

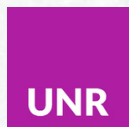
REVISTA ECÚMENE

DE CIENCIAS SOCIALES

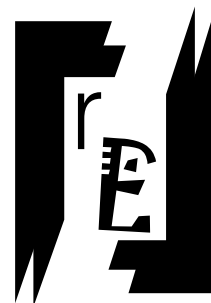
INCLUYE DOSSIER

"INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA: MARCHAS Y CONTRAMARCHAS DE UN PROCESO ETERNO" PARTE I

**COORDINADO POR:
DRA. OLGA SAAVEDRA Y LIC. CARLOS DA SILVA**
Integrantes del grupo de investigación GEICRAL de la
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO/ ARGENTINA



REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES



Directores

Ezequiel Fabricio Barolin - Instituto Mora, México
Orfilia Damiano Obando - Universidad Iberoamericana, México

Comité Científico

Dr. Adriana Tervén - *Escuela Nacional de Antropología e Historia – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Universidad Autónoma de Querétaro - México*
Dra. Alejandra Navarro Smith - *Instituto de Estudios Superiores de Occidente - México*
Dr. Alejandro Rabinovich - *Universidad Nacional de La Pampa - Argentina*
Dr. Antonio Arvizu - *Universidad Autónoma de Querétaro - México*
Dr. Armando Preciado - *Universidad de Guanajuato - México*
Dra. Cristina Viano - *Universidad Nacional de Rosario - Argentina*
Dra. Fausta Gantús - *Instituto Mora - México*
Dr. Félix Martínez - *Universidad del Tolima - Colombia*
Dr. José Elías Palti - *Universidad Nacional de Quilmes - Argentina*
Dra. Marcela Ternavasio - *Universidad Nacional de Rosario - Argentina*
Dra. María Elisa Servín - *Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia - México*
Dr. José Manuel Buenrostró Alba - *Universidad de Quintana Roo - México*

Colaboradores Editoriales

Mtro. Alan Suah Islas Ruiz / *Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco - México*
Mtro. Andrés Alfonso Vergara / *Universidad de Antioquía - Colombia*
Dra. Cecilia E. Maldonado Lorenzo / *Tecnológico Nacional de México - México*
Mtro. Christian D. Moreno Pulido / *Universidad Autónoma de Querétaro – México*
Mtro. Christopher Sotelo Rodríguez / *Instituto Mora – México*
Prof. Darío Agustín Machuca / *Universidad Nacional de Formosa – Argentina*
Mtra. Diana Baltazar Mozqueda / *Universidad Autónoma de Zacatecas - México*
Mtro. Douglas Véliz Vergara / *Universidad de Atacama - Chile*
Mtro. Federico Hans Hagelsieb / *Universidad de Sonora - México*
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez / *Escuela Normal Superior de Querétaro - México*
Dr. Juan Antonio Acacio / *Universidad Nacional de La Plata/ CONICET - Argentina*
Dra. Laura Victoria Rodríguez Zaragoza / *Universidad de Guadalajara – México.*
Mtro. Lázaro Gerardo Valdívía Herrero / *Universidad de las Artes de Cuba (ISA) -Cuba*
Dra. Lidia González Malagón / *Universidad Nacional Autónoma de México – México*
Dr. Luis Alonso Hagelsieb Dórame / *Universidad de Sonora -México*
Prof. Natalia Paola Montoya / *Universidad Nacional de Jujuy - Argentina*
Dr. Víctor Manuel Neira Rubio / *Centro de Investigación Educativa del Norte – Colombia*

Diseño de portada

Mtra. Orfilia Damiano

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES, Año 3, Volumen 2, Número 6, agosto 2022-enero 2023. Es una publicación semestral, digital, autónoma y autogestiva, editada por Ezequiel Fabricio Barolín. Calle 16 de Septiembre 57, Centro, C.P. 76000, Santiago de Querétaro, Qro, C.P.76000, Teléfono +52 442 547 9177. Página electrónica: <https://revistas.uaq.mx/index.php/ecumene>. Dirección electrónica: ecumene@uaq.mx. Editor responsable: Mtro. Ezequiel Fabricio Barolín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-031913410400-102, ISSN 2683-3077, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número: Mtra. Orfilia Damiano, Tel. +52 442 678 9266, Correo electrónico: orfidamiano@gmail.com. Fecha de última modificación: 29 de en enero de 2023. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Los artículos y toda la información suministrada en ellos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los miembros de la revista.

SUMARIO

Artículos por Convocatoria Ordinaria

INFLUENCIA DE LAS TÉCNICAS DE TOMA DE PERSPECTIVA E INSTRUCCIÓN SOBRE EL PREJUICIO DE MUJERES CARAQUEÑAS HACIA ADOLESCENTES EMBARAZADAS pp. 6-39

Influence of Perspective-taking and Instruction Techniques on The Prejudice Towards Pregnant Teenagers of Women from Caracas

por ELIZABETH PAULINE MONSALVE-PRADA & KRYSSBELL SERRANO-CARREÑO & CAROLINA MORA

LA CIUDADANÍA NEGADA A LAS MUJERES EN OCOTEQUILA, MUNICIPIO DE COPANATAYOC, GUERRERO pp. 40-61

Citizenship denied to women in Ocotequila. Copanatoyac Municipality, Guerrero

por DIANA GÓMEZ GÓMEZ & GEORGINA VÁZQUEZ MORENO

EL TRAMO VIAL DEL ALTO DE LA LÍNEA COMO “UN PROYECTO DE REGIONALIZACIÓN SOCIOECONÓMICO” pp. 62-82

The highway section of the line as “a socioeconomic regionalization project”

por CHRISTIAN CAMILO PEÑA TOCORA

TINTA Y SANGRE: LA CONFRONTACIÓN DE ROJOS VS. AZULES EN LA CARICATURA POLÍTICA COLOMBIANA (1945-1953) pp. 83-104

Ink and blood: The Reds vs. The Blues Confrontation in Colombian Political Cartoons

por ORFILIA DAMIANO OBANDO & SHANNA VALENTINA ABELLO GOMEZ

Entrevista

LA REFORMA EDUCATIVA. ENTREVISTA AL DR. PEDRO FLORES CRESPO pp. 105-120

JESÚS ALEJANDRO BÁEZ RODRÍGUEZ & DIANA BALTAZAR MOZQUEDA

Reseñas

RODRÍGUEZ RÍOS, Gladiz Esperanza. *Mólema*. México: Laripse, 2022 pp. 121-126

por ANA ARÁN SÁNCHEZ

RICHARD, Nelly. *Zona de tumultos. Memoria, Arte y Feminismo. Textos reunidos de Nelly Richard: 1986-2020*. Buenos Aires: CLACSO, 2021 pp. 127-130

por CECILIA GABRIELA FUENTES URTAZA

Sección Dossier “Integración latinoamericana: marchas y contramarchas de un proceso eterno” Parte I

RE-PENSAR LA INTEGRACIÓN DESDE EL SUR. HILANDO CAMINOS Y TEJIENDO REDES pp. 131-144

Re-thinking integration from the South. Knitting roads and weaving networks.
por SANTIAGO TOFFOLI

LA OTRA INTEGRACIÓN. ORÍGENES Y DESARROLLO DEL ALBA DURANTE LA RECONFIGURACIÓN DEL REGIONALISMO LATINOAMERICANO EN LA DÉCADA DE 2000 pp. 145-172

The other integration. Origins and development of ALBA during the reconfiguration of Latin American regionalism in the 2000s
por JULIÁN KAN

RUNASUR, HACIA LA INTEGRACIÓN REGIONAL DE NUESTRA AMÉRICA, DESDE LOS PUEBLOS Y PARA LOS PUEBLOS pp. 173-196

RUNASUR, towards the regional integration of our America, from the towns and for the towns
por MALKA MANESTAR

MAPUCHE REVOLUCIONARIO Y AYMARA PLURINACIONAL: LUCHA NACIONISTA Y HORIZONTE POLÍTICO- TERRITORIAL EN DOS CASOS DE NACION ORIGINARIA pp. 197-218

Revolutionary Mapuche and plurinational Aymara: nationalist struggle and political-territorial horizon in two cases of native nation
por ANA ROCCHIETTI & ALICIA LODESERTO

LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA DE LA ESTRATEGIA REGIONAL EN EL PERÍODO 2003-2015: HACIA LA INTERCOMPRENSIÓN ENTRE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS pp. 219-251

The linguistic dimension of the regional strategy in the period 2003-2015: towards intercomprehension among Latin American countries
por VIRGINIA IRENE RUBIO SCOLA & MARÍA ISABEL POZZO

(RE)PENSANDO LA CIUDADANÍA REGIONAL EN EL CONO SUR AMERICANO. HIPÓTESIS Y APUNTES TEÓRICOS BASADOS EN UNA INVESTIGACIÓN DE CAMPO EN DOS ETAPAS (PARTE 1) pp. 252-286

(Re)thinking regional citizenship in the American South Cone. Hypothesis and theoretical notes based on a two-stage field investigation
por OLGA MÓNICA SAAVEDRA

LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA DE LA ESTRATEGIA REGIONAL EN EL PERÍODO 2003-2015: HACIA LA INTERCOMPRENSIÓN ENTRE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS

The linguistic dimension of the regional strategy in the period 2003-2015: towards intercomprehension among Latin American countries

VIRGINIA IRENE RUBIO SCOLA¹
MARÍA ISABEL POZZO²

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 05 de enero de 2023

RESUMEN

En el presente artículo proponemos analizar las leyes educativas de los países miembros del Mercado Común del Sur (Mercosur) incluyendo a Venezuela (en suspensión) y a Bolivia (en proceso de adhesión) durante el periodo del “Nuevo Mercosur”, en el que la dimensión política, social e identitaria tuvo gran relevancia. El objetivo es identificar de qué manera esta política regional se tradujo en la legislación educativa nacional en el aspecto lingüístico, la oferta de enseñanza de las lenguas mayoritarias vecinas (portugués y español). La metodología de trabajo se basó en un análisis comparativo a partir de la perspectiva glotopolítica y de los estudios

¹ Licenciada en Portugués, Magíster en Lingüística de la Universidad de São Carlos (Brasil) y Doctora en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Realiza su posdoctorado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de Rosario (IRICE) del CONICET y de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Profesora de la Facultad de Humanidades y Artes (Universidad Nacional de Rosario) y miembro del Grupo de Estudios en Integración y Cooperación Regional en América Latina, del Centro de Estudios de Español como Lengua Extranjera y del Centro de Estudios Comparados de la Universidad Nacional de Rosario. Es autora de numerosas comunicaciones en congresos internacionales y artículos en revistas científicas sobre políticas lingüísticas regionales en relación con la enseñanza de lenguas en la educación secundaria y en población inmigrante. Correo electrónico: virginrubio@gmail.com

² Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), Magíster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Barcelona (España) y realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Es investigadora del CONICET, categoría independiente, con sede en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Se desempeña como profesora titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. También imparte numerosos cursos relacionados con metodología de la investigación y redacción de tesis en diferentes universidades, entre ellas la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional de Rosario, donde dirige la Maestría en Docencia Universitaria. También dirige el Centro de Estudios de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Correo electrónico: maria.isabel.pozzo@gmail.com

decoloniales. El resultado es que, si bien hubo un compromiso con la integración más marcado en Bolivia, Venezuela y Argentina, este no se reflejó en la oferta de las lenguas mayoritarias que cohesionarían al Mercosur. En cambio, se profundizó la hegemonía del inglés como única lengua extranjera privilegiando una ciudadanía global.

Palabras clave: enseñanza de lenguas, integración regional, glotopolítica, intercomprensión.

ABSTRACT

In this article we propose to analyze the education law from the countries that are members of the Southern Common Market (Mercosur) -including Venezuela (suspended) and Bolivia (in process of addition)- during the “New Mercosur” period, in which the political, social and identity dimension had much relevance. The objective is to identify in what way this regional policy was transferred into the educational legislation in its linguistic aspect: the teaching offer of most languages sharing the region (Portuguese and Spanish). The methodology of work was based in a comparative analysis from a glotopolitical perspective and decolonial studies. As a result, it is found that, although there was a more notable compromise of integration from Bolivia, Venezuela, and Argentina, this was not reflected in the offering of the majority of languages that would be cohesive for Mercosur. Instead, the hegemony of the English language was deepened as the only foreign language that privileges a global citizenship.

Keywords: language teaching, regional integration, glotopolitics, intercomprehension.

Introducción

Desde el regreso de la democracia al Cono Sur, la política regional estuvo signada por oscilaciones entre proyectos políticos contrapuestos. A pesar de estos vaivenes, el Mercosur se mantuvo y ya cuenta con una trayectoria de más de treinta años. Nos interesa su política en materia educativa y lingüística para pensar de qué manera tuvo incidencia en la política nacional de los países miembros en el período 2003-2015³. En ese momento los

³ Este análisis tuvo su inicio en el marco de una investigación de doctorado, Rubio Scola, Virginia “La integración regional y la enseñanza de lenguas extranjeras: el portugués en Argentina y el español en Brasil en la escuela media (2003-2015). Perspectiva glotopolítica” dirigida por Elvira Arnoux y Roberto Bein (defendida en 2020). Para la presente publicación el trabajo fue actualizado y completado en el marco de una investiga-

Estados parte eran Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela (2012-2016) y Bolivia se encontraba en estado de adhesión.⁴ Incluimos estos últimos dos países en nuestro análisis ya que sus respectivas permanencias e ingreso en el bloque no están libres de tensiones debido a sus políticas más extremas cuestionadoras de la hegemonía global. En el período que profundizamos sus gobiernos han llevado a cabo políticas que apuntan a la descolonización del Estado y son críticas de las lógicas occidentales, como veremos, en su política educativa.

A comienzos del siglo XXI, el cambio político e ideológico de la mayoría de los países del Cono Sur con la elección de gobiernos de izquierda⁵ cuestionó el orden mundial de la globalización y buscó consolidar un “Nuevo Mercosur” a partir de la integración estratégica que se propuso superar la esfera de lo comercial. A diferencia de la integración comercial y abierta llevada adelante en los años 90, esta nueva política integracionista incluía medidas que hicieron énfasis en la conformación de la identidad común latinoamericana atendiendo a la dimensión social, cultural y lingüística. El alineamiento entre los mandatarios del Mercosur en cuestiones de política exterior y de política económica se reflejó en acciones concretas como fue el rechazo al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), que impulsó tanto la profundización del Mercosur como la formación, en 2008, de la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) y más tarde, en 2011, la conformación de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC). De esta manera podemos identificar una preocupación por expandir los alcances de la integración al conjunto de países de América Latina. Perotta⁶ identificó tres etapas del Mercosur que refieren a modelos de integración diferentes: el modelo de democracia, paz y complementariedad económica (1985 – 1989); el modelo de integración regional comercial (1990 - 2002); y el modelo de un MERCOSUR social, productivo y ciuda-

ción de posdoctorado “La enseñanza de portugués y español a alumnos argentinos y brasileños del Nivel Medio y la integración regional: un estudio de la intercomprensión” dirigida por María Isabel Pozzo y Roberto Bein.

⁴ Actualmente, Venezuela se encuentra suspendida por no cumplir con el protocolo de Ushuaia sobre el compromiso democrático. En 2015, el Mercosur aprobó el ingreso de Bolivia pero aún no se ha completado el proceso de adhesión por los Congresos de cada Estado parte.

⁵ Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016) en Brasil, Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) en Argentina, Tabaré Vázquez (2005-2010) y José Mujica (2010-2015) en Uruguay, Fernando Lugo (2008-2012) en Paraguay, Hugo Chávez (2002-2013) y Nicolás Maduro (2013 -) en Venezuela y Evo Morales (2006-2019) en Bolivia.

⁶ Daniela Perotta, “¿Realidades presentes - conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR”. *Integración y conocimiento* (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR), Vol. 1 (2012).

dano (desde el año 2003 a la publicación de su artículo en 2012). Este último delineó una agenda social y ciudadana que incluyó la creación del Parlamento del Mercosur (2007) y políticas estratégicas de solidaridad y combate a la desigualdad de los países miembros. En educación el foco estuvo en la educación superior, Derechos Humanos y una educación para la ciudadanía regional. Esta orientación impactó en políticas lingüísticas, como fue la sanción de dos leyes análogas de enseñanza de español en Brasil (Ley N° 11.161/2005) y de portugués en Argentina (Ley N° 26.468/2009). La primera tuvo mayor repercusión en el sistema educativo brasileño, en cambio la oferta de portugués en Argentina fue muy marginal.⁷

Con el giro a la centroderecha y derecha entre 2010 y 2022,⁸ el Mercosur volvió a funcionar principalmente como acuerdo aduanero. Se sustituyó la Unasur por el Grupo de Lima y, posteriormente, en 2019, se constituyó el Foro para el Progreso de América del Sur (Prosur), que consistió más en tratados de libre comercio que en una cooperación regional: “Bloques de integración como la Unasur fueron sustituidos por esquemas de complementación neoliberal, como el Prosur y los tratados de libre comercio”⁹. El Mercosur volvió a su función de organismo de gestión comercial que buscó acuerdos con la Alianza del Pacífico, con Europa y acuerdos bilaterales con Estados Unidos. Los golpes de estado en Paraguay, Bolivia y la suspensión de Venezuela por la inestabilidad política detuvieron los avances en materia de integración.¹⁰ A nivel lingüístico esto impactó en el silenciamiento de la necesidad de ofertar el portugués en los países hispanohablantes y en

⁷ Virginia Rubio Scola, “Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional”, *La Rivada* (Universidad Nacional de Misiones), vol. 8, no. 14 (2020): 63-83.

⁸ Argentina (Mauricio Macri, 2015-2019), Chile (Sebastián Piñera, 2010-2014 y 2018-2022), Perú (Pedro Pablo Kuczynski, 2016-2018), Colombia (Juan Manuel Santos, 2010-2018; Iván Duque, 2018-2022), Brasil (Michel Temer, 2016-2018; Jair Bolsonaro 2019-2022) Uruguay (Lacalle Pou, 2020-) y Paraguay (Horacio Cartes, 2013-2018 y Mario Abdo Benítez, 2018-).

⁹ Natasia Barceló, Natasia, “¿Cuál podría ser la política exterior brasileña hacia América Latina y el mundo que desempeñe el ganador de las elecciones presidenciales en 2022?”. En *El futuro de Brasil: política exterior y relación bilateral con la Argentina del próximo gobierno brasileño*, coord por Elio De Antoni (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red Argentina de profesionales para la Política Exterior, 2022), 10.

¹⁰ José Briceño-Ruiz, “Auge y ocaso del regionalismo post-hegemónico. La experiencia del Mercosur”. En *El regionalismo en América Latina después de la post-hegemonía*, editado por Giovanni Molano-Cruz y José Briceño-Ruiz (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México) 2021, 31-58.

Brasil hubo un gran retroceso al anular la ley de español e implementar una reforma, que estipuló el inglés como única lengua obligatoria.¹¹ En la actualidad, han retornado dirigentes con una preocupación integracionista estratégica en favor de la región¹². Así lo anunciaba el propio Lula tras vencer a Bolsonaro: “Retomaremos la política exterior soberana, altiva y activa, promoviendo el diálogo democrático y respetando la autodeterminación de los pueblos” (octubre, 2022).¹³ Diferentes estudios, entre ellos el de la Red Argentina de Profesionales para la Política Exterior de 2022, señalan la importancia de una base social para llevar a cabo la integración regional de forma sostenida como política de Estado. En este artículo, mostraremos, en retrospectiva histórica, de qué manera la política de integración regional estratégica de comienzos del siglo XXI impactó en las leyes de educación sancionadas por los países del Mercosur y específicamente en la política de enseñanza de lenguas extranjeras de la región. Somos conscientes de la complejidad de los sistemas educativos y de las problemáticas específicas de cada país. Sin embargo, sostenemos que esta comparación a nivel macro permite proyectar una perspectiva regional que puede resultar fructífera para reflexionar sobre la educación en materia de integración estratégica y específicamente en la cuestión lingüística e identitaria de los países que integran el bloque.

1 - Perspectiva glotopolítica y decolonial

La situación sociolingüística de Argentina, Uruguay y Venezuela cuenta con el predominio del español como lengua mayoritaria y Brasil con el predominio del portugués, frente a la minorización de las lenguas originarias y de inmigración históricas y actuales. Paraguay y Bolivia presentan situaciones sociolingüísticas diferentes. En Paraguay, son dos las lenguas mayoritarias -el español y el guaraní- y la mayoría de sus hablantes son bilingües. En cambio, en Bolivia son tres las lenguas mayoritarias -el español, el quechua y el aymara, existen diferentes tipos de bilingüismo. Esta coexistencia de lenguas en los espacios nacionales no se desarrolla en una

¹¹ Elvira Arnoux, “Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos”, *Publicación extraordinaria* (Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 2017): s/p.

¹² En 2018, Andrés Manuel López Obrador en México; 2019, Fernández en Argentina; 2020, Luis Arce en Bolivia; 2021, Pedro Castillo en Perú; 2022, Xiomara Castro en Honduras; 2022, Petro en Colombia y 2022, Boric en Chile.

¹³ Santiago Torrado, “Elecciones en Brasil: Las cinco principales economías de América Latina estarán gobernadas por primera vez por la izquierda”, *Diario El país*, San Pablo, 30 de octubre de 2022.

convivencia pacífica ya que es resultado de la subalternización de pueblos cuyas lenguas son desvalorizadas producto de la colonización ibérica con efectos hasta la actualidad. De esta manera, los países que analizaremos presentan situaciones diglósicas¹⁴ marcadas en función de la lengua dominante.

La glotopolítica consiste en una perspectiva que permite analizar de forma crítica las acciones de la sociedad sobre el lenguaje que tienen carácter político. Su objeto de estudio son las acciones y las ideas sobre el lenguaje entendidas “como intervenciones en el espacio público del lenguaje que tienden a establecer (reproducir o transformar) un orden social, modelando las identidades, es decir, construyendo subjetividades necesarias en cada instancia histórica”.¹⁵ Se procura identificar y cuestionar las ideologías lingüísticas en las que se anclan estas acciones sobre el lenguaje, como en este caso la enseñanza de una lengua para la integración regional. Esto significa que, teniendo en cuenta el contexto de las intervenciones, se busca distinguir su vínculo con proyectos políticos o con propuestas en el sistema educativo.

Las tradiciones occidentales y eurocéntricas de la educación en general y formal en particular han proyectado identidades fraccionadas y aisladas con el resto de los países de América Latina que no dan cuenta de las realidades latinoamericanas resultado de procesos históricos de opresión por parte de estos paradigmas occidentales. Por esta razón, es pertinente incluir una mirada crítica desde la perspectiva decolonial que tiene en cuenta en sus marcos interpretativos la “subalternidad enunciativa” de los pueblos originarios, afrodescendientes e inmigrantes teniendo en cuenta los efectos de la colonización en la actualidad. Se trata de una perspectiva que cuestiona las matrices epistémicas eurocéntricas que imponen al saber científico europeo occidental como universal sobre otros saberes. Así lo señala Garcés en su análisis de la colonización epistémica y lingüística en Bolivia: “el denominado conocimiento científico universal asumió un carácter de superioridad en lo que se refiere a capacidad explicativa gracias a su

¹⁴ La diglosia fue definida por Ferguson como la situación en donde conviven dos lenguas o variedades de una lengua, una alta con mayor prestigio y otra baja reservada para la oralidad o intimidad. Esto es lo que suele suceder con las lenguas originarias o con las variedades de español o portugués que no son consideradas estándares. Charles Ferguson “Diglossia”, *Word*, 15: (1959): 325-340.

¹⁵ Elvira Arnoux, “Cómo la integración regional interroga a la Glotopolítica”, en *Temas de política lingüística no processo de integração regional*, organizado por Socorro Sousa, María P. Roca. P. y Andrea S. Ponte (João Pessoa: UFPB Editora) 2016, 3.

articulación con la colonialidad eurocéntrica”.¹⁶ En el relato histórico, Europa niega la explotación de América Latina/Abya-Yala para la construcción de la modernidad en tanto sistema mundo que configura una episteme eurocéntrica pretendidamente universal. Así la perspectiva decolonial hecha luz sobre lo que Mignolo denomina “el lado oscuro del Renacimiento” y rechaza “la epistemología del punto cero”.¹⁷ Este esquema ideológico denominado por Quijano como ‘colonialidad del poder’ instauro un modelo de clasificación y jerarquización socio-racial que resulta en la diferencia colonial, una maquinaria de legitimación de la dominación.¹⁸ De esta manera, se instauro una racialización de la episteme denominada ‘colonialidad del saber’ que clasifica con criterios de raza y clase social no solo comunidades sino también religiones, conocimientos, culturas y lenguas.¹⁹ Este dispositivo es a la vez creador de matrices y lógicas de sentido que se rearticula en el capitalismo contemporáneo. Esto se refleja en el discurso globalizador como discurso universal que daría cuenta de un proceso natural, universal e inevitable. La representación del inglés como lengua franca para todos los intercambios globales ocupa un papel fundamental en la reproducción de esta ideología. Por esta razón, sostenemos que el español y el portugués en sus variedades latinoamericanas pueden representar un quiebre en ese paradigma global.

2 - Antecedentes

En el aspecto lingüístico, el espacio global no solo influyó en la hegemonía del inglés, sino que también tuvo dos efectos. Por un lado, se destaca la visibilización y legitimación de las lenguas regionales compartidas por diferentes territorios nacionales que habían sido reprimidas en la conformación de los Estados nacionales. Por otro lado, para afianzar los espacios supranacionales, los Estados deben valorar sus lenguas con el estatus de lenguas de las integraciones regionales.

“Y, finalmente, podemos señalar que hay un sector del campo de objetos al que se vuelve permanentemente en la medida en que no está resuelta la relación de los Estados nacionales ni con su pasado -las lenguas regionales- ni con su futuro -las integraciones regionales-. No es casual que la pa-

¹⁶ Fernando V. Garcés, *Representaciones de la lengua y el conocimiento quechua: ¿Colonialidad o interculturalidad?* (La Paz: Fundación PIEB, 2009): 8.

¹⁷ Walter Mignolo, “El lado oscuro del Renacimiento”, *Universitas Humanística*, n° 67 (2009), 165-203.

¹⁸ Aníbal Quijano, “Colonialidad y modernidad/racionalidad”, *Perú Indígena*, v. 13, n. 29 (1992), 11-20.

¹⁹ Fernando V. Garcés, *Representaciones de la lengua y el conocimiento quechua: ¿Colonialidad o interculturalidad?* (La Paz: Fundación PIEB, 2009).

labra ‘regional’ aparezca con ese doble valor ya que posiblemente lo que está en juego siga siendo, en muchos casos, todavía el territorio”.²⁰

La Unión Europea decretó 24 lenguas oficiales a partir de las lenguas oficiales de los Estados que la conforman, entre las que no se cuentan las más de 60 lenguas regionales y minoritarias autóctonas. Esta misma política fue replicada en el Mercosur, estableciendo como oficiales del bloque las dos lenguas oficiales mayoritarias de los Estados miembros, exceptuando al guaraní,²¹ lengua cooficial de Paraguay junto al español. No obstante, como vimos anteriormente, la situación sociolingüística del espacio sudamericano se diferencia de la situación europea por la menor cantidad de lenguas mayoritarias habladas por la población. La incorporación de Bolivia cambiaría sustancialmente la situación de las lenguas oficiales de los países del Mercosur debido a que Bolivia cooficializó treinta y tres lenguas en su nueva Constitución del 2009.

En los años 90, a partir de los acuerdos internacionales materializados en la Declaración de Derechos Lingüísticos de la UNESCO, las políticas educativas nacionales de los países de la región han incluido programas de Educación Intercultural Bilingüe, que disponen sobre la alfabetización en la lengua materna. Por otro lado, la conformación del Mercosur implicó el propósito de la difusión de las lenguas oficiales del bloque. Hamel²² sostiene que la política lingüística de enseñanza de portugués y español como lenguas de integración podría funcionar como barrera para la naturalización del inglés entendido como lengua franca para la globalización. Sin embargo, fue muy distinto lo que terminó sucediendo, como veremos en la legislación nacional de cada país miembro, incluso en los más comprometidos con la ideología latinoamericanista.

En el periodo analizado en esta investigación (2003-2015), como destaca Arnoux, la política mercosureña que contempló aspectos culturales e identitarios retomó discursos latinoamericanistas e independentistas.²³ En este

²⁰ Elvira Arnoux, “La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”. Conferencia en *Primer simposio en la maestría en ciencia del lenguaje*. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SP “Joaquín V. González”) 2000, 17.

²¹ A pesar de diferentes pedidos para que la lengua guaraní se convierta en lengua oficial, recomendaciones de lengua de trabajo del Parlasur y declaraciones de lengua de cultura o lengua histórico del bloque, las únicas lenguas oficiales del Mercosur son el portugués y el español, como figuran en el Protocolo de Ouro Preto (1994), que define la estructura institucional del Mercosur.

²² Hamel, Rainer, “Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America”, en *Languages in a Globalising World*, editado por Jacques Maurais y Michael A. Morris (Cambridge: Cambridge University Press, 2003): 111-142.

²³ Elvira Arnoux, “Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos”, *Publicación extraordinaria* (Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Litera-

caso, la educación debe contribuir a construir el imaginario social favorable a la identidad regional. Esta iniciativa proyecta una ciudadanía regional en la que las lenguas mayoritarias debían ocupar un lugar identitario y adquirir el estatus de lengua de integración regional. Es en este contexto que se sancionaron las leyes de oferta obligatoria de español en Brasil en 2005 y luego de portugués en Argentina en 2009. En relación con la sanción de la ley de portugués en Argentina, Bein afirma que:

“Se trata de la primera vez que la Argentina asume la realidad lingüística del Mercosur para su integración, pues, por una parte, con la composición actual, el Mercosur tiene un 71% de hablantes de portugués y solo un 29% de hablantes de español; por la otra, desde numerosos círculos de intelectuales y políticos se ha insistido en la necesidad del aprendizaje mutuo de al menos las lenguas oficiales para favorecer la construcción de una identidad diversa pero común”.²⁴

En Brasil, el español ya se encontraba presente en el sistema escolar desde los años 90, junto al inglés, como lenguas necesarias para el trabajo (*Parâmetros Curriculares Nacionais* del año 2000). Por medio de la ley de oferta obligatoria de español, la oferta de esta lengua se oficializó en la escuela media brasileña, aunque esta ley tendrá una corta duración hasta la reforma educativa de 2017, como veremos más adelante.

En esta línea de enseñanza del portugués y del español en tanto lenguas de integración regional, existen investigaciones que buscan desarrollar el grado de intercomprensión no solo por la proximidad lingüística, sino también geográfica y cultural. La intercomprensión suele ser considerada solamente en términos de lenguas próximas al tomar en cuenta lenguas que pertenecen a una misma familia de origen, (lenguas romances, germanas, eslavas). Entender la intercomprensión entre el español y portugués en tanto lenguas del Mercosur significaría enseñar las variedades locales, su vínculo con las lenguas presentes en la región y la dimensión discursiva de estas lenguas en suelo sudamericano²⁵. Esto apunta a un reconoci-

rias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 2017): s/p.

²⁴ Roberto Bein, “La legislación sobre lenguas y su cumplimiento”, *Abehache*, año 3, n.º 4 (2013): 29.

²⁵ Virginia Rubio Scola, Ricciardi Natalia y María Isabel Pozzo, “Iberofonía e intercomprensión entre el español y el portugués: desde la raya a los cinco continentes”, *Estudos lingüísticos e literários*. Edição especial pluricentrismo lingüístico do português: perspectivas para o ensino e a formação de professore(a)s, Nº 73 (Salvador, 2022): 407-433

miento y conocimiento del otro vecino que aspira a la construcción de una identidad sudamericana.

Sobre los sistemas educativos formales, es importante destacar que los cuatro países fundadores del Mercosur tienen el principio de gratuidad de la educación regulado constitucionalmente y que a partir de 2013 establecieron la educación primaria y secundaria obligatoria y gratuita.²⁶ Como menciona este autor a partir de datos estadísticos, la educación primaria se encuentra universalizada en los países de la región, no así la secundaria y concluye que la regulación no es suficiente; es necesaria una política pública activa.

Otros estudios que se realizaron de forma comparada analizaron la política de integración regional en materia educativa en el nivel superior universitario y en la formación docente. Las regulaciones del Mercosur han apuntado a la formación docente para garantizar calidad y equidad educativa. En este sentido, el bloque recibió apoyo de la UNESCO, la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Unión Europea mediante el Programa de Apoyo al Sector Educativos del Mercosur (PASEM).²⁷ En el marco de este programa, los países miembros fundadores del Mercosur elaboraron el documento *Español y Portugués: vectores de integración regional* (Nández Britos y Varela 2015), que reúne informes de los Ministerios de Educación de cada país sobre las medidas implementadas en la formación docente de portugués y español en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Se señala la falta de acciones coordinadas en el terreno de estas lenguas en la región, probablemente debido a la invisibilidad del vínculo entre el conocimiento de las lenguas de la región con la mejora en la calidad de la educación y su contribución al proceso de integración regional.²⁸ El documento muestra que las instituciones de formación docente que ofrecen portugués en Argentina y español en Brasil han aumentado significativamente.

2 - Análisis

2.1 - Planes de acción del Mercosur

²⁶ Carlos Antônio Diniz Júnior, "Educación y escolaridad obligatoria: caminos en los veinticinco años del Mercosur (1991-2016)", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 11, n. 18 (2020): 11-24.

²⁷ Florencia J. Lagar y Daniela V. Perotta, Daniela, "Políticas del Mercosur para la formación docente: la experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional", *Revista Ibero-americana de Educação*, vol. 90, núm. 1 (2022): 39-56.

²⁸ Jorge Nández Britos y Lía Varela 2015, *Español y Portugués: vectores de integración regional* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo, 2015) 11.

A pesar de que en los años 90 haya predominado la matriz de pensamiento neoliberal orientada hacia una integración continental, el Protocolo de Intenciones de 1991 firmado por los ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay había considerado el papel fundamental de la educación en la integración y, con tal propósito, hacía énfasis en el origen cultural común de los pueblos de América Latina.

“[considera] Que la Educación tiene un papel fundamental para que esta integración se consolide y se proyecte; Que *es común el origen cultural de los pueblos latinoamericanos* particularmente el de los Estados Parte del MERCOSUR”.²⁹

Los planes de acción del Sector Educativo del Mercosur continuaron con esta iniciativa, ya que se proponían incentivar la conciencia ciudadana a favor de la integración de la región a través del sistema educativo. En la educación básica, planteaban incorporar junto con las lenguas del Mercosur su historia y su geografía, “reconociendo la importante dimensión política de estas áreas para la integración regional”.³⁰ Y en los resultados esperados se reiteraba sobre la implementación del portugués y el español en los sistemas formales. Actualmente, el Mercosur Educativo tiene como misión constituirse en un espacio educativo común que articule la educación con la integración del bloque.³¹

En los sucesivos Planes de Acción del Mercosur Educativo se puede observar la repetición de objetivos, que deja en evidencia la dificultad para su cumplimiento, sobre todo los que apuntan a contenidos comunes para la identidad regional y a la enseñanza de las lenguas del bloque. En la dimensión lingüística podemos destacar como avances más significativos, en el periodo estudiado, las dos leyes de oferta obligatoria de enseñanza de español en Brasil (2005) y de portugués en Argentina (2009) ya mencionadas. Esta última está directamente vinculada a la creación del Parlamento del Mercosur en el 2007, como podemos leer en la fundamentación del proyecto de ley aprobado.

“-La importancia de la enseñanza de la lengua portuguesa en nuestras escuelas se encuentra fuerte y sólidamente fundada en cuestiones geopolíti-

²⁹ Protocolo de Intenciones, 1991, bastardillas nuestras.

³⁰ Plan de acción del Sector Educativo del Mercosur, 2001-2005.

³¹ Mercosur Educativo, “Qué es el Sector Educativo del MERCOSUR”, <https://edu.mercosur.int/es-es/institucional/que-es.html>

cas estratégicas, vinculadas al desarrollo de la Nación y al cumplimiento de acuerdos internacionales vigentes. Esta vocación regional se concretó con la consolidación del Parlamento del Mercosur (Montevideo, mayo de 2007) con la común convicción de sus integrantes de que es el órgano de representación ciudadana que le faltaba al bloque para paliar su déficit democrático”.³²

La conformación de Unasur en 2011 acentuó la perspectiva política, ideológica y cultural en la propuesta de integración de la región. Este organismo regional caracterizaba a las naciones como “multiétnicas, plurilingües y multiculturales”. Como mostró Arnoux, el documento fundacional reflejó una sensibilidad mayor a la alteridad y mostró la voluntad de disminuir las desigualdades aspirando a una identidad y ciudadanía sudamericanas. Esto implicaba la conformación de una entidad política con mecanismos de participación cívica, que incidió sobre las medidas glotopolíticas³³.

2. 2 - Nuevas leyes de educación en los países del Mercosur

En este período de integración estratégica de América del Sur, los países del Mercosur han modificado o sancionado nuevas leyes de educación. Brasil y Paraguay mantuvieron la ley de educación de los años 90 y sancionaron otras leyes, sobre todo relacionadas con el ámbito lingüístico, que modificaron aquella. Haremos una comparación de las leyes educativas que se sancionaron o que se encontraban en vigencia en estos seis países comprometidos con el Mercosur, centrándonos en el peso acordado a la integración regional y a la situación lingüística, en especial en la enseñanza de las lenguas del bloque portugués y español como lenguas extranjeras.

- Argentina – *Ley de Educación Nacional*, (en adelante LEN) 2006, *Ley de oferta obligatoria de portugués*, 2009
- Brasil – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, (en adelante LDB) 1996 y actualizaciones, *Lei de oferta obrigatória de espanhol*, 2005
- Uruguay – *Ley General de Educación*, 2008
- Paraguay – *Ley General de Educación* 1998, *Ley de Lenguas*, 2010
- Venezuela – *Ley Orgánica de Educación*, 2009

³² Argentina, Cámara de Diputados de la Nación, Sesiones Ordinarias Comisión de Educación, Orden del día N° 2924, 2007.

³³ Elvira Arnoux, “Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)”, en *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*, organizado por Edleise Mendes (Campinas: Pontes Editores, 2011), 19-47.

- Bolivia – *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, 2010 y *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas*, 2012

La LEN³⁴ argentina fue sancionada en 2006, dejando sin efecto la Ley Federal de Educación de 1993. La LDB³⁵ de Brasil data de 1996 pero fue actualizada y modificada ampliamente hasta la reforma de 2017. A su vez, como ya mencionamos, Brasil y Argentina sancionaron en 2005³⁶ y en 2009,³⁷ respectivamente, las leyes de oferta obligatoria de los idiomas oficiales del Mercosur. Como ya mencionamos en la introducción, la ley de español en Brasil tuvo validez hasta el año 2017, cuando se implementó una reforma educativa que estableció que el inglés fuera la única lengua extranjera obligatoria³⁸.

Uruguay tuvo su actual Ley General de Educación³⁹ sancionada en 2008. Paraguay posee la Ley General de Educación sancionada en 1998 y la Ley de Lenguas de 2010.⁴⁰ Esta última regula los usos del guaraní y del español en diferentes ámbitos y, especialmente, en el educativo.

Como mencionamos anteriormente, Venezuela y Bolivia implementaron grandes cambios en sus Constituciones y sistemas educativos después de la asunción de los presidentes Hugo Chávez (1999) y Evo Morales (2006). Las nuevas políticas de ambos gobiernos acentuaron el carácter descolonizador y antiimperialista de sus nuevas Constituciones. Esto contribuyó a otorgarles un lugar central a la presencia indígena y afrodescendiente en las dimensiones lingüística, cultural y política.

El gobierno de Hugo Chávez impulsó lo que se autodenominó como ‘la revolución bolivariana’, que aspiraba al ‘socialismo del siglo XXI’ y que enfatizaba la necesidad de una integración latinoamericana, fundamentándose en el proyecto político de Simón Bolívar. La Constitución sancionada después de la asunción de Chávez en 1999 cambió el nombre del país: la República de Venezuela pasó a denominarse República Bolivariana de Venezuela. De este modo, propuso su refundación atendiendo a una sociedad multiétnica y pluricultural.

Bolivia se convirtió en un Estado Plurinacional, que reconoció constitutivamente la diversidad cultural de los pueblos indígenas y campesinos, y

³⁴ Argentina, *Ley de Educación Nacional No. 26.206*, 2006.

³⁵ Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No.9.394*, 1996-2017.

³⁶ Brasil, *Ley de oferta obligatoria de español*, Ley N° 11.161, 2005-2017.

³⁷ Argentina, *Ley de oferta obligatoria de portugués*, Ley N° 26.468, 2009.

³⁸ Brasil, *Reforma Educativa*, Ley N° 13.415, 2017, art. 3, inciso 4.

³⁹ Uruguay, *Ley General de Educación*, N° 18.437, 2008.

⁴⁰ Paraguay, *Ley General de Educación*, N° 1264, 1998 y *Ley de Lenguas*, Ley N° 4251, 2010.

consideró la existencia de naciones diferentes dentro de un mismo Estado. Este gesto se distanció de la concepción tradicional de Estado-Nación y de las políticas homogeneizadoras llevadas a cabo en la independencia de los países de la región.⁴¹ Además del cambio de la Constitución de 2009 y de la sanción de una nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” en 2010, se promulgó la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas en 2012.⁴²

2.2.1 - La historia de los pueblos y la conformación de la identidad nacional/regional

Retomando el Protocolo de intenciones de 1991, que establecía la importancia de considerar el origen común de los pueblos latinoamericanos, y el Tratado de Unasur de 2008, que aspiraba a una identidad sudamericana, identificaremos en las leyes educativas de qué forma se construyen discursivamente las identidades nacionales y, específicamente, si son consideradas las integraciones regionales.

Las leyes de educación de Brasil y de Uruguay señalan cuáles fueron los pueblos que constituyeron las identidades de los Estados. La LDB de Brasil en el inciso 12 del artículo 13 agregado en 2013 considera, en sus principios y objetivos, la diversidad étnico-racial. También, dispone que en la enseñanza de historia deben abordarse las contribuciones de los tres componentes de la identidad brasileña: pueblos indígenas, africanos y europeos.

“4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.⁴³

Esto es reiterado en el artículo 24a agregado en 2008 sobre la obligatoriedad de la enseñanza de historia afrobrasileña e indígena en toda la escolaridad obligatoria. Primero, se estableció la enseñanza de la historia afrobrasileña e indígena y, después, se agregaron las contribuciones de estos pueblos a la Historia de Brasil, aunque aún no se llegó a pensar esa historia en su dimensión latinoamericana.

⁴¹ Gonzalo Blanco “Los desafíos del plurilingüismo en el Estado plurinacional de Bolivia”, en *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, organizado por Elvira Arnoux y Roberto Bein, Roberto (Buenos Aires: Biblos, 2015), 75-96.

⁴² Bolivia, *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, N° 070, 2010 y Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, Ley N° 269, 2012.

⁴³ Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, N° 9.394, 1996-2017, art. 26.

La misma ley brasileña establece que la educación bilingüe e intercultural será desarrollada para los pueblos indígenas con los objetivos de reafirmar sus identidades étnicas y valorar sus lenguas y ciencias. Adicionalmente, se debe garantizar a los indígenas el acceso “às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.⁴⁴ Esta formulación deja en evidencia una separación entre sociedades indígenas y no indígenas y la sociedad nacional, como si aquellas no fuesen parte de esta última.

Esta ley brasileña ni sus actualizaciones se pronunciaron sobre la integración regional; en cambio la actual Constitución Nacional de Brasil que data de 1988 le concede un lugar central que incluye las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales: “Parágrafo único. A República Federativa do Brasil *buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações*”.⁴⁵ Además, la Constitución brasileña apunta no solamente a una perspectiva latinoamericana sino a la formación de una comunidad latinoamericana de naciones. Probablemente, la contemporaneidad con el Acta de Iguazú de 1986 haya influido en este compromiso.

La Ley General de Educación de Uruguay reconoce la presencia indígena y criolla, así como la inmigración europea, afrodescendiente y la pluralidad de expresiones culturales como constitutivas de la identidad nacional.⁴⁶ En cuanto a la integración, al mismo tiempo que promueve la “integración regional, internacional y la convivencia pacífica” no define cuáles son los países integrados.⁴⁷ La Constitución de Uruguay de 1997 vigente actualmente aborda la integración de los países latinoamericanos, principalmente, en la dimensión comercial: “La República procurará la integración social y económica de los Estados Latinoamericanos, especialmente en lo que se refiere a la defensa común de sus productos y materias primas”.⁴⁸

En el caso de Argentina en la LEN, los pueblos constitutivos de la identidad nacional no son nombrados por separado; solo se mencionan los ‘pueblos indígenas’ y la diversidad cultural de forma general. La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) garantiza a los pueblos indígenas el derecho constitucional de recibir una educación que preserve y fortalezca sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión. En relación con la for-

⁴⁴ Brasil, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, N° 9.394, 1996-2017, art. 78.

⁴⁵ Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988, art. 1, bastardillas nuestras.

⁴⁶ Uruguay, *Ley General de Educación*, N° 18.437, 2008, art. 13, inciso D.

⁴⁷ Uruguay, *Ley General de Educación*, N° 18.437, 2008, art. 13 inciso A.

⁴⁸ Uruguay, Constitución de la República, 1997, art. 6, De la nación y su soberanía.

mación en Historia, no se especifica sobre la conformación de la identidad nacional, pero, cuando se refiere a los contenidos de enseñanza común, resalta el respeto por las diferentes culturas originarias y las incluye en una primera persona plural, ‘nuestra sociedad’.

“[El ministerio de educación] definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la *multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias* en todas las escuelas del país, *permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad*”.⁴⁹

Identificamos una tensión en el momento de definir los participantes del diálogo intercultural que la ley promueve, dado que no se explicita de qué forma está compuesta la sociedad argentina. El sintagma “diversidad cultural” permite abarcar diferentes pueblos sin necesidad de especificar cuáles son.

A diferencia de las leyes brasileña y uruguaya, la LEN de Argentina incorpora la necesidad de promover la integración regional y latinoamericana. Además, proyecta una identidad nacional abierta a valores universales, a la integración regional y latinoamericana y respetuosa a la diversidad. Agrega que los contenidos curriculares deben incorporar el fortalecimiento de la región, principalmente del Mercosur.⁵⁰

La Ley General de Educación de Paraguay en sus dos primeros artículos toma en cuenta la cultura de la comunidad de los habitantes y, en especial, los derechos de los pueblos indígenas. Se destaca que la nacionalidad paraguaya está integrada por diferentes culturas y la modalidad para “grupos étnicos” está destinada a aquellas culturas que tengan su lengua y tradiciones propias, diferente de las oficiales.⁵¹

La ley de educación paraguaya no se expide sobre procesos de integración regionales. El proceso educativo toma en cuenta la cultura comunitaria, nacional y universal. La Constitución de Paraguay de 1992 tampoco se expide sobre regionalizaciones; apunta a una integración a la comunidad internacional. Como veremos en el apartado siguiente, la Ley de Lenguas de 2010 sí se pronuncia sobre la integración regional y sobre promover sus lenguas.

⁴⁹ Argentina, *Ley de Educación Nacional*, N° 26.206, 2006, art. 54, bastardillas nuestras.

⁵⁰ Argentina, *Ley de Educación Nacional*, N° 26.206, 2006, art. 11 y art. 92.

⁵¹ Paraguay, *Ley General de Educación*, N° 1264, 1998, art. 11.

La composición cultural de Bolivia se diferencia de los otros países del Mercosur ante la gran variedad de pueblos originarios y por tratarse de la población mayoritaria. La Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez define, entre los mandatos constitucionales de la educación, que debe ser “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo”.⁵² Los componentes sociales que se ven integrados en el Estado son “naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes”.⁵³ Una de las finalidades más importante de la ley es llevar adelante una educación que integre a los diferentes pueblos en el espacio territorial y en el Estado como ciudadanos. Luego de la integración de estas naciones en un Estado, se proyecta la integración a Latinoamérica para después integrarse al mundo. “Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo la integración latinoamericana y mundial”.⁵⁴

Por lo tanto, existe, por un lado, una unidad continental con proyección mundial de las naciones y “pueblos indígena originario campesinos y afrodescendientes” y, por otro lado, se hace necesaria la unidad territorial y la soberanía del Estado por medio de la integración de América Latina y del mundo. La reivindicación a nivel continental y mundial de estos pueblos toma un carácter que tiende a lo universal y la dimensión latinoamericana se vincula a la soberanía del Estado.

Además, la ley de educación de Bolivia se plantea en dos dimensiones: la intracultural y la intercultural. La primera apunta a la unidad y reconocimiento entre las diferentes naciones y agrega la necesidad de incluir sus conocimientos y valores a los contenidos curriculares. La segunda, la dimensión intercultural, refiere a un intercambio entre saberes propios de cada cultura al interior del Estado y saberes del resto del mundo. En las bases de la educación, esta interrelación de saberes entre culturas se complementa con los saberes universales. Como señala Blanco, si bien la ley propone un cambio de paradigma y se fundamenta en los principios éticos y morales de los pueblos originarios enunciados en sus lenguas, deja en evidencia que la cosmovisión indígena no forma parte de los conocimientos universales, es decir, occidentales.⁵⁵

⁵² Bolivia, *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, N° 070, 2010, art. 1.

⁵³ Bolivia, *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, N° 070, 2010, art. 2.

⁵⁴ Bolivia, *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, N° 070, 2010, art. 4, inciso 9.

⁵⁵ Gonzalo Blanco “Los desafíos del plurilingüismo en el Estado plurinacional de Bolivia”, en *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, organizado por Elvira Arnoux y Roberto Bein, Roberto (Buenos Aires: Biblos, 2015), 75-96.

En Venezuela, la Ley Orgánica de Educación de 2009, en los principios y valores de la educación, resalta la dimensión regional junto con la soberanía y la independencia: “el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña”.⁵⁶ Además, se establece que la educación debe ser: “pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe”.⁵⁷ Entre las competencias del denominado Estado docente se adjudica un valor central a la integración regional en diferentes aspectos. Estos son: el cumplimiento obligatorio de la doctrina de Simón Bolívar y la planificación de políticas y programas de educación formal y no formal que deben atender a la “especificidad en historia y geografía en el contexto venezolano, latinoamericano, andino, caribeño, amazónico, iberoamericano y mundial”. La ley promueve “la integración cultural y educativa regional y universal”:

“a. En el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, *que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes.*

b. Desde una concepción de la integración que privilegia la relación geoestratégica con el mundo, respetando la diversidad cultural”.⁵⁸

Y en las finalidades de la educación propone “impulsar la integración latinoamericana y caribeña”.⁵⁹ Esta ley no solo resalta la importancia de la integración regional, sino que la entiende como constitutiva de la identidad de los pueblos y, a su vez, refuerza su carácter geoestratégico. Los valores identitarios nacionales comprenden las dimensiones latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal. Además, plantea la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de forma transversal al sistema educativo.

En el siguiente cuadro 1 presentamos una síntesis de lo desarrollado en este apartado sobre las leyes educativas y el abordaje de los pueblos que

⁵⁶ Venezuela, *Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela*, Gaceta Oficial N° 5.929, 2009, art. 3.

⁵⁷ Venezuela, *Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela*, Gaceta Oficial N° 5.929, 2009, art. 2.

⁵⁸ Venezuela, *Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela*, Gaceta Oficial N° 5.929, 2009, art. 6, inciso 5, bastardillas nuestras.

⁵⁹ Venezuela, *Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela*, Gaceta Oficial N° 5.929, 2009, art. 15, inciso 7.

conforman la identidad nacional, el origen en común de estos pueblos latinoamericano y la dimensión regional latinoamericana o mercosureña.

Cuadro 1 - Conformación de la identidad nacional/regional

	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Venezuela	Bolivia
Pueblos reconocidos	pueblos indígenas y “diversidad cultural”	pueblos indígenas, africanos y europeos	diferentes culturas, grupos étnicos, indígenas	indígena, criolla, europea y afrodescendiente	pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes	naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes
Origen común	No	No	No	No	Si	Si
Dimensión regional	Si	La LDB (1996-2017) no la menciona. La Constitución (1988), sí.	La Ley de Educación no la menciona. Su Constitución, tampoco. La Ley de Lenguas (2010), sí.	La Ley de educación (2008) la menciona de forma muy general. La Constitución (1997), sí.	Sí y de forma constitutiva.	Si

Como vemos en el cuadro 1, ninguna de las cuatro leyes educativas de los países fundadores del Mercosur (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay) reconoció el origen común de sus pueblos como disponía el Mercosur Educativo. Brasil y Uruguay destacaron los mismos componentes (africano, europeo e indígena) en sus identidades, pero no señalaron la semejanza con los países vecinos. La ley paraguaya entiende a la educación de forma integrada a la cultura nacional, reconociendo otras culturas en su territo-

rio, pero sin especificarlas. La ley argentina es la única que plantea en sus objetivos la integración regional en su dimensión identitaria, aunque no refiere al origen común de los pueblos de los países de la región. Podemos identificar que, si bien en los tiempos actuales de globalización las fronteras se encuentran debilitadas, los Estados conservan la necesidad de seguir acentuando su unidad simbólica y, por lo tanto, presentan resistencias en reconocer un origen compartido con los países de la región y en explicitar acuerdos de integración estratégica. La explicitación de esta integración depende de momentos políticos, como fue su presencia en la Constitución brasileña de 1988 o en la Ley de Educación argentina de 2006.

Son diferentes los casos de Venezuela y Bolivia que actualmente no se encuentran en el bloque, aunque son los que se pronuncian de forma más comprometida con la integración latinoamericana. Este reconocimiento, en el caso de Bolivia, se vincula con el fortalecimiento de las reivindicaciones indígenas y afrodescendientes. Venezuela, al asumir el proyecto bolivariano, expresa con mayor fuerza el valor constitutivo de la identidad latinoamericana y caribeña y la necesidad de potenciarla estratégicamente. No obstante, como mostraremos, esta reivindicación de la unidad latinoamericana no se refleja en sus lineamientos nacionales de las lenguas extranjeras. En ambos casos se reglamenta sobre la enseñanza de una única lengua extranjera sin especificar cuál.

2.2.2 - Normativas sobre la enseñanza de lenguas

Las leyes de educación aquí revisadas abordan, en diferentes grados, la cuestión lingüística. En el caso de Argentina, la LEN dispone entre los diversos campos del conocimiento para la enseñanza primaria, la lengua, la comunicación y las lenguas extranjeras.⁶⁰ Para la enseñanza secundaria, la lengua que los alumnos deben dominar en sus competencias orales y escritas es la lengua española y agrega la comprensión y expresión en una lengua extranjera.⁶¹ Además, subraya que: “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país”.⁶² Las lenguas extranjeras, que históricamente ocupaban un lugar destacado en la secundaria (inglés, francés, italiano, en menor medida portugués), quedaron reducidas a “al menos un idioma extranjero”.

⁶⁰ Argentina, *Ley de Educación Nacional*, N° 26.206, 2006, art. 27, inciso c.

⁶¹ Argentina, *Ley de Educación Nacional*, N° 26.206, 2006, art. 30, inciso d.

⁶² Argentina, *Ley de Educación Nacional*, N° 26.206, 2006, art. 87.

En Brasil, la LDB y sus actualizaciones disponía la incorporación de por lo menos una lengua extranjera moderna elegida por la comunidad escolar a partir del quinto año del ciclo fundamental. A diferencia de Argentina, la ley brasileña agrega una segunda lengua extranjera de carácter optativo en la enseñanza media. La ley de oferta obligatoria de español se ajusta a esta normativa, ya que la elección del español es optativa para el alumno. La lengua portuguesa es definida como lengua de escolarización y, en la educación secundaria, su enseñanza está directamente asociada al conocimiento y al ejercicio de la ciudadanía como símbolo de cohesión nacional. En Argentina, durante el proceso de elaboración de la actual LEN, se redactó un Documento para el Debate, que proponía una serie de cambios entre los cuales destacamos: la obligatoriedad de la escolarización incluyendo toda la secundaria y la extensión de la Educación Intercultural Bilingüe a los no indígenas. Además, el documento cuestionaba al inglés como única lengua extranjera. Bein identificó en este documento las siguientes omisiones: no se hacía mención del Mercosur, no se explicitaba una concepción de lengua ni de aprendizaje de las lenguas y tampoco eran mencionadas las lenguas vecinas⁶³.

Sin embargo, como identificamos anteriormente, el Mercosur y la integración latinoamericana adquieren importancia identitaria en la LEN.⁶⁴ Estas decisiones se vieron reflejadas en los documentos dirigidos a las escuelas y documentos normativos, como en el denominado *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*, en el que se plasmaba el modelo de reconstrucción nacional y transformación social iniciado en 2003. Se señalaba la necesidad de convertirse en una de las naciones fundadoras de una “Latinoamérica más fuerte” y se apelaba al “sueño de la Patria Grande”.⁶⁵ En la misma línea, la colección *Los logros de la integración*, con un volumen dedicado a la parte educativa, presentaba los avances en el sector.⁶⁶ No obstante, la integración regional no fue considerada en su carácter lingüístico; solamente adquirió relevancia en el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera con Brasil. La ley de oferta obligatoria de portugués

⁶³ Roberto Bein, “Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación”, en *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, organizado por Elvira Arnoux y Roberto Bein (Buenos Aires: Eudeba, 2010), 307-328.

⁶⁴ María Isabel Pozzo, “La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina” *Revista Diálogos Latinoamericanos*, n. 15, Número temático: América Latina de cara al mundo: políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas para el mundo globalizado, (Dinamarca: Universidad de Aarhus, 2009): 10-33.

⁶⁵ Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*.

⁶⁶ Argentina, *Los logros de la integración educativa en la región*, Buenos Aires, Casa Patria Grande Presidente Néstor Kirchner, s/f.

de 2009 no figuró en ninguno de estos documentos, siendo todos elaborados con posterioridad.

Tanto en Brasil como en Argentina, las dos leyes que disponían sobre la enseñanza de las lenguas del Mercosur como lenguas extranjeras en las escuelas establecieron la obligatoriedad para las instituciones y no para los alumnos. Esto fue objeto de debate en la comisión educativa en Argentina en el tratamiento de los proyectos de ley presentados a partir de 2006, que planteaban la obligación de la enseñanza de portugués para todos los alumnos.⁶⁷ Además, se planteaba un problema en relación con la LEN que estipulaba la enseñanza de al menos una lengua extranjera. Si la oferta de portugués es obligatoria, ¿solo se debía enseñar portugués? o si la oferta es obligatoria para la escuela ¿podría no ser elegida por los alumnos y no dictarse?

Es necesario destacar que, teniendo en cuenta que la LDB brasileña fue modificada y actualizada en diferentes oportunidades, no se la ha modificado para incorporar la ley de oferta de español de 2005. En cambio, esta ley sí estuvo contemplada junto al inglés en las orientaciones curriculares de enseñanza media de 2006. A diferencia de Brasil, la ley de oferta de portugués solo tuvo una mínima mención en los Núcleos de Aprendizajes prioritarios (NAP) de Lenguas Extranjeras de 2012 en una nota al pie, que no refiere a la obligatoriedad del portugués, sino a cuestiones vinculadas con la denominación de la disciplina “lengua extranjera”.

Si bien Argentina y Brasil fueron los países que más avanzaron en legislación lingüística en la implementación de las lenguas del Mercosur en el sistema educativo, en términos concreto su concreta implementación fue escasa, desigual e inestable. Como ya mencionamos, con el cambio del rumbo del Mercosur podemos identificar un gran retroceso. En Argentina, se mantuvo un silenciamiento del portugués y se acentuó en el inglés como lengua de inserción en el mundo.⁶⁸ En el caso de Brasil, como ya mencionamos, la reforma educativa de 2017 determinó que el inglés debía ser la lengua extranjera obligatoria desde la primaria.

En Uruguay, la ley de educación explicita la dimensión lingüística en las líneas transversales correspondientes a todas las modalidades de educa-

⁶⁷ Elvira Arnoux, “Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)”, en *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*, organizado por Edleise Mendes (Campinas: Pontes Editores, 2011), 19-47.

⁶⁸ Elvira Arnoux, “Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos”, *Publicación extraordinaria* (Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, 2017): s/p.

ción. Se reconocen tres lenguas maternas uruguayas y se acentúa en una formación plurilingüe en segundas lenguas y lenguas extranjeras, sin establecer cuántas lenguas debían enseñarse ni en qué momento de la trayectoria educativa.

“La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la *consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguayana) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras*”.⁶⁹

Como señala Barrios, la ley uruguaya reconoce la presencia del portugués y el español hablados en Uruguay en un gesto que refuerza la unidad nacional sin vincular estos idiomas con los países vecinos.⁷⁰ En cuanto al portugués de Uruguay se emprendieron programas de educación bilingüe portugués/español en las regiones donde el portugués es lengua materna⁷¹. A diferencia de Uruguay, las leyes educativas de Brasil y de Argentina no mencionan el plurilingüismo, pero esta concepción está presente en las orientaciones curriculares nacionales en la enseñanza de la lengua nacional, lenguas extranjeras y Educación Intercultural Bilingüe.

En la actualidad, el gobierno de Uruguay elaboró una Reforma Educativa que deberá implementarse a partir de 2023 en donde entre las disciplinas solo figura el inglés como única lengua extranjera en la Educación Básica

⁶⁹ Uruguay, *Ley General de Educación*, N° 18.437, 2008, art. 40, inciso 5.

⁷⁰ Graciela Barrios, “La regulación de la diversidad lingüística en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley n.° 18.437) en Uruguay”, en *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, editado por Elvira Arnoux y Daniela Lauria, (Buenos Aires: UNIPE Editorial, 2016), 115-132.

⁷¹ Uruguay ha implementado medidas en relación con las políticas lingüísticas a través de la creación de la Comisión de políticas lingüísticas en la educación pública dependiente de ANEP. Esta comisión elaboró un Informe Técnico en 2007 sobre la situación de las lenguas en Uruguay, la historia de la enseñanza de las lenguas y propuestas para la formación docente en los tres niveles del sistema educativo obligatorio. El documento propone la enseñanza de tres lenguas extranjeras en el currículum obligatorio: inglés, portugués y una tercera lengua obligatoria que el alumno podrá elegir. Lamentablemente, fueron recomendaciones que no han modificado los lineamientos nacionales. Lamentablemente, se mantiene el predominio del inglés (ver Esteban Barbarich L.P, “Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguayana (1941-2003)”. *Lingüística*, Vol. 27 (2012): 168-196).

Integrada⁷². La reforma menciona a las culturales locales, regionales y globales, pero no especifica a qué espacio geográfico corresponde la dimensión regional ya que no menciona al Mercosur ni al continente. En relación con la ciudadanía hace referencia a la ciudadanía nacional, global y digital, coherente con la oferta de inglés como única lengua extranjera.

En Paraguay, la Ley General de Educación establece en los fines del sistema educativo “la formación en el dominio de las dos lenguas oficiales” (español y guaraní) y en el artículo 31 dispone que “la enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar”; la otra lengua oficial deberá enseñarse como segunda lengua. Además, establece una educación para grupos étnicos sensible a su cultura, su lengua y sus tradiciones. Para las lenguas extranjeras solamente se expide sobre el reconocimiento oficial de “las instituciones públicas o privadas especializadas en el estudio y difusión de lengua extranjera o de otras etnias de nuestro país”.⁷³ No reglamenta específicamente sobre las lenguas en el sistema escolar. Esta tarea la emprendió la Ley de Lenguas sancionada en 2010 que regula la enseñanza de las lenguas oficiales, de grupos indígenas y extranjeras.⁷⁴ Sobre las lenguas oficiales establece que es derecho de la comunidad nacional “Contar con un plan de educación bilingüe guaraní - castellano en todo el sistema de educación nacional, desde la educación inicial hasta la superior, y con planes diferenciados para los pueblos indígenas”.⁷⁵

La Ley de Lenguas de Paraguay adopta una dimensión regional sobre la oferta de lenguas extranjeras, destacando las lenguas de los organismos de cooperación sin mencionar al Mercosur ni al portugués: “El Estado promoverá la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente de aquellas que son lenguas oficiales de los Estados coasociados en organizaciones supranacionales”.⁷⁶ Al mismo tiempo, promueve la incorporación del guaraní como idioma oficial de los organismos supranacionales. Arnoux destaca que esta ley asigna un fuerte valor identitario al guaraní y al “castellano paraguayo” como lenguas nacionales pero estas lenguas no son entendidas como lenguas compartidas entre los países de la región, el español por los

⁷² La Educación Básica Integrada (EBI) de Uruguay comienza con la educación inicial (3, 4 y 5 años) y continúa a través de nueve grados de educación primaria y de educación media básica, los que se denominarán 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º y 9.º (ANEP 2022).

⁷³ Paraguay, *Ley General de Educación*, N° 1264, 1998, art. 75.

⁷⁴ Paraguay, *Ley de Lenguas*, N° 4251, 2010.

⁷⁵ Paraguay, *Ley de Lenguas*, N° 4251, 2010, art. 10, inciso 1.

⁷⁶ Paraguay, *Ley de Lenguas*, N° 4251, 2010, art. 6

países hispanoamericanos y el guaraní por la Cuenca del Plata⁷⁷. Respecto a la dimensión regional, Arnoux subraya que las fronteras son vistas como zonas de posibles conflictos en un contexto global en que los países abren sus fronteras a integraciones. Esto puede ser explicado por la situación económica de Paraguay desfavorable en relación con los otros socios del Mercosur, que genera desconfianza en algunos sectores de este bloque.

En Venezuela, la ley de educación garantiza el uso del castellano en las instituciones y centros educativos, exceptuando la modalidad de la educación intercultural bilingüe, en la que se debe emplear el uso igualitario del castellano con los idiomas indígenas.⁷⁸ Además, la enseñanza del castellano figura entre los cumplimientos obligatorios de la educación junto a la doctrina de Simón Bolívar, la historia y la geografía de Venezuela. No obstante, no se distinguen variedades locales ni se destaca una variedad nacional. Esta mención del idioma castellano junto a la historia y la geografía de Venezuela es retomada en diferentes segmentos de la ley, acentuando la asociación de la lengua con la nacionalidad venezolana y una posible relación con Hispanoamérica al mencionar el proyecto bolivariano.

La ley de educación venezolana no se expide sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estas son contempladas en el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano de 2007, que aspira a que el egresado posea, entre otras aptitudes:

“24. Conocimiento y valoración de la nueva geopolítica internacional, y de las *alianzas de cooperación e integración de la República Bolivariana de Venezuela con otros países de Latinoamérica, el Caribe y el mundo*

25. *Dominio y valoración de los idiomas maternos (castellano y/o indígenas); así como de un idioma extranjero, como elementos de comunicación, participación, integración y fortalecimiento de la identidad venezolana*”.⁷⁹

El conocimiento sobre las alianzas de integración y cooperación de Venezuela a nivel internacional no se asocia con la enseñanza de la lengua extranjera. Se resalta la dimensión nacional del castellano para la construcción de la identidad venezolana pero la enseñanza de la lengua extranjera no se inscribe dentro de una estrategia política.

⁷⁷ Elvira Arnoux, “Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)”, en *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*, organizado por Edleise Mendes (Campinas: Pontes Editores, 2011), 19-47.

⁷⁸ Venezuela, *Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela*, Gaceta Oficial N° 5.929, 2009, art. 6.

⁷⁹ Venezuela, Sistema Educativo Bolivariano, 2007, bastardillas nuestras.

Bolivia, como mencionamos anteriormente, presenta una situación socio-lingüística más compleja con una lengua mayoritaria y de prestigio -el castellano- hablada en todo el territorio, dos lenguas indígenas mayores -el quechua y el aymara- también habladas en todo el territorio, como consecuencia de migraciones internas, y una treintena de lenguas indígenas (entre ellas el guaraní en la región del Chaco) presentes en ámbitos rurales y selváticos, con pocos hablantes, salvo para el guaraní y el chiquitano. El Estado Plurinacional de Bolivia por medio de la ley de educación propone una educación plurilingüe. El Artículo 4 rige sobre el uso de los idiomas oficiales y de la lengua extranjera. Se prioriza la enseñanza en lengua materna y se determinan principios obligatorios de los usos de las lenguas y su aprendizaje que resumimos en tres puntos:

1. En comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria se debe enseñar como primera lengua la originaria y como segunda lengua el castellano
2. En comunidades monolingües donde predomina el castellano, esta será primera lengua y la originaria será la segunda lengua.
3. En comunidades o regiones trilingües o plurilingües se definirá la primera lengua por criterios de territorialidad y transterritorialidad según los consejos comunitarios y la segunda lengua será el castellano.

Se establece la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera de forma gradual desde los primeros años de la escolaridad. El Sistema Educativo Plurinacional tiene como objetivo “lograr habilidades y aptitudes comunicativas trilingües mediante el desarrollo de idiomas indígenas originarios, castellano y uno extranjero”.⁸⁰ No se determina cuál debe ser el idioma extranjero. De esta forma, la ley de educación boliviana, atenta a resolver los conflictos entre naciones dentro de su territorio, no se expide sobre la necesidad de volcar en la enseñanza de la lengua extranjera la unidad latinoamericana contemplada en las finalidades de la educación.

En el siguiente cuadro sintetizamos lo desarrollado anteriormente sobre las lenguas declaradas oficiales, las lenguas enseñadas y la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en las leyes educativas y normativas de cada país.

Cuadro 2 - Normativa sobre la enseñanza de lenguas

	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Venezuela	Bolivia
--	------------------	---------------	-----------------	----------------	------------------	----------------

⁸⁰ Bolivia, *Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*, N° 070, 2010, art. 10, inciso 4.

Lenguas Oficiales	Español (de hecho)	Portugués y lengua de señas	Español y guaraní	Español del Uruguay. Portugués del Uruguay Lengua de señas uruguaya	Español	Español y 33 lenguas originarias (español, aimara y quechua son las lenguas mayoritarias)
Lenguas del territorio enseñadas en la escuela	Español modalidad EIB (solo para grupos indígenas)	Portugués Lenguas indígenas (solo para grupos indígenas)	Español y guaraní (Enseñanza bilingüe para toda la población) Enseñanza de las otras lenguas indígenas (solo para grupos indígenas)	Español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya “Enseñanza de segundas lenguas”	Español Lenguas indígenas (solo para las comunidades indígenas)	Español y lenguas originarias (para toda la población)
Enseñanza de LE	Por lo menos una LE (inglés) Ley de portugués (2009) (no se implementó)	1 LE obligatoria y una segunda LE optativa (1996-2017) Ley de español (2005-2017) se implementó parcialmente	Enseñanza de lenguas extranjeras Promover las lenguas de bloque supranacionales (Ley de Lenguas, 2010)	Enseñanza de lenguas extranjeras	1 LE Obligatoria	1 LE Obligatoria

A partir del cuadro 2, podemos identificar una gran visibilización de las lenguas indígenas en las leyes analizadas, excepto en Uruguay. Bolivia es el país más avanzado en este sentido, ya que dispone de la enseñanza bilingüe de lenguas indígenas para toda la población, no solamente como política direccionada a las comunidades originarias. Paraguay también avanzó en esta línea con la ley de Lenguas y la enseñanza bilingüe del gua-

rani, considerada como una lengua criolla ya que no es exclusiva de las comunidades indígenas.

Venezuela y Bolivia, cuyas leyes educativas hacen fuerte énfasis en la necesidad estratégica de la integración regional, son las leyes que menos avances realizaron en el aspecto lingüístico en relación al portugués como lengua extranjera. Brasil y Argentina con las leyes análogas de español y portugués habían avanzado en este aspecto. Sin embargo, estas normativas no se reflejaron en sus leyes nacionales de educación. La legislación de Argentina, Brasil, Venezuela y Bolivia disponía únicamente la enseñanza de una lengua extranjera obligatoria sin especificar cuál. Esta normativa terminó privilegiando al inglés dado su peso en tanto lengua global. Lo mismo sucedió con Uruguay y Paraguay en donde no se determina la cantidad de lenguas extranjeras; su implementación queda en manos de las posibilidades de las jurisdicciones o instituciones.

Si bien Paraguay en la Ley de lenguas se propone promover las lenguas de los organismos supranacionales, no menciona al Mercosur ni al portugués. Lo mismo sucede con la LEN de Argentina que señala la importancia del Mercosur y de la integración latinoamericana pero no menciona al portugués. Hemos mostrado que las leyes educativas analizadas no reconocieron en toda su fuerza simbólica al español y al portugués como lenguas de la integración regional y tampoco destacaron el valor que podrían tener en la cohesión identitaria de la región, como así lo disponen el Mercosur y la Unasur desde su creación.

3. Reflexiones finales y consideraciones sobre la actualidad: hacia una intercomprensión entre países latinoamericanos

En relación con una identidad común para la integración regional, los países miembros fundadores del Mercosur en sus leyes educativas no señalaron el origen en común de los pueblos latinoamericanos para la construcción de la identidad nacional; solamente la LEN argentina incluye a la integración dentro de sus objetivos educativos. Esta falta de reconocimiento de una identidad común y de medidas alineadas con la política regional contribuye al imaginario que termina privilegiando una cultura occidental incuestionada, siendo esta entendida *por default* con sus conocimientos legitimados de forma universal. Como fue señalado, Venezuela y Bolivia, a pesar de no estar actualmente en el bloque, son los países cuyas leyes educativas nacionales fueron más comprometidas con la importancia de la regionalización latinoamericana y con la valoración y legitimación de otros saberes y culturas locales. Incluir estos países en el bloque de forma estable permitiría un gran avance hacia la integración desde una perspectiva

decolonial, soberana y autónoma no solamente en materia económica, sino educativa, social e identitaria.

En el aspecto lingüístico, a diferencia de los años 90, la legislación aquí analizada, cuestionó, en diferentes grados, el modelo globalizado impuesto por la coyuntura internacional y presentó algunas medidas locales para hacerle frente. Entre estas cabe mencionar la valoración de la diversidad y la heterogeneidad lingüística y cultural desde una concepción sociohistórica, como lo pudimos ver en las leyes de oferta de las lenguas del Mercosur en Brasil y Argentina, en la valoración de las lenguas propias y extranjeras para la formación ciudadana plurilingüe e intercultural en las leyes de educación de Argentina, Uruguay, Venezuela y Bolivia y en la ley de Lenguas de Paraguay. Sin embargo, predominó una preocupación mayor en resolver conflictos lingüísticos al interior de los territorios nacionales que a promulgar una integración regional. No obstante, estos conflictos lingüísticos internos son compartidos por los países de la región al poseer historias comunes de conformación. Tener en cuenta esto podría colaborar para valorar en la región el papel de las lenguas indígenas y de las lenguas de inmigrantes y, a su vez, promover las dos grandes lenguas mayoritarias de forma estratégica con el objetivo de valorizar el conocimiento de la región en la educación formal y fomentar una intercomprensión entre los pueblos.

Lo cierto es que mientras la regulación sobre las Lenguas Extranjeras en el sistema educativo solo se pronuncie sobre la obligatoriedad de una única lengua, esta será predominantemente el inglés, dada la naturalización con la que se le concede la función de la comunicación global. De forma general, podemos concluir que las leyes analizadas refuerzan las lenguas originarias y su diálogo intercultural con las lenguas nacionales y se le concede de forma tácita al inglés un lugar hegemónico como única lengua extranjera. En este movimiento de lo nacional a lo extranjero, la perspectiva latinoamericana queda atenuada en su dimensión lingüística.

Analizar este periodo permite proyectar nuevas medidas comprometidas con una integración para una América Latina autónoma, soberana y solidaria. Defender la enseñanza de portugués y español como lenguas del Mercosur no significa reivindicarlas en tanto lenguas coloniales sino como lenguas que permiten la intercomprensión entre los países miembros ya que dan cuenta, precisamente, de ese proceso histórico común por el cual pasaron las lenguas y culturas de la región. Este enfoque posibilita acercarnos al otro vecino, visibilizar y dejar de lado estigmas y prejuicios hacia las variedades de español y de portugués latinoamericanas, así como a las hibridaciones producto de estos procesos históricos coloniales como son el

portuñol, el quechuañol, el castellano andino (variedad de castellano usada por andinohablantes, quechua y aimara), el yopara (hibridación del guaraní y el español), etc. A partir del conocimiento sociolingüístico e identitario se enriquecen los debates sobre la realidad de nuestra región para, por ejemplo, elegir diputados regionales que respondan a las necesidades de nuestro territorio. Conocer la lengua del otro vecino permite comprender su realidad y reconocerse en la historia común; esto impactaría directamente en el fortalecimiento de la ciudadanía regional (mercosureña, latinoamericana) que llevaría a grandes avances en materia de cooperación, crecimiento y soberanía.

Referencias Bibliográficas

- Arnoux, Elvira. 2000. "La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario". Conferencia en *Primer simposio en la maestría en ciencia del lenguaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SP "Joaquín V. González".
- Arnoux, Elvira. 2011. "Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010)". En *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*, org, Mendes, Edleise, 19-47. Campinas, Pontes Editores.
- Arnoux, Elvira. 2016. "Cómo la integración regional interroga a la Glotopolítica". En *Temas de política lingüística no processo de integração regional*, orgs, Sousa, Socorro C.; Roca, María. P.; Ponte, Andrea S., 21-45. João Pessoa: UFPB Editora.
- Arnoux, Elvira. 2017. "Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos", Publicación extraordinaria, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, s/p.
- Barrios, Graciela. 2016. "La regulación de la diversidad lingüística en el marco de los Estados nacionales y la globalización: a propósito de la Ley General de Educación de 2008 (Ley n.º 18.437) en Uruguay". En *Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, eds Arnoux, Elvira y Lauria, Daniela, 115-132. Buenos Aires: UNIPE Editorial.
- Barbarich, Esteban L.P. 2012. "Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003)". *Lingüística*, Vol. 27, 168-196 <https://hispadoc.es/ejemplar/306204>. (Consultado el 22 de diciembre de 2022).

- Barceló, Natasia. 2022. “¿Cuál podría ser la política exterior brasileña hacia América Latina y el mundo que desempeñe el ganador de las elecciones presidenciales en 2022?”. En *El futuro de Brasil: política exterior y relación bilateral con la Argentina del próximo gobierno brasileño*, coord De Antoni, Elio, 10-11. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Red Argentina de profesionales para la Política Exterior.
- Briceño-Ruiz, José. 2021. “Auge y ocaso del regionalismo post-hegemónico. La experiencia del Mercosur”. En *El regionalismo en América Latina después de la post-hegemonía*, eds, Molano-Cruz, Giovanni, y Briceño-Ruiz, José, 31-58. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bein, Roberto. 2010. “Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación”. En: *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, orgs, Arnoux, Elvira y Bein, Roberto, 307-328. Buenos Aires: Eudeba.
- Bein, Roberto. 2013. “La legislación sobre lenguas y su cumplimiento”. *Abehache*, año 3, n.º 4, 19-35. <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/19-35.pdf>. (Consultado el 10 de octubre de 2022)
- Blanco, Gonzalo. 2015. “Los desafíos del plurilingüismo en el Estado plurinacional de Bolivia”. En *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, orgs, Arnoux, Elvira y Bein, Roberto, 75-96. Buenos Aires: Biblos.
- Diniz Júnior, Carlos Antônio. 2020. “Educación y escolaridad obligatoria: caminos en los veinticinco años del Mercosur (1991-2016)”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año 11, n. 18), 11-24, https://www.saece.com.ar/relec/revistas/18/revista_a11n18.pdf. (Consultado el 10 de diciembre de 2022)
- Ferguson, Charles. 1959. “Diglossia”, *Word*, 15, 325-340.
- Garcés, Fernando V. 2009. *Representaciones de la lengua y el conocimiento quechua: ¿Colonialidad o interculturalidad?*. La Paz: Fundación PIEB.
- Hamel, Rainer. 2003 “Regional blocs as a barrier against English hegemony? The language policy of Mercosur in South America”, en *Languages in a Globalising World* (eds) Maurais, Jacques y Morris, M, 111-142. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Lagar, Florencia Julieta, y Perotta, Daniela Vanesa. 2022. “Políticas del Mercosur para la formación docente: la experiencia de pasantías educativas y movilidad internacional” *Revista Ibero-americana de Educação*, vol. 90 núm. 1, 39-56, <https://rieoei.org/RIE/article/view/5360>. (Consultado el 22 de diciembre de 2022)

- Mignolo, Walter. 2009. "El lado oscuro del Renacimiento". *Universitas Humanística*, n° 67, 165-203.
- Nández Britos, Jorge, y Varela, Lía. 2015. *Español y Portugués: vectores de integración regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Perotta, Daniela. 2012. "¿Realidades presentes - conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR". *Integración y conocimiento* (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR), Vol 1, 4-17, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5629>. (Consultado el 5 de diciembre de 2022)
- Pozzo, María Isabel. 2009. "La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina" *Revista Diálogos Latinoamericanos*, n. 15. Número temático: América Latina de cara al mundo: políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas para el mundo globalizado, Dinamarca, Universidad de Aarhus, 10-33, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>. (Consultado el 5 de diciembre de 2022)
- Quijano, Aníbal. 1992. "Colonialidad y modernidad/razionalidad". *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, 11-20.
- Rubio Scola, Virginia. 2020. "Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional". *La Rivada* (Universidad Nacional de Misiones), Posadas, vol. 8, no. 14, 63-83 <http://www.larivada.com.ar/media/attachments/2020/09/21/la-rivada-14-completo.pdf>. (Consultado el 5 de diciembre de 2022)
- Rubio Scola, Virginia, Ricciardi, Natalia y Pozzo, María Isabel. 2022. "Iberofonía e intercomprensión entre el español y el portugués: desde la raya a los cinco continentes", *Estudos lingüísticos e literários. Edição especial pluricentrismo lingüístico do português: perspectivas para o ensino e a formação de professore(a)s*, N° 73, Salvador, 407-433, <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/48680/27552>. (Consultado el 5 de diciembre de 2022)
- López de la Roche, Fabio. *Las ficciones del poder. Patriotismo, medios de comunicación y reorientación afectiva de los colombianos bajos Uribe Vélez (2002-2010)*. Colombia: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI – Universidad Nacional de Colombia, 2014.

Elias, Norbert. *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

Electrónicas

Mercosur Educativo, “Qué es el Sector Educativo del MERCOSUR”. <https://edu.mercosur.int/es-es/institucional/que-es.html> (Consultado el 26 de enero de 2023)

Torrado, Santiago, “Elecciones en Brasil: Las cinco principales economías de América Latina estarán gobernadas por primera vez por la izquierda”, *Diario El país*, San Pablo, 30 de octubre de 2022. - <https://elpais.com/internacional/2022-10-30/las-cinco-principales-economias-de-america-latina-estaran-gobernadas-por-primera-vez-por-la-izquierda.html>

Otras fuentes

Mercosur

Protocolo de Intenciones, 1991.

Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur, 2001-2005.

Argentina

Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206, 2006.

Cámara de Diputados de la Nación, Sesiones Ordinarias Comisión de Educación, Orden del día N° 2924, 25 de septiembre de 2007.

Ley de oferta obligatoria de portugués, Ley N° 26.468, 2009.

Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario 2010-2015, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, *La educación en el proyecto nacional 2003-2011*.

Los logros de la integración educativa en la región, Buenos Aires, Casa Patria Grande Presidente Néstor Kirchner, s/f.

Bolivia

Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Ley N.° 070, 2010.

Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, Ley N.° 269, 2012.

Brasil

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Ley N.° 9.394, 1996-2016.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000.

Ley de oferta de español, Ley N° 11.161, 2005.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), 2006.

Reforma de la LDB, Ley N° 13.415, 2017.

Paraguay

Ley General de Educación, Ley N.° 1264, 1998.

Ley de Lenguas, Ley N.° 4251, 2010.

Uruguay

ANEP, Educación Básica Integrada Plan de estudios Documento preliminar, 2022.

Ley General de Educación, Ley N.° 18.437, 2009.

Venezuela

Ley Orgánica de Educación, Gaceta Oficial N° 5.929, 2009.

Venezuela, Sistema Educativo Bolivariano, 2007.