denominados así por los lingüistas uruguayos (Elizaincín 1981, 1992, Elizaincín et al. 1987, Barrios et al. 1993). Estos dialectos, de bajo prestigio, se distinguen claramente del portugués hablado por los brasileños y son en su composición lingüística precisamente el producto de la colonización hispana de la población lusohablante por el Estado uruguayo. De este modo, la población rural campesina ha pasado de un monolingüismo portugués a un bilingüismo español – DPU. Observamos además un bilingüismo español – portugués entre la clase media fronteriza, debido a la influencia del Brasil.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación pública sigue una tradición similar a la argentina y forma parte de las políticas de asimilación en las dos direcciones mencionadas. Se ofrecen las lenguas europeas de mayor prestigio y de relevancia por sus grupos inmigrantes (francés, inglés, italiano). Sin embargo, la fundamentación de su enseñanza fue siempre de orden instrumental, sin referencia a los grupos étnicos de inmigrantes, puesto que la política general de la educación apuntaba al monolingüismo español. El francés se justificaba por la influencia cultural de esa nación, el inglés por su relevancia comercial y el italiano por su importancia en el derecho y la medicina (Gabbiani 1995). No obstante, las escuelas bilingües privadas (en inglés, francés, alemán, etc.), mantenidas por sus grupos de origen, juegan un papel importante en la educación, especialmente de las elites socio-económicas.

En los tiempos anteriores al Mercosur existían varias opciones y se promovía el aprendizaje de dos lenguas extranjeras diferentes. Desde 1885 se enseñaban el francés y el inglés en el primer ciclo de secundaria (7° a 9° año), y en el segunda ciclo (10° a 12° año) además el italiano (Gabbiani 1995). Es significativo que, hasta el inicio del Mercosur, el portugués, también lengua europea de cultura y de un importantísimo valor comercial, era considerado como amenaza. Siempre fue excluido de la educación pública, ya que podía poner en riesgo la unidad y homogeneidad lingüística del país (Barrios 1999).

En la actualidad (1997-1999) una reforma educativa en curso va transformando la composición y el peso de cada una de las lenguas. Las controversias giran en torno a la preservación de una oferta plurilingüe, por un lado, es decir, la posibilidad para los alumnos de aprender más de una lengua extranjera y escoger entre varias opciones; o de introducir el inglés como única lengua obligatoria, por el otro, anulando así los espacios para las demás lenguas extranjeras. En el primer ciclo (liceo), ya reformado, el inglés es la lengua obligatoria y se ofrecen cursos de portugués, italiano y francés como optativas en un “Centro de Enseñanza de Segundas Lenguas Extranjeras”, centralizado en la capital Montevideo con algunas sucursales en provincia. La mayor demanda es de portugués, seguida por italiano y luego francés. En el segundo ciclo (bachillerato), aún

sin reforma, se sigue enseñando como obligatorio el italiano y, como segunda lengua extranjera, el inglés o francés según la opción de los alumnos¹⁷.

En suma, las políticas lingüísticas del país apuntaron con éxito a la unificación y estandarización del español, y a una asimilación de la población lingüísticamente diferente: los lusoparlantes en el norte y los inmigrantes en el sur. Estas políticas cumplieron a la vez una función homogeneizadora hacia adentro y separatista hacia fuera, especialmente frente al poderoso vecino brasileño.

Brasil

Si bien la historia del Brasil en su lucha por la independencia y constitución como nación siguió un camino diferente al de los países hispanoamericanos, comparte con éstos un rasgo fundamental: también el Brasil forjó su nación en la perspectiva de crear un estado nacional homogéneo, monocultural y segregado de sus vecinos. En el inicio de la colonización Portugal optó por una política expansionista que extendió las fronteras a territorios que el laudo papal había asignado a la corona española. Su política lingüística forzó la enseñanza del portugués y latín, como claro intento de segregación hacia la colonización española (Pagliuchi da Silveira 1999). Esta expansión creó la necesidad de normalizar el portugués cuyas primeras gramáticas aparecieron recién en el siglo XVI (Fernão d'Oliveira 1536, João de Barros 1540). El clero buscó establecer una *lingua geral* indígena, el guaraní, para la misión religiosa, que conoció una expansión significativa y fue desplazada recién en la segunda mitad del siglo XVIII por el portugués (Baranow 1988). En un primer momento la creación de un inmenso territorio colonial impulsó el desarrollo de un purismo portugués europeo, como defensa de la unidad interna frente a la amenaza externa de España y las invasiones francesas y holandesas.

El Brasil conoció dos tipos de inmigración masiva muy diferentes: la importación de 3.8 millones de esclavos africanos a lo largo de trescientos años hasta el siglo XIX, y la inmigración voluntaria de aproximadamente 5 millones de europeos y japoneses durante los siglos XIX y XX. La asimilación forzada de los esclavos, que pertenecían a grupos lingüísticos muy diferenciados, los llevó al rápido abandono de sus idiomas. Los inmigrantes europeos, en cambio, conservaron parcialmente sus lenguas hasta la fecha de hoy.

Entre los países latinoamericanos el Brasil representa un caso típico que combinó, en su política indigenista, el genocidio sistemático con la segregación y la tutela paternalista, en términos jurídicos y políticos, de la población indígena. Ésta se redujo de unos 2.5 a 5 millones al iniciarse la colonización a aproximadamente 200.000 en los años 1990, lo que representa un 0.17% de la población total¹⁸. En la actualidad sobreviven aproximadamente 195 lenguas, organizadas en 26 familias lingüísticas (Rodrigues 1986). Diversos estudios históricos (Orlandi 1993) demuestran de qué manera la construcción ideológica de la "brasiliandade" borró sistemáticamente la existencia del indio de la identidad nacional desde los tiempos de la colonia. A diferencia de los países

¹⁷ Comunicación personal de Graciela Barrios y Barrios (1996). No fue posible obtener cifras sobre alumnos inscritos. Otra vez, la enseñanza del francés en la *Alliance Française* se reduce de 3,588 alumnos en 1990 a 665 en 1997.

¹⁸ Sólo a partir de 1930 la población indígena comenzó a crecer nuevamente en números absolutos (Rodrigues 1986).

andinos y de México, este proceso llevó a la conformación de una identidad excluyente entre brasileños e indígenas, similar al desenvolvimiento ocurrido en Argentina.

En 1980 solo cinco de los 195 grupos lingüísticos contaba con una educación específica por parte del estado, y solo un 10% de la población indígena recibía educación formal (Melià 1979, Montserrat 1989, Varese/Rodríguez 1983). Esta situación cambió significativamente en los últimos veinte años. La nueva constitución de 1988 amplió considerablemente los derechos de los pueblos indígenas y refleja un cambio en el enfoque de su tratamiento (Hamel 1994a, b). El artículo 210 establece que la lengua de instrucción en la educación pública es el portugués, pero a los pueblos indígenas se les otorga el derecho a usar sus propias lenguas y procedimientos pedagógicos durante la primaria. Las *Diretrizes e Basas da Educação Nacional* de 1994 y un Referencial Curricular (1998) diseñan un enfoque bilingüe e intercultural para la educación indígena que debe apoyar y fortalecer la preservación de las lenguas indígenas. Sin embargo, en un país con una ideología dominante del monolingüismo como ideal y como realidad construida, la existencia de un bilingüismo social y de una educación bilingüe pasa desapercibida en los idearios nacionales (Cavalcanti 1999).

Cuando el Brasil pasa de la colonia al imperio, encabezado por la familia real portuguesa que se traslada al Brasil en 1808 con la ayuda de los ingleses, el Brasil comienza a abrirse al comercio con Europa. Se inicia la enseñanza del francés como lengua europea privilegiada. En el siglo XIX comienza la inmigración masiva de colonos europeos, lo que fomenta una política lingüística plurilingüe. El estado apoya el deseo de los inmigrantes a preservar sus lenguas de origen y oficializa en las escuelas, además del portugués y latín, la enseñanza del francés, inglés y español, con el alemán e italiano como lenguas optativas (Pagliuchi da Silveira 1999: 432). Al mismo tiempo se va consolidando el portugués brasileño como lengua nacional y toma distancia del portugués ibérico.

Sólo en los censos de 1940 y 1950 existen datos sobre hablantes de lenguas inmigrantes, ya que posteriormente esta información fue excluida de los censos nacionales por razones políticas (Oliveira 1998). En el sur del Brasil se había establecido un amplio bilingüismo entre el portugués y varias lenguas inmigrantes. Ambos censos cuentan más de medio millón de hablantes del alemán nacidos en Brasil, seguidos por italianos y japoneses. Durante la primera mitad del siglo XX se mantuvo una política plurilingüe en la enseñanza de las lenguas extranjeras, privilegiando siempre el francés e inglés por encima del español. La política represiva del gobierno hacia las minorías inmigrantes desde los años treinta del siglo XX intentó forzar su asimilación acelerada, prohibiendo sus escuelas bilingües y el uso de sus lenguas en los ámbitos públicos. Cuando Brasil entró en la Segunda Guerra Mundial contra las potencias que representaban las principales lenguas de inmigrantes, se recrudeció la represión, lo que llevó a un descenso en el uso del italiano en un 37% y del alemán en un 14% entre 1940 y 1950. De este modo, el Estado brasileño desarrolló durante este período una marcada política asimilacionista hacia sus minorías aborígenes e inmigrantes, contraria a toda educación bilingüe.

En un tercer momento, después de la segunda guerra mundial, la política lingüística se transforma en un doble sentido. En su planificación el estado brasileño se distancia más aún de Portugal. A diferencia del mundo hispánico que hasta la fecha mantiene su

unidad ortográfica, el Brasil rompe con la unidad lingüística estableciendo normas propias en la gramática, ortografía y terminología lingüística. Aunque algunos autores afirman la significativa unidad del portugués hasta la fecha, con intentos de mantener o volver a acercar las normatividades divergentes (Baranow 1988), no cabe duda que el Brasil establece su hegemonía en el mundo lusitano. El segundo aspecto se refiere a una mayor orientación del Brasil hacia los EEUU, lo que lleva a un abandono de su política plurilingüe en favor de un enfoque monolingüe, de manera que, desde los años sesenta, sólo el inglés será obligatorio en la enseñanza pública (Pagliuchi da Silveira 1999). Esta tendencia refleja un nuevo distanciamiento de Hispanoamérica.

Para los autores brasileños (Ribeiro 1995), la construcción de una identidad nacional transitó por caminos diferentes al de las naciones rioplatenses. Argentina y Uruguay son vistos como “pueblos transplantados”, de características europeas, mientras que el Brasil alcanza como “pueblo nuevo” una identidad propia y diferente, fundada en su homogeneidad cultural básica, más allá de su desigualdad social y racial.

En resumen, en el Brasil se desarrolla una política de homogeneización interna en la perspectiva de la construcción de un estado nacional, con fuertes impulsos de asimilación lingüística de sus minorías aborígenes e inmigrantes. El Brasil apunta, al igual que sus vecinos del sur, a un distanciamiento del mundo hispano y privilegia históricamente la enseñanza de las lenguas europeas de mayor prestigio.

Paraguay

Es entre los cuatro el país que más se distingue del modelo europeo de estado nación. El Paraguay representa el único país americano con un bilingüismo nacional masivo que constituye el eje de la identidad nacional (cf. Corvalán 1997), donde una lengua indígena urbanizada, el guaraní, es hablado por más ciudadanos que el español. En cierta medida, el Paraguay nace de un “estado” jesuita con el guaraní como *lingua general* de la misión, alfabetización y de gobierno (Barros 1993). Durante su existencia y hasta la expulsión de los jesuitas en 1767 por el famoso lauda papal, la comunidad desarrolló una febril actividad de uso oral y escrito, de edición y publicación en guaraní (Melià 1969, 1995, 1999). Este arraigo histórico del guaraní, aunque abortado como proyecto político, constituye la base para explicar su estabilidad y extensión singular. De esta manera, la situación lingüística del Paraguay se tornó referente de la sociolingüística desde sus inicios como un caso paradigmático de bilingüismo social masivo, pero asimétrico (e. g. Garvin/Mathiot 1956, Rubin 1968).

Los dos censos disponibles, de 1950 y de 1992, arrojan resultados significativos: en 1950 el 50% de la población era monolingüe en guaraní, mientras que los hablantes monolingües del español se limitaban a un 4%. En 1992, el guaraní conserva un 37% de hablantes monolingües, mientras que sólo un 7% se declara monolingüe en español, y el 50% sostiene hablar habitualmente las dos lenguas; un 6% habla lenguas de inmigrantes (Corvalán 1997: 39). Estas cifras, absolutamente únicas en las Américas, si bien revelan un leve desplazamiento del guaraní¹⁹, demuestran a la vez la gran estabilidad de la

¹⁹ Para Gynan (1997) estas cifras demuestran una clara tendencia de desplazamiento del guaraní; sin embargo, Gynan llega a la conclusión que, de seguir las tendencias actuales, el guaraní se conservaría por unos 120 años más.

relación entre las lenguas y el grado de bilingüismo masivo que abarca todos los estratos sociales.

En la actualidad el Paraguay enfrenta el reto de incorporar y transformar su bilingüismo nacional en un recurso para la modernización de su educación. A pesar de la alta difusión del guaraní, la educación se vehiculó exclusivamente a través del español hasta hace poco tiempo. Recién en 1983 se inician programas bilingües de transición, basados en una alfabetización inicial en guaraní, que según Corvalán (op. cit.) fueron un fracaso y llevaron a que se abandonaran los intentos de educación bilingüe por un largo tiempo. La nueva constitución de 1992, promulgada en un contexto democrático, le asigna por primera vez en la historia el rango de lengua oficial al guaraní y la ubica en el mismo nivel que el español²⁰. La educación primaria se realizará en la lengua oficial materna de cada niño, y la enseñanza de ambas lenguas es obligatoria en la educación pública²¹. A diferencia de los programas anteriores de transición, ahora se plantea un currículo bilingüe de preservación con un trato de igualdad entre ambas lenguas. Las dos modalidades – para alumnos hablantes del guaraní y del español como primera lengua – se están implementando gradualmente desde 1996, teniendo un mayor desarrollo e impacto de novedad la modalidad guaraní-español que atiende a la población rural y urbana popular (Melià 1999). Como principio de política lingüística se reafirma la enseñanza y el desarrollo de los contenidos escolares en la lengua materna, lo que requiere en el nivel de la planificación lingüística un “Sprachausbau” significativo del guaraní. Esta normalización no sólo se remite a la creación de un lenguaje educativo y científico, sino también a la elaboración de una base lingüística que permita la expansión del guaraní a los dominios de la administración pública y la justicia, donde ha estado ausente con excepción de las traducciones orales al guaraní.

En los medios de comunicación el guaraní ha estado presente sobre todo en la radio, al igual que las lenguas indígenas en otros países (cf. Albó 1999 para el caso de Bolivia), pero también en la televisión con la emisión de noticieros y otros programas. Varios periódicos han abierto sus páginas al guaraní, pero en lo inmediato sobre todo para fines de enseñanza dirigida a maestros y alumnos (Corvalán 1997: 40-41).

La enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido un desarrollo limitado en un país predominantemente rural, con una escasa educación superior y reducidos contactos con el extranjero no hispanohablante²². Las propuestas que surgen de la Comisión Nacional de Bilingüismo reconocen este campo como una tarea pendiente de la política y planeación lingüísticas, y proponen un programa gradual de enseñanza de lenguas extranjeras en cuyo centro se deberán ubicar el inglés y el portugués (Corvalán 1997:

²⁰ Artículo 140 “De los idiomas. El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Sus idiomas oficiales son el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.” (cit. en González Guerra 1999: 588). En el Paraguay se reconocen 18 lenguas indígenas con un total de 94, 456 hablantes que representan un 1.96% del total de la población (op. cit, 598-599). Es interesante que el guaraní no es considerado lengua indígena, lo que corresponde a la realidad de un guaraní “des-indigenizado” desde hace mucho tiempo.

²¹ Artículo 77. “De la enseñanza de la lengua materna. La enseñanza en los comienzos del período escolar se realizará en la lengua oficial materna de educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas, cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los idiomas oficiales.” (op. cit. 586).

²² No ha sido posible recabar datos fehacientes sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el país.

46). Sin lugar a duda el paso a la democracia, el reconocimiento oficial del guaraní (Comisión Nacional de Bilingüismo 1997, Melià 1997) y las reformas educativas apuntan a una revalorización del guaraní no solo como valor nuclear (core value, Smolicz 1981, 1994) de la identidad paraguaya, que siempre lo fue y distinguió a los paraguayos de todos sus vecinos, sino también como lengua de los ámbitos formales de la educación y vida pública.

Frente a este panorama la innovación tecnológica y la integración regional plantean retos importantes al Paraguay como el país de menor desarrollo moderno, urbano e industrial en el contexto del Mercosur. El contacto de las sus lenguas propias con el portugués es visto como un obstáculo en el sistema educativo y en relación con la formación de una fuerza laboral. La presencia del “portugués en plena y agresiva expansión en la extensa área fronteriza con Brasil” (Corvalán 1977: 39) se considera como una amenaza para la identidad cultural y lingüística del Paraguay, sin duda debido a la significativa superioridad económica y tecnológica que representa.

En este contexto, en el Paraguay se plantea como urgencia inmediata una modernización general que incluye una reforma educativa para disminuir las desventajas frente a sus principales socios en el Mercosur.

3. Las dinámicas de la integración y los cambios en las políticas estatales: conflictos y contradicciones

¿Cuáles han sido las dinámicas y las nuevas políticas de integración cultural, educativa y lingüística de los cuatro países desde la fundación del Mercosur?

Como punto de partida observamos cuatro países que, si bien comparten rasgos importantes como sujetos colectivos de una historia latinoamericana, se han construido su propia identidad nacional, incorporando cada uno de manera creativa los elementos más significativos de sus componentes históricos (herencia autóctona, patrones de colonización e inmigración, lenguas y culturas); buscaron siempre la homogeneización hacia adentro y la delimitación – a veces el separatismo – frente a sus vecinos. Estas políticas han sido exitosas, desde el punto de vista del Estado, en la conformación de una identidad lingüística nacional basada en variedades estandarizadas y ampliamente aceptadas del español (Argentina y Uruguay) y del portugués (Brasil), y de una particular simbiosis del español y guaraní como repertorio comunicativo bilingüe en el caso del Paraguay.

El Mercosur con su dinámica de la integración regional impulsa a estos cuatro países a abandonar o, por lo menos, matizar su tradición cultural, educativa y lingüística que les ha dado estabilidad en el pasado, lo que los coloca frente a una paradoja (Barrios 1996, 1997). Argentina, Paraguay y Uruguay, quienes han vivido la presencia del portugués en sus fronteras como una amenaza – especialmente Uruguay, por la presencia histórica de los dialectos portugueses en su territorio – se ven ahora en la necesidad de promover la lengua portuguesa que antes habían combatido como lengua de integración en su propio territorio. El Brasil siempre había considerado a la Argentina como rival en todos los terrenos. Hasta hace poco tiempo los militares habían impedido la instalación de industrias importantes en una franja de cien kilómetros de profundidad en la frontera

como zona de repliegue militar. Ahora, con el Mercosur, se ven conminados a abrir estas demarcaciones y a establecer múltiples contactos a través de ellas.

Cabe adelantar que las dinámicas favorables a la integración que se desataron entre los más diversos sectores sociales, particularmente en las fronteras, rebasaron no sólo las expectativas, sino las políticas a veces timoratas de sus propios gobiernos. Antes de relatar las diversas actividades emprendidas, nos detendremos en las políticas oficiales de educación, cultura y lenguas en el Mercosur.

3. 1. Las políticas educativas y lingüísticas desde 1991

En cuanto a las iniciativas institucionales, abundan hasta el momento los protocolos, acuerdos, la creación de organismos y, en general, las propuestas a futuro. La puesta en marcha de dichos proyectos está tomando cierto tiempo y es casi imposible, según los mismos expertos del Mercosur, contar en la actualidad con datos sólidos o con resultados consolidados.

Esbozaremos aquí algunas de las principales iniciativas institucionales de integración educativa, cultural y lingüística.

El principal y primer instrumento lo constituye el Plan Trienal para el Sector Educativo del Mercosur aprobado en 1992 y que desde entonces fue renovado cada tres años. Considera la integración educativa y cultural como prerrequisito de toda integración económica y política²³ y establece, como dijimos, tres programas con sus respectivos subprogramas (Ministerio de Educación y Cultura 1997):

1. La formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración, con dos subprogramas sobre
 - 1.1 Información y reflexión sobre el impacto del proceso de integración del Mercosur
 - 1.2 Aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur (español y portugués)
2. Capacitación de recursos humanos para contribuir al desarrollo, con cuatro subprogramas para los distintos niveles educativos, investigación y posgrado
3. Compatibilización y armonización de los sistemas educativos que contempla la armonización académica, jurídica y administrativa, así como de los sistemas de información.

En 1997, el representante del MEC uruguayo (Ministerio de Educación y Cultura 1997: 29) considera que una primera etapa había llegado a su fin con la consolidación institucional, la homologación de títulos y credenciales y la armonización de los subsistemas de educación, con la excepción del sistema de educación superior.

²³ Cabe señalar aquí la diferencia con los dos otros bloques en el mundo occidental. En la Comunidad Económica Europea (hoy: Unión Europea), las cuestiones referidas a la integración educativa y cultural se plantearon muchos años después de su creación y el TLCAN, si bien contiene algunos elementos al respecto, no se ha planteado una programa sustantivo en esta materia, como sería la armonización de títulos para la libre circulación de la fuerza de trabajo, o el establecimiento de lenguas oficiales y su enseñanza en los sistemas educativos básicos.

Me concentraré en lo que sigue en las políticas referidas a las lenguas. Su principal propuesta, la enseñanza de las dos lenguas oficiales en los sistemas de educación respectivos, ha tenido un curso más lento, y aún en el año 2000 no se puede observar una implementación masiva y exitosa. Según la misma fuente, ya en 1993 “se diseñó un programa de formación para la enseñanza de las lenguas oficiales, comprometiéndose a destinar los recursos económicos adecuados para ello.” (op. cit. 19).

Como elemento de integración en 1991 se crea la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), compuesta por universidades públicas de los países miembros, que se caracteriza como universidad virtual o como “espacio académico común ampliado” (Guerrero 1995). En 1995 incluye a las universidades nacionales de Paraguay y Uruguay, como a cinco universidades de Argentina y también cinco del Brasil. Entre sus 11 núcleos disciplinarios, el denominado “Educación para la integración” se ocupará de definir políticas lingüísticas y preparar las bases para implementar la enseñanza del español y portugués como lenguas extranjeras en los países del Mercosur, con dos grupos de trabajo. Uno, de políticas lingüísticas, se hará cargo del análisis de datos sobre el tema y la intervención a través de la creación de propuestas y consultorías para los actores políticos en la materia. Un diagnóstico del grupo de trabajo sobre enseñanza del español y portugués (Gabbiani 1999) constata que en 1999, a cinco años de haberse tomado una decisión política al respecto (Plan Trienal), la enseñanza de las lenguas oficiales todavía no ha sido incorporada en los planes de estudio de los sistemas educativos en los países miembros. Se constata además una falta aguda de profesores capacitados y de exámenes nacionales de conocimiento basados en las variedades locales de las lenguas. Por estas razones, se recomienda impulsar investigaciones sobre estos temas, incluyendo estudios de las imágenes y expectativas sobre las lenguas en el Mercosur, la elaboración de censos lingüísticos y de exámenes adecuados de conocimiento. En general, se acuerda impulsar una oferta plurilingüe en el sistema educativo, es decir, mantener en cada nivel varias opciones de lenguas extranjeras.

Es difícil evaluar en este momento la puesta en marcha y los resultados de las propuestas. En el conjunto de la documentación publicada e información personal disponible, se destaca el impresionante número de instancias creadas y reuniones realizadas en los últimos años, pero se informa muy poco sobre las experiencias concretas y la implementación de las propuestas, que a todas luces ha sido bastante lenta.

Existe, por otro lado, una serie de iniciativas sumamente interesantes. Citemos como ejemplo el diseño de cursos específicos de enseñanza del español y portugués en São Paulo (Pagliuchi da Silveira 1999) o la formación de docentes en cooperación en la Universidad de la República en Uruguay y la de Campinas en Brasil (Gabbiani 1999).

En un primer momento, se iniciaron en Uruguay (Gabbiani 1995) y en Argentina programas de formación de profesores a nivel universitario y cursos de lenguas en estas instituciones. Gran parte de la demanda de cursos es absorbida por instituciones privadas (op. cit y Varela 1999)

Según diversos críticos argentinos, falta voluntad política para implementar la enseñanza del portugués en su país (Arnoux 1999, Varela 1999). Axelrud (1999) afirma

que el gobierno argentino no intenta una verdadera integración regional, sino que prefiere adaptarse a la globalización bajo la hegemonía de los EEUU. Ellos mismos sostienen que el Brasil desarrolla una política más decidida de integración lingüística. A esto se añade el hecho que en los sistemas educativos el portugués entra a competir con otras lenguas extranjeras establecidas y entorpece en varios casos las reformas en marcha. Las disputas sobre las ofertas políticas en materia de lenguas extranjeras – oferta plurilingüe o monolingüe, peso específico y secuencia de su enseñanza – reflejan orientaciones políticas y culturales divergentes.

En resumen, en el campo de las políticas educativas y lingüísticas destacan acuerdos básicos de las instancias políticas que apunta a una integración regional mucho más allá de la economía. Ésta incluye los programas de armonización entre los sistemas educativos, campañas para impulsar una actitud favorable a la integración y la decisión de enseñar las lenguas oficiales, el español y el portugués, en todo el Mercosur. En el nivel de la implementación, sin embargo, faltan los recursos necesarios y el ritmo es tan lento que muchos observadores dudan de la voluntad de los gobiernos a impulsar una verdadera integración cultural. Queda claro, por un lado, que los aspectos culturales, educativos y lingüísticos se subordinan claramente a las decisiones y dinámicas económicas de la integración; por el otro, que existen muchas resistencias a la integración misma que se derivan tanto de las reticencias históricas frente a los vecinos, como también a orientaciones hacia una globalización panamericana bajo el liderazgo de los Estados Unidos que están presentes entre los actores políticos y los gobiernos de los países miembros.

3.2 Las dinámicas de integración en la sociedad civil

A diferencia de las acciones más bien tímidas de los gobiernos nacionales que parecen querer frenar muchas veces los procesos, la creación del Mercosur ha desencadenado dinámicas sin precedentes a favor de la integración entre los más diversos sectores de la sociedad civil. Estas iniciativas, que se presentan especialmente en las fronteras, rebasan de lejos las políticas gubernamentales en cada Estado.

Surgió una demanda masiva de cursos de portugués en Argentina y Uruguay (y en menor medida en Paraguay), como también de cursos de español en Brasil. Esta demanda, que las instituciones estatales se han mostrado incapaces de satisfacer, han creado un mercado dinámico y creciente para la iniciativa privada. Si bien entre las múltiples academias y escuelas que emergieron como hongos se observan muchas deficiencias (cf. la crítica de Varela 1999), no se puede negar que cumplen una función positiva para los fines de la integración.

La dinámica de integración, globalización y transformación de las fronteras merece una atención particular. En el imaginario tradicional las fronteras marcan una línea allende de la cual todos los paradigmas cambian abruptamente. Los Estados nacionales siempre consideraron a las fronteras como lugares estratégicos, amenazados, donde había que reforzar la presencia militar, poblacional, cultural y lingüística de la nación²⁴. Consecuentemente, estas zonas fueron el objetivo de políticas de homogeneización.

²⁴ En los censos brasileños de 1940 y 1950 ya mencionados, la información sobre hablantes de lenguas inmigrantes, entre los cuales los alemanes, italianos y japoneses sumaban un total de 1.3 millones en 1940, fue incluida para proporcionarle al gobierno una base de datos para poder evaluar la “amenaza a la

La realidad en las fronteras mismas arroja en general un cuadro muy distinto. Más que líneas divisorias, se presentan como zonas de interacción antiguas que se constituyeron como franjas de contacto fluido y desarrollaron culturas y sistemas de comunicación híbridas. Elizaincín (1998) caracteriza esta situación de “preintegración” que abona el terreno para las políticas de integración del Mercosur²⁵.

En las fronteras se reforzó considerablemente el contacto e intercambio comercial y cultural, junto con una reafirmación de los regionalismos en oposición al poder central de cada país. Muchas de las propuestas de cooperación educativa trans-fronteriza (Barrios 1996, Fedatto 1996, Trinidad/Behares 1996, Behares 1998) se oponen por esta razón a las políticas homogeneizantes en torno a las dos lenguas oficiales del Mercosur y abogan por una educación diferenciada que tome en cuenta las variedades locales como los dialectos portugueses en el norte del Uruguay o los dialectos regionales del español.

Lo que más destaca, en resumidas cuentas, son las dinámicas de integración que surgen de diferentes sectores económicos y culturales, y que muchas veces contrastan con las acciones lentas de los gobiernos y las instancias multilaterales del Mercosur. Sobresalen las acciones en las fronteras, donde se afirman posiciones regionales en contacto que toman su distancia con los gobiernos nacionales. En el plano de las políticas del lenguaje, la integración se centra en la difusión de las dos lenguas oficiales en los países miembros. Queda pendiente el papel del guaraní, lengua oficial y de uso masivo en Paraguay y hablada también como lengua indígena en Argentina y Brasil.

4. Perspectivas geolingüísticas en la región del Mercosur

Observamos en la conformación del Mercosur una dinámica de integración y reposicionamiento de los cuatro países que influye en el conjunto de sus relaciones culturales, educativas y lingüísticas. Éstas conforman a su vez un fundamento sustancial de la integración misma. En el Mercosur se ha diseñado una serie de medidas y propuestas en este campo; su puesta en práctica, sin embargo, avanza con mucha lentitud, por lo cual varios observadores consideran que no existe una real voluntad de una integración a fondo en los gobiernos y otras instancias institucionales y sociales de los países miembros (Arnoux/Bein 1997, 1999); señalan también la falta de correspondencia entre las propuestas político-discursivas y las medidas específicas para concretarlas (Axelrud 1999).

Las resistencias representan, por un lado, las inercias históricas de una política de Estado nacional basada en el monolingüismo, la homogeneización cultural y la

nacionalidad” (Oliveira 1999) en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Y desde las capitales del Uruguay y Paraguay la presencia de hablantes del portugués en el territorio fronterizo despertaba preocupaciones similares.

²⁵ Grimson (1999) nos advierte, sin embargo, de una visión romántica y esencialista de las fronteras como zonas de hermandad y fluida interacción que insinúan que las fronteras sólo existen en los mapas. Relata el caso de un puente sobre el río Paraná que une a dos comunidades, una argentina y otra paraguaya. Allá se han agudizado varios conflictos limítrofes como efecto de las políticas arancelarias y de integración del Mercosur.

segregación de los países vecinos. No resulta fácil, como no lo es tampoco en la Unión Europea y en otras latitudes, transitar de la planificación de una identidad nacional fundada en una lengua, hacia una identidad regional sustentada en la integración de varias culturas y, en el caso del Mercosur, un bilingüismo español-portugués al que se añaden otras lenguas y variedades socio- y dialectales en muchas regiones. Existen, por otro lado, oposiciones múltiples, internas y externas, a veces veladas, que no ven en la integración actual del Mercosur con su hegemonía latinoamericana la mejor solución para sus intereses y que preferirían una integración panamericana bajo el liderazgo de los Estados Unidos.

No hay que olvidar que la construcción del Mercosur se produce como medida defensiva en una fase histórica representada por una fulminante globalización bajo la hegemonía estadounidense. En los años noventa del siglo XX, los países miembros, en particular Argentina y Brasil, vivieron procesos de reconversión neoliberal de sus economías y políticas que causaron profundos estragos sociales, la pérdida de soberanía y una reorientación cultural y lingüística hacia los Estados Unidos.

Estas orientaciones contradictorias – hacia una región por construirse y hacia una nueva subordinación a la hegemonía imperial norteamericana - influyen en el campo de tensiones entre lenguas nacionales, internacionales y regionales, indígenas, inmigrantes y extranjeras y no se dejan reducir a una oposición bipolar. Como hemos visto, las dinámicas observadas no sólo redimensionan los espacios de cada una de las lenguas, sino también las concepciones mismas que existen de ellas y de sus relaciones con otras lenguas. Se revela aquí la importancia de las ideologías y representaciones lingüísticas como elementos constitutivos de las políticas y luchas (Williams 1992) en torno a las lenguas.

En el pasado se justificaba la enseñanza del francés, italiano o alemán como “lenguas de cultura” en Argentina, Brasil y Uruguay, sin referencia explícita a los fuertes grupos de inmigrantes hablantes de estas lenguas. En el Brasil de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, son acuñadas como “lenguas de inmigrantes”, implicando una amenaza para la unidad nacional, incluso cuando se refieren a ciudadanos brasileños de cuarta o quinta generación. El calificativo de “bilingüe” se le adjudica a una persona perteneciente a una comunidad alóglota (aborigen o inmigrante), sin escrutinio de su verdadera competencia en la lengua referida, pero no se utiliza para quien aprendió una lengua extranjera y alcanzó un buen dominio en ella (Arnoux/Bein 1999). En el concepto de “lengua de comunicación amplia” pueden entrar el guaraní en Paraguay, como también el español y portugués a nivel regional (supra-nacional). Y surgen, como nuevas definiciones, las “lenguas de integración” o de “participación” (Barrios 1996). Como hemos visto, las conceptualizaciones y redefiniciones juegan un papel importante, como instrumentos y referentes ideológicos, en los debates en torno a las políticas lingüísticas y educativas.

En el contexto de la enseñanza, la controversia de las orientaciones ideológico-culturales y de la planificación lingüística se centra cada vez más en la oposición entre el inglés, por un lado, y el binomio español/portugués, por el otro, como lenguas prioritarias de la enseñanza escolar. Esta yuxtaposición se ubica en el contexto de las propuestas educativas, aunque también las rebasa. Particularmente en Argentina y Uruguay, encontramos dos posiciones opuestas: una aboga por una propuesta

plurilingüe, entendiendo por ella ya sea la enseñanza de más de una lengua extranjera a cada alumno, o la de una sola lengua extranjera por alumno, pero manteniendo varias opciones para escoger (Arnoux/Bein 1999). La segunda posición, sostenida por los defensores del inglés como lengua extranjera principal o única, justifica su propuesta por el valor del inglés como lengua de comunicación internacional o *lingua franca*²⁶. Consideran que la enseñanza tradicional de lenguas de “cultura” europeas ya no se justifica frente al imperativo de un inglés funcional a los negocios y otros campos de actividad internacional en el contexto de la globalización. El currículo plurilingüe, que existe desde tiempos remotos en los sistemas educativos de Argentina y Uruguay, se ve amenazado por las reformas educativas que apuntan a una propuesta “monolingüe” en torno al inglés.

Los defensores de la introducción del español y portugués, incluso en el nivel primario, se oponen a la hegemonía total y exclusiva del inglés y abogan por la preservación de una oferta plurilingüe que mantenga varias opciones abiertas. Diversos expertos argentinos (por ejemplo Arnoux, Bein y Varela) asocian las posturas en favor del inglés o del portugués con una oposición entre dos proyectos de integración, incluso como conflicto entre una identidad latinoamericana frente a otra panamericana, más allá del valor funcional de cada lengua.

“...se trata sobre todo de la construcción de la identidad – latinoamericana o panamericana –, en la que el inglés no se reafirma por su carácter de lengua internacional, sino que, en caso de impedir la enseñanza del portugués, asume el valor de símbolo de sumisión a la hegemonía de los Estados Unidos de América” (Arnoux/Bein 1997: 52)²⁷.

Si la controversia se plantea realmente como oposición excluyente entre el inglés o el español/portugués en el Mercosur, se pueden prever conflictos significativos que frenarían, en última instancia, la integración cultural y lingüística de esta unión regional. Por esta razón, otros autores (e. g. Barrios 1999 del Uruguay) proponen neutralizar la oposición al plantear que los dos conjuntos de lenguas, el inglés y el español/portugués, cumplen funciones diferentes y complementarias. Redefinen las lenguas oficiales del Mercosur - no en términos de lenguas *extranjeras* como lo es el inglés, sino como lenguas de *integración y participación*. Para crear una nueva identidad regional del Mercosur, se necesitará un nuevo tipo de bilingüismo masivo que permita la libre comunicación al interior del mercado. Lo interesante es que esta integración se plantea, no sobre la base de una sola lengua de comunicación e identificación como en la francofonía, sino sobre el fundamento de un sistema de comunicación bilingüe que comprende dos lenguas a la vez nacionales, regionales e internacionales en igualdad de condiciones.

²⁶ Varela (1999: 587) cita un documento oficial del gobierno argentino de 1996 que se refiere a las lenguas extranjeras: “el inglés, la lengua de comunicación internacional, que hermana e integra a una comunidad universal de usuarios sin fronteras geográficas ni políticas... El inglés se ha ido transformando en la *lingua franca* natural y, al hacerlo, se ha ido alejando de sus raíces culturales”. Observamos aquí la ideología del *Many Englishes*, del inglés desterritorializado y neutralizado que ya no pertenece a nadie y por lo tanto a todos, como si no contara ya tras sí con un ejército y una flota militar.

²⁷ No sorprende que los mismos autores propongan la enseñanza del portugués o de otras lenguas europeas (francés, italiano) como primera lengua extranjera a partir del 4º año de primaria, relegando la enseñanza del inglés en una variedad rudimentaria a la educación secundaria (Arnoux 1999).

La viabilidad y los límites de una tal propuesta se verán determinados por los alcances reales de los sistemas educativos, pero también por los mercados de la demanda y oferta extra-escolar. Queda por verse si los sistemas educativos tendrán la capacidad de mantener una oferta real, no solo ficticia, que comprenda el inglés, español/portugués, francés, italiano, alemán como opciones. A mi juicio la propuesta plurilingüe tiene su debilidad en la estrategia de querer colocar a todas estas lenguas en un plano de igualdad formal que ya no existe. Los perdedores serían en cualquier caso las lenguas extranjeras tradicionales, entre otras cosas porque los mecanismos de selección intra-escolar y el mercado extra-escolar ya optaron claramente por el inglés y el binomio español/portugués para los cuales existe una demanda real y creciente. Mantener la oferta de las lenguas europeas tradicionales para competir tanto con la lengua extranjera hegemónica como con las lenguas de integración regional, podría entorpecer la implementación institucional y difusión masiva de las lenguas regionales mismas.

Por esta razón, una orientación plurilingüe y de integración latinoamericana debería impulsar a mi juicio una propuesta bilingüe realista que fomente la enseñanza de dos grupos de lenguas: el español/portugués y el inglés²⁸. Se tendrá que buscar disminuir a la vez la bipolaridad, arguyendo que se trata de lenguas que no tienen que entrar a competir necesariamente entre ellas, ya que cumplen funciones instrumentales y de identificación muy diferentes y potencialmente complementarias. En el plano psicolingüístico y educativo, corresponden además a procedimientos parcialmente diferentes, ya que la adquisición del portugués por hispanohablantes y vice versa puede apoyarse en una metodología de extensión de competencias existentes, integrando de manera creativa componentes formales (escolares) e informales (extra-escolares). Y la enseñanza del español/portugués e inglés se podría introducir en diferentes momentos del proceso educativo (tempranos vs. tardíos)

La tensión multipolar que opera en el Mercosur entre lenguas nacionales, lenguas indígenas locales, lenguas regionales (supra-nacionales) y territoriales como el español y portugués, lenguas internacionales extra-territoriales europeas y una lengua hegemónica mundial - bien puede conceptualizarse con el esquema de una ecología de lenguas (Calvet 1999a, b) que mencionamos al inicio. El inglés ocupa el lugar de lengua hiper central, el español y el portugués, por el número de hablantes y su difusión multinacional, constituyen lenguas super centrales, el guaraní sería una lengua vehicular en Paraguay con extensiones hacia Argentina y Brasil, y se conserva además un gran número de lenguas indígenas e inmigrantes como lenguas vernáculos locales. Las otras super lenguas europeas (francés, italiano, alemán, etc.) ven disminuido su “círculo en expansión” como lenguas de comunicación internacional y en la enseñanza como lenguas extranjeras. En este caso le correspondería al español y al portugués cumplir una función de barrera contra la hegemonía internacional del inglés, aunque la hiper lengua no estaría amenazando sus funciones clásicas en cada territorio nacional o en la comunicación regional. Más bien la expansión exclusiva del inglés – sobre todo en los espacios educativos - podría entorpecer la difusión y el arraigo de las lenguas ibéricas como lenguas de integración y participación regional. Por otro lado, no se ve de qué manera el fortalecimiento de las lenguas locales de indígenas o inmigrantes podría afectar la vitalidad de las lenguas nacionales.

²⁸ Las demás lenguas europeas y las lenguas indígenas pasarían a la categoría de lenguas opcionales

Una tal visión adolece, sin embargo, de una concepción demasiado estática de los territorios y espacios lingüísticos. En el Mercosur, como en muchos otros lados, se plantea el reto de transformar, en las orientaciones lingüísticas (cf. Ruiz 1984) y en las políticas, una posición de un multilingüismo *de facto* (que concibe la pluralidad de lenguas como problema) en una perspectiva plurilingüe que visualice la diversidad lingüística, por el contrario, como un recurso enriquecedor del conjunto de estados y naciones en la región (cf. Hamel 1998). De esta manera, las dinámicas de cambio sociolingüístico no representarían un juego de suma cero – donde entre una lengua ceden las demás -, sino una nueva integración que potencia las posibilidades de cada una de ellas.

En otras palabras, se plantea la necesidad de contrarrestar la ideología del monolingüismo como ideal, tan nociva para la diversidad cultural y las lenguas subordinadas, que se expresa en la idea de la incompatibilidad de las lenguas en un espacio o territorio determinado. Tal como es falaz la posición de un bilingüismo sustractivo a nivel del individuo, es decir, la idea tan arraigada que el niño tiene que abandonar su propia lengua indígena o inmigrante para poder aprender bien la lengua nacional, de igual manera es falso que una lengua tenga que sustituir a la otra en los diversos espacios sociales.

La nueva relación que emerge entre el español y el portugués en el Mercosur refleja de hecho una orientación que pretende ampliar y potenciar los “campos enunciativos” (Guimarães 1999) de ambas lenguas y crear un bi- y plurilingüismo aditivo. Cualquier política lingüística que impulse este objetivo no podría ceñirse a las tradicionales políticas homogeneizadoras del Estado nacional que se limitaron a estandarizar las lenguas respectivas en sus territorios nacionales. Tendrá que sustentarse más bien en un concepto de interculturalidad y de comunicación en espacios heterogéneos, para diseñar una política sociolingüística que admita, en sus campos o dominios respectivos, una gran diversidad de dialectos, sociolectos, registros e interlectos entre ambas lenguas, como también modelos de comunicación bilingüe receptiva o de alternancia de lenguas. Y se verá obligada a reconocerle sus espacios a las lenguas indígenas e inmigrantes.

Bibliografía

- Albó, Xavier (1999), “Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación”, en López, Luis Enrique y Jung, Ingrid (eds.), *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid, Cochabamba, Bonn: Ediciones Morata, PROEIB-Andes, DSE, 126-156.
- América Indígena* L, 1, 1990
- Arnoux, Elvira Narvaja de (1999), “Las políticas lingüísticas en los proceso de integración, con particular referencia a la República Argentina”, *Actas de la 1ª Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires: UBA, 17-22.
- Arnoux, Elvira Narvaja de & Bein, Roberto (1997), “Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea”, *Quo vadis Romania? Zeitschrift für ein aktuelle Romanistik*, Wien: Universität Wien, 50-65.
- Arnoux, Elvira Narvaja de & Bein, Roberto (1999), “En torno al consenso glotopolítico”, *Actas de la 1ª Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires: UBA, 191-196.
- Axelrud, Brenda Carol (1999), “Alcances y proyecciones de la integración regional en Argentina”, *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires: UBA, 59-72.
- Baranow, Ulf Gregor (1988), “Brazil (Brasilien)”, Ammon, Ulrich, Dittmar, Norbert, Mattheier, Klaus J. (eds.), *Sociolinguistics – Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1263-1274.
- Barrios, Graciela (1995), “Planificación lingüística y Mercosur: el caso uruguayo”, Associação de Universidades Grupo Montevideo (eds.), *Anais do “Encontro sobre políticas lingüísticas*, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 41-49.
- Barrios, Graciela (1996), “Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera”, Trinidad, Aldema Menice & Behares, Luis Ernesto (eds.) *Fronteiras, educação, inegração*, Santa María: Pallotti, 83-110.
- Barrios, Graciela (1998), “Planificación lingüística en zonas de frontera”, Behares, Luis Ernesto (ed.), *Segundo seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera*. Montevideo: Universidad de la República, 21-26.
- Barrios, Graciela (1999), “Minorías lingüísticas e integración regional: La región fronteriza uruguayo-brasileña”, *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires: UBA, 85-92.
- Barrios, Graciela, Gabbiani, Beatriz, Behares, Luis Ernesto, Elizaincín, Adolfo, Mazzolini, Susana (1993), “Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay”, *Políticas del lenguaje en América Latina. Iztapalapa 29*, Rainer Enrique Hamel (ed.), 177-190. México: UAM.
- Barros, María Cándida D. M. (1993), “La palabra de Dios en la lengua del otro”, *Políticas del lenguaje en América Latina. Iztapalapa 29*, Rainer Enrique Hamel (ed.), 40-53. México: UAM.
- Behares, Luis Ernesto (1998), “El nacionalismo constitutivo de los Estados, los sistemas educativos y la integración fronteriza”, Behares, Luis Ernesto (ed.), *Segundo seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera*. Montevideo: Universidad de la República, 27-29.

- Bein, Roberto (1999), "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica", Arnoux, Elvira Narvaja de & Bein Roberto (eds.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires: Eudeba, 191-216.
- Bein, Roberto & Varela, Lía (1998), "Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires", Buenos Aires: ms.
- Calvet, Louis-Jean (1999a), *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Calvet, Louis-Jean (1999b), "Langues maternelles, nationales, de l'état. Un modèle gravitationnel pour une écologie des langues", Tokyo: Conférence.
- Cavalcanti, Marilda C. (1999), "Estudos sobre educação bilingüe e escolarização em contexto de minorias lingüísticas no Brasil", *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (DELTA)*, Vol. 15, Número especial, São Paulo, 385-418.
- Comisión Nacional de Bilingüismo (1997) *Ñane ñe' e. Paraguay bilingüe*. Políticas lingüísticas y educación. Asunción: MEC.
- Corvalán, Graziella (1997) "Políticas lingüísticas e integración en el Paraguay", Comisión Nacional de Bilingüismo (1997) *Ñane ñe' e. Paraguay bilingüe*. Políticas lingüísticas y educación. Asunción: MEC, 38-47.
- Crystal, David (1997): *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dijck, Pitou van (1999) "Mercosur: Economic achievements and challenges ahead", *Mercosur. Facing the Millenium*. The Hague: The Clingendael Institute, ms.
- Elizaincín, Adolfo (1981) "Marginación y discriminación en situaciones de contacto lingüístico", Cvitanovic, D. & Fontanella de Weinberg, María Beatriz (eds.) *Simposio internacional de lenguas y literaturas hispánicas*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 193-202.
- Elizaincín, Adolfo (1992) *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo: Arca.
- Elizaincín, Adolfo (1996) "As pesquisas nas áreas de fronteira Brasil-Uruguai. Histórico", Trinidad, Aldema Menice & Behares, Luis Ernesto (eds.) *Fronteiras, educação, inegração*, Santa María: Pallotti, 13-24.
- Elizaincín, Adolfo (1998) "Investigación lingüística y educacional integrada en los países del Mercosur", Behares, Luis Ernesto (ed.), *Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Areas de Frontera*. Montevideo: Universidad de la República, 75-79.
- Elizaincín, Adolfo, Behares, Luis Ernesto & Barrios, Graciela (1987) *Nos falemos brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Fedatto, Nilce Aparecida da S. (1996) "Educação, cultura, fronteira: um estudo do processo educativo-cultural na fronteira Brasil-Paraguai", Trinidad, Aldema Menice & Behares, Luis Ernesto (eds.) *Fronteiras, educação, inegração*, Santa María: Pallotti, 111-120.
- Ferré, Alberto Methol (1997) "Una bipolaridad cultural: Mercosur-Nafta", Recondo, Gregorio (ed.) *Mercosur. La dimensión cultural de la integración*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 23-48.
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (ed.)(2001). *Can threatened languages be saved?* Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.

- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1979): *La asimilación lingüística de los inmigrantes*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Gabbiani, Beatriz (1995) "Situación de la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras en el Uruguay", Associação de Universidades Grupo Montevideo (eds.), *Anais do "Encontro sobre políticas lingüísticas*, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 81-87.
- Gabbiani, Beatriz (1999) "Las políticas lingüísticas regionales del Mercosur: Propuestas, obstáculos y avances en los últimos cinco años", *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires: UBA, 271-280.
- Garvin, Paul L. & Mathiot, Madeleine (1956) "The urbanization of the Guaraní language: A problem of language and culture", Wallace, A. F. C. (ed.) *Men and cultures; Selected Papers of the Fifth International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 783-790.
- González Gutiérrez, Gisela (ed.) (1999) *Derechos de los pueblos indígenas. Legislación en América Latina*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Graddol, David (1997) *The Future of English?* London: The British Council.
- Grimes, Barbara (1996) *Languages of the World. 13th Edition*. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Grimson, Alejandro (1999) "El puente que separó dos orillas. Notas para una crítica del esencialismo de la hermandad", *Seminario Internacional: Fronteras, Naciones e Identidades*, Buenos Aires, 26-28. 5. 1999, ms.
- Guerrero, Hugo (1995) "A Associação de Universidades Grupo Montevideo", Associação de Universidades Grupo Montevideo (eds.), *Anais do "Encontro sobre políticas lingüísticas*, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 14-20.
- Guimarães, Eduardo (1999) "Política de línguas na América Latina", *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997. Conferencias Plenarias*, Buenos Aires: UBA, 297-304.
- Gynan, Shaw N. (1997) "El futuro del bilingüismo nacional del Paraguay", Comisión Nacional de Bilingüismo (1997) *Ñane ñe' e. Paraguay bilingüe*. Políticas lingüísticas y educación. Asunción: MEC, 19-23.
- Hale, Ken (1992) "On endangered languages and the safeguarding of diversity", *Language* 68:1, 1-3.
- Hamel, Rainer Enrique (1994a): "Indigenous education in Latin America: Policies and legal frameworks", Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 271-287.
- Hamel, Rainer Enrique (1994b) "Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin America", Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (eds.): *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 289-303. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Hamel, Rainer Enrique (1998) "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", IEEPO (ed.) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca: Huaxyácat, 106-136.

- Hamel, Rainer Enrique (1999a) "Los derechos lingüísticos de los hispanohablantes en California", Wimer, Javier (ed.) *La lengua española en los Estados Unidos de América*. México: FCE, CONACULTA, Union Latine, 60-73.
- Hamel, Rainer Enrique (1999b) "Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: La relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EEUU", *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997. Conferencias Plenarias*, Buenos Aires: UBA, 177-215.
- Harmon, David (1996) "The status of the world's languages as reported by the *Ethnologue*", *Southwest Journal of Linguistics*, 14:1-2, 1-28
- Kachru, Braj (1986) *The alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Krauss, Michael (1992) "The world's languages in crisis", *Language* 68:1, 4-10.
- Maurais, Jacques (1992). La situation des langues autochtones d'Amérique. *Les langues autochtones du Québec*. Maurais, Jacques (ed.), 1-59. Québec: Conseil de la langue française.
- Melià, Bartomeu (1969) *La creación d'une langue crétienne dans les réductions des Guaraní au Paraguay*. 2 vols., Strasbourg: Université de Strasbourg. Faculté de Théologie. Thèse.
- Melià, Bartomeu (1979) *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola.
- Melià, Bartomeu (1995) *Elogio de la lengua guaraní*. Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay. Asunción: Centros de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch".
- Melià, Bartomeu (1997) "Aprender guaraní ¿para qué?", *Ñane ñe' e. Paraguay bilingüe*. Políticas lingüísticas y educación. Asunción: MEC, 59-64.
- Melià, Bartomeu (1999) "Problemas del bilingüismo en Paraguay", *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997. Conferencias Plenarias*, Buenos Aires: UBA, 161-176.
- Ministerio de Educación y Cultura (ed.) (1997) *Mercosur educativo*. Montevideo: MEC.
- Montserrat, Ruth (1989) "Cojuntura atual da educação indígena", in: OPAN - Operação Anchieta (ed.) *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 245-255.
- Oliveira, Gilvan Müller de (1998) "Última fronteira: a língua portuguesa no Brasil meridional. Reflexões sobre um corpus lingüístico diacrônico", *Para uma história do português brasileiro*. Vol. 1, 211-277.
- Oliveira, Gilvan Müller de (1999) "Políticas lingüísticas no Brasil meridional", *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*. Buenos Aires: UBA, 405-416.
- Orlandi, Ení P. (1993) "La danza de las gramáticas. La relación entre el tupí y el portugués en Brasil", *Políticas del lenguaje en América Latina. Iztapalapa 29*, Rainer Enrique Hamel (ed.), México: UAM, 54-74.
- Pagliuchi da Silveira, Regina Célia (1999) "Políticas lingüísticas no cone sul-americano: um desafio interinstitucional Brasil-Argentina", *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*. Buenos Aires: UBA, 429-436.
- Recondo, Gregorio (1997) "El mercosur y la cultura", Recondo, Gregorio (ed.) *Mercosur. La dimensión cultural de la integración*. Buenos Aires: Ediciones Circus, 75-113.
- Ribeiro, Darcy (1995) *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Rodrigues, Aryón Dall'Igna (1986): *Línguas brasileiras*. São Paulo: Edições Loyola.
- Rubin, Joan (1968) *National bilingualism in Paraguay*. The Hague: Mouton.
- Ruiz, Richard (1984) "Orientations in language planning", *NABE Journal* 8: 2, 15-34.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000) *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ., London: Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, Tove, & Phillipson, Robert (eds.)(1994) *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Smolicz, Jerzy J. (1981): "Core values and cultural identity", *Ethnic and racial studies*, 4: 1, 75-90.
- Smolicz, Jerzy J. (1994) "Australia's language policies and minority rights: a core value perspective", Skutnabb-Kangas, Tove, & Phillipson, Robert (eds.)(1994) *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter, 235-252.
- Trinidade, Aldema Menice & Behares, Luis Ernesto (eds.)(1996) *Fronteiras, educação, integração*, Santa Maria: Pallotti,
- Varela, Lía (1999) "Mi nombre es nadie. Política lingüística del estado argentino", *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*. Buenos Aires: UBA, 583-590.
- Varese, Stefano & Rodríguez, Nemesio (1983) "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas", Rodríguez, Nemesio, Masferrer K., J. Elio & Vargas Vega, Raúl (eds.) *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol. I + II, México: UNESCO-III, 3-56.
- Vizentini, Paulo (1999) "Mercosul: A Brazilian strategy towards the world reorganization", *Mercosur. Facing the Millenium*. The Hague: The Clingendael Institute, ms.
- Williams, Glyn (1992). *Sociolinguistics*. A sociological critique. London & New York: Routledge.