

año 13
número 9
mayo
2013
ISSN 2250-8910

Lenguas *Vivas*

9

ESCRIBEN

Rosana Pasquale
Daniela V. Quadrana
Cristina Banfi
Isabel Bompert
Gabriela S. Rusell
Mónica Herrero
Alejandrina Falcón
Sergio Etkin

Publicación del
Instituto de
Enseñanza Superior
en Lenguas Vivas
"Juan Ramón
Fernández"

El quehacer de los profesionales
de las lenguas en perspectiva histórica



Lenguas Vivas

Número 9. Mayo de 2013.
REVISTA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR
EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"
ISSN 2250-8910

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@yahoo.com.ar

Directora

Isabel Bompét

Responsables de la publicación

Isabel Bompét
Alejandra Leoni
Nora Pelaia
Paula López Cano

Comité de Redacción

Rogério Cormanich
Martina Fernández Polcuch
Mónica Herrero
Estela Klett
Lorrain Ledwith
Elena Marengo
Elena Odriozola
Beatriz Pena Lima
Olga Regueira

Consejo Consultivo

Elvira Arnoux
Bernardo Capdevielle
Walter Carlos Costa
Sónia Mendes
Miguel Montezanti
Uwe Schoor
Frank Schulze
Beatriz Vegh

Editor

Roberto Bein

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

A U T O R I D A D E S

Rectora

Isabel Bompét

Vicerrectoras

Alejandra Leoni
Nora Pelaia

Regente del Nivel Superior

Paula López Cano

Consejo Directivo

Susana Lezcano
Elena Odriozola
Silvia Firmenich Monserrat
Olga Regueira
Paula López Cano
Miriam Bogossian
Mónica Herrero
Martina Fernández Polcuch
Graciela Abarca
Ana María Silva

Sofía Ruiz

Estela Beatriz Lalanne
Carlos Bravo
Diana Beatriz Ogando

Melina Blostein

Florencia Iglesias
Alejandro Ernesto Raggio
Grisel Analía Franchi
María Paula Guarido
Santiago Rafael de Miguel
María Aurelia Gigena
Vanina Rinaldi
Mariana Fernández Bardo

*El quehacer de los profesionales
de las lenguas en perspectiva histórica*

- 4 Editorial
- 7 El francés como lengua extranjera
en Argentina
Rosana Pasquale
- 19 Una mirada sobre la evaluación a través
de tres manuales de FLE
Daniela V. Quadrana
- 27 Tradición, autonomía, innovación
y reforma en la enseñanza superior
en lenguas en la Ciudad de Buenos Aires
Cristina Banfi
- 63 La lengua materna y la lengua segunda
pensadas desde la formación docente
Isabel Bompert y Gabriela S. Rusell
- 71 Breve introducción a los debates sobre la
problemática de la propiedad intelectual
Mónica Herrero

Críticas

- 80 **Reseña de** Gabriela Adamo (comp.),
La traducción literaria en América Latina
Alejandrina Falcón
- 84 **Reseña de** I. Bosque y J. Gutiérrez-Rexach,
Fundamentos de sintaxis formal
Sergio Etkin

E D I T O R I A L

La temática de este número 9 de la revista, que habíamos definido como “Los profesionales de las lenguas y la conciencia histórica en nuestra región”, resultó más ardua de elaborarse de lo que hubiéramos esperado, como lo demostró cierta escasez inicial de aportes; finalmente nos decidimos ajustarlo al de “El quehacer de los profesionales de las lenguas en perspectiva histórica”. En nuestro país –como en muchos otros– ha habido épocas en que la educación tuvo un carácter más “político”; por ejemplo, de integración de los inmigrantes en los comienzos de la escuela pública y de construcción de la nacionalidad en torno al primer Centenario; en otras se acentuó lo que se consideraba la eficacia pedagógica con la “modernización” curricular y de las metodologías, como la practicada por durante el desarrollismo. Seguramente, las primeras forjaron una mayor conciencia histórica entre los docentes. Baste recordar que los primeros planes argentinos de profesorado de lenguas extranjeras, que se formularon en nuestra institución en 1904, manifestaban que el aprendizaje de las lenguas modernas debía “inspirar a los alumnos el deseo de poseer la herencia literaria

de una gran nación”. La lengua por excelencia a enseñarse era la lengua escrita, preferentemente la literaria, en la que se detectaba “lo invisible, fuerzas y leyes que son la razón de las acciones y los elementos de dirección de un pueblo” y con la que se lograba “conocer el alma del pueblo extranjero, sus ideales, sentimientos, sus gustos, cualidades y cultura”, que “permiten hacer comparaciones con nuestro país: lo que nos falta, el valor de nuestros poetas, los ideales y sentimientos de nuestra sociedad y algunos de sus problemas”. Aun cuando expresiones de esa índole sean inimaginables en los planes actuales, no podemos determinar del todo si el momento presente es más “modernizador” o si, por el contrario, se combinan las innovaciones curriculares y metodológicas con una perspectiva diacrónica del papel que han desempeñado los profesionales de las lenguas, incluido el hecho de que también las metodologías han sufrido una evolución y que asimismo la traducción es una actividad cuya significación cambia según el contexto sociohistórico.

Así, en “El francés como lengua extranjera en Argentina: contextos y actores desde la conquista hasta los comienzos del siglo XX”, *Rosana Pasquale* analiza tres etapas –la colonia, los comienzos de la vida independiente de la Argentina hasta el fin del rosismo y la segunda mitad del siglo XIX hasta principios del siglo XX– en cuanto a la enseñanza del francés, con especial atención a los profesores y autores de manuales de francés, y *Daniela Quadrana*, en “Una mirada sobre la evaluación a través de tres manuales de FLE” estudia precisamente la historia de las evaluaciones a través de cuatro “generaciones” –la de la medición, la descriptiva, la valorativa y la pluralista– y analiza en qué medida perviven, o no, estas generaciones en tres manuales de francés lengua extranjera publicados en los últimos decenios: *Archipel 1* (1982), *Forum 1* (2000) y *Alter Ego 1* (2006).

Por su parte, en su artículo “Tradición, autonomía, innovación y reforma en la enseñanza superior en lenguas en la Ciudad de Buenos Aires”, *Cristina Banfi* analiza el surgimiento, la significación y la evolución del concepto y de la práctica de la autonomía académica en los dos institutos de formación de profesionales en lenguas extranjeras más antiguos de la Argentina –que hoy en día se denominan Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” e Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”– con abundante trabajo de corpus conformado por las normas (legislación, decretos, resoluciones, disposiciones), los Reglamentos Orgánicos de las instituciones, las Actas de sus Consejos Directivos, los planes de estudio de las carreras de lenguas extranjeras y los testimonios de actores institucionales, y plantea las consecuencias que, a su juicio, generan la ampliación y el cercenamiento de las autonomías institucionales.

Isabel Bompert y *Gabriela Rusell*, en “La lengua materna y la lengua segunda pensadas desde la formación docente”, abordan un tópico diferente pero que puede ser una muestra de la productividad de esa autonomía: reflexionan sobre el hecho de que luego de la castellanización exitosa de la gran ola inmigratoria de 1880-1930 se desatendió durante bastante tiempo el hecho de que hasta hoy haya en la ciudad de Buenos Aires alumnos con otras lenguas primeras, a menudo vinculadas con culturas diferentes; incluyen las necesidades de alumnos sordos y explican el aporte que constituye la creación

del postítulo “Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera” ofrecido por el I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, así como los fundamentos que han guiado su creación.

Desde un ángulo muy diferente, *Mónica Herrero* analiza un tema poco tratado hasta ahora entre profesionales de las lenguas y que no solo atañe al aspecto económico de su actividad: la historia y las distintas aristas del derecho de propiedad intelectual; en especial, la tensión que surge entre la disponibilidad pública y los intereses individuales, en su “Breve introducción a los debates sobre la problemática de la propiedad intelectual”.

Cierran el número dos reseñas. *Alejandrina Falcón* examina hasta qué punto la compilación de Gabriela Adamo *La traducción literaria en América Latina* (2012) cumple con su cometido de “generar un estado de la cuestión sobre la historia reciente de la traducción a escala regional”, y *Sergio Etkin* reseña *Fundamentos de sintaxis formal*, de Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach; si bien el libro data de 2009, nos ha parecido muy conveniente incluir esta reseña porque, como señala Etkin, “se trata de un material sumamente aprovechable para los estudiantes, docentes e investigadores que se interesan en las cuestiones gramaticales tal como se plantean desde el punto de vista del generativismo chomskiano”.

Pensamos que estas contribuciones no solo construyen un interesante abanico temático sobre la temática propuesta, sino que además se las puede discutir con los estudiantes en la formación de profesores y traductores, precisamente para acrecentar la conciencia histórica acerca del significado sociopolítico y la evolución de la enseñanza de lenguas y la traducción. También creemos que las tomas de posición suscitarán reacciones de aprobación y de rechazo que, de ser verbalizadas por escrito, nos comprometemos a publicar en el próximo número.

El editor

El francés como lengua extranjera en Argentina

Contextos y actores desde la conquista hasta comienzos del siglo XX

Rosana Pasquale

Cuando nos interrogamos sobre los contextos y los actores relativos a las lenguas extranjeras en nuestro país, reconocemos rápidamente la diversidad de los unos y los otros, marcada por el devenir sociohistórico.

En este breve recorrido, nos abocaremos a presentar la configuración que ha asumido el campo del francés como lengua extranjera en diferentes momentos históricos. Así repasaremos,

en una panorámica diacrónica, los contextos locales en los cuales dicha lengua se insertó.

En lo que respecta a los actores, nos concentraremos especialmente en los profesores y autores de manuales nacionales de francés, en tanto protagonistas del establecimiento y consolidación de la enseñanza de esta lengua en nuestro país.

Este ejercicio nos permitirá, esperamos, recuperar un aspecto de la memoria colectiva de

los profesionales de las lenguas extranjeras en Argentina y entretejer lazos entre el pasado –a veces tan lejano y otras, tan próximo– y nuestro presente, con vistas a un conocimiento y una comprensión más acabados del perfil actual de nuestro campo profesional.

Tres momentos, tres realidades

1. La conquista, la colonia y las lenguas

Es sabido que la conquista del Nuevo Mundo por España presenta un carácter eurocéntrico, más precisamente hispanocéntrico, y que su estrategia de dominación fue la evangelización en lengua española. El español aparece entonces como el instrumento de sujeción política y religiosa por excelencia y tiene, además, el estatus de una lengua extranjera. Esta lengua, en su búsqueda de poder absoluto, excluye del horizonte las lenguas indígenas y las demás lenguas, tan extranjeras como ella.

En efecto, España es hostil al extranjero y le teme; el extranjero representa para España la revuelta, el conflicto, el final de su predominio y de sus riquezas: La lectura del capítulo IX, *Estudio de los idiomas vivos*, de J. M. Gutiérrez (1915) es esclarecedora en este aspecto:

La metrópoli tenía siempre delante de sí un fantasma que la desvelaba: la influencia y el contacto del extranjero en sus colonias. Bajo semejante preo-

cupación, ni por sí ni por medio de sus autoridades delegadas podía fomentar en América el conocimiento de los idiomas vivos. El único idioma que se cultivaba era un idioma muerto como llave para penetrar por medio de él en las ciencias de Aristóteles y de la teología, que eran las grandes columnas morales del edificio colonial y decimos que era el único porque el idioma patrio mismo se aprendió por el uso, puesto que su gramática, su ortografía y su literatura no eran de manera alguna cultivadas por nuestros mayores. (Gutiérrez, 1915: 217)

Así, la política lingüística de la metrópoli en sus colonias parece resumirse en la prohibición de cualquier lengua extranjera, excepto... el español.

En el capítulo citado más arriba, Gutiérrez afirma:

Durante el gobierno de Vértiz, cuando se fundaran por primera vez en Buenos Aires los estudios públicos, hasta se habló de enseñar ciencias exactas pero no se dijo ni una palabra de la enseñanza de los idiomas vivos. Cuando más tarde, bajo la inspiración de Belgrano, se creaban las Escuelas de Náutica y Diseño, tampoco se consideró la necesidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. (Gutiérrez, óp. cit.: 218)

Ahora bien, Gutiérrez revela una paradoja entre esa política y el estatus de Buenos Aires:

(...) una ciudad que por su situación se hallaba cara a cara

con la parte civilizada del Viejo Mundo (...) [sin embargo] (...) tan grande era la costumbre que habían contraído nuestros padres de vivir encerrados dentro de una sociabilidad exclusiva de los conquistadores (...) [que se] impedía el ingreso de todo elemento foráneo. (Gutiérrez, óp. et loc. cit.)

El control sobre el contacto del nativo con los elementos foráneos presenta claramente algunas fallas: a pesar de todos los esfuerzos por “vigilar y castigar”, los libros “revolucionarios”, escritos principalmente en francés, circularon en América con relativa facilidad y la principal institución educativa colonial en Buenos Aires, el Real Colegio Convictorio de San Carlos, enseñaba el francés a sus alumnos.

Las *Constituciones del Colegio*, en su artículo 12, destinado a los estudios, contenidos, ritmos y métodos de aprendizaje, son claras en este aspecto:

Todos los Lunes del año de las ciete a las ocho de la noche tendran los Theologos conferencias Morales (...) Todos los viernes del año tomaran los Theologos puntos por el Mro de las sentencias y el Viernes siguiente tendran funcion literaria (...) los Philosophos tendran igual funcioan todos los Jueves dela año, para la cual tomaran puntos veinte y quatro horas antes por los Quadernos ó Tratado q.e se explicase en su Clase. En este acto literario, se alternarán las clases de Philo-sofia, de suerte que un Jueves

ocupen el Pulpito los Methaficos, otro los Logicos, (...) Todos os Domingos desde las dos y media hasta las tres y media, tendran otra funciaon literaria en la que se alternaran las clases (...) Todos los diasde las ciete a las ócho de la noche tendran una hora de Conferencia sobre las questiones que se tratan en las Aulas (...) El Lunes á medio dia ócuparan el Pulpito los Gramaticos (...) Concluido el Curso de las Clases y Examenes anuales las Conferencias o Academias sobre dichas, se reduciran á una Academia de Estilo de Cartas, a traduccion del Franses, entender una Mapa, manejar un Globo, de Historia Ecclciastica ó Profana, tambien se les dará asunto para una óracion que deveran decir en el Pulpito del refectorio, p.a q.e de este modo se instruian en todas las materias y aprovechen el tiempo de las recreaciones (...)¹. (*Constituciones de 1783 del Real Colegio Consistorio Carolino de Buenos Aires*, en Weinberg, 1894: 223-234)

Es verdad que el francés ocupaba un lugar periférico en la enseñanza, junto con la escritura de cartas, la lectura de mapas, etc. Se reservaba a momentos de recreación, luego de los cursos habituales y de los exámenes de rigor, y su práctica consistía esencialmente en traducciones orales, en voz alta, del tipo *thème*, del francés al español. En este sentido, el aprendizaje del francés en esa institución presenta caracteres bastante cercanos a una de las

1 Conservamos la ortografía original. Las negritas son nuestras.

“escenas de lectura” descrita por Cucuzza:

La lectura colectiva en alta voz del catecismo en las aulas conventuales [que requería del] texto para oír y memorizar en los claustros. (Cucuzza, 2002: 67-68)

Por otra parte, este aprendizaje del francés, utilitario y práctico, compite con el aprendizaje reconocido y valorizado del latín. Otra vez Gutiérrez aporta un ejemplo preciso de ese desfase de los aprendizajes, referido a las competencias del Dr. Mariano Moreno:

(...) el Dr. Mariano Moreno, por ejemplo, que hablaba correctamente y escribía con elegancia el latín, en prosa y en verso, según el autor de las memorias de su vida, no traducía francés cuando salió ya teólogo de nota de las Escuelas de San Carlos. Fue delante de la biblioteca particular del canónigo Terrazas, en el Alto Perú, dónde, ansioso por penetrar en el pensamiento moderno, encerrado en los libros franceses, se contrajo a hojear por sí solo el diccionario de la lengua en que estaban escritos. Este mismo hecho se repetía en todos los americanos cuya actividad de espíritu les sacaba del estrecho horizonte de la instrucción que proporcionaban las escuelas coloniales. (Gutiérrez: óp. et loc. cit.)

Esta inserción periférica del francés en una institución escolar embrionaria refuerza la ambigüedad de su estatus: en el

interior del sistema escolar, el francés es un adorno, un complemento; por fuera de la escuela, es la lengua del poder revolucionario, de la liberación y de la acción política.

2. La "Era Criolla"²: cambios y continuidades

Según se lee en la obra de Gutiérrez a la cual ya referimos, a partir de ciertos acontecimientos históricos tales como las Invasiones Inglesas y la Revolución de Mayo, el aprendizaje del francés toma otro cariz:

Las Invasiones Inglesas, el comercio libre y, más tarde, la Revolución cambiaron completamente la dirección del espíritu público y comenzó a generalizarse el estudio de las lenguas, en especial de la francesa, que por sus afinidades aparentes con la española se cree generalmente de más fácil adquisición (Rodney³, citado por Gutiérrez, óp. et loc. cit.)

A pesar de haber afirmado que “no sabemos cuándo se formalizó entre nosotros por primera vez la enseñanza de idiomas vivos a expensas del estado”, Gutiérrez constata, en 1818, la enseñanza de idiomas en el Colegio de la Unión del Sur. Allí, Vicente Vigil es nombrado en el cargo de *Catedrático de Idiomas*:

2 Romero designa con este término a la época comprendida entre los años 1810 y 1860. Cfr. Bibliografía.

3 Mr. Rodney era Ministro Plenipotenciario de Washington en Buenos Aires, en 1816.

Con esta fecha, ha tenido a bien el Director Supremo nombrar al ciudadano Vicente Vigil para que sirva el empleo de Catedrático de Idiomas en el nuevo establecimiento de la Capital, con la dotación de 100 pesos mensuales que le serán abonados de los fondos mismos del Colegio. Es orden suprema, le aviso a V. para su conocimiento y demás efectos consiguientes. Dios guarde a V. por muchos años. Buenos Aires, Julio 23 de 1818. Gregorio Tagle.

La preocupación del Director Supremo es dotar a Buenos Aires de un colegio con planes de estudios similares a los europeos y designar a profesores reconocidos para ejercer el oficio:

El ciudadano Vicente Vigil conoce el inglés, el francés y el italiano y debe comenzar su trabajo el primer lunes del mes de agosto: durante la mañana, de 10 a 11 enseñará inglés, a la tarde de 4 a 5, francés y el jueves, durante la mañana y a la hora fijada, italiano. (Oficio del secretario de Estado del Departamento de Gobierno dirigido al Director Supremo de las Provincias, citado en Gutiérrez, óp. cit.: 183-184)

Estos “profesores”, criollos eruditos, versados en varias lenguas, se disputan con nativos extranjeros los espacios de enseñanza. Tomemos el ejemplo de Alejo Ribes, de origen francés, “hombre muy apreciado y buscado por la alta sociedad por sus cualidades humanas y por su talento para el violín” (Gutiérrez, óp. cit.: 223). En 1820, Ribes so-

licitó permiso para instalar una escuela de lenguas donde enseñaría francés e inglés, de acuerdo con los principios lancasterianos. Según Gutiérrez,

Esta academia se estableció en el segundo patio de la Casa del Consulado, en donde duró algunos años. (Gutiérrez, óp. cit.: 219)

Ribes transponía los principios del método Lancaster, empleado para la enseñanza de las primeras letras y el cálculo por medio de monitores, a la enseñanza del francés y el inglés. El desarrollo de sus ideas se encuentra en una carta redactada en francés, que envía Bernardino Rivadavia y en la cual insiste sobre la utilidad de aprender idiomas dado el “raprochement prompt et facile de tous les peuples de la terre par le commerce et la navigation”⁴. A lo largo de su misiva, Ribes defiende el método natural que acerca el aprendizaje de la lengua extranjera al de la lengua materna y condena el aprendizaje gramatical ya que

(...) cette manière d'enseigner a été fatale et nous avons des jeunes gens doués de beaucoup d'esprit naturel, perdre (...) des années entières dans l'étude d'une langue étrangère et finir par ne savoir ni l'entendre ni la parler tandis que le nègre

4 “(...) el acercamiento rápido y fácil de todos los pueblos de la tierra gracias al comercio y la navegación”. (Nuestra traducción.)

transporté parmi nous du fond de l'Afrique fait l'un et l'autre au bout de quelques mois⁵. (Ribes, óp. cit.)

Dado que cree fervientemente en los beneficios del método Lancaster, Ribes presenta un plan de formación detallado, dentro de los parámetros vigentes de ese modelo:

Dans la classe que j'ai l'intention de former, je choisirai naturellement pour moniteurs ceux des élèves que je remarquerai avoir plus de dispositions naturelles; je leur enseignerai une partie des vocabulaires des sections auxquelles je les destinerai sous les dénominations grammaticales des noms, verbes, pronoms, etc. Ces mêmes élèves enseigneront ensuite aux élèves de leurs sections respectives ce qu'ils auront appris du maître... Bientôt ils [les élèves des sections] seront arrivés au point d'entendre, parler et écrire la nouvelle langue qu'ils auront ainsi apprise⁶

5 “(...) esta manera de enseñar resultó fatal y tenemos jóvenes dotados de capacidades naturales que perdieron años de enteros en el estudio de una lengua sin comprenderla ni hablarla mientras que un negro traído desde África y que vive entre nosotros, aprende ambas cosas, al cabo de algunos meses”. (Nuestra traducción.)

6 “En el curso que organizaré, elegiré como monitores a los alumnos que tienen mayores disposiciones naturales, les enseñaré una parte de los vocabularios de las secciones en las cuales los incorporaré, bajo las denominaciones gramaticales de sustantivos, verbos, pronombres. Esos mismos alumnos enseñarán luego a los alumnos de sus respectivas secciones lo que aprendieron del maestro. Rápidamente, los alumnos de las secciones lograrán comprender, hablar y escribir la nueva lengua que ha-

Así entonces, los monitores son “especialistas” de una categoría (sustantivos, verbos, etc.) y los alumnos, a medida que desarrollan sus saberes, pasan de una categoría a otra: la lectura de la frase por el monitor, la escritura de la misma por los alumnos y la repetición-memorización son los momentos fuertes de la adquisición. A pesar de su optimismo, Ribes reconoce que un método que descansa sobre monitores « (...) *qui ne savent pas [la langue étrangère] ou qui sûrement ne la prononceront que très imparfaitement* »⁷ presenta algunas falencias de implementación.

Hacia el final de su carta, Ribes, en su condición de extranjero deseoso de establecerse « *dans un pays que j'aime et où je désire me fixer* »⁸, revela que existen dificultades para convocar a un número suficiente de jóvenes para aprender francés o inglés en su escuela y que su deseo más íntimo es ser designado en la cátedra de idiomas vivos del Colegio de la Unión del Sur. Así describe la situación:

La chaire de langues étrangères se trouva vacante au collège et il fut décidé qu'elle serait divisée entre deux professeurs : Mr. Wilde ...m'a dit qu'il allait se proposer comme maître d'anglais

brán aprendido”. (Nuestra traducción.)

7 “que no conocen la lengua extranjera o que la pronuncian muy mal”. (Nuestra traducción.)

8 “en un país que amo y en cual me deseo afincarme”. (Nuestra traducción.)

et m'engagea à me présenter pour enseigner le français. Nous nous présentâmes donc ensemble : il fut reçu pour professeur d'anglais et l'instruction de la langue française fut confiée, á (sic) mon préjuge (sic), á D. Manuel Belgrano. Ce dernier à donné (sic) depuis quelque temps sa démission et la même chaire se trouve (sic) vacante⁹.

En efecto, esta cátedra fue ocupada por hombres, extranjeros o criollos formados en Europa, reconocidos por sus conocimientos y cualidades humanas. Entre ellos, Wilde, traductor de obras teatrales inglesas y de gran prestigio en los círculos ilustrados de la época; Brodart, fundador de la Ecole Mercantile de Paris a quien “la naturaleza había dotado de unos órganos de la voz tan perfectos que la lengua francesa, poco sonora y nada armoniosa, ganaba infinito al emitirse por sus labios” (Gutiérrez, óp. cit.: 219) o incluso Belgrano, discípulo de Wilde, que manejaba muy bien el francés y el inglés.

En 1823, el Colegio de la Unión del Sur se transforma en Colegio de Ciencias Morales, con el fin de educar a las elites

9 “la cátedra de lenguas extranjeras estaba vacante y se decidió dividirla entre dos profesores: Mr. Wilde me dijo que se propondría como maestro de inglés y me sugirió presentarme para enseñar francés. Nos presentamos juntos: Mr. Wilde fue aceptado como maestro de inglés y la enseñanza de francés fue confiada, perjudicándome a mí, a D. Manuel Belgrano. Hace algún tiempo, éste renunció y la cátedra está vacante”. (Nuestra traducción.)

dirigentes, de acuerdo con las ideas y valores propulsados desde el poder público:

En este colegio, se educó un número considerable de jóvenes pertenecientes a todas las provincias, unos a sus expensas, otros a cuenta del estado. Allí se uniformaron en ideas, en sentimientos y adquirieron un temple moral que no ha contribuido poco a salvar la civilización de la república durante la reacción del despotismo contra las instituciones creadas, en Buenos Aires desde 1821 hasta la disolución de la presidencia de Rivadavia. (Gutiérrez, 1915: 188)

Entre los años 1825 y 1826, el Colegio de Ciencias Morales enseñó francés tal como se consta en las crónicas de entrega de premios. El premio de Gramática Francesa se acordó el 27 de enero de 1825 a Santos Domínguez y a Florentino Castellanos. Hacia 1830, el Colegio es cerrado y durante más 30 años, la enseñanza de idiomas vivos se ve menguada, bajo los efectos de la política rosista.

3. Nuevas escuelas, nuevos estatus para las lenguas extranjeras

La impronta de los hombres de la década del sesenta y un contexto político y social pacificado han permitido el surgimiento del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 y, a posteriori, de la Escuela Normal de Paraná en 1870, dos instituciones escolares esenciales para comprender el desarrollo de las

lenguas extranjeras en el sistema educativo formal.

Con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, bajo la presidencia de Mitre, el Estado toma a su cargo la organización de la enseñanza secundaria en el país; de hecho, la función del Colegio Nacional es modélica ya que, en los años subsiguientes, en todas las capitales provinciales se crearán colegios nacionales siguiendo los patrones del CNBA.

La formación humanista propuesta se distribuía en cinco años¹⁰. Durante los tres primeros se enseñaba latín y francés (en primer año: “ejercicios de traducción y conversación”; en segundo año: “ortografía y traducciones literarias”; en tercer año: “lectura y análisis de modelos e historia literaria”¹¹), “Idioma Castellano”, historia, geografía, aritmética, geometría y dibujo. Durante los dos últimos años, el francés era reemplazado por el inglés en cuarto año (“Ortografía y traducciones literarias”) y por el alemán en quinto año (“Traducción y conversación”). Otras materias completaban la formación: física, química, filosofía, psicología, lógica y moral.

Un personaje central en la historia del CNBA fue, sin dudas, Amédée Jacques (Paris, 1813-Buenos Aires, 1865). Así

10 *Plan de Estudios preparatorios para el Colegio (sic) Nacional*, Buenos Aires, 16 de marzo de 1863.

11 *Plan de estudios preparatorios del Colegio Nacional*.

describe Cané la inserción de Jacques en el CNBA, primero como Director de Estudios y luego como Rector:

Llamado a Buenos Aires por el Gobierno del general Mitre, tomó la dirección de los estudios en el Colegio Nacional, al mismo tiempo que dictaba una cátedra de física en la Universidad. Su influencia se hizo sentir inmediatamente entre nosotros. Formuló un programa completo de bachillerato en ciencias y letras, defectuoso tal vez en un solo punto, su demasiada extensión. Pero M. Jacques, habituado a los estudios fuertes, sostenía que la inteligencia de los jóvenes argentinos es más viva que entre los franceses de la misma edad y que, por consiguiente, podíamos aprender con menor esfuerzo. (Cané, 2007: 75)

Además de este programa de estudios, Jacques elaboró una Memoria, a pedido de las autoridades políticas del momento¹², que constituye una pieza esencial para la organización de los estudios en el país.

En esta Memoria, Jacques aborda temas variados e incluye a las lenguas extranjeras como contenidos de aprendizaje:

12 *Memoria presentada a la comisión encargada de elaborar un plan de instrucción pública general y universitaria*, 1865, en *Documentos y testimonios de la Historia de la Educación Argentina*, publicada por el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Imprenta de la Facultad, s/f.

Los idiomas tendrán también un lugar en esta fase elemental. Las reglas de gramática que son ininteligibles y fastidiosas para la juventud serán desterradas de ella. Los niños oirán y repetirán palabras francesas e inglesas que acostumbrarán el oído, el acento y la voz a la emisión del sonido extranjero tanto más fácilmente que los órganos aún tiernos son por eso mucho más flexibles.

Recomienda eliminar la traducción y explicita sus propósitos en ese campo:

Aconsejamos a los profesores que no hagan con los niños traducciones propiamente dichas. Traducir es dar a conocer una palabra extranjera como equivalente de una palabra del idioma patrio, la cual a su turno expresa una cierta cosa. El niño que aprende así un idioma contrae el hábito indestructible de pasar de la cosa designada al vocablo extranjero por intermedio del vocablo patrio, esto es, de hacer siempre un tema mental.

Jacques se postula, entonces, como un precursor del método directo y se dirige a los profesores en estos términos:

Suprimid este intermedio inútil (la traducción), aplicad directamente el vocablo extranjero a la cosa significada por él, tocad y mostrad la silla al decir « la chaise » y una mesa, al decir « la table », al proferir la palabra « j'écoute », tended el oído y mirad diciendo « je vois ». La denominación extranjera se pegará de tal modo al objeto que,

en presencia de éste, aquello ocurrirá de por sí y asomará a sus labios sin obligarlo a pasar trabajosamente por un sinónimo español.

Por otro lado, reconoce la especificidad de la enseñanza de los idiomas extranjeros con respecto al latín, marcando una diferencia importante en lo que respecta a las metodologías circulantes de la época:

El latín admitiría difícilmente este método y tampoco lo requiere porque es un idioma muerto que se traduce y no se habla. Pero se podría ganar un tiempo considerable y valioso sobre los estudios ulteriores haciendo aprender a los niños desde esta clase, la declinación de los nombres y la conjugación de los verbos.

En estos dos aspectos –críticas a la traducción como único método de acceso a la lengua extranjera y distinción entre la enseñanza del latín y de las lenguas extranjeras–, las ideas de Jacques son altamente innovadoras, aunque excepcionales en lo que respecta a su enraizamiento en las prácticas escolares.

En 1870 se funda, como ya dijimos, la Escuela Normal de Paraná en Entre Ríos. Es la primera de su tipo, dedicada a la formación de maestros. Se trata de un modelo de formación importado de EE.UU. por Sarmiento, quien en 1847 conoce a Horace Mann y a su esposa Mary y, seducido por las propuestas de estos pedagogos, recluta a un grupo de maestras

que se instalarán en Paraná bajo la dirección de Georges Stern (De Miguel, 2002; Alliaud, 2007):

La Escuela Normal de Paraná fue una escuela de Boston transplantada a las soledades de la América del Sur (...) Nuestra Escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar militarizada y uniforme, por sus procedimientos y doctrinas... (Discurso en la Escuela Normal de Paraná, 1905, citado por Alliaud, 2007: 108)

La Escuela Normal de Paraná comprendía dos niveles de formación: el *Curso Normal* destinado a la formación de maestros y la *Escuela Modelo de Aplicación*, escuela primaria concebida para la educación de los niños y las residencias de los maestros en formación. El Curso Normal duraba cuatro años y el inglés era enseñado a partir del segundo año; en el último año, se introducía la enseñanza del francés, junto con el inglés. La Escuela de Aplicación comprendía seis años y el inglés estaba presente desde el primero, mientras que el francés se enseñaba en el quinto y sexto año. La creación de la Escuela Normal de Paraná fue seguida por la de otros establecimientos de similares características en cada una de las capitales provinciales. Hacia el primer decenio del siglo XX, las escuelas normales constituían una sólida red sobre la

cual descansaba la formación de los maestros: todas ellas poseían idénticos planes de estudio, disciplinas, exámenes, programas, mobiliarios, construcciones, etc. Desde estas escuelas se desarrolló y consolidó el *normalismo*, es decir la formación uniforme y homogénea de maestros en todo el país.

Los profesionales del francés: profesores y autores entre 1850 y 1900

Hacia el final del período que denominamos “Era Criolla”, y como consecuencia de los hechos políticos acontecidos en Francia en 1830 y 1848, Argentina recibió a muchos intelectuales franceses que abandonaron su país y se instalaron en Buenos Aires. Esta inmigración, diferente de la de los agricultores y artesanos, contribuyó a consolidar el pensamiento filosófico y pedagógico de nuestro país y, en lo que respecta al francés como lengua extranjera, a garantizar su enseñanza, así como la producción de manuales específicos para llevarla a cabo. En este sentido, recorreremos una acotada galería de personajes que desarrollaron las actividades antes mencionadas. Nuestro objetivo es construir el perfil del “profesional” de la lengua francesa en ese contexto histórico.

Entre esos inmigrantes “calificados” encontramos a Albert Larroque, Amédée Jacques (ya mencionado), Alexis Peyret y

Jean-Eugénie Labougle, autor de los manuales *Curso de castellano-francés bajo un método lógico y práctico con numerosos ejercicios de pronunciación, analogía, ortografía y sintaxis* (Imprenta J. A. Bernheim, Buenos Aires, 1856) y *Curso de castellano-francés* (Imprenta y Litografía El Porvenir, Buenos Aires, 1863)¹³.

Según H. Molina (2008), Labougle, profesor de griego, francés y filosofía en la Universidad de Buenos Aires, ha sido el responsable del establecimiento del primer canon literario argentino. En su obra *Ensayo sobre la literatura de los principales pueblos y en especial del Río de la Plata* (1853), Labougle recomendaba la lectura de *Amalia*, *La novia del hereje*, *Soledad* y *Camila O'Gorman*¹⁴. Como muchos de los intelectuales de su época, Labougle frecuentaba la loggia masónica Consuelo del Infortunio y, en Tucumán, fundó junto con sus compatriotas Buessard y Pelissot el Colegio de San Miguel¹⁵.

Godofredo Daireaux (París, 1839 – Buenos Aires, 1916), por

13 Todos los manuales mencionados forman parte del corpus analizado en nuestra tesis de doctorado, en la cual se trabajó sobre 128 individuos estadísticos.

14 Molina, H (2008) *Vaivenes de la novela argentina. Entre la teoría, la escritura y la recepción (1838-1872)*, en *Decimonónica*, 5, 2, 2008. Disponible en: <<http://www.decimononica.org>>.

15 *La Gaceta*, Tucumán, 15/07/1989. Disponible en: <http://www.genfrancesa.com/immigrationfrancesa/colonias/nota_fcases_tucuman.htm>.

su parte, llega a Buenos Aires a mitad del siglo XIX y se dedica, en principio, a las actividades del campo y más tarde a la docencia y a la escritura. Entre 1901 y 1903, es Inspector General de la Enseñanza Secundaria y enseña francés en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Es en ese momento que escribe el manual *Cuadro metódico de los verbos franceses regulares e irregulares*, editado por Coni y Cabaut (s/f), muy difundido en el Colegio. Como hombre de letras, trabajó en *La Nación*, *La Prensa* y *Caras y Caretas*; dirigió el periódico francés *L'indépendant*, y escribió fábulas y relatos inspirados en la vida rural de nuestro país tales como *Las veladas del tropero* (1905), *Las dos patrias* (1906), *Los milagros de la Argentina* (1910) y *Recuerdos de un hacendado* (1916).

La figura del clérigo y pedagogo Eusebio Bedoya (Córdoba, 1820-1872), autor del manual *Nuevo curso de Idioma Francés según el sistema de Robertson* (1862), está muy ligada a las instituciones escolares y universitarias de Córdoba y a la historia nacional argentina. En efecto, durante la presidencia de Mitre, Bedoya estará encargado de la dirección del Colegio de Montserrat y de la Universidad de Córdoba, y desde esos lugares propondrá modificaciones importantes en lo que respecta a la separación de los estudios preparatorios que debían realizarse en el Colegio de Montserrat y los estudios universitarios, bajo la órbita de la universidad. En

1864, el Colegio de Montserrat obtiene el estatus de colegio secundario y ofrece un plan de estudios de cinco años. Las materias como aritmética, lectura, historia sagrada, música, latín, inglés y francés eran enseñadas por un grupo restringido de profesores, ya que Córdoba, según Bedoya¹⁶, no poseía hombres cultos capaces de enseñar varias disciplinas. En lo que respecta a su participación en la política nacional, Bedoya será enviado por el presidente Mitre a entrevistarse con el Chacho Peñaloza, el caudillo riojano, para firmar la paz en nombre de la unidad nacional. Esta misión posiciona a Bedoya en un lugar de relevancia en la vida nacional argentina.

En lo que refiere a Lucien Abeille, abad y miembro de la Sociedad de Lingüística de París que vivió en nuestro país durante largo tiempo, diremos que fue autor de dos manuales de francés, *Cours théorique et pratique de français* (Imprenta de

16 González y González, E. et Pérez Puente, L. (2001) *Colegios y universidades: del antiguo régimen al liberalismo*, Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad, 317pp. Disponible en: <<http://www.books.google.com.ar>>. Los autores presentan la distribución de las cátedras en el Colegio de Montserrat de la siguiente manera: Juan DEL CAMPILLO (matemática), Alejandro CARRASCO (literatura, gramática castellana e inglés), Manuel MENDEZ (geografía y dibujo), Felipe CORTES FUNES (historia), Cristiano BREUIL (francés), Francisco MASPERO (contabilidad), Luis CONI (dibujo), Inocente CARCANO (música) pp. 146-147

Martín Biedma e Hijo, Buenos Aires, 1893) y *Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire et écrire* (Librairie Française, Buenos Aires, 1906), de amplia circulación en su época. Como en los casos anteriores, es importante poner el acento en la inserción de Abeille en la vida cultural y política de nuestro país, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

Más allá de los manuales de francés, la obra de Lucien Abeille (París, 1860 – Buenos Aires, 1949), *El idioma nacional de los argentinos* (1900), dio lugar en su momento –y en la actualidad– a diversos debates. En esta obra, recientemente reeditada¹⁷, Abeille sostiene que la lengua de los argentinos es una lengua en sí misma y no una variedad del español peninsular:

En 1900, Abeille publica *El idioma nacional de los argentinos*, libro que anuncia con bombo y platillo el nacimiento de una nueva lengua «el idioma argentino, expresión de una nueva raza, la raza argentina». Amado Alonso juzga con acierto la aportación de Abeille: “En los últimos años del siglo XIX y a principios del XX, se hablaba

17 Abeille, L. (2005) *El idioma nacional de los argentinos*, Buenos Aires: Colihue. Esta reedición en la colección Los raros de la Biblioteca Nacional fue realizada en 2005. Este libro es el primer título de la colección y fue presentado en ese año en la Feria del Libro de Buenos Aires. (S. Freira. Pagina 12, Un inventario de ideas para viejos y nuevos lectores). Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/cultura/7-48552-2005-03-17.html>>

apasionadamente del idioma de los Argentinos hasta que un señor francés, Luciano Abeille, que lo quiso defender con aparato teórico, lo desacreditó del todo”. (Alonso, 1968: 101; citado por Sotelo, 2003)¹⁸

Barcia, por su parte, adhiere a los dichos de Alonso y condena la tesis de Abeille:

En mi país, toda propuesta o tesis de un idioma argentino tuvo y tiene un rechazo firme por parte de las personas de autoridad cierta en el tema y en el público general culto y aún, en el general. Sólo algunos efectistas o ignorantes de la realidad la postularon aisladamente. El infeliz título que un oportunista francés, Lucien Abeille, dio a un libro suyo, publicado en 1900, *El idioma nacional de los Argentinos*. (Barcia, 2005)¹⁹

Por otra parte, Abeille ha querido revalorizar con su pluma, ciertas figuras argentinas. La editorial Kraft publica su

18 Sotelo, I. (2003) *El español, ¿una lengua de pensamiento?* Capítulo: “Lengua y Nación”, en Centro Virtual Cervantes, anuario 2003. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/sotelo/p09.htm>

19 En *La lengua en los medios orales de comunicación*. Conferencia pronunciada en la Escuela de Lexicografía de la RAE, el día martes 17 de mayo de 2005, por el presidente de la Academia Argentina de Letras, el Dr. Barcia, y publicada en el sitio web de la Real Academia Española. Recuperada el 15 de junio de 2012. Disponible en: <[http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000011.nsf/\(voAnexos\)/arch18BD3C5B18873406C12571850038275B/\\$FILE/Barcia.htm#vuelta5](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000011.nsf/(voAnexos)/arch18BD3C5B18873406C12571850038275B/$FILE/Barcia.htm#vuelta5)>

libro *Etapas de la vida médica del doctor Juan Madera: prócer de Mayo, primer cirujano del Ejército Auxiliador del Alto Perú, primer profesor de Materia Médica de la Facultad de Medicina, primer administrador de la vacuna, etc.*²⁰. Una edición ulterior (1942) del mismo libro presenta un título bastante más corto...²¹

Sus contactos y su amistad con el director del diario *La Prensa*, Ezequiel Paz, así como su relación con el ministro Fernández y su participación en la creación del Instituto en Lenguas Vivas son algunas pruebas más de la inserción de Abeille en los medios intelectuales y políticos argentinos en los inicios del siglo XX...

Recordemos la descripción que aparece en una publicación institucional del Instituto Superior en Lenguas Vivas, referido a las etapas fundacionales de la institución:

Muy interesado en el tema [de la formación de maestros de lenguas vivas], el ministro Fernández entabló diálogo con todos aquellos que podían aportar

20 Abeille, L. *Etapas de la vida médica del doctor Juan Madera: prócer de Mayo, primer cirujano del Ejército Auxiliador del Alto Perú, primer profesor de Materia Médica de la Facultad de Medicina, primer administrador de la vacuna, etc.*, Buenos Aires: Guillermo Kraft, 1939.

21 Abeille, L. *Etapas de la vida médica del doctor Juan Madera: prócer de Mayo*, Buenos Aires: Guillermo Kraft, 1942.

elementos valorativos. En una conferencia sobre "El método directo en la enseñanza de las lenguas vivas", el doctor Lucien Abeille, profesor de francés en el Colegio Nacional Central de Buenos Aires, señaló que era imperioso un cambio en la enseñanza de los idiomas extranjeros en nuestro país y que esto implicaba crear un instituto que formase profesores capacitados para implantar el método directo. Los conceptos del especialista reforzaron las ideas del Dr. Fernández. (Vanbiesem de Burbridge y Bruno de Zamacona, 1982: s/n. Las negritas son nuestras)

Las recomendaciones de Abeille fueron escuchadas y

El 10 de febrero de 1904, el decreto que firman el Presidente Gral. Julio A. Roca y su Ministro, Doctor Juan Ramón Fernández, dispone la fundación del profesorado en lenguas vivas (...). La opinión fue gratamente sorprendida. El diario "La Prensa", interpretando el sentir general, comentaba el decreto del Presidente Roca en términos elogiosos. En un editorial del 10 de febrero de 1904 decía: "Ayer se firmó, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un decreto sobre organización de profesorado de lenguas vivas. La enseñanza de los cursos de idioma extranjero se hará exclusivamente por método directo. Son conocidas de nuestros lectores las publicaciones de "La Prensa" sobre el método directo que da resultados tan maravillosos en Francia y en Alemania. Nos felicitamos de su adopción entre nosotros

y vemos complacidos que el nuevo decreto representa una plausible iniciativa que reportará benéfica influencia para la educación de nuestra juventud. (Vanbiesem de Burbridge y Bruno de Zamacona, óp. cit. Las negritas son nuestras)

En el artículo 3º del mencionado decreto se encuentran las huellas de Abeille:

Art. 3º: La práctica pedagógica se efectuará en los siguientes cursos que funcionarán en la Escuela Normal para el Profesorado de Lenguas Vivas: a) Un curso de idioma extranjero para niños de 6 a 12 años, anexo a la Escuela de Aplicación (...) b) Un curso para alumnos-maestros, de 12 a 20 años en los idiomas extranjeros comprendidos en los programas (...) c) Un curso para adultos que será nocturno y al que concurrirán las personas que se inscriban en la Dirección de la Escuela Normal respectiva (...) La enseñanza de los cursos a) y c) de idiomas extranjeros para niños y adultos, se hará exclusivamente por método directo. La instrucción normal de lenguas vivas en los cursos para maestros b) y profesores se dictará por un método mixto (directo o indirecto según sea oportuno) para la más perfecta posesión de los alumnos del idioma extranjero y de su literatura. (Vanbiesem de Burbridge y Bruno de Zamacona, óp. cit. Las negritas son nuestras)

Es remarcable también el rol que el diario *La Prensa* asumió en el debate sobre el método directo, a instancias de Abeille, y en el marco de la creación del

Instituto de Lenguas Vivas. En efecto, Ezequiel Paz manifestó una actitud muy favorable hacia ese nuevo método de enseñanza, según Abeille lo hace saber en la dedicatoria de su manual *Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire et écrire*:

Je dédie ce livre à mon ami Ezequiel P. Paz, le distingué directeur de « La Prensa », qui a ouvert les colonnes de son journal à la méthode directe. (Abeille, 1906: dedicatoria)²²

Así, el encuentro de un especialista del campo, de un órgano de información y de las autoridades políticas selló la incursión del método directo en la enseñanza de las lenguas vivas en nuestro país. A estos discursos, se agregó el de la Comisión Revisora de Textos de Francés de 1902, que es muy explícita en cuanto a las ventajas del método directo:

Los métodos modernos y cuya eficacia no se discute en ninguna parte de Europa o América, nos enseñan que el estudio de las lenguas vivas debe dirigirse, sobre todo en los primeros años, exclusivamente a la parte práctica y que debe imitarse, sencillamente, el método empleado por la naturaleza para que el niño aprenda la lengua, método que se llama directo. Deben desterrarse por completo los

22 "Dedico este libro a mi amigo Ezequiel Paz, el distinguido director de "La Prensa", quien ha abierto las columnas de su diario al método directo". (Nuestra traducción.)

métodos que pretenden enseñar una lengua viva por la traducción, el maestro debe empezar por hablar y hacer hablar (...) (4º Concurso de Textos, años 1901, 1902 y 1903, publicación oficial del CNE, 1902: 6)

En fin, Adolfo van Gelderen (Rotterdam, 1833 - Buenos Aires, 1918), de origen holandés, llegó al país en 1853 y tres años después ya participaba activamente de la vida educativa argentina como profesor y rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, miembro del Consejo Nacional de Educación, fundador de la Escuela Normal Superior del Profesorado Mariano Acosta y autor de varias obras pedagógicas y didácticas, entre las cuales se encuentra el *Nuevo método para aprender el francés para los colegios nacionales y demás establecimientos de enseñanza de la República Argentina* (Ángel Estrada, Buenos Aires, 1886).

Algunas conclusiones generales

Los testimonios de los contemporáneos y las numerosas informaciones suministradas por Gutiérrez nos permiten trazar un perfil aproximado de los actores sociales a cargo de la enseñanza de idiomas durante la denominada “Era Criolla”. En este sentido, debemos resaltar que, si hacia 1820 las lenguas vivas formaban parte de programas de estudio del Colegio de la Unión del Sur, esto significa que el Estado, aunque naciente y vulnerable, había tomado interven-

ción en el campo, designando profesores y pagando salarios. Por otra parte, en lo que respecta a los encargados de enseñar el francés u otras lenguas extranjeras, es claro que éstos eran “concedores de la lengua”, de origen criollo o extranjero, sin formación específica. En el caso de los extranjeros, su condición de francófonos o anglófonos les abría las puertas de la enseñanza. Los criollos, en cambio, habían sido formados en Europa en otros campos del saber y, en su tierra, se desenvolvían como transmisores de esas lenguas aprendidas para otros fines. Los unos y los otros habían recibido una formación clásica, donde el latín ocupaba un lugar de privilegio. La enseñanza de esa lengua como gimnasia intelectual y lengua muerta fue el modelo y el marco para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas. En este campo, algunos de esos maestros parecen haber desarrollado niveles de reflexión interesantes. Tal es el caso de Ribes, por ejemplo, cuya propuesta difícilmente aplicable en un contexto en el cual incluso las escuelas de primeras letras eran escasas, revela una preocupación por la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En lo que respecta a la enseñanza del francés a partir de 1860 y hasta inicios del siglo XX, hemos señalado la importancia de la creación de ciertos establecimientos educativos de enseñanza secundaria y de formación de maestros como el Colegio Nacional de Buenos

Aires y la Escuela Normal de Paraná, que constituirán un armazón sólido para el desenvolvimiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo formal. En continuidad con el período anterior y hasta los albores del siglo XX, la enseñanza de la lengua extranjera estuvo en manos de nativos inmigrantes, con formación inespecífica, que dictaban sus cursos en las instituciones educativas más prestigiosas de la capital o de ciudades del interior del país. Estos mismos “profesores”, hombres de espíritu inquieto y de intensa participación en el campo intelectual y político, eran autores de manuales para la enseñanza de la lengua francesa, por ejemplo, y plasmaron en sus obras didácticas sus conocimientos de la lengua y sus cosmovisiones, en un todo de acuerdo con los principios teórico-metodológicos imperantes en el Viejo Continente. Esta generación de profesores-autores se insertó en diversos ámbitos socioculturales (el periodismo, la política, la pedagogía, la actividad rural) y encarnó el ideal del inmigrante culto del siglo XIX.

En este escueto recorrido intentamos recuperar fragmentos de la memoria de la escuela de la cual somos tributarios, de la enseñanza del francés que en ella se realizaba, de las posturas teóricas adoptadas en momentos histórico-sociales, de las propuestas didácticas que veían la luz en las diferentes aulas, de sus autores y de las instituciones que los albergaban...Hemos

comenzado, como se debe, por los orígenes y nuestro recorte ha dejado de lado, tal vez, a otros muchos sujetos históricos y pedagógicos que hubieran podido ocupar un lugar en este relato... sucesivas incursiones en esta temática y aportes diversos vendrán a subsanar, esperamos, esta incompletitud.

B i b l i o g r a f í a

Alliaud, A. (2007): *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Cané, M. [1884, 1901] (2007): *Juvenilia*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Cucuzza, H. R. (dir.) y P. Pineau (codir.) (2002): *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Miguel, A. (2002): "Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna". En Cucuzza y Pineau, óp. cit., pp. 107-148.

Gutiérrez, J. M. [1868] (1915): *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires: desde la época de la extinción de la Compañía de Jesús en el año 1767, hasta poco después de fundada la Universidad en 1821*, Buenos Aires: Editorial La Cultura Argentina.

Pasquale, R. (2010): *Les manuels contex-*

tualisés de FLE en Argentine : aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques. Tesis de doctorado, Atelier National de Reproduction des Thèses, Universidad de Lille III, 780 pp.

Romero, J. L. (2002): *Breve historia de la Argentina*. Séptima edición, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Vanbiesem de Burbridge, M. y M. B. de Zamacona (1982): *Lenguas Vivas. Una tradición educativa*. Buenos Aires: INSP en Lenguas Vivas "J. R. Fernández".

Una mirada sobre la evaluación a través de tres manuales de FLE

Daniela V. Quadrana

1. Introducción¹

Si nos detenemos a pensar en la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras (LE), veremos que los enfoques se suceden, se ajus-

tan al “air du temps” pero que la evaluación parece haber estado, durante largo tiempo, relegada a su ámbito, aislada del conjunto del sistema didáctico (Amengual, 1989: 15). Sin embargo, hacia finales de los años noventa, la evaluación parece haber salido de su confinamiento y hacerse eco de las últimas reflexiones en materia de didácticas de las lenguas (Cuq, 2007: 1).

En este artículo tomamos como punto de partida de análi-

1 Este artículo es una prolongación de la ponencia presentada en el 4FLA de Montevideo en 2011, en el marco del proyecto UBACYT 2010-2012, llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por Claudia Gaiotti.

sis tres manuales de FLE de origen francés, publicados en los últimos decenios: *Archipel 1*, *Forum 1* y *Alter Ego 1*. En ellos estudiaremos el lugar que ocupa la evaluación y, desde allí, analizaremos la relación entre el qué (lo que se evalúa en relación con la concepción de lengua subyacente) y el cómo (las modalidades de evaluación puestas en escena). En resumen, dos parámetros de análisis que han sido influenciados insoslayablemente por “l’air du temps”, por lo que comenzaremos con una aproximación histórica acerca de la concepción de la evaluación.

Un poco de historia...

Las finalidades de una evaluación pueden ser múltiples y éstas, a lo largo del tiempo, han estado ligadas estrechamente a las formas de ver y analizar el mundo. Para poder abordar el tema con mayor claridad, mencionaremos un breve recorrido diacrónico de la evaluación, en el siglo XX, basado en el trabajo de Guba y Lincoln (1989) para el ámbito de la educación. El propósito de este recorrido es ver en qué medida estas generaciones de evaluación se reflejan en

los manuales de FLE analizados y hacia qué horizontes se dirige la evaluación de las LE.

Guba y Lincoln proponen cuatro generaciones que muestran la relación entre el objetivo y las modalidades de evaluación, y los paradigmas imperantes en un momento determinado.

Durante la *primera generación* esbozada por los autores, el foco estuvo puesto en la recolección de datos y su análisis estadístico, es decir, en el aspecto cuantitativo de las evidencias, como consecuencia del auge de disciplinas encuadradas en las ciencias del comportamiento, tales como la psicometría. Así, el docente pasó a ser también un experto en la implementación de técnicas y programas de medición. Esto se vio plasmado, por ejemplo, en las pruebas estandarizadas para medir contenidos que exigen operaciones cognitivas de bajo nivel, como la memorización. La cantidad de puntos obtenidos en una prueba objetiva se interpreta como evidencia concluyente del nivel de aprovechamiento del alumno (Reyes Herrera, 2001: 2). Esta generación, según los autores, goza aún de muy buena salud.

La *segunda generación*, de-

nominada descriptiva, aspira, sin desplazar totalmente a la anterior, a describir en qué medida los alumnos lograron las metas propuestas por los docentes. Las ideas de Ralph Tyler hicieron que este enfoque se extendiera a toda la escuela y contribuyera de esta manera al mejoramiento curricular. Así es como surgen los objetivos de enseñanza y su correlato en la evaluación de programa, lo que años más tarde conducirá a la evaluación formativa. Así surge el docente evaluador que describe las fortalezas y debilidades de sus alumnos a través de la medición del grado de logro de los objetivos planteados.

La necesidad de dar un paso más se plasma en la *tercera generación*. Ahora, el docente no sólo mide y describe, sino que emite una valoración. Si bien este juicio es unilateral y no involucra a los destinatarios, está basado en criterios que pueden incluso abarcar una comparación con estándares externos al programa. Toda evaluación es fruto de ciertos valores y de determinados fines pero, en este período, se siguen presentando los resultados como un producto “objetivo”, lo que evita toda

Primera generación	Segunda generación	Tercera generación	Cuarta generación
De la medición	Descriptiva	Valorativa	Pluralista
1895 a 1930	1930 a 1967	1967 a 1979	1979 a 2000...

confrontación por su carácter científicista inopinable.

Como se puede observar, estas tres posturas emergen de una visión positivista de la evaluación en la cual la objetividad es la prioridad. El uso de un mismo examen para todos que, además, puede ser corregido por una máquina da un viso de imparcialidad y de justicia. Para Guba y Lincoln, la ausencia de pluralismo de estas tres generaciones no hace más que favorecer las actitudes tecnocráticas. Es por eso que los autores proponen una *cuarta generación* superadora basada en la negociación entre las partes implicadas. Por primera vez se involucra a los evaluandos y se los compromete en el proceso evaluativo. Este cambio hacia un paradigma de corte constructivista pone a los alumnos en el centro de la enseñanza-aprendizaje.

La evaluación en *Archipel 1* (1982)

La intención de evaluar las adquisiciones de los alumnos se declara en el prefacio de *Archipel 1*, pero recién en 1983, un año después, ésta hace su incursión bajo la forma de control al final de cada unidad, en la guía práctica del profesor. Estos controles evalúan la Comprensión Auditiva (CA)², la Comprensión Escrita (CE) y la Producción Escrita (PE) y se

² Aquí se habla de comprensión auditiva y no oral, a pesar de la inscripción del método en el enfoque comunicativo.

Enfoque	Modalidades de evaluación
Comunicativo (en sus comienzos)	· Control · Autoevaluación

componen de dos partes: las páginas “alumno”, fotocopiables, y las páginas “profesor”, con las claves de corrección y algunas recomendaciones.

Los controles de la CA apuntan sobre todo a la comprensión a nivel de enunciados aislados. Las actividades tienen como eje informaciones puntuales (direcciones, números, características físicas...) sin contextualización alguna. En lo que hace a la CE, ésta aparece a partir de la quinta unidad, ya sea porque se considera que es necesario haber adquirido un cierto umbral para acceder a la lectura, ya sea porque el acento está puesto en las competencias consideradas más “comunicativas”. El trabajo propuesto es similar al de la CA, se trata de una concepción de la comprensión lectora limitada a oraciones o a textos muy cortos como, por ejemplo, avisos clasificados, cuyas preguntas apuntan a informaciones explícitas (quién, dónde, cuándo...).

Por su parte, los controles de la PE apuntan a la producción de textos continuos. Para su calificación, sobre 20 puntos, 15 corresponden al léxico, la ortografía y las estructuras y sólo cinco puntos están reservados al respeto del tema y de las consignas, la originalidad y la toma de riesgo. Para evaluar estos conceptos, el método ofrece

a los docentes grillas numéricas basadas en la calificación subtractiva, es decir, en el descuento de puntos cuando se producen desviaciones con respecto a la norma.

La evaluación de la Producción Oral (PO) no se contempla como una instancia formal aparte sino que se realiza a través de la observación de las interlocuciones que se producen en la clase entre profesor y alumnos o alumnos con alumnos.

La gran novedad es la presencia de fichas de autoevaluación fotocopiables, predecesoras del portafolio, en la guía del profesor. La formulación de los enunciados comenzados en “yo sé...”, muestra una focalización clara en los saberes. Llama la atención que la autoevaluación sea sugerida sólo para las tres primeras unidades, ¿se habrá partido del supuesto de que basta con esas tres instancias para incorporarlas a la práctica habitual?

Desde su perspectiva formativa y de autogestión, el libro del alumno ofrece ejercicios de autocorrección acompañados de sus claves al final del manual. Estos ejercicios están organizados según un criterio funcional “describir, saludar”, pero en realidad se basa en la práctica una estructura gramatical en relación con la noción involucrada. Por ejemplo, para “pedir

permiso”, se presenta una lista de oraciones aisladas que deben transformarse utilizando la estructura “*Est-ce que je peux...?*”.

Un método como *Archipel* fue sin lugar a dudas pionero e innovador al poner en el centro del aprendizaje al alumno. Sin embargo, dos detalles muestran que aún faltaba tiempo para que este cambio se cristalice: la presencia de la autoevaluación en la guía del profesor y, sobre todo, la noción de *control* que analizaremos más adelante.

La evaluación en *Forum 1* (2000)

Este método, en su Guía Pedagógica, manifiesta alinearse a las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), sin embargo esto no se refleja claramente en el libro del alumno. Por un lado, la CE es valorada por medio de cuestionarios que sólo apuntan a la identificación y reproducción de información y, por otro lado, la CO sigue siendo evaluada con ejercicios casi exclusivamente de discriminación auditiva. La noción de tarea es esbozada en la guía del profesor pero esto no se refleja en el libro del alumno. La concepción de lengua subyacente no ha evolucionado demasiado respecto del

método anterior. Incluso en algunos casos parece haber sufrido una regresión.

Para las PE, la “Guía pedagógica” de *Forum* ofrece un modelo posible para la corrección y sugiere, en algunos casos, la lectura en voz alta de las mejores producciones para una corrección entre pares, con el énfasis puesto en lo gramatical. A diferencia de *Archipel*, no se hace ninguna propuesta concreta para orientar la evaluación que quedará librada a la visión particular del docente.

Para las PO, *Forum* promueve “la libre expresión” al tiempo que indica el uso casi exclusivo de los contenidos de la unidad para la realización de las actividades. Como se trasluce en los comentarios de la “Guía pedagógica”, el objetivo de las destrezas productivas es demostrar la “apropiación” y “fijación” de las estructuras y del léxico de la unidad. La lengua no es el medio sino el objetivo, la actividad, como en modelos anteriores, parece ser un pretexto.

Un elemento innovador, en consonancia con su época, es la aparición de la evaluación sumativa de acreditación. Sin embargo, las certificaciones francesas puestas en escena no se encuentran en armonía con el

MCERL sino con el decreto del M.E.N.E.S.R. del 19 de junio de 1992³.

La gestión del propio aprendizaje hace incursión en *Forum* a través del “Carnet de route” (cuadernillo independiente para el repertorio lexical y gramatical) y de un sintético “Portfolio”, al final del libro del alumno en donde el “yo sé...” de *Archipel* pasa a ser “yo puedo...”, lo que demuestra un deslizamiento, aunque aún dubitativo, hacia el paradigma de la competencia del sujeto.

Queda claro que este método se encuentra en un punto de inflexión entre enfoques y que su intención de seguir las recomendaciones del MCERL no podría darse plenamente debido a una falta evidente de distancia. Se trata de un método producto de los años noventa, años caracterizados por la “hibridación” (Klett, 1999: 15), es decir, “las actividades previstas poco tienen que ver con los principios teóricos a los que los autores dicen suscribir” (Klett, 2010: 312).

En el enfoque presente en estos dos métodos domina el concepto chomskiano de “actuación”, es decir, la aplicación efectiva de los conocimientos lingüísticos en situaciones de comunicación específicas.

La evaluación en *Alter Ego 1* (2006)

En pleno auge de la evaluación en el ámbito de las

Enfoque	Modalidades de evaluación
Comunicativo (hacia el final)	· Autoevaluación formativa: « Carnet de route » y Portfolio · Evaluación sumativa: Point-DEL F

3 Delf 1^{er} degré A1, A2, A3, A4, et 2^d degré A5 A6 et Dalf B1, B2, B3, B4, B5.

Enfoque	Modalidades de evaluación
Accional por tareas	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluación formativa (autoevaluación) · Evaluación sumativa

lenguas extranjeras, este método se hace eco de las recomendaciones del MCERL, por un lado, respecto de su propuesta de niveles de dominio y, por el otro, al concebir la actividad evaluativa como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, un “contrato compartido” entre docentes y aprendientes. La evaluación en *Alter Ego 1* abarca pues dos tipologías muy actuales que responden a perfectivas diferentes pero no excluyentes en el recorrido del aprendizaje de una lengua: la evaluación sumativa y formativa.

- La evaluación formativa: muy presente en todo el método, la encontramos a partir del tercer dossier del Libro del alumno, como fichas de auto-reflexión *Vers le portfolio*; en la Guía Pedagógica en forma de nueve *Tests* con los descriptores del MCERL; y en el *Portfolio* del Cuaderno de Actividades, más extenso que el de *Forum 1*, que conducen al aprendiente a hacer su autoevaluación de manera activa y reflexiva. Estas herramientas colaboran en la toma de conciencia del grado de representación que el aprendiente

tiene de lo que sabe hacer con la lengua. Un punto débil para subrayar es la presencia de las claves de corrección del Cuaderno de Actividades que se encuentran en la Guía Pedagógica, lo que va en contra de la idea autonomía pero a favor de una estrategia comercial.

- La evaluación sumativa de acreditación: el cuadernillo complementario *Évaluation - Entraînement au DELF A1* apunta a la validación de oficial de las competencias y se compone de seis evaluaciones alineadas con los niveles propuestos por el MCERL, previstos en el decreto 2005⁴.

Como hemos visto, la evaluación no es una actividad final y aislada, reservada sólo a la esfera del profesor, sino que es constitutiva del desarrollo del aprendizaje pues *es al aprender, producir e interactuar que me*

4 Decreto del M.E.N.E.S.R. del 7 de julio de 2005: “Estos niveles dan lugar a certificaciones distintas, llamadas, en referencia al MCERL [...]: DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2, DALF C1, DALF C2”. (La traducción es nuestra.)

evalúo, que soy evaluado y que reflexiono para avanzar.

En *Alter ego 1*, las actividades tienen mayor viso de autenticidad y recurren en algunos casos a la integración de destrezas, como ya presentaba *Archipel 1*, reflejando lo que se suele dar comúnmente en la vida real. Por un lado, el concepto de simulación “hacer como si”, ubicarían este método en una versión minimalista del enfoque accional (Bourguignon 2003: 51).

Para las actividades de PO y PE, el método no ofrece ningún tipo de orientación para su calificación. Llama tal vez la atención la ausencia de grillas criterios que permitan analizar el desempeño de los aprendientes de acuerdo con las recomendaciones de MCERL a las que dicen adscribir y que permitan hacer evidente el paso de una visión cuantitativa a una visión cualitativa.

El cambio visible que podemos notar respecto de los dos métodos anteriores es el recurso a estrategias que pone en relación los fines con los medios y no se limitan a empleo de estrategias de corte únicamente cognitivista. La evaluación por competencias pondrá el énfasis en la valoración de los logros.

Modalidades evaluativas puestas en escena

De este breve análisis de los métodos surgen dos grandes modalidades evaluativas (Bourguignon 2009: 60-61):

Control	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma del conocimiento centrado en el objeto lengua. • Mirada única, la del profesor. • Ejercicios que apuntan al código según una norma ideal. • Saberes lingüísticos parcelizados y descontextualizados. • Calificación definida en términos de desviaciones con respecto a la norma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigma de la competencia centrado en el sujeto. • Cruce de miradas, la del profesor, la del evaluando y las de los pares. • Actividades que permiten inferir la habilidad en el uso de la lengua. • Basada en criterios como indicadores de actuación. • Competencias comunicativas lingüísticas globales y puntuales. • Calificación definida en términos de logros.

La evaluación es plurirreferencial, incluye el control y a su vez lo supera (Ardoino 2001). No contempla solo la competencia gramatical sino que integra ésta a lo discursivo y a lo pragmático (la pertinencia de las informaciones utilizadas así como la eficacia del mensaje transmitido y la adecuación entre lengua y contexto sociocultural).

Esto no debe entenderse como un menosprecio por lo lingüístico, como sucedió durante los años 90 en los que “una concepción algo ingenua [ignoraba] toda reflexión gramatical porque sería incompatible con la autenticidad, [dejando] librada la incorporación lingüística a la interacción” (Klett 2010: 312). Sostenemos que no hay operacionalidad sin conocimiento del código pero tampoco sin las otras dimensiones que configuran la competencia lingüística

comunicativa. Los esquemas culturales y contextuales actualizan los contenidos lingüísticos en una actividad regida por la resolución de un problema lingüístico concreto. El modelo que podría reflejar esta concepción de lengua y, por ende, de evaluación al que adherimos corresponde a la propuesta multidimensional de Bachman y Palmer, 1996 (Prati 2007: 36; ver siguiente página, el gráfico es nuestro).

Este modelo (ver esquema en página siguiente) no es más que una metáfora con fines didácticos de la competencia comunicativa lingüística para el que hay poco acuerdo en la divisibilidad de las competencias pero gran consenso en la idea de su interacción. Sin embargo, es esencial que si modelos como éste orientan la enseñanza, orienten también los procesos evaluativos.

Sucede muy frecuentemente que la docencia adhiera a las orientaciones de los nuevos libros con “actividades impicantes, verosímiles y significativas” (Klett 2010: 313) pero que, a la hora de evaluar, se remita a viejos paradigmas y utilice únicamente controles o tests para medir los contenidos gramaticales.

A modo de conclusión

A finales del siglo XIX, surge el interés de medir la conducta humana como consecuencia del paradigma imperante positivista de las ciencias físico-naturales. Es así como durante casi todo el siglo XX se privilegió la evaluación individualizada con el objetivo de detectar y establecer puntuaciones diferenciales. Los dos primeros métodos analizados siguen la norma lingüística, desatendiendo los aspectos pragmáticos, discursivos y socioculturales, y otorgando un lugar periférico a la dimensión formativa contextual. El foco fue puesto entonces en los saberes por su carácter fácilmente aislable, medible y comprobable, y en las operaciones de bajo costo cognitivo como la memorización y la comprensión (Santos Guerra 2010: 7). Esto potenció la aplicación de controles escritos con ejercicios de respuesta única, en principio, más aptos para la medición de las destrezas receptivas (como pudimos ver en particular en *Archipel 1*). Por su parte, las destrezas productivas quedaban libradas a la intuición del docente o enmascaradas

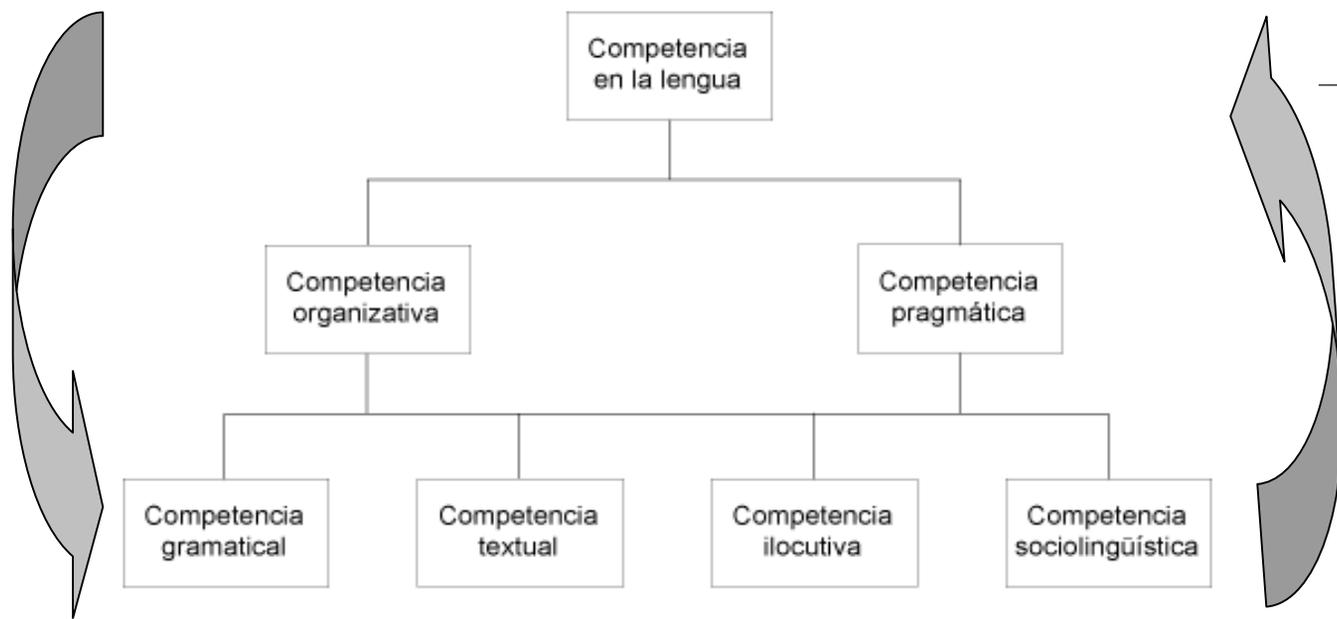
bajo un formato que, en fin de cuentas, evaluaba las habilidades receptivas. “A falta de poder o querer situar a los alumnos en situaciones en que deberían movilizar lo que saben para resolver “verdaderos problemas, la escuela inventa problemas para resolver “sobre el papel” (Perrenoud 2008: 58).

Según Guba y Lincoln (1989), la primera generación de la medición permanece todavía viva y, a nuestro entender, lo seguirá estando pero acotada a ciertos fines evaluativos. En los últimos años se percibe un creciente interés por las evaluaciones certificativas, como lo reflejan con contundencia los métodos *Forum 1* y, sobre todo, *Alter Ego 1*. Esta tendencia es vista, por unos, como una interesante fuente ingresos y, por otros, como una

ventaja adicional para la obtención de empleos, becas, etcétera. “Llevada al extremo, esta correspondencia llega a ser una perversión: la enseñanza no se define sino como la preparación para la próxima prueba. Las actividades de aprendizaje se parecen a una instrucción de tipo militar, al entrenamiento intensivo, en el sentido en el que lo practican ciertos deportistas que hacen y rehacen los ejercicios sobre los que se los juzgará el día de la competencia” (Perrenoud 2008: 94)

Las derivaciones de la segunda generación se ven plasmadas, aunque de manera tímida, en *Archipel 1* y *Forum 1* con la incorporación de los conceptos de lo que luego los métodos llamarían, sin reservas, evaluación formativa, a fin de que los aprendientes tomen conciencia

de sus fortalezas y debilidades. La tercera generación puede verse más claramente en los dos últimos métodos estudiados con la mención del MCERL y de los parámetros de los Exámenes DELF. En lo que hace a la confianza puesta en el juicio del docente, característica de esta generación, vemos una cierta fluctuación en los tres métodos puesto que lo más “inasible” se considera de competencia exclusiva de la valoración del profesor, pero lo considerado fácilmente cuantificable sigue siendo evaluado de manera objetiva. Vale plantearse, como Escudero Escorza (1989: 24), la “supuesta neutralidad de la metodología convencional [...], de dudosa utilidad cuando se buscan juicios de valor acerca de un objeto social”.



Competencia Estratégica: capacidad general, responsable de la interacción y la comunicación

Los planteamientos metodológicos del paradigma de la cuarta generación contemplan las preocupaciones, intereses y acciones de los implicados. Por primera vez el docente, en su rol, a la vez moral y profesional, los compromete en el proceso evaluativo, en el marco de una acción contextualizada y democrática. Se trata de integrar la lógica de lo cualitativo y de lo grupal. Las tareas de evaluación deberían apelar, por un lado, a las competencias de alto nivel (razonamiento, comunicación, creación...), difíciles de encerrar en una prueba escrita y en tareas individuales (Perrenoud 2008: 87) y, por otro lado, a la interacción social. En *Alter Ego 1*, esto se refleja en una adscripción manifiesta a la evaluación formativa y a la perspectiva accional. La meta de formar actores sociales que co-actúan requiere la negociación y el consenso propiciados por esta generación. Sin embargo, la propuesta de tareas y de evaluaciones de *Alter Ego 1* casi exclusivamente individuales no solicitan la cooperación y la co-acción (Puren 2009), punto de todas maneras difícil de transferir al ámbito escolar y en contexto exolingüe.

Los tres métodos analizados no tienen una inscripción clara en la cuarta generación, como debería ser de acuerdo con el período que abarca la misma, aunque *Alter Ego 1* cumple más acabadamente con los paráme-

tros expuestos. Las diferentes generaciones parecen, por momentos, confundirse en los métodos siguiendo una evolución no libre de saltos y regresiones.

La presentación de las distintas perspectivas de evaluación muestra que existe en este campo una diversidad de enfoques. La adhesión a uno u otro no es anodina sino que demuestra un posicionamiento conceptual y metodológico del cual se debe ser consciente. Nosotros consideramos que el quehacer del docente es desarrollar escenarios de evaluación pluralistas que contemplen en todo momento las implicaciones éticas y políticas inherentes a esta actividad.

B i b l i o g r a f í a

Amengual Rotger, B. (1989): *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.

Ardoino, J. (2001): « Contrôle et évaluation ». En: <www.canalu.tv/producteurs/profession_formateur/dossier_programmes/images_de_la_formation_ouverte_et_a_distance/temoignages_dacteurs/ardoino_jacques/control_e_evaluation> [Último acceso: 24-04-2012].

Bourguignon, C., Delahaye P., Puren C. (2007): *Évaluer dans une perspective actionnelle : le Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre: Éditions Belboপুর.

Conseil de l'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner et évaluer*. Paris: Didier.

Cuq, J-P. (2007): « La problématique de

l'évaluation en didactique des langues ». En: <http://www.ambafrance-eg.org/cfcc/l/> [Último acceso: 02-05-2012].

Escudero Escorza, T. (2003): "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". En: <http://www.uv.es/RELIEVE> [Último acceso: 13-07-2012].

Guba E., Lincoln Y. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

Klett, E. (1999): "25 años de enfoque comunicativo. Tendencias actuales de la didáctica-didactología de las lenguas extranjeras". En: *ELSE*, 2, pp. 9-23.

Klett, E. (2010): "El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras". En: *Actas del 3er Foro de Lenguas de ANEP*, Montevideo, pp. 309-326.

Perrenoud, P. (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Prati, S. (2007): *La evaluación en Español Lengua extranjera*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.

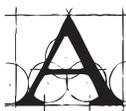
Puren, C. (2009): « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». En: Lions-Oliveri, M-L. y Liria, P. *Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelona: Maison des langues, pp. 119-137.

Reyes Herrera, L. (2001): "La Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Superior". En: *Tecne, Episteme y Didaxis*, 9, Colombia, pp. 68-79.

Tradición, autonomía, innovación y reforma en la enseñanza superior en lenguas en la Ciudad de Buenos Aires

Cristina Banfi

Introducción¹

 Al cumplirse dos décadas² de la transferencia de los servi-

1 No puedo dejar de mencionar y agradecer a las diversas personas que han contribuido a que este trabajo se pudiera realizar. En primer lugar, a Roberto Bein, editor de esta revista, por la paciencia y espera por este trabajo que adquirió una magnitud mayor a la inicialmente prevista. A las autoridades del IES LV JRF e ISP JVG por darme acceso a las Actas de Consejo Directivo. A la rectora. Isabel Bompert por su interés y aportes desde el comienzo de este trabajo. A Delia Malamud, Graciela Moyano, María Inés Artigas de Cambiasso por sus comentarios, aportes de información y sugerencias. Obviamente, toda imprecisión o error sólo puede ser responsabilidad de la autora.

2 Tomamos como fechas de referencia

los educativos de la República Argentina de la órbita de la Nación a las jurisdicciones (provincias y Ciudad de Buenos Aires) parece propicio hacer un balance de cuál ha sido el efecto de esta acción en los establecimientos de educación superior no universitario. En este trabajo, haremos una reseña general del proceso y del impacto generado por la transferencia, con parti-

la sanción de la Ley 24.049 denominada "Ley de Transferencia de los Servicios Educativos" que fuera sancionada el 6 de diciembre de 1991 en conjunción con el Acta Complementaria N°4 "Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires", suscripta el 30 de noviembre de 1993, que comprendiera las instituciones aquí analizadas.

cular referencia a las instituciones superiores de la Ciudad de Buenos Aires afectadas por ese proceso, específicamente, a la realidad de las instituciones dedicadas a la formación de profesionales en lenguas extranjeras (docentes y traductores).

A su vez, se contextualizará esta realidad con referencia al efecto que han tenido y tienen distintos actores en la generación de cambios tanto a nivel institucional como curricular en estas instituciones. En este sentido, señalaremos en qué épocas y de qué manera han tenido mayor efecto las fuerzas de la tradición, la innovación y la reforma que se caracterizan por tener distintos actores como protagonistas y como objeto de los cambios. Se sugiere que la tendencia ha sido hacia una valoración diferenciada de la tradición de las instituciones por parte de distintos actores y el reemplazo de los procesos de innovación, que caracterizaban el sector en sus orígenes, en beneficio de los de reforma de arriba hacia abajo con limitada o nula consulta a los actores afectados por estos cambios. De este modo, se ha reducido de manera significativa la autonomía en la toma de decisiones curriculares e institucionales hasta llevar este concepto a ser poco más que una noción restringida por no tener manifestación real en la práctica.

El propósito central de este relevamiento y análisis es explorar e intentar comprender cuáles son los procesos y mecanismos que se ponen en juego al momento de implementar cambios

en el sistema educativo y analizar cómo reaccionan y accionan los actores institucionales.

Bases y nociones para el análisis

Este trabajo se propone explorar el impacto de la transferencia en el caso particular de los institutos de educación superior no universitaria con especial referencia a los primeros institutos formadores de profesionales de lenguas de la Ciudad de Buenos Aires. Las instituciones en cuestión son el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” y el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”³ y han sido elegidas por ser las de mayor trayectoria y por ser consideradas señeras en el sector. Estas características en común redundan en otras similitudes con referencia al tipo de normativa que las ha regido, la forma de gobierno que han empleado, la tradición en la generación de innovaciones curriculares, en suma, culturas institucionales similares en las distintas etapas de su historia. Estas serán objeto de análisis y discusión en el presente trabajo.

La transferencia de los institutos será analizada aquí como un punto de inflexión en la historia de estas instituciones.

³ A lo largo de este trabajo nos referiremos a estas instituciones por sus iniciales, o sea IES LV JRF y ISP JVG, según la denominación que tienen en la actualidad. Para un resumen de las distintas denominaciones que han tenido a lo largo de su historia, véase Anexo A.

Su estudio será enmarcado en el contexto de las nociones de autonomía, reforma e innovación. Estos conceptos serán aplicados a la consideración del marco institucional y el de las definiciones curriculares. Nos detendremos particularmente en el proceso de transferencia tal como fue percibido en el momento histórico en que tuvo lugar y según quedara plasmado en la normativa y la documentación de los órganos de gobierno institucional.

Con este fin presentaremos primeramente un resumen del recorrido histórico de las instituciones desde su fundación, a través del proceso de construcción de su tradición hasta llegar al momento en que se sustanció la transferencia. La transferencia en sí será considerada en términos generales (sus razones, su forma de implementación y sus consecuencias generales), según fue recibida por las instituciones y en la proyección de consecuencias a largo plazo. Los ejes transversales de análisis serán las manifestaciones de autonomía y las instancias de reforma e innovación que tuvieron lugar.

Las fuentes empleadas serán las normas referidas a este período y proceso (legislación, decretos, resoluciones, disposiciones, etc.; resumidas en el Anexo B); los Reglamentos Orgánicos de las instituciones; las Actas de Consejos Directivos; los Planes de Estudio de las carreras de lenguas extranjeras; y los testimonios de los actores institucionales. A lo largo del texto se

ha optado por las citas textuales extensas, sobre todo en el caso de las normas y otros documentos relevados. Si bien es claro que esta técnica puede resultar ardua para la lectura, resulta esclarecedora ya que da preeminencia a las voces de los actores y brinda una impresión más acabada de las percepciones acerca del proceso en discusión.

A continuación se presentan brevemente algunas nociones que serán empleadas a lo largo del trabajo en el análisis del proceso de transferencia y de su impacto institucional en el universo seleccionado.

La educación superior en Argentina se caracteriza por su organización binaria en la que encontramos instituciones universitarias por un lado e institutos de educación superior no universitaria por el otro. Este carácter binario ha quedado plasmado en la letra de la Ley de Educación Superior pero tiene sus orígenes en la historia de las instituciones. Las leyes fundacionales del sistema educativo son la Ley 1420 (Ley de Educación Común, que hace una breve referencia a la formación de maestros, emplazada en aquel entonces en las Escuelas Normales y en el nivel post-primario) y la Ley 1597 (Ley Avellaneda, también llamada de Estatutos de las Universidades Nacionales), que fueron sancionadas en 1884 y 1885 respectivamente marcan una clara distinción que no da cabida a los institutos superiores no universitarios que se crearían pocos

años después. Los institutos de educación superior no universitaria que analizaremos aquí, el IES LV JRF y el ISP JVG, primeros exponentes de la educación superior no universitaria fueron fundados en 1904 a través de sendos Decretos presidenciales. En aquella época la distinción entre estos sectores universitario y no universitario se centraba en sus enfoques y perspectivas y marcaba una jerarquía diferenciada.⁴ Es así que se puede observar una distinción en el rango de las normas que ordenan su funcionamiento.

Las bases de la educación superior moderna en la Argentina se remontan a la Reforma Universitaria de 1918 con base en la Universidad de Córdoba que cuestionara la estructura tradicional de las universidades y de la que surgiría una estructura institucional basada en la autonomía y el cogobierno de los claustros.⁵ Estos fundamentos a su vez permiten garantizar la libertad de cátedra, la transparencia en la designación de los docentes y el dictado de las normas para su propio funcionamiento y tendrían impacto no sólo en las universidades sino también en los institutos de educación superior que existían en ese momento.

Una noción central a la

4 Véase Souto et al (2004) sobre la relación entre la UBA y el ISP JVG en sus primeros años de existencia.

5 Sobre la Reforma Universitaria, véase Hermo y Pitelli (2009) y Acevedo Tarazona (2011).

Reforma Universitaria e importante para el análisis de las instituciones aquí estudiadas y de las modificaciones que han sufrido a lo largo del tiempo es el concepto de **autonomía** que ha sido definido como la capacidad de cada institución universitaria para dictar sus propios estatutos y reglamentos, diseñar, aprobar y organizar carreras, disponer y administrar sus bienes y rentas y, organizar sus servicios, nombrar y remover a su personal docente y administrativo con sujeción a normas legales y reglamentarias pertinentes. Todo ello asegura cierto grado de independencia ante las presiones ejercidas por la sociedad civil y los grupos de poder. Es importante recalcar que:

"...no se puede definir la autonomía sólo como la ausencia de obligaciones o restricciones externas, el concepto de autonomía, según su sentido semántico se refiere a la independencia en la autorregulación. La autonomía presupone, entonces, que en la relación con el entorno puedan coexistir las dependencias y las independencias, de lo contrario no habría problema de regulación. Un incremento de la autonomía no puede, por tanto, entenderse como una disminución de la dependencia ni el aumento de la independencia. El aumento de la autonomía más bien presupone que se alcancen niveles de combinación a partir de los cuales sea posible un mayor número tanto de dependencias como de independencias. El incremento de la autonomía no necesariamente es a costa de los

sistemas del entorno de los que se depende. Pero puede significar que se cambien por otros aquellos sistemas del entorno de los que se prefiere depender..." (Luhmann, N. y Schor, K. 1993, ctd en Filmus, 1997)

La definición de autonomía brindada por Etkin y Schvarstein (2000: 162) coincide en resaltar el impacto que en ella tiene el contexto a la vez que resalta la capacidad de supervivencia de las entidades autónomas a pesar de los posibles cambios en el contexto: "Se considera a la autonomía como la capacidad propia de organización para gobernarse y también reorganizarse y sobrevivir en condiciones diferentes a las de origen." Coincidiendo con estos autores, Souto et al (2004: 175) señalan:

Una organización autónoma puede sobrevivir aunque las condiciones en las que existe se modifiquen.

La autonomía implica también una modalidad de relacionarse con otros; más que independencia supone relaciones. Su ejercicio requiere identificar los peligros que la amenazan y reconocer la necesidad de acordar y hacer alianzas con otros para sostenerla.

Es una noción relativa, no tiene un valor absoluto. Se la entiende en relación con la dependencia y la sumisión, en un juego siempre inestable entre tensiones y poderes propios de la institución, por un lado, y otros provenientes de lo externo, del estado, de los gobiernos, de otras instituciones.

El mayor o menor grado de autonomía de los que pueda gozar una entidad estarán condicionados por factores internos y externos y podrán surgir por acción y omisión de los actores involucrados.

Por otra parte, los términos de reforma e innovación en educación superior a menudo son empleados de forma intercambiable, aunque Altbach (1982), por ejemplo, considera que se trata de conceptos distintos: "reforma" de acuerdo con este autor se refiere a cambios sustantivos a la estructura mientras que el término "innovación" se aplica a pequeñas modificaciones. Por otra parte, otros autores (Evans et al., 2008, Bess & Dee, 2008 y Halász, 2010) consideran que la distinción entre las nociones de reforma e innovación hace referencia al sentido en la dirección de la implementación del cambio y, por ende, a los actores involucrados en el proceso. De acuerdo con esta distinción una reforma es aquella que se realiza de "arriba hacia abajo," ya sea a nivel del sistema o de una institución, como una fuerza que se aplica desde afuera hacia adentro. Por otra parte, la innovación se caracteriza por ser "de abajo hacia arriba" o "de bases" con sustento en procesos internos.

Si relacionamos los conceptos de innovación y reforma con el de autonomía podríamos considerar que la posibilidad de generar e implementar innovaciones implica un mayor grado de autonomía mientras que las

reformas impuestas restringen significativamente los márgenes de autonomía.

Por otra parte, la distinción entre reforma e innovación encuentra un claro correlato en el **impacto real** que los cambios puedan tener en las prácticas. Con referencia a la reforma de la Escuela Normal, Di Tullio (2005: 148) señala que "Si bien la transferencia del magisterio a la enseñanza superior afectó seriamente la clásica organización de la Escuela Normal – al punto que diversos análisis consideran que el pasaje del magisterio al nivel superior significó el fin de su ciclo–, persisten su cultura y sus tradiciones más allá de la reforma." En el plano curricular, cuando se trata de reformas impuestas desde un nivel superior y sin consenso, el impacto es sumamente limitado. Por ejemplo, pueden cambiar las denominaciones de las asignaturas, las cargas horarias, incluso los enfoques supuestamente empleados y los objetivos propuestos, pero las prácticas de aula (técnicas empleadas, materiales didácticos, etc.) e institucionales (modalidades de promoción de alumnos, selección de docentes, etc.) permanecen inmutables.

Al mismo tiempo, las instituciones pueden ser mucho más permeables a aceptar cambios de fuentes externas cuando las consideran meritorias de respeto o seguimiento, como ciertos autores, universidades, etc. (véase Regueira, Williams, Caielli & Berardo, 2012).

Los institutos – el surgimiento de una tradición

La formación de profesionales, docentes y traductores, de lenguas extranjeras cuenta con una larga tradición en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires que se plasma en instituciones que fueron pioneras en el país e incluso en la región.⁶ Esta tradición tuvo sus orígenes en la fundación del IES LV JRF con la que, a partir de 1904, se sustanció una política incipiente de profesionalización de la formación de especialistas en enseñanza de lenguas. Esta fundación tuvo su origen en la marcada preocupación que acuciaba al entonces Ministro de Educación de la Nación, Dr. Juan Ramón Fernández, que en 1903 realizó un informe al Congreso de la Nación en el que señalaba que "(l)a enseñanza de las lenguas vivas ... se realiza ... en condiciones lamentables, por su profesorado improvisado." A su vez, este proyecto se enmarca y se complementa en las políticas llevadas adelante por este ministro y por su sucesor tendientes a la institucionalización de la formación docente para el nivel secundario a través de la creación del Seminario Pedagógico, que luego se convertiría en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario y más tarde en el ISP JVG (Souto et al, 2004).

El sucesor en el Ministerio

6 Sobre el carácter de referente nacional de los institutos de formación de la Ciudad de Buenos Aires véase Ruiz & Rodríguez (2011).

del Dr. Juan Ramón Fernández, el Dr. Joaquín V. González, al presentar su Plan de Enseñanza Secundaria indicaba cuáles consideraba que debían ser los principios generales de enseñanza de lenguas modernas y señalaba:

"... las lenguas modernas, como el francés y el inglés en particular, por la enorme difusión de las influencias de ambos pueblos y de su literatura, y sus relaciones comerciales con el argentino, son de una permanente actualidad, universalmente reconocido, como lo será el italiano por aquellas razones no sólo por el hecho de la población difundida en el territorio, sino porque día a día la literatura científica de Italia interesa a todos los órdenes intelectuales de la República." (Programas y Planes de Estudios Secundarios y Normales. Año 1905 en Rauffet, 1963: 129)

Esta enunciación consignaba con claridad cuáles eran las razones que impulsaban al gobierno nacional a definir las lenguas que debían ser difundidas y ubicaba la enseñanza de estas como prioritarias en la política educativa referida al nivel secundario. Se observa en esta política una clara preferencia por las lenguas consideradas de prestigio internacional con particular énfasis en aquellas que contaban con lazos con nuestro país.

Las preocupaciones e intereses manifestados por ambos ministros llevaron a la creación de **carreras de formación específica** que resultarían pioneras no sólo en nuestro país sino tam-

bién en la región e incluso en el mundo. Un rasgo distintivo, que aún perdura en la tradición de esta formación, es el uso de la lengua meta como medio para el dictado de las asignaturas correspondientes al campo disciplinar y de prácticas. Esta pauta, conjuntamente con la afiliación a lo que era considerado el método didáctico "de punta", aparecía también entre las propuestas del Ministro González cuando señalaba que:

"Los alumnos podrán ahora realizar con mayor fortuna los anhelos de la ilustrada Comisión de 1865, pues debido al Método Directo⁷ y materno de Gouin, Berlitz y otros, las clases pueden darse en el mismo idioma y las lecturas auxiliares de otras asignaturas realizarse de idéntica manera." (Programas y Planes de Estudios Secundarios y Normales. Año 1905 en Rauffet, 1963: 129)

La formación realizada al momento de la creación del IES LV JRF incluía las carreras de profesorado en francés, inglés, italiano y alemán (a la hora de la implementación sólo se crearían las carreras de francés e inglés), y el plan de estudios común a las carreras estaba prescripto en el decreto de fundación y con-

7 Los principios del Método Directo fueron presentados por uno de sus principales impulsores, el Dr. Luciano Abeille, en una conferencia titulada "El Método Directo en la Enseñanza de los Idiomas Vivos", dictada el 22 de abril de 1903 en el Colegio Nacional Central y publicada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

templaba las siguientes asignaturas (ver tabla inferior)⁸.

Esto implicaba una formación post-secundaria de tres años de duración. Dentro de este plan, las asignaturas denominadas Geografía e Historia “del mismo pueblo” serían dictadas a través de la lengua extranjera y sus contenidos versarían sobre la geografía e historia de los países centrales, o sean Gran Bretaña para la carrera de inglés, Francia para la carrera de francés e Italia para la carrera de italiano.

La implementación de esta política de creación de un instituto especializado en la formación de docentes de lenguas, sumado a la creación de carreras de formación de docentes de lenguas en el seno del ISP JVG hacia 1911 implicó una clara definición de prioridades con respecto a la formación requerida para los docentes de lenguas.⁹ En este

sentido, la formación de docentes (de lenguas) fue incorporada a las atribuciones del Estado, y es un ejemplo de la paulatina adquisición de capacidades entre las que se pueden señalar: la capacidad de externalizar su po-

estuvieron entre los creados en el ISP JVG en una primera instancia. Pocos años después de la fundación se crearon las carreras de profesorado de francés, inglés e italiano. Una tercera institución sería creada en 1957, la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía Esther Broquen de Spangenberg” siguiendo, en ciertos aspectos, el modelo del IES LV JRF, aunque sobre la estructura de una Escuela Normal con foco principal en la formación de docentes de nivel primario (más tarde se incorporarían carreras de formación de docentes de nivel secundario). Dicha institución presenta ciertas coincidencias con las dos instituciones en las que nos focalizamos, sin embargo también se diferencia en cuestiones fundamentales (su origen como Escuela Normal, la formación en la mayor parte de su trayectoria de docentes de lenguas para el nivel primario, un perfil diferente de estudiantes y egresados, y una tradición distinta en la organización institucional, sin Reglamento Orgánico, sin cogobierno de claustros y sin reclamos de autonomía). Es por esta razón no la incluimos en el presente análisis.

der, de institucionalizar su autoridad, de diferenciar su control y de internalizar una identidad colectiva (Oszlak, 1978). Desde la fundación de estas instituciones surge la noción de autonomía como un aspecto central a la identidad de estas instituciones. Como señalan Souto et al. (2004:49), “El Instituto Nacional del Profesorado Secundario se crea como una organización con un alto grado de autonomía y a la vez dependiente del Ejecutivo Nacional. Esta situación sólo puede entenderse en el marco de un proceso de concentración de poderes en el Ejecutivo Nacional y, al mismo tiempo, de búsqueda de autonomía del sistema educativo como política de Estado.”

La creación de estas instituciones y carreras estaba enmarcada en el modelo de formación docente del sistema educativo en su conjunto. A su vez, plasmaba una política lingüística que implicaba, por un lado, la supresión de las lenguas maternas de los niños inmigrantes que asistían al nivel primario mientras se fomentaba la “eu-

8 Fuente: Revista *Lenguas Vivas*, XI, 20, 1982

9 Los departamentos de lenguas

Primer año	Segundo año	Tercer año
<ul style="list-style-type: none"> • Idioma extranjero (12 hs.) • Geografía del mismo pueblo (3 hs.) • Pedagogía especial (12 hs.) • Castellano y su literatura (3 hs.) • Historia argentina (3 hs.) • Psicología general (3 hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Idioma extranjero (12 hs.) • Historia del mismo pueblo (3 hs.) • Pedagogía especial (12 hs.) • Castellano y su literatura (3 hs.) • Historia argentina (3 hs.) • Psicología infantil (2 hs.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Idioma extranjero (12 hs.) • Historia del mismo pueblo (3 hs.) • Pedagogía especial (12 hs.) • Castellano y su literatura (3 hs.) • Historia argentina (3 hs.) • Moral y Lógica (3 hs.)

ropeización” de las élites que asistían al nivel secundario (véase Bein, 2011), de allí que la formación propuesta se concentrara en carreras de formación de docentes de nivel medio, mientras que las carreras dirigidas a formar docentes de idioma para el nivel primario serían una innovación que surgiría décadas más tarde.

Con el transcurso del tiempo y, si bien las instituciones fueron creadas en el marco de un sistema centralizado y verticalista (Iaies, 2011), de una manera más o menos natural se generaron instancias concretas de autonomía institucional y, sobre todo, curricular. En el plano formal las instituciones estaban regidas por decretos presidenciales y resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación y el régimen laboral estaba pautado por el Estatuto Docente nacional. Sin embargo, en la práctica, los institutos gozaron de una creciente independencia en la toma de decisiones, lo cual conformó una forma de autonomía implícita. Según señala Souto et al (2004):

“Como ya fuera dicho [...] sobre la creación, el [ISP JVG] surge en un momento de expansión del Estado. Según A. Puiggrós (1991), pese al predominio de una política conservadora y antidemocrática en lo político, que busca sistemáticamente la concentración de poderes en el Ejecutivo nacional y la expansión del Estado para disciplinar a la sociedad civil, casi paradó-

jicamente, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX (época de la creación del Joaquín) se busca dotar al sistema educativo de un grado importante de autonomía relativa en un intento por diferenciar la práctica educativa de la práctica política. En este sentido, la autonomía relativa dada al sistema constituye un medio, un instrumento al servicio de la política dominante.” (Souto et al., 2004: 175-6)

La tradición de promover innovaciones en los planes de estudio y las iniciativas curriculares ofrecidas por los institutos data ya de sus primeros años de existencia. Es así que encontramos diversas propuestas emanadas del seno de los institutos y elevadas a las autoridades ministeriales en un diálogo que resultó muy fructífero para ajustar el proyecto formador de las instituciones. Souto et al. (2004) señalan que: “A fines de 1904, al finalizar el primer año de funcionamiento del Seminario Pedagógico, el personal docente hace llegar sus observaciones al Ministerio” (p. 43) y luego “A sólo un año de funcionamiento, y en función del diagnóstico efectuado durante 1905, el equipo docente presenta un proyecto al Ministerio” (p. 44). Estos proyectos y propuestas encuentran eco y “Una vez más, el Ministro González acuerda con la propuesta de los profesores y, por Decreto del 23 de noviembre de 1905, crea el Curso de Bachilleres” (p. 45). Esto habla a la vez de una actitud reflexiva y propositiva por parte del

plantel docente y de una contraparte receptiva y ejecutiva por parte de la autoridad que valora y respeta las propuestas de los especialistas.

“El Ministro González crea el Instituto como respuesta a un proyecto elaborado por el equipo docente. El Curso de Bachilleres, creado un año después, es también consecuencia de la fuerza instituyente de este grupo de profesores. En estas creaciones, el Ministro asume los proyectos institucionales y los sanciona con fuerza de ley.” (Souto et al., 2004: 178).

“La autonomía relativa otorgada al Instituto desde sus inicios le permite desplegar una actitud proactiva generando proyectos y elaborando sus propias reglamentaciones y normas de funcionamiento interno.” (Souto et al., 2004: 179)

Ambos institutos gozaban de prestigio y reconocimiento social y eran considerados referentes a la hora de definir las tendencias en formación docente en general y en formación de docentes de lenguas en particular. Por ejemplo, según señalan Souto et al (2004):

“El lugar del [ISP JVG] en la construcción de la política educativa le es también reconocido en estos primeros momentos, especialmente en 1912, cuando se nombra al Rector del Instituto Miembro del Consejo Consultivo de la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Especial (...), y además Asesor Técnico del Director General, en cuestiones

generales de enseñanza." (Souto et al., 2004: 87)¹⁰

Esta influencia se haría notar en la creación posterior de carreras en instituciones terciarias y universitarias de todo el país que tomarían los modelos presentados por estas instituciones en el plano organizativo, curricular e incluso contratando a sus docen-

10 Estos mismos autores, sin embargo, también consideran que ese lugar de referente tiene fecha de caducidad cuando indican que "La participación del Instituto en diversas actividades de este tipo, que lo ubica en un lugar diferenciado, se reconoce con fuerza hasta la década del 60." (Souto et al., 2004: 219)

tes y egresados. La especificidad de la lengua extranjera y el dictado de las clases a través de ella generaban una relativa independencia de instancias de control.

Por otra parte, las influencias académicas de los países con los cuales tenían relación por enseñar el idioma que en ellos se hablaba muchas veces generaban y generan lazos de formación de posgrado, contactos relativos a publicaciones, la introducción de innovaciones teóricas y metodológicas e intercambios de docentes y alumnos tanto formales como informales que no circulan por los canales burocráticos previstos

en la dependencia administrativa.

Medio siglo después de su fundación se formaliza la normativa que rige a los institutos en la forma de Reglamentos Orgánicos que luego tendrían varias reformas (ver tabla inferior).

Estos Reglamentos Orgánicos, pioneros para el sector, contemplan el cogobierno de los distintos claustros y la elección de sus autoridades (Rector, Vicerrectores y Consejo Directivo) por votación de los claustros, según señala Trombetta (1998), siguiendo el modelo propuesto para las universidades en la Ley Avellaneda e incorporando

Año	IES LV JRF	ISP "Dr. JVG"
1957*	Reglamento Provisorio - Decreto 4205/57	Reglamento Provisorio - Decreto 4205/57
1961	Reglamento Orgánico aprobado por el Poder Ejecutivo Nacional - Decreto 8488/61	Reglamento Orgánico aprobado por el Poder Ejecutivo Nacional - Decreto 8736/61
1982	Modificaciones - R.M. 1191/82	
1985	Modificaciones - R.M. 1140/85**	Modificaciones - R.M. 9 99/85***
1989	Resolución S.E.**** 280/89	
1994		RO aprobado por CD y plebiscito en la institución

* Si bien los primeros reglamentos datan de los primeros años luego de la creación de los institutos, aquí nos referiremos más específicamente a los reglamentos en los que se basan los reglamentos orgánicos actuales. Para un análisis de los reglamentos anteriores del ISP JVG, véase Souto et al., 2004: 150-162.

** <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/87305>>.

*** <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/78465/1188.pdf?sequence=1>>.

**** No resulta claro por qué razón este RO habría sido aprobado por la Secretaría de Educación sin mediar Resolución Ministerial, sobre todo teniendo en cuenta que cuestiones de menor rango de importancia sí obtuvieron esta forma de normativa, aunque podría analizarse como una forma de erosión a la jerarquía institucional, sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de la última aprobación formal de un RO.

los conceptos planteados por la Reforma Universitaria de 1918. Esto implica, como consignan Álvarez & Ruiz (2004: 16), que estos institutos “cuentan con una historia institucional más rica y que se ha manifestado en sendos reglamentos orgánicos con mayores márgenes de autonomía.”

La autonomía se ve plasmada formalmente en los Reglamentos Orgánicos y es un concepto fuertemente reivindicado por los actores institucionales desde ese entonces. De esta manera encontramos las siguientes referencias a autonomía en los Reglamentos Orgánicos:

Artículo 1. – El Instituto Nacional Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” es **autónomo**: fija su política educativa; establece sus programas de estudio; determina el ingreso de los estudiantes y del personal docente y administrativo; diseña, aprueba e implementa carreras de grado, cursos curriculares y extracurriculares, post grados, maestrías y cursos de especialización; gestiona y celebra convenios con otras instituciones; promueve la especialización de sus egresados y docentes; establece los mecanismos de evaluación interna del nivel académico; expide títulos de grado y post grado, así como certificados de estudio con validez en todo el ámbito de la República Argentina; administra los recursos asignados por erario público de acuerdo con las necesidades institucionales; elabora su presupuesto sobre la base de partidas presupuestarias asignadas, pudiendo recibir

legados, donaciones, contribuciones voluntarias y subsidios; destina partidas para la investigación científico-pedagógica por sí conjuntamente con otras instituciones. (Capítulo I - Reglamento Orgánico del INSP “Dr. JVG” aprobado por el Poder Ejecutivo Nacional por Decreto 8736 del 3 de octubre de 1961, mi resaltado)

Por otra parte, el Reglamento Orgánico del IES en LV JRF, también hace referencia a su autonomía, pero especifica la dependencia ministerial a la cual corresponde:

Artículo 1

El Instituto Nacional de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” está integrado en el área de la Dirección Nacional de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación y Justicia. Goza de **autonomía académica** y se rige por:

- 1.1. Las directivas de orden general que la Dirección Nacional de Enseñanza Superior determina para los Institutos que ofrecen carreras de nivel terciario y de posgrado (Decreto 1763/87).
- 1.2. Los artículos del Estatuto del Docente que le correspondan.
- 1.3. El presente Reglamento Orgánico, en cuanto a sus fines y funciones específicos.

(Título I - Reglamento Orgánico del INES en LV JRF R.M. 1140/85 S.E. 280/89, mi resaltado)

Cabe resaltar que, aún en las etapas de mayor grado de autonomía, si bien las instituciones

formulaban sus propios reglamentos, la aprobación de los mismos no dejaba de estar supeeditada a una instancia superior, o, como señalan Álvarez & Ruiz (2004) con referencia al ordenamiento de la carrera docente se da un “contraste entre la delegación de atribuciones a los Institutos de Educación Superior para la elaboración de sus normas de gobierno y las facultades que se reserva la autoridad educativa de la jurisdicción para su aprobación definitiva.”

Según podemos observar, las versiones más recientes de ambos Reglamentos, preceden o coinciden en el tiempo a la transferencia de los servicios educativos, lo que plantea la pregunta referida a su vigencia. En la práctica estos Reglamentos continúan siendo la norma institucional de referencia para definiciones tales como la elección de autoridades, pero cuando se plantean divergencias, no son sostenidos como la norma que deba regir a las instituciones. Por ejemplo, Álvarez & Ruiz (2004: 21-22) señalan que, según una disposición de la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (DGCLEI) de 2002 con referencia a la cobertura de cargos directivos en el nivel medio del IES LV JRF, el Reglamento Orgánico “ha caducado por derogación explícita o tácita desde el momento que se produjo la transferencia de los servicios educativos.” Esta disposición ha sido aplicada para

la designación de los directivos del nivel secundario a partir del año 2004, pero para la designación de rector, vicerrectores y regente, se sigue implementando el mecanismo pautado por el Reglamento Orgánico.

Retomaremos esta relación de dependencias e independencias a la hora de hablar sobre la transferencia de los institutos pero queremos señalar aquí algunos rasgos de autonomía concreta que se pueden observar a lo largo de la historia de los institutos más allá de la mención al concepto de autonomía que encontramos en los Reglamentos Orgánicos. En el plano curricular se observó a lo largo de los años un conjunto de cambios y modificaciones a los planes de estudio en vigencia y la introducción de nuevas carreras como resultado del análisis de las necesidades vigentes, pero siempre con un papel protagónico para los especialistas de las instituciones. Un ejemplo de este tipo se encuentra en las modificaciones a los planes de estudio que se gestaron en los años 70.

En 1970 se realiza, convocado por la Administración Nacional de Educación Media y Superior de este Ministerio de Educación de la Nación y con el apoyo del Consejo Británico, un simposio nacional en la ciudad de La Cumbre en Córdoba. Según informa Blanco (1970) en esa reunión participaron 16 de las 34 instituciones formadoras de docentes de inglés de todo el país que existían en la época.

Entre estos había 10 terciarios nacionales, 4 terciarios provinciales, 12 terciarios privados, 4 universidades estatales, y 4 universidades privadas.¹¹

Se acordaron diversos aspectos con referencia a los planes de estudio y su modificación. Se delineó el siguiente plan básico (ver página siguiente).

Si bien se observa la incorporación de un cuarto año, la modificación de la denominación de ciertas asignaturas y el aggiornamiento terminológico, también se observa la preservación de la matriz de la estructura de creación de las carreras. Como Souto et al. (2004: 117) señalan con referencia al ISP JVG que “La mayor parte de las modificaciones son de carácter puntual [...], quedando la estructura que hasta hoy se mantiene establecida en 1906.” Este patrón en la modificación de planes de estudio puede observarse en distintas etapas y se relaciona, entre otros factores, con la modalidad de nombramiento de los docentes “por cátedra” y la prioridad que se da a no afectar los derechos adquiridos de los docentes que se desempeñan en estos cargos, incluso en detrimento de las necesidades conceptuales de las carreras.¹²

11 Como podemos observar en esta segmentación más del 50% de las instituciones pertenecían al sector estatal y más del 74% pertenecían al ámbito terciario no universitario.

12 Si bien no podemos ahondar aquí sobre este tema, este rasgo merece atención a

El trabajo de estos especialistas y la organización misma de la reunión en La Cumbre muestran cómo este tipo de modificación surgía del debate y el intercambio entre los representantes de las instituciones, en lo que podríamos describir como una reforma consensuada o una innovación enmarcada.

Otros ejemplos de innovación provenientes de iniciativas institucionales se pueden observar en la creación de carreras. Según señalan Souto et al. (2004: 116), “[...] una veintena de carreras que se crean entre los años 1913 y 2000, algunas de ellas de nivel de posgrado.” En el año 1971 en el IES LV JRF se crearon nuevas carreras respondiendo a las necesidades planteadas por el contexto: Profesorado para Enseñanza Primaria de Inglés y Francés¹³, Traductorados Literario y Técnico-científico en Inglés y Francés y el Interpretariado en Inglés. Según se consigna en el sitio web del IES LV JRF “Hasta ese momento, solo existía en nuestro país el Traductorado Público,¹⁴ y los intérpretes debían formarse en el extranjero.” (IES LV JRF, s/f). También se crearon carreras de

la hora de considerar la ductilidad y los márgenes de actualización de los planes de estudio.

13 Recordemos que a fines de los años 60 se incorporó la enseñanza de idiomas a partir de 4to grado en las escuelas públicas primarias de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires.

14 Dictado en la Universidad de Buenos Aires.

posgrado, incluso con anterioridad al “boom” de los posgrados en el país (véase Marquis, 1998), como la Maestría en Ciencias del Lenguaje en el ISP JVG y el nivel cuaternario en el IES LV JRF. Estas innovaciones respondían a propuestas generadas desde la institución en respuestas a necesidades percibidas y consistían en la creación de carreras y espacios de formación sin precedentes:

En lo que hace a los planes de estudio. Con escasas excepcio-

nes (ubicadas en general en épocas de gobierno de facto), los diversos planes de estudio (de grado y posgrado) y sus modificaciones, son propuestas generadas por el Instituto y, mayoritariamente, sancionadas sin modificaciones.¹⁵ Los únicos planes de estudio no elaborados por el Instituto, son aquellos que el Joaquín ab-

15 [Nota al pie en el original]: No es ésta la situación legal actual del Instituto, para el cual rige la normativa establecida por la Ley de Educación Superior para todos los establecimientos de educación superior no universitaria

sorbe por fusión con otra institución; por ejemplo, el Curso de Italiano que dependía de la Escuela Normal de Profesores de la Capital y pasa a depender del Instituto en 1924. También tuvo este carácter el plan del Profesorado de Filosofía y Pedagogía aprobado en 1953 para todos los Institutos de Profesorado de acuerdo con el Segundo Plan Quinquenal. Excepcionalmente estos casos, el Joaquín es proactivo en la generación de nuevas Carreras, de grado y de posgrado, tanto como en la actualización o mejoramiento de las existentes. (Souto et al., 2004: 165)

La influencia sobre el propio destino institucional y sobre las decisiones curriculares son rasgos definitorios de la identidad institucional en la etapa fundacional y, a su vez, se convierten en ingredientes centrales de una tradición en gestación. Esta capacidad de influir sobre los tomadores de decisiones y de instalarse en un espacio propio y definido, son un componente central del mito fundacional, como señalan Souto et al. (2004):

La posibilidad del equipo docente de hacer sancionar [los proyectos de creación del Curso de Bachilleres y el traspaso de estudios previstos en la Escuela Normal al ISP JVG] expresa, por un lado, la capacidad política que tiene el colectivo institucional para hacer llegar sus proyectos a las instancias decisorias y lograr el apoyo de las mismas y, por otro lado, evidencia el poder relativo del flamante Ins-

Primer año	Horas
Lengua*	10
Gramática*	5
Fonética*	6
Geografía*	3
Pedagogía	3
Total	27

Tercer año	Horas
Lengua*	6
Fonética*	3
Metodología*	4
Lingüística*	2
Historia de la lengua*	2
Historia Británica*	3
Literatura*	4
Psicología educativa	2
Total	26

Segundo año	Horas
Lengua*	8
Gramática*	3
Fonética*	5
Historia Británica*	3
Literatura Inglesa*	4
Didáctica (*)	3
Psicología Evolutiva	2
Total	28

Cuarto año	Horas
Lengua*	6
Dicción*	2
Metodología y Práctica de la enseñanza*	6
Literatura Inglesa*	4
Historia norteamericana*	3
Literatura norteamericana*	3
Total	27

Las asignaturas indicadas por un * eran dictadas en inglés.

tituto en su relación con estas otras instituciones. (Souto et al., 2004: 176)

Sin embargo, como veremos más adelante, al no quedar plasmados en un instrumento normativo sólido, por ejemplo, una ley, ni en canales institucionales formales, estos mecanismos de innovación resultan erosionados con el tiempo al punto de acotar los márgenes de acción y autonomía concretos de manera significativa.

Otros aspectos en los cuales los institutos presentaron un perfil diferenciado, aunque no siempre consistente en el tiempo, fue la organización de congresos y otras actividades académicas, la publicación de revistas, la organización de actividades de extensión, el dictado de carreras y cursos de posgrado, etc. Según señalan Souto et al. (2004: 125):

"A lo largo de su historia, y más allá de sus propuestas de formación a través de las distintas carreras de profesorado, el Joaquín se caracterizó por una gran profusión de proyectos académicos de diferente naturaleza. Aun cuando algunos de ellos no pudieran ser concretados, el permanente trabajo en la elaboración de diversas alternativas de formación expresa nuevamente como rasgo el sostenimiento de la excelencia en la vida académica."

Los proyectos incluyen cursos extracurriculares; creación de departamentos específicos, centros y comisiones; activida-

des culturales; eventos científicos como congresos, conferencias, jornadas y seminarios.

El área de la investigación tuvo tradicionalmente muy baja representación en la vida institucional y los proyectos de investigación que pudieron surgir lo hicieron como consecuencia de iniciativas personales más que como parte de un proyecto a nivel institucional. Esta realidad se relaciona con el modelo de "racionalidad técnica" (Schön, 1983) que implicó la separación entre la práctica y la producción teórica y la subordinación de la primera a la segunda, llevando a la descalificación de los docentes y su dependencia de los expertos en pedagogía, psicología y educación. Sin embargo ambos institutos fueron reconocidos como instituciones referentes para otras en el país y como los máximos exponentes en la formación de docentes en general y de especialistas en lenguas extranjeras en particular.

Los rasgos mencionados confieren tanto al IES LV JRF como al ISP JVG características que los hacen singulares y particulares. Según Souto et al. (2004: 27), el ISP "en sus comienzos, es una organización singular, en tanto única en su especie, diferente de las organizaciones existentes. Queda así ubicado en un lugar de singularidad, que es, en cierto sentido, una especie de "no lugar", un lugar aún inexistente, a ser creado." Con el tiempo, sin embargo, perderá su singularidad en cuanto se crean numero-

sas instituciones equivalentes.¹⁶ Por otra parte, esa singularidad se convierte en una debilidad en tanto, por su tradición, estos establecimientos no se integran plenamente al colectivo de institutos superiores, pero tampoco conservan un lugar de referencia que contemple su particularidad.

La transferencia

Los años 80 y 90 marcaron un periodo de quiebre con el modelo fundacionalista del sistema educativo argentino (Iaies, 2011) en el cual se cuestionaron numerosos preceptos que hasta entonces se habían sostenido como irrefutables. La reforma introducida en este período imprimió profundas transformaciones al sistema educativo de la Argentina en su conjunto (Nosiglia & Trippano, 2000), y las instituciones de formación de profesionales en lenguas no fueron excepción a esta regla. Una parte importante de este proceso de reforma fue la profundización y la culminación de

16 Camilloni et al (2000) indican que, según un relevamiento de 1998, existían en aquel momento 1636 institutos de educación superior no universitaria en todo el país, de los cuales el 50% eran institutos de formación docente, 30% de formación de técnicos profesionales, y 20%, ambos. Un factor que redujo la singularidad de estos institutos fue la transformación de la formación de maestros en terciaria (a partir de la década del 70, Res. 2321/70, véase Cãmpoli, 2004) y, más tarde con la Ley de Educación Nacional, la equiparación de la extensión de carreras de formación docente del nivel inicial y primario a cuatro años.

la transferencia de los servicios educativos que comenzara en los años 60¹⁷ y cuya expresión sería la Ley N° 24.049 (Ley de Transferencia a las Provincias y a la Municipalidad de Buenos Aires de Servicios Educativos) y la normativa asociada.

La transferencia de los servicios educativos puede ser analizada como un proceso que comenzó con la discusión de la formulación del presupuesto 1992 en el cual se estipulaba la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias. La Ley N° 24.049 indica en su Capítulo I “De la transferencia”:

Art. 1. - Facultase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir, a partir del 1 de enero de 1992, a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el consejo Nacional de Educación Técnica, así como también las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos, en las condiciones que prescribe esta Ley.

Se exceptúan las escuelas superiores normales e institutos superiores tanto estatales como privados, y la ENET N° 1 “Otto Krause”, la Telescuela Técnica y

los Centros de Recursos Humanos y Capacitación Nos. 3, 8 y 10 de la Capital Federal dependiente del CONET. Queda a criterio del Poder Ejecutivo Nacional la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial previa garantía de financiamiento. (Ley 24.049 - Ley de Transferencia de Servicios Educativos)

Como resulta claro de la formulación de este artículo, los institutos superiores bajo análisis en este trabajo estaban exceptuados de esta transferencia en una primera instancia, pero quedaba “... a criterio del Poder Ejecutivo Nacional la oportunidad de transferir estos servicios en forma total o parcial previa garantía de financiamiento.” De manera que, en primera instancia los institutos no se veían directamente afectados pero se preveía que serían transferidos oportunamente. No se contemplaba en la Ley la peculiar situación de aquellas instituciones que, como el IES LV JRF (y las Escuelas Normales), constituían una unidad académica integrada tanto el nivel superior como los niveles primario y secundario.

La iniciativa de la transferencia generó gran resistencia en las provincias sobre todo por la forma abrupta en la que fue introducida y por darse en el contexto de la discusión de una ley de presupuesto (véase Repetto, 2001: 27). El proceso abarcaría la transferencia de 3.578 establecimientos y de 86.374 cargos docentes. En el período entre 1992 y 1994 se concretó el traspaso

de la casi totalidad de los servicios (Fernández Lamarra, 2002). Hasta ese momento el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación gestionaba el 1,6% de la matrícula del nivel primario, el 44,2% del nivel secundario y el 32,5% de los alumnos del terciario. A partir de ese momento dejó de tener establecimientos educativos bajo su órbita (Filmus, 1997). Otra consecuencia de la transferencia fue que permitió liberar recursos económicos y esfuerzo administrativo al estado central para abocarse de pleno a la implementación de la reforma educativa (Rivas, 2004 y Paviglianiti, 1993 sobre el nuevo papel para el Estado).

Es importante resaltar que la sanción de esta ley precede en el tiempo las otras dos leyes referidas a la organización del sistema educativo en su conjunto: la Ley Federal de Educación, y la Ley de Educación Superior. Lo expresado por el diputado Figueroa resume la preocupación que esto generaba “Todos queremos la descentralización, nos parece bien, pero es indudable que todo esto tomaría cuerpo, sentido y coherencia si antes hubiéramos sancionado una ley marco, como la de educación general. [...] Sin embargo, hemos puesto como primer tema el de la transferencia. [...] Por lo tanto, adelanto mi voto negativo al proyecto de ley de transferencia de las escuelas.” (citado en Repetto, 2001)

Diversos autores han analizado el impacto de la transferencia de los sistemas edu-

17 Este proceso fue iniciado con los presupuestos nacionales de 1960, 1961 y 1962 (leyes 15.021, 15.796 y 16.432 respectivamente) que facultaban al Poder Ejecutivo Nacional para convenir con los gobiernos provinciales la transferencia de las escuelas primarias nacionales (véase Repetto, 2001).

cativos (por ejemplo: Bravo, 1994; Senén González, 1994; Repetto, 2001; Rivas, 2004; Morduchowicz, 2008; Giovine, 2012) y de los institutos de educación superior no universitaria en particular (Álvarez & Ruiz, 2004, Ruiz & Rodríguez, 2011, Feldfeber & Ivanier, 2003). Esta política puntual se dio en el marco de una política más general de reducción del estado (Oszlak, 1994). Si bien en el debate sobre la transferencia se plantearon razones y fundamentación en el plano educativo, incluso invocando recomendaciones del Congreso Pedagógico, lo que parece haber primado son criterios económicos y financieros, especialmente para la reducción del volumen de gasto público nacional. En este sentido, coincidimos con Vior (2008) cuando señala que “A pesar de que el argumento explícito de la Ley de Transferencias haya sido promover la ‘federalización’ y la democratización, en realidad, está originada en la necesidad de cumplir las metas de reducción del gasto público y constituye una adecuación a las ‘sugerencias’ formuladas por los acreedores externos (Carta de Intención firmada con el Fondo Monetario Internacional en 1991).” En este sentido coinciden también otros autores (Coraggio & Torres, 1997; Repetto, 2001; Álvarez & Ruiz, 2004).

Sin embargo, uno de los factores que influyeron en la fluidez de la implementación de la transferencia tuvo que ver con mejora salarial que implicó para

los docentes. Es así que Repetto (2001) señala lo indicado por C Lavini en una entrevista sobre el tema “La transferencia de los servicios educativos significó para los docentes transferidos una importante mejora salarial que supuso levantar un salario que venía más deprimido.”¹⁸ Este fue sin duda un factor que estaba en boca de los docentes transferidos, particularmente en los casos de instituciones en las cuales se contemplaban otras opciones como la transferencia a otros ámbitos, como el universitario, que era considerado negativo en este plano por ofrecer remuneraciones relativamente más bajas, sobre todo en las escalas inferiores de nombramiento.

En el proceso de transferencia los actores involucrados fueron el gobierno nacional y los gobiernos provinciales y, si bien estos últimos ofrecieron resistencia a la primera modalidad propuesta para la transferencia, al acordar sobre la cuestión de fondo, no presentaron otro tipo de oposición para la transferencia. En el debate en el ámbito del Congreso fueron pocas las voces que se levantaron contra la Transferencia y muchas de ellas lo hicieron con referencia a las formas y no al fondo y, aún cuando lo hicieron, como veremos más adelante, fue muy pobre la respuesta que recibieron.

18 Las realidades económicas resultaron muy diversas en la etapa post-transferencia, reflejando la brecha socio-educativa entre las provincias (Oberman 2004).

Una de las objeciones centrales tuvo que ver con las limitaciones técnicas de las provincias en hacerse cargo de los servicios transferidos (Morduchowicz, 2008). Los gremios docentes, por su parte, no tuvieron participación activa en el debate (Senén González y Arango, 1996; Nosiglia & Trippano, 2000 y Repetto, 2001). Los institutos transferidos lejos de tener una participación activa, fueron marginados de las negociaciones, convirtiéndose en objeto, y no sujeto, de la transferencia.

Resulta llamativo que en la discusión general relativa a la transferencia de los servicios educativos (Filmus, 1997; Repetto, 2001) se hace referencia escasa o nula a la transferencia de los institutos de nivel superior no-universitario. Ciertamente no puede deberse a las dimensiones del sector. Quizás se deba a que no fueron el objeto inicial de la transferencia sino que fueron incorporadas a ella en una última instancia¹⁹ y con limitada consideración acerca de lo que esto implicaría. Por otra parte, sí encontramos más recientemente en Álvarez & Ruiz (2004) y Ruiz & Rodríguez (2011) análisis que se focalizan específicamente en este sector y en el impacto de la transferencia entre otras cuestiones.

Una de las características de la transferencia y la improvisación en la que se enmarcó fue

19 A partir 1ro de enero de 1994 a través de la suscripción del Acta Complementaria N° 4.

el hecho de que las jurisdicciones no contaban con estructuras requeridas para su dependencia jerárquica. Al momento de la transferencia, no existía una Dirección de Educación Superior en el ámbito de la Secretaría de Educación de la Ciudad²⁰ de la cual pudieran depender los establecimientos superiores transferidos, por lo cual fueron “repartidos” en distintas dependencias, reflejando sin mayor cambio la estructura preexistente en el ámbito nacional y las historias y tradiciones diferenciadas de los sectores (véase Álvarez & Ruiz, 2004²¹). Según señalan Ruiz & Rodríguez (2011) la manera en la cual se sustan-

20 Dicha Dirección fue creada en 1996 luego de la asunción del primer gobierno autónomo de la Ciudad. De esta Dirección, y sus encarnaciones posteriores, dependen no solamente los niveles superiores de las Escuelas Normales e IES sino también los niveles iniciales, primarios y secundarios que conforman las distintas unidades institucionales. Por otra parte, el área tendría rango de Dirección General a partir de 2003 (Ruiz & Martínez, 2011). En el período transicional (entre 1992 y 1994), “los IES e IFD quedaron en un sector que significativamente se llamaba “residual” en el Ministerio de Educación (porque todavía no habían sido transferidos).” (Roberto Bein, comunicación personal).

21 Estos autores incluso señalan que “Así, no se alcanzaron los objetivos explicitados acerca de lograr una reforma del estado tendiente a maximizar la eficiencia de la gestión y la calidad en la prestación de los servicios transferidos debido a que primaron las presiones de las distintas agencias estatales nacionales para conservar las posiciones y estructuras vigentes hasta ese momento en el nivel nacional sin darse lugar a una jerarquización efectiva y profesionalización de la gestión.” (p. 18)

ció la transferencia de los institutos superiores en la Ciudad de Buenos Aires intensificó la fragmentación del sector a través de esta dependencia funcional dividida. Tampoco existía, al momento de la transferencia a la Ciudad, normativa específica para el sector.²²

Al mismo tiempo que se acentuó la fragmentación de la educación superior no universitaria, se le dio **tratamiento uniforme** a un sector altamente heterogéneo en el que se reconocen tradiciones y trayectorias muy diversas. Claramente esta visión uniformizante tiene mayor impacto negativo en aquellas instituciones con tradiciones fuertemente instaladas, pero también desatiende a otras instituciones que puedan requerir atención en función de sus particularidades por contar con limitada tradición o trayectoria, o sea, necesitadas

22 Esta situación en cierta forma perdura incluso en el presente con sucesivos cambios que se han generado en los últimos años. La eliminación de la Dirección General de Educación Superior en 2008 y la creación de sendas Direcciones de Formación Docente y Formación Técnica Superior, sumadas a la Dirección de Educación Artística, todas ellas dependientes de la Dirección General de Gestión Estatal; la subsiguiente reinstauración en 2011 de la Dirección de Educación Superior con las tres Direcciones mencionadas dependiendo de ella, pero sin el nombramiento de un Director General para este puesto. Por otra parte, además de la fragmentación de la dependencia académica, la mayoría de las instituciones transferidas siguen conformando unidades académicas que incluyen diversos niveles educativos más allá del nivel superior.

de fortalecimiento y desarrollo institucional. En el análisis de la realidad curricular, también se dan generalizaciones que no recuperan las especificidades de las tradiciones más ricas. Por ejemplo, los planes de estudio del sector transferido han sido caracterizados por Davini (1998) como permeados de homogeneidad burocrática, rigidez interna, secundarización, organización deductivo-aplicativa y segmentación. Si bien ciertas características pueden ser aplicables a muchos institutos superiores, particularmente en lo referido al encuadre administrativo-burocrático en el que les ha sido impuesto, no se aplica a las instituciones analizadas en este trabajo. En esa caracterización se considera a las carreras de magisterio / formación de docentes de nivel primario como prototípicas o representativas del sector en su conjunto y se extienden de sus caracterizaciones a otras carreras con las cuales no necesariamente comparten rasgos distintivos. Muchas de las políticas impulsadas desde los distintos planos institucionales surgen como respuesta a las necesidades del sector numéricamente más importante y no contemplan las particularidades de las instituciones bajo análisis.

Al momento de la transferencia no resultaban claras cuáles serían las **consecuencias** e implicancias para las instituciones y actores y sólo se alcanzarían a vislumbrar con el paso de los años. Cabe señalar que

la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006, lejos de subsanar o rectificar las consecuencias negativas del impacto de esta reforma, profundizó la tendencia de marginación y des-jerarquización en la que la transferencia sumió a los institutos aquí estudiados.

El impacto de la transferencia

Resumiremos aquí algunas de las principales consecuencias de la transferencia y de otras medidas relacionadas que se sucedieron en el tiempo.

1. La transferencia de los institutos a la órbita de las jurisdicciones implicó la inserción en una estructura de gestión y administrativa que no estaba preparada para las particularidades del sector. Nosiglia & Trippano (2000) resaltan el impacto negativo que tuvo la transferencia al intercalar el nivel jurisdiccional en la cadena de decisión, sin mayor posibilidad de injerencia en muchos casos:

Por el efecto combinado de la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario que implicaron desafíos de gestión y recursos financieros adicionales y las exigencias derivadas de la aplicación de las políticas de transformación a partir de la sanción de la Ley, las provincias se hicieron más dependientes de las propuestas políticas y técnicas formuladas centralmente.

En general estos mecanismos privilegian a los poderes eje-

cutivos provinciales- que en la mayoría de los casos no tienen ni la capacidad ni la voluntad política para generar procesos democráticos en sus propias jurisdicciones. Los ministros provinciales viven tensionados entre los reclamos y conflictos locales y las propuestas de la Nación. Las provincias terminan por imponer, a veces como pueden, la agenda de temas e instrumentos que genera el Ministerio nacional.

Esta situación resulta particularmente paradójica en la Ciudad de Buenos Aires a la cual se transfieren los institutos de más larga y rica tradición y mayores niveles de autonomía en su práctica y que, a su vez, es la jurisdicción con menor experiencia y estructura ministerial para absorberlos. Como señalan Álvarez & Ruiz (2004), se trataba de “una jurisdicción que no poseía instituciones de este nivel y no contaba con un ordenamiento normativo que pudiera recibirlas aunque más no sea en iguales condiciones para su gobierno y organización con las que contaban en el ámbito nacional con las disposiciones del Estatuto del Docente Nacional”.

Esa misma estructura, una vez definida, sería la que impactaría en los niveles de autonomía y auto-gestión de las instituciones. Según señala Souto et al (2004):

“La autonomía en el [ISP JVG] está estrechamente *vinculada* a dos hechos:

- La *situación nacional*. El régimen político vigente, y especialmente, la oscilación entre gobiernos democráticos y de facto, incide fuertemente al interior de las instituciones educativas...
- El *organismo de dependencia y las relaciones jerárquicas*. El cambio de dependencia de un órgano de gobierno a otro trae modificaciones en diversos aspectos vinculados con la autonomía institucional.” (Mi resaltado, Souto et al., 2004: 177)

En el espíritu de acercar las instituciones al contexto local, bajo el lema de “descentralización”, se encomendó una tarea de gran complejidad a estructuras administrativas que no estaban preparadas, lo cual necesariamente generó tensiones. Un ejemplo de estas tensiones es la particular situación de los docentes extranjeros que se desempeñaban en los establecimientos transferidos. Los establecimientos en cuestión contaban a la hora de la transferencia (y en la actualidad también) con docentes de origen extranjero. La normativa vigente en el momento de la transferencia en la Ciudad de Buenos Aires no permitía que hubiera extranjeros a cargo de grupos de alumnos. Para lograr que los docentes extranjeros fueran reconocidos (y sus sueldos abonados) fue necesario que la Rectora del IES LV JRF hiciera una gestión especial, con un pedido de excepción justificado, ante la entonces Secretaría de Educación de la

Ciudad de Buenos Aires.²³ Esta situación llevó a que los docentes en cuestión pasaran muchos meses sin cobrar sus sueldos. Más tarde esta excepcionalidad se vio superada por la eliminación general de la restricción de nacionalidad.²⁴

Otra situación que podemos señalar, de aplicación al conjunto de los docentes, refiere al régimen laboral al que debieron adaptarse los docentes de las instituciones. El instrumento rector del régimen laboral de los docentes es el Estatuto del Docente. Los docentes transferidos pasaron de ser regidos por el Estatuto del Docente Nacional al Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires que, a diferencia del primero, no incluía referencia alguna al nivel superior dado que la jurisdicción no tenía experiencia en su gestión, a diferencia de otras jurisdicciones (véase Ruiz & Rodríguez, 2011). Esto implicó que, si bien la Ley de Transferencia (Art. 8) establecía que se preservarían las condiciones laborales de los agentes transferidos, en la práctica los docentes debieron adaptarse en muchos sentidos a lo establecido por el Estatuto del Docente de la Ciudad de Buenos Aires,

23 Acta N°108 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 165, 20/04/95.

24 La restricción fue eliminada del Estatuto Docente de la Ciudad de Buenos Aires para el nivel superior por Ley N°668 de 2001. En la Provincia de Buenos Aires la modificación se daría de manera más amplia por Ley N°13.936 de 2008.

particularmente en lo referido al régimen de nombramiento de docentes por horas cátedra, un régimen de licencias concebido para los niveles inicial, primario y medio.²⁵ Esta reglamentación ha llevado a que las instituciones perdieran valiosos docentes que se veían limitados en su desempeño y crecimiento académico (Bompert, comunicación personal).

2. La transferencia de los institutos y la subsiguiente reforma planteada por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior profundizaron el posicionamiento de los institutos en un estrato jerárquicamente inferior al que su tradición podría haber generado. Por un lado la Ley de Educación Superior define a todos los institutos como “de educación superior no universitaria” o sea que se los define por lo que no son.²⁶ Asimismo no se establece distinción alguna entre los distintos tipos de institutos que pertenecen a este sector, creando un amplio sector de gran heterogeneidad y descono-

25 Hubo incluso un intento fallido de equiparar los mecanismos de ascenso para las autoridades.

26 En ese mismo momento y recorriendo un camino inverso de jerarquización de las instituciones, en Gran Bretaña se convirtió a los institutos politécnicos en universidades en 1992 a través de la Further and Higher Education Act, en <www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13>. En Finlandia, como señala Sahlberg (2012), ya en los años 70 la formación docente pasó al ámbito universitario, este es considerado uno de los factores cruciales en la transformación educativa en ese país.

ciendo las especificidades y tradiciones diferenciadas. Por otra parte, se generaron un conjunto de iniciativas que reconfirmaron el estatus inferior o subalterno de las instituciones. Entre estas podemos señalar la creación, dentro de la Red de Formación y Capacitación Docente, del Circuito E para la capacitación de los docentes de los institutos; los IES e IFD quedaron en un sector que significativamente se llamaba “residual” en el Ministerio de Educación (porque todavía no habían sido transferidos).²⁷ y la creación de un Registro de Evaluadores para la acreditación de los Institutos de Formación Docente.²⁸ Ambas iniciativas quedaron trucas. Esto alimentó una percepción de incertidumbre y desconcierto en las instituciones que un día iban a ser evaluadas de acuerdo con criterios que desconocían y en cuya definición no habían participado, y al otro día, todo había quedado en el olvido y que, por otra parte, se veían sin la posibilidad de completar la capacitación que los “expertos”

27 El IES LV JRF sí tuvo la posibilidad de presentar proyectos de capacitación para los Circuitos “C” (Tercer ciclo de la EGB) y “D”, Educación Polimodal, aunque teóricamente estos proyectos sólo podían ser presentados por universidades (Roberto Bein, comunicación personal). Sobre la RFFDC, véase Serra (2001).

28 Todavía aparece en el sitio del Ministerio de Educación el listado correspondiente a este Registro, con los datos de los Evaluadores Registrados, en <www.me.gov.ar/curriform/enlacesfd/evaluadores.html>, a pesar de que sus evaluaciones no han sido requeridas.

consideraban que necesitaban.

3. A nivel curricular las carreras de formación superior (en lenguas), quedaron supeditadas a las directivas emanadas del Consejo Federal, el Ministerio de Educación de la Nación (y los órganos creados por este subsiguientemente, tales como el INFD), y las directivas de la jurisdicción. Se pasó así de la etapa fundacional en la cual las decisiones curriculares surgían de las instituciones y sus docentes al polo opuesto del espectro con diversos estratos externos a las instituciones que tiene un alto nivel de poder de decisión curricular. Es así que, como indica Vior (2008) “La descentralización de responsabilidades es acompañada por la centralización de las decisiones esenciales.” Específicamente con referencia al sector de la educación superior no universitaria, Álvarez & Ruiz (2004) señalan que “Para el sector SNU, en particular, la Ley de Educación Superior y los acuerdos y resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación consagran una fuerte centralidad política, tanto para la toma de decisiones cuanto para la fijación de las políticas educativas, en el ámbito del Poder Ejecutivo Nacional y los poderes ejecutivos provinciales.”

4. Una situación que se observa en la actualidad es la atomización del sector con limitadas instancias de contacto institucional. A pesar de que los establecimientos comparten docentes que se desempeñan en más de una institución, a ni-

vel institucional, los contactos son escasos. En el año 2008 se conformó, a instancias de los rectores de los institutos de formación superior de la Ciudad de Buenos Aires, un Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE), tomando como modelo el de la provincia de Buenos Aires.²⁹ Las reuniones que se realizaron en un primer momento se vieron discontinuadas, pero fue un espacio que, mientras duró, resultó valioso para canalizar las inquietudes de este sector (Bompet, comunicación personal).

5. La generación de niveles e instancias superiores de toma de decisión (como el INFD) en el plano curricular e institucional que imparte directivas referidas a los planes de estudio y las distintas instancias curriculares es recibida por las instituciones como imposiciones, lo cual constituye un creciente verticalismo en las decisiones curriculares. Esta situación genera diversas instancias de resistencia y frustración, muchas veces fruto de las distorsiones en los canales de comunicación

29 Una salvedad a hacer en este caso es que los Consejos Regionales de Directores de Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica, dependientes de la Dirección de Educación Superior, en todas las regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires creados por Resolución N° 5044 del 2005 del Ministerio de Educación Provincial no son una entidad autoconvocada sino que se trata de “una instancia de gestión intermedia como órgano de participación, consulta y sugerencia entre los Institutos Superiores y el nivel central.”

y la distancia entre los actores involucrados (docentes, jefes de departamento, autoridades de los establecimientos, autoridades y técnicos jurisdiccionales, autoridades y técnicos nacionales) que se conocen poco entre sí. Mediando en este contacto también participan las autoridades de la jurisdicción, incorporando uno o varios actores más. Álvarez & Ruiz (2004: 15) denominan la situación generada como de “autonomía restringida” que definen diciendo que “estas instituciones pueden proponer sus propias normas para reglamentar su funcionamiento y organización, pero se trata de una competencia limitada ya que debe ser aprobada por la autoridad educativa competente, por lo que termina siendo un atributo que no alcanza el rango de autonomía plena como la concedida a las universidades nacionales.”

Esta situación organizativa deriva en una centralización de la toma de decisiones que implica el alejamiento del terreno de aplicación y la pérdida de especificidad en las medidas y que puede ser considerada como un “[avance] sobre la autonomía de los establecimientos” (Vior & Misuraca, 2003). Es así que Álvarez & Ruiz (2004) señalan que “Para el sector [de la educación superior no universitaria], la Ley de Educación Superior y los acuerdos y resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación consagrarán una fuerte centralidad política, tanto para la

toma de decisiones cuanto para la fijación de las políticas educativas, en el ámbito del Poder Ejecutivo Nacional y los poderes ejecutivos de las provincias” reduciendo, entonces, significativamente el grado de autonomía del que las instituciones habían gozado hasta entonces. Esto deriva en una modalidad de “autonomía restringida”. Diversas iniciativas (por ejemplo, modificaciones curriculares, impulso a la investigación, etc.) emanadas de las esferas centrales, transmitidas a través de los estratos intermedios, no resultan de gran impacto en las instituciones. Este tipo de situación se ve particularmente exacerbada en aquellas instituciones, como las relevadas aquí, que cuentan con largas y frondosas tradiciones. Por ejemplo, el número y diversificación de nuevas carreras o modificaciones curriculares emanadas de los institutos se ha visto enormemente reducido si lo comparamos con las primeras etapas de existencia de los institutos o incluso con el comienzo de la década de los 70.

Hasta aquí hemos analizado el impacto que la transferencia tuvo en los institutos superiores no universitarios. Al mismo tiempo, este período fue una etapa de modificaciones significativas en lo referido a la educación superior en general. Es así, por ejemplo, que luego de la reforma de los años 90, según UNESCO (2003), observamos la creación de numerosas universi-

dades en el Gran Buenos Aires, muchas de ellas con sede en la Ciudad misma, especialmente para el dictado de posgrados. La mayoría de estas universidades no han incluido dentro de su oferta de grado, carreras de formación de docentes o traductores de lenguas extranjeras, ni de docentes en general. Sin embargo, se observa dentro de su oferta carreras de licenciatura para docentes³⁰ e incluso maestrías, algo llamativo en universidades que no cuentan con departamentos ni facultades ni carreras de grado en el área. Esto implica que tampoco cuentan con planteles docentes estables, ni reservorios bibliográficos, ni desarrollo de investigación. En algunos casos ofrecen idiomas en modalidad de extensión o como un servicio para otras carreras. Esta escisión entre las instituciones que brindan las carreras de grado, o sea los institutos superiores, y las que ofrecen posgrados, o sea las universidades, no es conducente al forta-

30 Por ejemplo, Licenciatura en Enseñanza del idioma inglés en Universidad CAECE, Licenciatura en Lengua Inglesa en Universidad Nacional de San Martín, Ciclo de Licenciatura en Inglés en Universidad Nacional del Litoral con sede en Lomas de Zamora, Licenciatura y Maestría en lengua inglesa en Universidad de Belgrano etc. Esta oferta surgió como consecuencia de la formulación del Artículo 39 de la LES que no permitía a los egresados de los institutos terciarios acceder a posgrados y, al mismo tiempo, una percibida exigencia de contar con posgrados para conservar el cargo. Esta situación se vio (parcialmente) subsanada por la sanción del Artículo 39 bis.

lecimiento del sector³¹ sino que refuerza la noción de pérdida de jerarquía del subsistema superior no universitario en la cual se cursaría el grado (o primera carrera) para luego acceder a las Licenciaturas para docentes (ya que estrictamente el título emitido por los institutos no es considerado por la ley como título de grado) y/o posgrados en las nuevas universidades.³²

Asimismo, y específicamente en el área de la formación de docentes de lenguas extranjeras, en el conurbano bonaerense se han creado numerosos institutos superiores³³ y carreras de formación superior en lenguas que han descomprimido la presión en la matrícula de los institutos de la Ciudad. Esto ha tenido un impacto en la cantidad de aspirantes a ingresar a los institutos de la Ciudad, incluso llevando algunos de los institutos privados a cerrar sus puertas (por ejemplo: Instituto Santa Catalina, Asociación Argentina

31 Esta situación tiene origen en la caracterización de la formación docente como carreras terminales sin articulación vertical con otros estudios de nivel superior (véase Paviglianiti, 1988).

32 Sobre el desarrollo de licenciaturas, véase Álvarez y Dávila (2005).

33 Hay Institutos Superiores de gestión estatal (en Adrogué, Avellaneda, Banfield, Escobar, Ituzaingó, Lanús, Monte Grande, Moreno, Quilmes, San Francisco Solano, San Isidro, San Justo, San Miguel y Villa Ballester) y de gestión privada (Avellaneda, Berazategui, Bernal, González Catán, Haedo, Lomas de Zamora (2), Merlo, Monte Grande, Morón, Palomar, Pilar, San Antonio de Padua, San Isidro, San Martín, San Miguel y Villa Tesei).

de Cultura Inglesa (AACI), Instituto Cultural Argentino-Norteamericano (ICANA), Liceo Cultural Británico, todos para inglés; Alianza Francesa de Buenos Aires, para francés). Si bien resulta comprensible la necesidad de creación de institutos para suplir la demanda creciente de profesionales en lenguas (particularmente de docentes y de ciertas lenguas como el inglés y el portugués), dada la ausencia de un sistema de evaluación de institutos superiores, resulta preocupante tan rápida expansión en este sector. Según señalan Álvarez et Ruiz (2004: 10),

[...] nunca fueron establecidos [los] criterios mínimos de formación para todo el país que aseguraran niveles de formación equiparables entre las distintas jurisdicciones. Al contrario, se multiplicaron los planes de estudio entre las jurisdicciones provinciales y los distintos sectores educativos, diversificando los estándares de formación y potenciando situaciones de desigualdad educativa.

La transferencia al interior de los establecimientos

Retomaremos ahora el análisis del proceso de transferencia para considerar en forma detallada su impacto desde la perspectiva de los actores al interior de los institutos. Con este fin analizaremos Actas de Consejo Directivo, como el órgano de gobierno institucional donde estos temas naturalmente son tratados. Se trata de las

Actas del Consejo Directivo del IES LV JRF y del ISP JVG correspondientes al período 1991-1995. De este análisis surgen las siguientes observaciones:

1. Los institutos **no fueron participes** en el proceso de su propia transferencia. Al iniciarse el proceso de transferencia, los institutos fueron convocados al Ministerio de Cultura y Educación nacional para comunicárseles que la transferencia tendría lugar.

Primero: que dados los acontecimientos que han tenido lugar durante las últimas semanas en el ámbito educativo es necesario dedicar parte del INFORME DEL RECTOR para informar al Consejo Directivo las últimas novedades obtenidas al respecto en el Ministerio de Cultura y Educación.

Segundo: que el lunes veintidós del corriente el Dr. Julio César Labaké, Director de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación, citó a los Rectores de Escuelas Normales y Superiores de la Capital Federal y de la provincia de Buenos Aires. Se aclara la diferencia entre unas y otras, y se destaca que en la Capital Federal el único Instituto Nacional de Enseñanza Superior (INES) que tiene Primario y Secundario es el INES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

Tercero: que el Dr. Labaké centró su informe en tres casos: la presentación de una grilla con los nuevos sueldos para el Nivel Terciario en los Institutos dependientes de la Nación; b) la

explicación de la transferencia de todas las escuelas de Nivel Primario y Secundario a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires desde el primero de julio de mil novecientos noventa y dos; y c) la confirmación sobre la "titularización" masiva de los docentes en el Nivel Terciario. Punto que fuera objetado por la Rectora, Prof. Gassó. (Acta N°60 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 108-109, 25/06/92)

No se trataba de abrir foros de debate o discusión sino simplemente comunicar decisiones tomadas. La sustanciación del proceso fue a través de la suscripción de un Convenio y Actas Complementarias entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (véase Anexo B). Si bien la novedad concitó preocupación y debate al interior de los establecimientos, no parecen haberse llevado adelante acciones conducentes a modificar el curso de las decisiones tomadas en las órbitas superiores. En numerosas referencias se percibe una actitud de "espera" de comunicaciones formales que parecen no llegar.

[Informe de Rectora] SEGUNDO: que con respecto a la transferencia a la MCBA, la Rectora reitera que pese a los comentarios recibidos, el Instituto aún no ha tenido ninguna comunicación formal. (Acta N°67 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 154, 12/11/92)

La Rectora menciona también el tema de la Transferencia del Instituto a la Municipalidad de

la Ciudad de Buenos Aires, haciendo notar que a la fecha no existe en la Institución ninguna comunicación oficial al respecto. (Acta N°80 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 16-17, 09/12/93)

También aparecen menciones a la solicitud de información a las autoridades dado que la misma claramente no había sido enviada a las instituciones, por ejemplo:

Se solicita que se pida al Ministerio copia del acta de transferencia además de una entrevista con el ministro para entregarle una declaración que manifieste nuestro repudio a la municipalización. (Acta N°436 de CD, ISP JVG, p. 94, 07/12/93)

Como contrapartida de la marginación de que fueron objeto los institutos en las negociaciones se puede observar una estrategia de no-participación de los mismos en ciertas instancias con el objetivo de no convalidar la medida tomada. Es así, por ejemplo, que:

La Rectora informa al Consejo sobre la invitación de la Municipalidad a una reunión informativa sobre la transferencia, el 17 de diciembre a las 13.30 hs a la que asistirán la señora rectora, los vicerrectores López y Cóccola y la consejera Elvira Saluzzi. También se informa sobre la invitación anterior a la cual no se mandó ningún representante para evitar convalidar la municipalización. (Acta N°437 de CD, ISP JVG, p. 95-96, 16/12/93)

2. En una primera instancia

la Ley de Transferencia plantea que serían transferidos los niveles primario y secundario.

Informe del Rector - PRIMERO: Que tuvo lugar una reunión en el Ministerio de Cultura y Educación con el Director de Formación y Capacitación Docentes, Doctor Julio Labaké donde se explicó nuevamente el tema de la transferencia de los niveles primario y secundario. La situación más grave se presenta para los Institutos Normales. En el caso del Instituto Nacional de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" se entiende que sus niveles primario y secundario dependerían de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y el terciario del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (Acta N°62 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 136, 13/08/92)

Una vez más, esta información no llega a las instituciones por canales formales ni se hace referencia a la ley aprobada, por ejemplo:

[La Rectora Informa] que no hay novedades sobre el traspaso del Instituto a la MCBA. En principio, el nivel secundario pasaría a la MCBA desde el primero de enero del próximo año; sobre el nivel superior no se tienen ninguna novedad del Ministerio. (Acta N°68 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 158, 10/12/92)

El posible desmembramiento de la "unidad académica" generó un debate que incluso parecía llegar a la confrontación entre los niveles primario y secundario

por un lado y el terciario por otro. Desde una perspectiva parecía que el nivel terciario se mostraba complaciente ante la situación de permanecer en la órbita de la Nación si se transferían los otros dos niveles. Es así que la representante de los docentes del nivel secundario señala en una reunión de Consejo Directivo "[...] que falta unidad entre los tres niveles y que no encuentra un 'sentimiento de pertenencia'"³⁴ en clara alusión a la fragmentación que la medida parecía crear en primera instancia. Si bien se reiteraba en repetidas oportunidades la importancia y voluntad de mantener la unidad académica, no surge que se hayan realizado acciones concretas en este sentido por parte de las autoridades. En definitiva, lo que sucedería es que la unidad completa sería transferida, cosa que no parece haber sido contemplada en las discusiones sobre el tema hasta luego de consumado el hecho.

3. En las reuniones y comunicaciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación sobre el tema de la transferencia³⁵ se trataban también cuestiones salariales y relativas a las **condiciones de trabajo**, en particular, la titularización de los docentes que se haría efectiva precisamente en ese período por Resolución Ministerial 2825/92. Esta situación no pare-

34 Acta N° 60 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 113, 25/06/92.

35 Acta N°60 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 108-109, 25/06/92.

cería simple coincidencia ya que justamente esta era una de las preocupaciones imperantes entre los colectivos docentes que serían transferidos junto con los inmuebles. En ese período se habían sucedido diversos reclamos salariales y huelgas docentes y había preocupación en el cuerpo docente por la imposibilidad de acceder a la titularidad a través de concursos. La implementación de concursos era objetada por el Ministerio a la espera de nueva normativa y reglamentación que se suponía que sería firmada por el Ministro.³⁶

4. La falta de información por los canales oficiales y versiones contradictorias generaban confusión y desconcierto al interior de las instituciones. Las comunicaciones referidas al proceso se caracterizaban por su naturaleza informal y oral, sin referencia a los aspectos formales, tales como proyectos de ley, procedimientos legales, leyes sancionadas, etc. Por ejemplo, la Rectora del IES LV JRF informa lo siguiente:

Se solicita que se pida al Ministerio copia del acta de transferencia además de una entrevista

36 La Prof. Gassó [Rectora] manifiesta 1. Que asistió a una reunión citada por el Dr. Labaké en donde se leyó un decreto, que está a la firma del Presidente, en el cual se habla del funcionamiento de los INES no normalizados. 2. Refiriéndose a los concursos, dice que nuestro Instituto estaría en condiciones de realizarlos pero que el Ministerio se opone porque está por salir una nueva reglamentación al respecto. Acta N°47 Libro 5 de CD, IES LV JRF, p. 9, 26/09/91.

con el ministro para entregarle una declaración que manifieste nuestro repudio a la municipalización. Se aprueba por unanimidad. (Acta N°436 de CD, ISP JVG, p. 94, 07/12/93)

Más adelante incluso se señala que “casi todas las informaciones sobre el tema se han dado oralmente: aún no hay resolución ministerial y/o circular.”³⁷

En sucesivas reuniones y ante consultas de los Consejeros, las autoridades recurrentemente refieren que “no se han recibido novedades al respecto.”³⁸ La toma de conocimiento de los pormenores de la transferencia surge a través de comentarios, o de la prensa, o instancias de comunicación burocrática (como la llegada de una circular, la visita de una inspectora de la Ciudad³⁹) o simbólica (como la visita del intendente de la

37 Acta N°62 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 136, 13/08/92

38 Por ejemplo, Acta N°68 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 158, 10/12/92; Acta N°80 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 16-17, 09/12/93.

39 La Rectora informa a los consejeros que se hizo presente en el Establecimiento, una supervisora de la Dirección de Capacitación de la Municipalidad de la Ciudad de Bs As para recabar información sobre la matrícula y el número de ingresantes y egresados en los tres niveles. Al finalizar, confeccionó un acta donde asentó la información solicitada. A su vez entregó en la Secretaría del Establecimiento la Circular N 139 del 28/09/82 de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior del Ministerio de Educación de la Nación, donde se indica como consignar las notas en el Nivel Medio y confeccionar los títulos para este nivel. (Acta N°100 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 107-108, 27/10/94)

Ciudad al IES LV JRF con una comitiva de 30 personas al acto escolar a fines de 1994⁴⁰).

5. La discusión no hace referencia a la legislación y a la normativa que se estaba generando. No se hace siquiera referencia a la Ley de Transferencia misma. El debate parece basarse en percepciones o supuestos sin referencia a la normativa (e incluso desfasada en el tiempo con esta). Esto es otro indicador de que los institutos y sus autoridades estuvieron totalmente al margen de las negociaciones en las que los actores protagónicos fueron otros. Es así que si bien el Acta Complementaria N° 4, que detallaba las precisiones de la modalidad de transferencia, era firmada el 30 de noviembre de 1993 entre el Ministerio nacional y la Municipalidad de Buenos Aires, el Consejo Directivo del ISP JVG en su reunión del día siguiente manifestaba lo siguiente:

Luego de un intercambio de ideas sobre la transferencia de los Institutos Terciarios a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, varios consejeros aconsejan no aceptar la transferencia y manifiestan públicamente el rechazo, mientras tanto, otros consejeros opinan que puede rechazarse la transferencia y tratar de unirse con otros Profesorados. El consejero Fiseira⁴¹ aclara que los Normales y varios INES están de acuerdo

40 Acta N°101 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 113, 10/11/94

41 Marcelo Fiscina, Consejero Graduado.

y ya negocian para ocupar un lugar.

Algunos consejeros indican que la transferencia no se ha concretado porque no llegan a un acuerdo Municipalidad y Ministerio de Cultura y Educación.

La consejera Saluzzi indica que debemos luchar por mantener la autonomía académica.

El espíritu general es el de rechazo a la transferencia y el de unir fuerzas con otras instituciones terciarias que tengan la misma voluntad y pelear un espacio de decisión en la reglamentación.

No habiendo más temas que tratar se levanta la sesión a las 23.00 horas. (Acta N°435 de CD, ISP JVG, p. 93, 01/12/93)

Y seis meses más tarde se decide:

Rechazar la municipalización y reivindicar la jerarquía nacional de los títulos y del Instituto. Se vota por unanimidad afirmativamente. (Acta N°448 de CD, ISP JVG, p. 115, 31/05/94)

Menciones de este tenor aparecen en actas de reuniones posteriores cuando la transferencia era ya un hecho consumado.

En este caso parece constatarse lo que señalan Vior & Misuraca (2003) con respecto a los mecanismos empleados para producir cambios estructurales a través de normativa de bajo nivel de jerarquía:

[...] los centros de decisión [pasan] del Parlamento al Poder Ejecutivo y de éste a la tecno-

cracia estatal y para-estatal. [...] En muchos casos, la toma de decisiones se sustrae del debate público argumentando la necesidad de participación 'experta' de científicos y especialistas. (Vior & Misuraca, 2003: 4)

Si bien la Ley de Transferencia es, obviamente, una ley, su tratamiento y sanción fueron, cuanto menos, sumamente expeditivos y la ley dejó en suspenso la transferencia efectiva de este sector que luego se efectivizaría a través un Acta de Transferencia.

La transferencia de los institutos estudiados aquí parece haber tomado por sorpresa al Parlamento mismo, específicamente la Comisión de Educación del Senado de la Nación, que realiza un pedido de informe al Poder Ejecutivo sobre la transferencia del ISP JVG y el IES LV JRF. Fundamenta dicho pedido la percepción negativa que había entre estos senadores, del impacto que esta medida pudiera tener en estas instituciones consideradas en el pedido de informe como "Instituciones orgullo de la educación argentina". El pedido de informes fue realizado a comienzos de 1994 y sólo recibiría una respuesta incompleta (por no contemplar los fundamentos que motivaran dicho pedido de informe ni hacer referencia a las instituciones sobre las que se consultaba), más de un año y medio más tarde.

6. En la discusión de la transferencia en ambos institutos se hace mención de posibles **alternativas**, sin mayor profundización o indicación de facti-

bilidad ni mayor continuidad en el tiempo del tratamiento de las opciones. Es así, por ejemplo, que se señala que:

"[Se analiza la posibilidad de que se reconozca al Joaquín como Instituto Universitario; también se plantea intentar convenios con la universidad hasta articular carreras] 'algunos señalan que esto podría implicar una dependencia vertical y también se observa que podría ser un peligro para la institución.' (Actas del Consejo Directivo N°481 del 24/11/95)" (Souto et al., 2004: 218)

Algunas alternativas mencionadas incluyen la incorporación a una universidad (la UBA⁴²), un proyecto de universidad pedagógica que aparentemente se originó en el seno mismo del Ministerio,⁴³ y otras alternativas

42 Las menciones a esta alternativa son recurrentes en el caso del IES LV JRF y se suceden en el tiempo, incluso preceden en el tiempo al tratamiento del tema de la transferencia (Acta N°46 Libro 5 de CD, IES LV JRF, p. 7-8, 16/09/91). También aparece una referencia a un supuesto proyecto de Ley en este sentido de la Diputada Patricia Bullrich (Acta N°103 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 124-131, 24/11/94; a pesar de hacer la consulta al Congreso de la Nación y al despacho de la Dip. Bullrich, no se ha podido dar con dicho proyecto). Sin embargo, no parece haber habido mayores avances, e incluso se hace referencia explícita a la oposición del Ministerio y del Ministro Salonia (Acta N°46 Libro 5 de CD, IES LV JRF, p. 7-8, 16/09/91 y Acta N°74 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 189, 08/07/93)

43 Según consta en Actas del IES LV JRF "Informe del Rector - Primero: que en el Ministerio de Cultura y Educación se constituyó una Comisión para trabajar

posibles sin especificación de sus características. En general no se hace referencia a propuestas o alternativas que pudieran surgir de los institutos mismos más allá del repudio a la transferencia y a la reforma educativa en general. El planteo de generar alternativas resulta vago y extemporáneo; por ejemplo:

Por 11 votos por el no y 3 a favor se mociona que sea en Asamblea que se trate el tema de la Municipalización. Esto no debe ser obstáculo para informar a toda la comunidad. (Acta N°444 de CD, ISP JVG, p. 107, 22/03/94)

La Rectora propone al Consejo Directivo se trate el perfil deseable para el Instituto: si permanecer en la Municipalidad o si existe otra alternativa. (Acta N°92 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 64, 28/07/94)

7. En ciertos casos se manifiesta la idea de que los institutos podrían tener un **papel protagónico** en la gestación de los cambios, por ejemplo:

Algunos entrevistados consideraron que este lugar diferenciado,

sobre un Proyecto de creación de Universidad Pedagógica. Dicha Comisión está formada por cuatro asesores del Ministerio y los Rectores de los seis INES de la Capital Federal. Recién está en una primera etapa de trabajo, cabe aclarar que existe un fuerte apoyo al respecto. El Lenguas Vivas dejó asentado su deseo de mantener la unidad académica – considerando el Reglamento Orgánico y su preferencia en pasar a depender de la UBA, lo cual fue objetado por el Ministerio." (Acta N°74 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 188-189, 25/06/92)

de mayor prestigio y autonomía, debería ser aprovechado para liderar la reforma.

[El Instituto] 'está mejor ubicado políticamente que otras instituciones para defender sus posiciones.'

'Tenemos una larga experiencia en pedir, escuchar, llevar, pero nunca ha sido convocado de manera orgánica por su prestigio y trayectoria a liderar una reforma. Y cualquiera de los profesorado hubiese aceptado con tranquilidad que el Joaquín la liderara. Y ¿por qué? Porque acá estaba el principal profesorado capaz de salir con una posición de principios. Quizás llegó el momento de decir ahora: "ésta es la reforma, somos la locomotora y no el vagón de cola" Liderar la reforma curricular manteniendo los principios es aceptado como el deseo de reconocimiento de un lugar no atendido hasta ahora.'

'Aclaro que el reglamento del J.V. González es modelo para otras instituciones.' (Actas del Consejo Directivo N°515 del 1/6/98)" (Souto et al., 2004: 221)

En el IES LV JRF se expresan ideas similares en cuanto al tenor, pero igualmente genéricas en cuanto a su implementación:

Es importante, en definitiva que todos los miembros del Instituto tomen conciencia de lo necesaria que es la unidad para darle fuerzas, no con sentido elitista, sino como entidad rectora de su funcionamiento. Sería bueno aprovechar el momento o las circunstancias por las cuales

atraviesa la docencia, para salir finalmente adelante, sin negar errores, aunque sí dejándolos de lado. (Acta N°60 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 114, 25/06/92)

Estas opiniones no parecen haber trascendido en acciones o iniciativas que tuvieran un impacto real en el proceso de cambio.

8. Se discuten opciones de acciones posibles a realizar para **hacer conocer** la situación planteada en el instituto, tanto al interior como al exterior del establecimiento (por ejemplo: reuniones con docentes y padres, contactar a periodistas). Si bien se menciona la posibilidad de encarar este tipo de acciones, no hay referencia a que se hayan concretado. Tampoco se especifica quiénes se encargarían / encargaron de conducir las ni qué es lo que se difundiría, ni si el objetivo era la mera difusión o si había una agenda o propuesta a transmitir y para la que se buscaba obtener apoyo. Por ejemplo:

La Rectora propone resolver la cuestión relativa al o los discurso/s con que debería presentarse el Instituto. Podrían ser de dos tipos: uno más general para los medios de comunicación y otro más técnico para el Ministerio de Cultura y Educación. (Acta N°60 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 118, 25/06/92)

Se aprueba por unanimidad formar una comisión de enlace con el Lenguas Vivas para redactar comunicados y gacetillas en contra de la municipalización

para mandar a los medios de comunicación y efectuar la denuncia correspondiente. (Acta N°437 de CD, ISP JVG, p. 96, 16/12/93)

9. Son escasas y acotadas las referencias a contactos con otras instituciones en igual situación con el objetivo de presentar un frente unido o una alternativa a lo propuesto por el Ministerio de Nación y no parecen ir mucho más allá del intercambio discursivo en las reuniones internas. Por ejemplo, aun cuando se menciona algún contacto del ISP JVG al IES LV JRF invitando a una reunión de su Consejo Directivo y se decide enviar a dos delegados, no se consigna en Actas el resultado de dicho contacto. Según indica el Prof. Bein (comunicación personal), de este contacto surgió una carta que fue dirigida al entonces Presidente de la Nación, Dr. Carlos Saúl Menem, a la cual no se obtuvo respuesta alguna.

Resulta interesante notar que ambas instituciones analizadas aquí sólo parecen reconocerse entre sí como pares en esta situación ya que todas las referencias a acciones conjuntas son de referencia mutua y no van más allá, por ejemplo:

La Rectora comunica al Consejo Directivo que se recibió una carta enviada a este Establecimiento por el Consejo Directivo del Instituto J.V. González invitando al Consejo Directivo a una reunión en conjunto, para coordinar acciones por el tema de

la Transferencia de los servicios nacionales a la municipalidad. La Consejera Hunter propone que el Consejo Directivo envíe a dos representantes en carácter de observadores a esa reunión. Se somete a votación y se aprueba por unanimidad. (Acta N°80 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 17, 09/12/93)

Se da lectura a una nota del Consejo Directivo del INES Lenguas Vivas donde se acusa recibo de la toma de posición del Consejo Directivo del INSP "Dr. J.V. González" con respecto a la transferencia a la Municipalidad. Proponen mantenerse en contacto para iniciar acciones conjuntas. (Acta N°437 de CD, ISP JVG, p. 96, 16/12/93)

Se decide por unanimidad de los presentes volver a actuar conjuntamente con el Lenguas Vivas con respecto a los temas que preocupan. (Acta N°444 de CD, ISP JVG, p. 107, 22/03/94)

Por otra parte, el ISP JVG participa en una reunión ya con autoridades de la Municipalidad y con directivos de otros institutos (Escuelas Normales, del IES LV JRF, del INES N°1 y del Mariano Acosta) que no parece haber resultado productiva ya que:

En general los planteos de los presentes fueron exclusivamente con respecto a los problemas de equiparación de los sueldos de los directivos. Los representantes del INSP "Dr. J. V. González" se retiraron de dicha reunión en señal de protesta. (Acta N°438 de CD, ISP JVG, p. 98, 22/12/93)

Estas acciones pueden contribuir a lo que algunos señalan es también parte del perfil institucional cuando se indica que "... algunas voces califican al Instituto de cerrado, aislado y con resistencias al cambio." (Souto et al., 2004: 222)

10. El debate en el seno de los Consejos Directivos de las instituciones se apoya fuertemente en la tradición de los institutos y muestra una gran preocupación por aspectos simbólicos o formales del impacto de la transferencia. Algunas de las preocupaciones que parecen primar en la discusión giran alrededor del cambio de denominación del establecimiento, la leyenda que debía aparecer en los diplomas, la posible fractura de la unidad académica, el reclamo por el presupuesto propio, la representación del establecimiento en los órganos de gobierno de la universidad a la que se transferiría. Algunos ejemplos de estas cuestiones:

Respecto al nombre, [...] pide precisiones por cuando no conoce ninguna disposición que indique cambiar la denominación del Instituto.

Informa la Rectora que ha recibido un llamado de la Prof. Emilce Botte anunciándole una comunicación en la que figuraría una modificación del nombre del Instituto.

Dado que se trata de una transferencia no terminada (no hay normativa, no hay estructura de superior, Nación paga los sueldos, etc.) la Rectora ofrece

realizar una consulta legal al respecto.

El CD resuelve por unanimidad autorizar al Rectorado a realizar gestiones para tratar el tema. (Acta N°96 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 81, 08/09/94)

La Rectora informa que ateniéndose a otro consejo legal, los títulos que otorga el Instituto a nivel superior llevan a partir del mes en curso la leyenda "Transferido Jurisdicción Municipal Ley 24049", lo cual permitió resolver una situación delicada dado el estado actual de la transferencia de jurisdicción. (Acta N°105 Libro 7 de CD, IES LV JRF, p. 136, 15/12/94)

Estas consideraciones vuelven a marcar la falta de comunicaciones formales por parte de las autoridades nacionales y jurisdiccionales en este proceso.

No se dedica mayor atención a los efectos que la transferencia tendría en los procesos de definición curricular, en los órganos de gobierno del establecimiento, en la dependencia jerárquica, en las condiciones laborales de los docentes, la generación de nuevos espacios / actividades en la institución (por ejemplo, investigación) y otras cuestiones que podrían haber sido relevantes. En ninguna instancia se percibió la situación de la transferencia como una oportunidad o la posibilidad de generar una nueva organización institucional. Las únicas cuestiones que parecen merecer atención son las amenazas percibidas.

11. Además de que las autoridades superiores, del Ministerio

de Cultura y Educación de la Nación primero y de la Municipalidad de la Ciudad luego, no generaran espacios de participación para que los institutos fueran protagonistas de la transferencia, la reacción al interior de los institutos parece haber sido, por lo menos, limitada. Durante el período en cuestión se sucedieron varias reuniones de Consejo Directivo sin quórum⁴⁴ o en las que no se hace referencia alguna al tema de la transferencia.⁴⁵ El espacio asignado a la discusión sobre la transferencia en las reuniones de Consejo Directivo resulta desproporcionadamente acotado dada su magnitud en relación con otros de menor importancia relativa, por lo menos en la atención dedicada al tema en las Actas correspondientes. Se suscitan debates y discusiones extendidas sobre cuestiones de carácter interno (como sumario a un integrante del personal,

44 En el IES en LV JRF se cancelan reuniones por falta de quórum en las siguientes fechas 10/09/1992 Acta 63; 17/09/1992 Acta 64; 8/10/1992 Acta 65 y 22/10/1992 Acta 66; 15/04/93 Acta 71, 10/06/93 Acta 73, 12/08/93 Acta 75; 09/09/93 Acta 76.

45 En el IES en LV JRF 11/02/93 Acta 69; 20/05/93 Acta 72. En el ISP JVG el tema surge en una reunión del CD del 17/12/91 y no vuelve a aparecer hasta la reunión del 01/12/93, justamente al día siguiente de la suscripción del Acta de Transferencia, aunque no parece tenerse conocimiento de ésta ya que no se hace mención a ella. Luego se suceden varias reuniones en las que no se hace mención al tema (29/12/93, Acta 439; 08/02/94, Acta 440; 22/02/94, Acta 441).

carta de un docente al Rector) o de situaciones coyunturales (como denuncias periodísticas que se habían sucedido) o de urgencias de la institución (por ejemplo, las reparaciones requeridas tras las destrucciones como consecuencia de la bomba en la Embajada de Israel en el caso del IES LV JRF, y las condiciones edilicias en el caso del ISP JVG). Se mencionan también a intentos frustrados de informar a la comunidad educativa, por ejemplo:

Quinto: que ese mismo lunes se intentó organizar una reunión informativa [sobre la transferencia de los niveles primario y secundario] pero que no fue posible comunicarse con la mayoría de los Consejeros. Igualmente el miércoles-informalmente se trató de realizar otra, pero sólo se logró reunir a dos o tres Consejeros (Acta N°60 Libro 6 de CD, IES LV JRF, p. 110, 25/06/92)

O a la voluntad de generar espacios de participación, pero a posteriori de sucedidos los hechos:

Se propone que para luchar contra la transferencia y la aplicación de la Transformación Educativa se forme una comisión de "Notables" conformada por prestigiosos egresados, docentes o ex - docentes para que colaboren en defensa del Instituto.

Para lograr todos estos fines también es necesario hablar con los alumnos y con los docentes y generar en cada uno de ellos la conciencia de pertenencia

para defender el perfil pedagógico de la institución. Se vota y por unanimidad de los presentes se acuerda la propuesta. (Acta N°442 de CD, ISP JVG, p. 105-106, 07/03/94)

12. En las transcripciones de la Actas parece entreverse un convencimiento de que la **transferencia no alcanzaría a la institución**, o por lo menos a su nivel terciario en el caso del IES LV JRF, por el alto perfil de la misma. De hecho, el Rector Normalizador del ISP JVG expresa su opinión explícita, aunque cautelosamente, cuando dice:

El Rector Normalizador toma la palabra para expresar que se siente obligado a informar a la comunidad educativa, a través de los señores Directores asistentes, que de acuerdo a las directivas del Ministerio el Instituto no será transferido a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en el próximo año. Que ello es lo que puede informar ante las inquietudes expresadas por distintos docentes de la casa, en especial los profesores Oscar Sardella y Ernesto López, que son quienes han mostrado mayor inquietud sobre este particular. Agrega que, puramente a título personal, y sin poseer otra información oficial que la que acaba de comunicar, su impresión, y únicamente su impresión – recalca – es que **t ampo (sic) existe la intención de transferirlo en el futuro**, según cree deducir de las instrucciones y actitudes de los funcionarios con los que ha tenido que conversar. (mi resal-

tado, Acta N°421 de CD, ISP JVG, p. 66, 17/12/91)

Resulta difícil comprender en qué se basaba esta percepción habida cuenta de que, como ya hemos indicado, la Ley de Transferencia había sido sancionada el 6 de diciembre de 1991 y que, según dicha ley, la transferencia efectiva del instituto era simplemente una cuestión de tiempo y oportunidad.

Al margen de la falta de contacto con los cambios que se estaban plasmando en la legislación, la percepción parece estar relacionada con la noción de singularidad que mencionáramos más arriba y que, según los actores (autoridades de los institutos, miembros de Consejo Directivo) inmunizaría a la institución frente a la transferencia. Según se indica más adelante en las Actas:

Se da lectura a la carta documento firmada por la rectora Delia Malamud y enviada al Ministerio de Cultura y Educación para señalar el desacuerdo y rechazo a la transferencia; y también la nota presentada antes los distintos bloques del Concejo Deliberante en la que se manifiesta que el **INSP J.V. González por su trayectoria histórica debe permanecer en el ámbito nacional**. (Mi resaltado, Acta N°438 de CD, ISP JVG, p. 98, 22/12/91)

Conclusiones

En este trabajo nos hemos propuesto plantear el impacto de la Ley de Transferencia

de Servicios Educativos en los institutos superiores de mayor tradición en Argentina, a saber, el ISP JVG y el IES LV JRF, con particular referencia a la formación de especialistas en lenguas extranjeras, docentes y traductores principalmente.

En los estudios internacionales sobre las tendencias de cambio en educación superior en el país, si bien el propósito explícito suele ser analizar la educación superior en su conjunto, el amplio sector de la educación superior no universitaria prácticamente no recibe atención alguna y, por ende, las reflexiones sobre educación superior se limitan al análisis de lo que sucede en el sector universitario. Es así que el informe realizado por UNESCO sobre los cambios en educación superior en América Latina entre 1999 y 2003 al referirse a Argentina, habla sobre la creación de universidades, la creación de consejos de universidades como el CIN y el CRUP, la explosión de posgrados, etc. Si hay alguna referencia a carreras terciarias es poco precisa y casi como una excepción o una especie de para-sistema. Esto implica que muchas de las generalizaciones que se presentan en estos estudios no pueden extenderse ni aplicarse al sector bajo estudio aquí.

Un ejemplo de estas distinciones puede verse en la introducción de mayor flexibilidad en las carreras (con la incorporación de materias optativas, regímenes tutoriales, o la adopción de sistemas de créditos) o

la introducción de modalidades a distancia. Estas innovaciones son prácticamente inexistentes en el sector bajo análisis, no por falta de voluntad de los actores institucionales sino por las restricciones impuestas por la normativa vigente, la estructura administrativa centralizada y las prescripciones curriculares de las instancias superiores. Si bien las tendencias generales en educación superior en el mundo en términos de generar **carreras cortas o certificaciones intermedias** permiten reducir el impacto del desgranamiento y abandono, las restricciones impuestas por las Leyes Federal de Educación y Ley de Educación Superior en primer término y la Ley de Educación Nacional luego e implementadas por el Instituto Nacional de Formación Docente vuelven esta opción prácticamente imposible en el caso bajo estudio aquí. En el pasado, la carrera de formación docente para el nivel primario, con una duración de dos años y medio, constituía en la práctica un título intermedio para lograr el título de docente del nivel secundario. Aunque la lógica detrás de la extensión de todas las carreras docentes a una misma duración (2600 horas) bajo el precepto de que la formación de un docente de nivel primario no debe ser más corta que la de un docente de otro nivel es comprensible y compartida por un amplio espectro de quienes estudian la educación superior, esto no debería inhabilitar la posibilidad de ofrecer una cer-

tificación intermedia tras dos años de carrera que permita a los estudiantes completar un ciclo y no abandonar la carrera sin certificación alguna como sucede en muchos casos en la actualidad. En la práctica, en el pasado la carrera de formación para docentes del nivel primario funcionaba como una certificación intermedia que se podía obtener tras dos años y medio de estudio y que permitía a muchos estudiantes que no continuaban hasta los cuatro años tener una certificación que les permitiera una inserción laboral sólida. Esta posibilidad ya no existe y los estudiantes que abandonan lo hacen sin certificación alguna.

Las modificaciones de los años 90 y las medidas implementadas desde entonces hasta el presente constituyen claras **instancias de reforma** y, se contraponen a la fuerte tradición de innovación instalada en la cultura de estas instituciones desde su creación. Esta tendencia se ve exacerbada a partir de la Ley de Transferencia que marca una etapa en la que el margen para la introducción de innovaciones fue reducido al mínimo o directamente eliminado a través de la instalación de trabas o procesos burocráticos complejos que bloquean o dilatan la tramitación de lo propuesto. Esta modalidad verticalista de implementación de cambios, que podría ser considerada apropiada para ciertos niveles del sistema educativo (por ejemplo, primario o secundario), resulta particularmente

inapropiada en el caso del nivel superior donde los actores (docentes y gestores) consideran que su nivel de experticia específica supera la de otros actores del sistema. Analizar los procesos de cambio que afectaron al sector bajo análisis en las últimas dos décadas en términos de reforma vs. innovación podría parecer reduccionista ya que la realidad rara vez es tan sencilla. Es así que Senén González (2001: 15), al considerar el período 1993-1999 analiza el proceso de cambio como la combinación de dos modalidades administrativas: “la centralización en la iniciativa y el diseño y la desconcentración en la ejecución.” A la luz de los cambios posteriores a aquella reforma, podemos concluir que la centralización de las iniciativas y diseño se han concentrado aún más, desentendiéndose las estructuras centrales, al mismo tiempo, de las implicancias y las consecuencias en el plano de implementación. Este cercenamiento de la capacidad de autodeterminación de las instituciones ha llevado a instancias de resistencia anárquicas y poco conducentes para tratar los verdaderos problemas a resolver en el plano institucional y curricular.

Camilloni et al (2000) sugieren que para conformar un sistema de educación es necesaria la adopción de mecanismos de articulación institucional entre sus componentes y que estos mecanismos deben tener como fin fortalecer y consolidar las instituciones del sector deno-

minado no universitario. Para lograr este fin, según los autores, “se debe partir del análisis de las características que históricamente han tenido estas instituciones: la composición de la matrícula, los requerimientos académicos y el modo de reclutamiento del personal docente, la duración de los estudios, los planes de formación y los títulos que otorgan.” Esto parece ser algo que no tuvieron en cuenta quienes implementaron políticas para este sector en las últimas dos décadas.

Desde el punto de vista de las instituciones podría parecer tentador reposar en la tradición y pensar que eso hace a los institutos resistentes a los cambios que puedan pretender imponer instancias externas. La discusión precedente parece demostrar lo contrario. La motivación y el interés por el análisis de este período histórico surgen a partir de la necesidad de intentar comprender el contexto actual y los factores que lo generaron. Esto tiene su fundamento en la convicción de que las lecciones del pasado sólo pueden servir para iluminar el presente, prevenir que se cometan los mismos errores y encontrar alternativas viables para una mejora de cara al futuro.

Resulta obvio que en los últimos veinte años el contexto histórico y educativo y los desafíos han cambiado. Específicamente en el ámbito de la formación superior de lenguas podemos señalar algunos factores que han erosio-

nado el lugar de referente de estas instituciones y el grado de autonomía del que gozaron históricamente. Por un lado, se ha dado la proliferación de ofertas educativas que compiten por ese espacio, tanto en el ámbito privado (institutos terciarios y universidades en el ámbito de la Ciudad) como en el estatal (creación de institutos en el conurbano de la Ciudad). Si bien cuando estas ofertas surgieron se nutrían de las propuestas curriculares y los docentes egresados del IES LV JRF y del ISP JVG, con el transcurso del tiempo, estos patrones de influencia se han debilitado. Por otra parte, el espacio de la generación de la formación de posgrado también ha sido ocupado por diversas ofertas, particularmente en las universidades privadas o nacionales creadas en los últimos 20 años. Ante este contexto, la configuración institucional post-transferencia de los tradicionales institutos, lejos de posibilitar la reconfiguración para poder construir sobre sus fortalezas, se ha visto erosionada por los embates de políticas motivadas por otras prioridades y la falta de habilidad para adaptarse y construir un nuevo espacio de acción. Como hemos señalado, diversos autores indican que la motivación principal de la Ley de Transferencia no fue educativa sino principalmente relacionada con cuestiones presupuestarias y las presiones para reducir los gastos del estado a través de la implementación

de la descentralización de la gestión de las instituciones. Si aceptamos esta premisa, sería sumamente optimista esperar que este proceso tuviera resultados positivos en el plano institucional y curricular para las instituciones, sobre todo en lo referido a contemplar las particularidades de este sector en general o de estas instituciones en particular.

Desde la perspectiva de las instituciones observamos que el **impacto** de la transferencia fue una combinación de aislamiento e indefensión en gran medida fruto del desconcierto y la incredulidad de que esta medida pudiera alcanzar a instituciones consideradas señeras en la educación nacional. Asimismo, ante la situación generada, los institutos no mostraron ductilidad ni posibilidad de llegada o representación entre los actores que definían las políticas. Las decisiones fueron tomadas en las esferas políticas sin consideración de las particularidades y distinciones entre instituciones. Esta situación llevó a la desjerarquización de las instituciones al ignorar su tradición y fortalezas y al reforzar la diferencia de prestigio, académico y social, que existe en todo sistema binario de educación superior (Camilloni et al, 2000; Álvarez & Ruiz, 2004). La falta de canales de comunicación tanto de las instituciones con las autoridades como al interior mismo de las instituciones jugó un papel fundamental en relación con la falta de involucramiento de los

distintos actores institucionales y la generación de un frente común entre instituciones afectadas. Esta falta de participación también se relacionó con la imposibilidad de tomar dimensión de las implicancias a largo plazo del proceso emprendido sobre cuyos resultados probablemente recién ahora se pueda hacer un balance.

Una fuerte tradición es un factor crucial en la definición del perfil de una institución pero no hace inmune a los cambios impuestos por reformas que se implementan desde instancias superiores. Si los miembros de la institución no llegan a percibir el grado de intransigencia o indiferencia de una decisión tomada en un plano jerárquico superior, lo más probable es que la decisión sea tomada de todos modos y la institución quede totalmente al margen no sólo de la toma de decisión en sí sino también del mecanismo empleado para implementarla.

No se trata, sin embargo, de una realidad inmutable, pero para modificarla es necesario considerar alternativas, analizar opciones, ser creativo a la hora de pensar cuál debe ser la estructura institucional y curricular más propicia para fortalecer en lugar de continuar debilitando al sector. Y, desde luego, contar con el sustento de la decisión política que lo habilite. No se trata de pensar en una resistencia destructiva sino en la posibilidad de generar alternativas propositivas. La prioridad debe ser la re- jerarquización de

la formación, la valorización de la especificidad y de la experticia de los especialistas, en suma, el fortalecimiento de las instituciones referentes y sus actores. Para esto es fundamental también considerar que ningún cambio es inocuo, que requiere la construcción de nuevos espacios y normativas, la incorporación de nuevas prácticas y el abandono de otras, la generación de sinergias pan-institucionales, en fin, la adaptación a una nueva realidad.

Otra conclusión que podemos sacar de la situación generada por la transferencia es que los tiempos y plazos de las instituciones educativas difieren radicalmente de los tiempos políticos que se rigen con distintos criterios y prioridades. Este dato de la realidad implica que, si las instituciones persiguen influir en las decisiones políticas tienen que comprender ese escenario y aprender a manejarse con las normas que lo rigen. De lo contrario, quedarán al margen. Los debates y discusiones que se dan al interior de las instituciones, si no trascienden y se convierten en acciones concretas y efectivas, son fútiles. No hay peor respuesta a las reformas que sumirse en un eterno debate, que muchas veces suele generar enfrentamientos y confrontaciones internas, y que impiden participar de la toma de decisiones.

La experiencia de este proceso de transferencia de los Institutos Superiores y su forma

de implementación dejan traslucir distintas contradicciones que suelen estar presentes en el discurso de quienes toman estas decisiones. Se suele hacer referencia a estas transformaciones como procesos que acercan a las instituciones a sus comunidades educativas, brindando mayores y mejores posibilidades de participación en los procesos a los miembros de las comunidades, en particular a los docentes, a quienes se considera actores fundamentales y centrales en estos procesos. Según señala Filmus (1997):

La segunda de las razones está vinculada a la energía social necesaria para producir una transformación educativa de tanta magnitud. Ella requiere la posibilidad de concitar el apoyo del conjunto de los sectores de la sociedad. Por un lado, de los miembros de las comunidades locales que hasta ahora no tuvieron protagonismo en el hecho educativo y a quienes se procura incorporar al abrir las escuelas a su participación. Por otro, de quienes deben implementar los objetivos de la transformación: los docentes. Ellos son los únicos capaces de hacer real el proceso de creación de mejores condiciones de autonomía al interior de las escuelas. Ningún cambio llegará a las aulas sin su participación.

A pesar del espíritu de este tipo de discurso podemos observar cómo, a la hora de las decisiones concretas, no se ha hecho sino cercenar esa autonomía y participación de docentes y ac-

tores de las comunidades, imponiendo sobre ellos lo que los actores políticos consideraban más conveniente sin siquiera abrir la puerta de participación a la definición del cómo se llevaría adelante la implementación. Como evaluación global podemos señalar que la reforma impuesta tuvo un impacto negativo en las instituciones y su lugar en el sistema educativo. Lejos de acercar a las instituciones a las realidades del sistema educativo de la jurisdicción, la nueva configuración institucional logró atomizar el sector, generar divisiones en un ámbito en el que se esperaba debería imperar la cooperación y colaboración; y someter a las instituciones y sus comunidades a decisiones tomadas en planos políticos distantes y disociados de la especificidad. Esta realidad, conjuntamente con otros factores contextuales, ha tenido un claro impacto en el posicionamiento de referente de las instituciones, erosionando sus estructuras internas, su capacidad de generar propuestas innovadoras en el plano curricular y su posición de liderazgo en la formación superior en lenguas extranjeras. Sin embargo, sus cualidades definitorias no han sido obliteradas y podrían ser recuperadas de contrastarse con la decisión de re-jerarquizar el sector.

La marginación en el proceso de toma de decisiones está intrínsecamente relacionada con otra contradicción permanente entre el discurso y las acciones. Por un lado se focaliza en la importancia de la jerarquización

de los docentes vs. las acciones concretas que coartan los márgenes de acción de los IFD, de sus docentes, etc. Para lograr la tan mentada jerarquización es fundamental que los actores sean auténticamente participes de la toma de decisiones, como señala Filmus (1997):

Finalmente, no es posible decidir e implementar "centralizadamente un proceso de descentralización". Ello va contra su propia esencia. Si el objetivo principal está en generar mayores y mejores condiciones de autonomía en el ámbito educativo, el proceso de descentralización debe convertirse en un ejercicio concreto de elaboración de políticas que permitan la adaptación a las condiciones particulares de cada jurisdicción y comunidad. Esta perspectiva obliga a que también sea "participativa" la estrategia que posibilite alcanzar mayores niveles de participación en cada institución. La concertación entre los actores intervinientes a nivel local es un correlato necesario de los acuerdos que, a nivel nacional, deben permitir contar con el consenso político, la energía social y los tiempos pedagógicos necesarios para alcanzar los objetivos democratizadores que se esperan de los procesos de descentralización educativa.

Sería interesante poder analizar instancias concretas en las que estos principios se lleven a la práctica. Sin embargo, lo que en realidad parece primar es que "[e]n un contexto en el cual prima el discurso de la autonomía, la participación, la au-

togestión, la responsabilidad por los resultados, se introducen las regulaciones que imprimen con más fuerza, en las instancias institucionales, el control y la obediencia." (Vior & Misuraca, 2003:6, citado en Souto et al., 2004: 212)

En estos procesos de transformación suele imperar un grado importante de confusión y desinformación en el cual se sumen los actores institucionales y que limitan aún más sus posibilidades de influir en el proceso. No es osado imaginar que en esos procesos de (des-)información participan diversos actores que tienen intereses creados y esperan beneficiarse del "río revuelto". Los liderazgos informados y fortalecidos conjuntamente con la cohesión institucional se deberían convertir en instancias generadoras de propuestas superadoras que contemplen las especificidades y que hagan uso de todos los recursos legales y normativos a su disposición, sin desconocer las limitaciones, pero generando soluciones creativas.

Una propuesta superadora que recupere la tradición de las instituciones, más que apoyarse en ella como una muleta, deberá generar una estructura institucional acorde a las necesidades de las instituciones pero, sobre todo, de las necesidades de las comunidades educativas. Ciertamente este tipo de alternativa requerirá re-estructuración y reformulación de formas organizativas y ramificaciones en el plano de las condiciones labora-

les de los docentes, las formas de cursado de las carreras, etc. Para que esto sea posible es necesario la acción conjunta y cohesionada del colectivo implicado con claros objetivos y con capacidad de liderazgo. Cuando los cambios no surgen de las iniciativas propuestas a través de innovaciones de las bases, las reformas externas arrasan con las especificidades y las tradiciones que desconocen y no valoran.

Una conclusión general que compartimos es la propuesta por Davini (1995:96): "Las instituciones no pueden ser tratadas como administración de cosas, dado que tienen una historia, conflictos e intereses particulares. Los problemas de hoy no son responsabilidad sólo de las instituciones; en buena medida han sido el resultado de las políticas educativas de varias décadas, o simplemente de políticas ausentes, que también es una forma de hacer política".

B i b l i o g r a f í a

Acevedo Tarazona, A. (2011): "A cien años de la reforma de Córdoba, 1918-2018". *Historia y Espacio*, 36. Disponible en: <<http://historiayespacio.com/rev%2036/pdf/rev36art7.pdf>>. [Acceso: 14/02/2013].

Altbach, P. G. (1982): Reform and Innovation in Higher Education: Introduction. *Educational Documentation and information*, Bulletin of the International Bureau of Education, 223.

Álvarez, M. C. y M. Dávila (2005): "La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en

la Argentina." En: V. Sigal & M. Dávila (coords.): *La Educación Superior No Universitaria Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Álvarez, G. & G. Ruiz (2004): "Descentralización educativa y Ley Federal de Educación". En *Boletín TOP-Tecnología para la Administración Pública*, 7, Buenos Aires.

Bein, R. (2011): "La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina". Disponible en: <www.linguasur.org.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa-8Bein%20lenguas%20extranjeras.pdf>. [Acceso: 24/06/2012].

Bess, J. L. & J. R. Dee (2008): *Understanding College and University Organization*. Vol II. Sterling/Virginia: Stylus, pp. 790-825.

Blanco, A.O. (1970): "Symposium on the training of teachers". En *The English Language Journal - Revista de la Lengua Inglesa*. Vol. 1.1.

Bravo, H. F. (1994): *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. Buenos Aires: CEAL.

Camilloni, A. W. de, M. Abramzón, M. C. Cadile, V. Nespereira, O. Pisani y G. Ruiz (2000): "Hacia un Sistema Integrado de Educación Superior en la Argentina: Democratización con Calidad". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Ministerio de Educación. Documento de Trabajo. Disponible en: <www.unne.edu.ar/articulacion/documentos/ses_educsup.pdf> [Acceso: 10/11/2012].

Cámpoli, O. (2004): "La Formación Docente en la República Argentina". Trabajo elaborado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina. Disponible en: <www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf> [Acceso: 10/11/2012].

Coraggio, J. L. & R. M. Torres (1997): *La Educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: CEM / Miño y Dávila.

Davini, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (1998): *El Currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Di Tullio, E. (2005): "Formación y Profesionalización Docente". En: V. Sigal & M. Dávila (coords.): *La Educación Superior No Universitaria Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dirección General de Educación Superior (2000): Criterios y orientaciones para la organización de las funciones de investigación y extensión en los institutos de formación docente. Buenos Aires.

Etkin, J. & L. Schvarstein (2000): *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Evans, N. & L. Henrichsen (2008): "Long-term Strategic Incrementalism: An Approach and a Model for Bringing About Change in Higher Education". En *Innovative Higher Education*, 33, pp. 111-124.

Feldfeber, M. & A. Ivanier (2003): "La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8.18., pp. 421-445. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001806.pdf>> [Acceso: 11/10/2012].

Fernández Lamarra, N. (2002): *Veinte años de educación en la argentina*. Buenos Aires: EDUNTREF.

Filmus, D. (1997): "La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto." Buenos Aires: CLAD. Disponible en: <www.clad.org/documentos/otros-documentos/la-descentralizacion-educativa-en-argentina-elementos-para-el-analisis-de-un-proceso-abierto> [Acceso: 10/10/2012].

Giovine, R. (2012): *El Arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

González Rivero, J. R. (1978): "Formación docente en la República Argentina". En:

Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 4, 16, Buenos Aires: EUDEBA.

Halász, G. (2010): "Organisational Change and Development in Higher Education" Münster: ELTE University Budapest. Disponible en: <<http://halaszg.ofi.hu/download/EHEMD.pdf>> [Acceso: 26/08/2012].

Hermo, J. P. & C. Pittelli (2009): "La Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918". En: *Revista Bicentenario*, Universidad de Córdoba. Consultado el 19 de enero de 2013. Disponible en: <www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/Pittelli%20Hermo%20Revista%20bicentenario%20final.pdf> [Acceso: 14/02/2013].

Hisse, C. (2009): *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: <<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89808/Primaria.pdf?sequence=1>> [Acceso: 20/11/2012]

laies, G. (2011): "¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina?" Seminario organizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas y Formar Foundation. Disponible en: <www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/05/Gustavo-laies.-Paper-Seminario-Buenos-Aires1.pdf> [Acceso: 25/04/2012].

IES LV JRF (s/f): "Historia del Instituto". Disponible en: <http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=9> [Acceso: 25/04/2012].

Luhmann, N. y Schor, K. (1993): "El sistema educativo (Problemas de reflexión)". Universidad Iberoamericana de Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Marquis, C. (1998): "Acreditación y desarrollo de posgrados en Argentina" En: C. Marquis, F. Spagnolo & G. Valenti Nigrini (eds.): *Desarrollo y Acreditación*

de Posgrados en Argentina, Brasil y México: Textos para una mirada comparativa. Serie: Nuevas Tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Disponible en: <www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002746.pdf> [Acceso: 25/04/2012].

Morduchowicz, A. (2008): "Descentralización Educativa y Capacidades Institucionales de las Provincias". En: *Aportes para el Debate*, pp. 39-55. Disponible en: <www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/26/03.pdf> [Acceso: 11/10/2012].

Nosiglia, M. C. y S. Trippano (2000): "Estado y Educación en la Argentina de los años '90". Trabajo preparado para ser presentado en el reunión del año 2000 de la Latin American Studies Association, Miami.

Oiberman, I. (2004): "Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas: Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas". Buenos Aires: CIPPEC.

Oszlak, O. (1978): "Formación histórica del estado en América Latina: elementos teórico-metodológicos para su estudio". En: *Estudios CEDES*, 1, 3.

Oszlak, O. (1994): "Estado y Sociedad: las nuevas fronteras," En: B. Kliksberg (ed.) *El Resideño del Perfil del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paviglianiti, N. (1988): *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Serie Estudios y Documentos 1, Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Argentina.

Paviglianiti, N. (1993): "La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socio educacional en la Argentina". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Serie pedagógica, UNLP.

Puiggrós, A. et al. (1991): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Rauffet, R. (1963): *La Enseñanza del Inglés en la República Argentina. Antecedentes*

y *Desarrollo de Método Directo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

Regueira, A., J. Williams, E. Caielli & L. Berardo (2012): "Formación docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata". *Revista Lenguas Vivas*, 8.

Repetto, F. (coord.) (2001): "Transferencia Educativa hacia las Provincias en los Años '90: Un Estudio Comparado". Equipo de investigación: Karina Ansolabehere, Gustavo Dufour, Carina Lupica y Fernanda Potenza, Asesor: Horacio Rodríguez Larreta. Documento 57, elaborado por el Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación Grupo Sophia. Disponible en: <<http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt57.PDF>> [Acceso: 10/10/2012].

Rivas, A. (2004): *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.

Ruiz, G. & M. Rodríguez (2011): "La construcción de la política de formación docente en la Ciudad de Buenos Aires: 1992-2006". Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).

Sahlberg, P. (2012): *Finish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. Nueva York: Teachers College Press.

Senén González, S. N. de (1994): "Una nueva agenda para la descentralización educativa". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, OEI.

Senén González, S. N. de (2001): "Argentina: centro y periferias en la reforma Educativa. Macroproyectos y micropolítica. (1993-1999)". Trabajo presentado en la reunión de LASA 2001 Latin American Studies Association, Washington D. C., septiembre 6-8, 2001.

Senén González, S. N. de & Arango, A. (1996): "La descentralización en la reforma educativa argentina". Buenos Aires: FLACSO.

Serra, J. C. (2001): "La política de capacitación docente en la Argentina La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)". Buenos Aires: Ministerio de Educación, República Argentina.

Souto, M., A. V. Mastache & D. Mazza (2004): *La identidad institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.

Trombetta, A. (1998): *Alcances y dimensiones de la Educación Superior no Universitaria en la Argentina*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.

Vior, S. (2008): "La política educacional a partir de los '90". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V, 5 (Diciembre 2008). Disponible en: <www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a04vior.pdf> [Acceso: 02/11/2012].

Vior, S. & M. R. Misuraca (2003): "Formación de docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ¿Autonomía o sobrerregulación?". Coloquio Nacional: A diez años de la Ley federal de Educación, Córdoba, 26, 27 y 28 de junio de 2003.

UNESCO (2003): "Reforms and innovations in higher education in some Latin American and Caribbean countries 1998-2003". París: UNESCO.

Anexo A – Denominación de los institutos

IES LV JRF – Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

- Fundado como Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas (1904)
- Incorporación a la denominación del Instituto del nombre "Juan Ramón Fernández" (17 de abril de 1925)
- Cambio del nombre de la institución a Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (agosto de 1928)
- Instituto Nacional de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
- Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (1963)
- Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" (a partir de 1994)

<<http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/>>

.....

ISP JVG – Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

- Seminario Pedagógico (1903)
- Instituto Nacional de Profesorado Secundario (desde 1904)
- Instituto Nacional del Profesorado Superior
- Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

<<http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/index.html>>

Anexo B – Selección de Legislación y Normativa relevante

Presentada por fecha de sanción o suscripción.

❖ Ley 1420 – Ley de Educación Común	08/07/1884
❖ Ley 1.597 – Ley Avellaneda (llamada Estatutos de las Universidades Nacionales)	21/06/1885
➤ Decreto de fundación del IES LV JRF	10/02/1904
➤ Decreto de fundación del ISP JVG	16/12/1904
➤ Decreto 4.207/57 – Reglamento Orgánico para los Institutos Nacionales del Profesorado Secundario y Secciones del Profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y de Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas.	
❖ Ley 14.473 – Estatuto del Docente Nacional	12/09/1958
➤ Res. 2321/70 – Creación de los profesorados de enseñanza elemental, denominados Institutos Superiores de Formación Docente, que funcionarían en las antiguas escuelas normales y en los institutos de profesorado secundario.	02/10/1970
➤ Decreto PEN 1.763/87 – Programa de Jerarquización Institucional y Académico de la Enseñanza Superior	05/11/1987
❖ Ley 24.049 – Ley de Transferencia de los Servicios Educativos	06/12/1991
➤ Convenio de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires	19/02/1992
➤ Resolución Ministerial 2825/92 – Titularización masiva de docentes	22/10/1992
➤ Acta Complementaria N°4 – Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires	30/11/1993
➤ Pedido de Informes – Senado de la Nación	
▪ Proyecto de Comunicación – Senador Ricardo Emilio Lafferriere	01/02/1994
▪ Proyecto de Comunicación – Senadora Olijela del Valle Rivas	28/03/1994
▪ Dictamen de Comisión de Educación del Senado de la Nación	15/06/1994
▪ Aprobación del Senado de la Nación del Pedido de Informes	07/07/1994
▪ Recepción del pedido por parte de la Secretaría General de la Presidencia y envío al Ministerio de Cultura y Educación	18/07/1994
▪ Respuesta del PEN (recibida en Senado, 07/09/95)	14/08/1995
❖ Ley 24.195 – Ley Federal de Educación	14/04/1993
❖ Ley 24.521 – Ley de Educación Superior	20/07/1995
❖ Ley 26.206 – Ley de Educación Nacional	14/12/2006
➤ Decreto PEN N° 144/08 - Condiciones y requisitos para otorgar la validez nacional de los títulos y certificaciones de estudios	22/01/2008

➤ Resolución CFE N° 24/07 "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial"	19/09/2007
➤ Resolución CFE N° 73/08 – Aprobación del documento "Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución CFE N° 24/07".	16/12/2008
➤ Resolución CFE N° 74/08 – Aprobación del documento sobre "Titulaciones para las carreras de Formación Docente" junto con su "Cuadro de Nominaciones de Títulos".	16/12/2008
➤ Resolución CFE N° 83/09 – Aprobación de las denominaciones de los títulos para las carreras de Profesorado de Educación Superior, con sus respectivos alcances	30/07/2009
➤ Resolución Ministerial N° 484/08 – Creación del Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente, administrado por el INFD	06/05/2008
➤ Resolución Ministerial N° 2170/08 – Procedimiento y requisitos para solicitar el otorgamiento de validez nacional a los títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente.	29/12/2008
➤ Resolución Ministerial N° 1588/2012 – Modificación del procedimiento y requisitos para el otorgamiento de la validez nacional de los títulos y certificaciones de estudios presenciales de formación docente	11/2012

Fuentes para este cuadro:

Resoluciones Consejo Federal: <www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html>

Resoluciones Ministeriales: <www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&tdbn=NORMAS&ver_form=1&tsala> y Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación: <<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace>>.

La lengua materna y la lengua segunda pensadas desde la formación docente

Isabel Bompert y Gabriela S. Rusell

Normativa y estadísticas pobla- cionales

En la Argentina se hablan, además del español, trece lenguas indígenas y cerca de una veintena de lenguas de inmigración (americanas, europeas, asiáticas y africanas) (cf. Censabella, 1999; Messineo y Cúneo, 2008; Martínez, 2009), así como la lengua de señas argentina. A esta pluralidad se suman al menos siete varie-

dades regionales del español (Fontanella de Weinberg, 2000) y lenguas en contacto que diversifican el mapa lingüístico. En este contexto, la situación de contacto de lenguas es la regla y el monolingüismo representa la excepción.

La concepción de la Argentina como un país monolingüe y monocultural primó hasta finales del siglo pasado –del reciente siglo XX– y, en algunas áreas del sistema educativo, algunas

cuestiones parecen todavía estar rezagadas algunas cuestiones, o al menos no visibles o, más precisamente, no resueltas. Según se postula en Bein (2010), el afán de las clases dirigentes de nacionalizar a los inmigrantes y de construir al mismo tiempo un país capitalista según el molde europeo llevó a principios del siglo XX a castellanizar a los trabajadores y a enseñar lenguas europeas a las élites, que eran las que accedían a la escuela secundaria. En la legislación y documentos de la época, las lenguas aborígenes prácticamente no aparecían mencionadas.

En 1999, la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Educación reconoció a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos, algo que ya estaba presente igualmente en la reforma constitucional de 1994.¹ Posteriormente, en el marco del Ministerio Nacional de Educación se creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Resolución N° 549/04) según el cual “La educación intercultural

1 Artículo 75, inciso 17 de la Constitución (1994): “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan [...]”

y bilingüe es concebida como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y las culturas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas”. La actual Ley de Educación Nacional 26.206², en su capítulo XI, art. 52 –dedicado a la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)– menciona el derecho de las poblaciones indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

Sin negar que la modalidad de EIB constituye un aporte muy significativo dentro de un sistema educativo que aboga por la pluralidad y el respeto a la diversidad y atiende a realidades insoslayables, quedan aún temas pendientes que no encuentran el camino institucional que contribuya a dar una respuesta más cabal y satisfactoria.

Tanto los alumnos de pueblos originarios con lenguas maternas diferentes del español como los migrantes provenientes de otros países y los alumnos sordos comparten el destino

2 Sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre del mismo año.

de ser muchas veces desatendidos, si lo planteamos en términos lingüísticos, por un sistema que no cuenta, dentro de su estructura, con profesionales formados en el área de la enseñanza del español como lengua segunda. Con lenguas maternas diferentes de las que propone el sistema educativo como lengua de instrucción, se entregan indefensos a una escolarización que no repara en que la lengua de la comunidad mayoritaria y, en este caso, la de la escuela³, puede serles ajena.

Particularmente, los números de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores, reflejan que esta realidad es materia pendiente en el sistema educativo porteño.

El último censo poblacional registra que la población total de la ciudad ascendió a 2.891.082 de personas. Buenos Aires fue, y sigue siendo, receptora de inmigrantes provenientes del resto del país y de otros países. El 38% de sus residentes nacieron fuera de ella. El 13,2% de la población total es extranjera y los inmigrantes de países limítrofes representan el 54,5% del total de los extranjeros.⁴

En lo que refiere a la cuestión indígena, según datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) releva-

3 Queda para otra discusión analizar cuál es la variedad lingüística que se privilegia en el sistema educativo.

4 Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), República Argentina, 2010.

da durante 2004 y 2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), en Ciudad y Gran Buenos Aires se concentra el 16% del total de la población indígena del país con once etnias diferentes (mapuche, toba/qom, kolla, guaraní, tupí-guaraní, diaguita/diaguita calchaquí, ava-guaraní, tehuelche, rankulche y huarpe).

La población proveniente de Paraguay, Bolivia y Perú es la más numerosa en la ciudad y se distribuye en forma desigual por el territorio metropolitano. Por ejemplo, en la comuna 1⁵, el 28% de la población total es extranjera, cifra muy superior a la media de la ciudad. En cambio, en la comuna 2⁶, por ejemplo, el 9,8% de la población total nació en el extranjero, porcentaje que está por debajo de la media.⁷

Interculturalidad y bilingüismo

En el contexto de la ciudad de Buenos Aires, en el que es variable la cantidad de alumnos extranjeros, migrantes o sordos, consideramos que es necesario que los docentes estén formados, tanto en aspectos lingüísticos como en temáticas relacionadas con la interculturalidad. Tal como se expresa en el documento del Instituto Nacional de

Formación Docente (INFD) sobre los lineamientos en EIB:

La formación de docentes para atender la diversidad lingüística y cultural en la Argentina requiere de la definición, formulación e implementación de políticas lingüísticas y educativas tanto nacionales como regionales que favorezcan una formación inicial de profesionales con sensibilidad y capacidades frente a la temática específica en las aulas y fuera de ellas. Dicha formación no puede reducirse a los futuros docentes que provienen de las comunidades originarias, sino que debe alcanzar a todo docente que trabajará en aulas multilingües y multiculturales (...) Se sugiere: reflexión lingüística sobre la primera lengua; fundamentos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de segundas lenguas; enseñanza del español como contenido curricular y como segunda lengua. (Hisse, 2009: 24)

Cuando asisten a la escuela alumnos brasileños, chinos o norteamericanos, suele haber una preocupación ante la barrera idiomática, que se considera comúnmente causa de dificultades en su trayectoria escolar. Ningún hablante de esas lenguas ocultaría conocimientos de sus lenguas primeras. En cambio, no siempre se menciona con igual orgullo el dominio de lenguas originarias, en gran parte por las representaciones sociales y estigmas asociados a estos hablantes y sus lenguas.

El bilingüismo en estos últimos casos suele ser vis-

to como “obstaculizador” de aprendizajes y no como favorecedor de desempeños cognitivos. Esta situación es frecuente en diferentes países. Ferreiro (1997) sostiene que los hijos de inmigrantes en las escuelas norteamericanas –tanto como los niños indígenas de toda América– tienen rendimientos escolares inferiores y se pregunta **cómo escapar a la tentación de atribuir a una lengua materna desprestigiada el bajo rendimiento escolar.**

Si la lengua segunda está insuficientemente desarrollada y la lengua materna no está consolidada –por la presión de remplazar la lengua de la casa por la lengua mayoritaria– el funcionamiento cognitivo y académico puede verse afectado negativamente (Baker, 1993).

En el mismo sentido, sabemos que el lenguaje cumple un papel central como medio de interacción y de instrucción dentro del ámbito educativo; por lo tanto, la escuela debe asegurar el acceso a los recursos lingüísticos, indispensables para acceder a otros recursos de tipo económico, social, laboral y simbólico (Martín Rojo, 2003).

Al respecto, López (2003) sostiene que la escuela oficial latinoamericana, pese a su histórico afán castellanizador y homogeneizador, no ha desarrollado programas de estudio, metodologías y técnicas adecuadas para apoyar el aprendizaje del castellano por parte de sus educandos vernáculohablantes. A esto mismo hace referencia

5 Constitución, Montserrat, Puerto Madero, Retiro, San Nicolás, San Telmo.

6 Recoleta.

7 Fuente: Dirección Operativa de Investigación y Estadística. GCBA, 2011.

Acuña (2010) cuando afirma que la gran deuda de la Educación Intercultural Bilingüe sigue siendo el bilingüismo y específicamente hace mención a la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera.

Interculturalidad y bilingüismo en alumnos sordos

Históricamente, la educación de los alumnos sordos se encuadraba, mayoritariamente, dentro de paradigmas médico-patológicos: los consideraba pseudooyentes con un déficit por suplir. A partir de la década de los ochenta se ha producido un reposicionamiento conceptual y los enfoques de índole sociocultural proponen una mirada antropológica y social de la comunidad sorda y propugnan la ubicación de las propuestas educativas dentro del marco de la EIB.

Se considera a las personas sordas un colectivo cultural minoritario en virtud de que comparten una lengua, costumbres y vivencias, una rica tradición artística y literaria, experiencias educativas en común y espacios institucionales alternativos a los del mundo oyente.

Por su naturaleza visogestual y por haber surgido en el seno de la comunidad sorda, la lengua de señas es la que los niños sordos adquieren en forma completa con más facilidad y rapidez. Frente al costo cognitivo y emocional que implica el aprendizaje del español, dotar a los niños sordos de la lengua

de señas para que puedan interactuar y comprender el mundo se torna, a nuestro entender, inobjetable. La ausencia de comunicación en la temprana infancia suele tener consecuencias importantes para el desarrollo a lo largo la vida de una persona. Siegel (2000, 2002) enfatiza el hecho de que, para los niños sordos, el derecho a la comunicación y al lenguaje es tan importante como el derecho a la educación.

Por su parte, en estos alumnos, la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua requiere de enfoques y metodologías propios de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. Cuando se hace alusión a la lengua mayoritaria como lengua segunda, es preciso hacer una distinción entre la forma escrita y la oral. El aprendizaje de la lectura y la escritura, también por su naturaleza visual, debería alcanzar índices similares de apropiación en oyentes y en sordos, en tanto que la oralidad podría encontrarse en desventaja, dependiendo no sólo de cuestiones metodológicas sino también de las posibilidades de cada sujeto.

Es preciso reparar en el hecho de que la peculiaridad que adquieren los procesos de lectura y escritura en alumnos sordos es que se suelen enseñar sobre una lengua segunda que les es desconocida o conocida en forma fragmentaria, como sostienen, entre otros, Paul (2003) y Berent, Kelly, Schmitz, & Kenney (2009). Coincidentemente, Siegel (2002)

señala que uno de los errores de diagnóstico, al analizar las dificultades en el proceso de aprendizaje de la escritura, es pensar que los alumnos sordos fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de conocimiento de la lengua.

Formación docente en interculturalidad y enseñanza de ELSE

En la actualidad, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Postítulo “Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera” (IELSE), ofrecido por el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, permite dar respuesta a las necesidades de los alumnos de diferentes niveles y modalidades en relación con las demandas propias de la Educación Intercultural Bilingüe.

Como se indica en la fundamentación del postítulo, es necesario ampliar la mirada sobre las incumbencias de la formación docente en enseñanza de ELSE:

Si bien en los últimos años esta especialidad ha ganado reconocimiento, es importante destacar que estuvo esencialmente dirigida a la enseñanza de español a extranjeros. No obstante, no ha sido suficientemente considerada la atención de los alumnos de la escuela argentina de lengua primera diferente del español o de una variedad dialectal del español distante de la norma escolar. Esta carencia ha

derivado, en numerosos casos, en el fracaso escolar de alumnos cuyos docentes no están capacitados para manejar simultáneamente la transmisión de los contenidos disciplinares y las herramientas didácticas necesarias para la comprensión adecuada de esos contenidos en los casos en que el principal escollo es la lengua a través de la cual se vehiculizan (p. 4).⁸

Antecedentes de esta formación en la institución

La creación del entonces Profesorado en Lenguas Vivas en 1904 se sitúa en medio de la ola inmigratoria de 1880-1914 y 1920-1930, que debía ser argentinizada y, a la que, por lo tanto, debía enseñársele el castellano; al mismo tiempo se debía reducir o suprimir el uso de las lenguas de inmigración. Se confiaba en que la castellanización se produjera a través de la escuela primaria, gratuita y obligatoria instaurada por la Ley 1420 de Educación Común (1884). La iniciativa de crear simultáneamente una institución destinada a la formación de profesores de lenguas extranjeras estaba vinculada con la formación de una élite al estilo europeo de persona culta que cursara la escuela secundaria, a la que las masas inmigrantes generalmente no accedían. No era aún pensable un profesorado de ELSE por varios motivos: por una parte, la didáctica de lenguas extranjeras todavía se hallaba poco desarro-

8 Resolución 623/MEGC/11.

llada –incluso en Europa, modelo de la educación argentina, la enseñanza escolar de lenguas que no fueran el griego clásico y el latín había comenzado en el siglo XIX–, con lo cual no había una diferenciación metodológica entre la enseñanza de lenguas segundas y la de lenguas extranjeras: los inmigrantes simplemente debían aprender el castellano en la escuela y no existía una metodología específica para enseñar español a aquellos hablantes de lenguas aborígenes que hubieran sido integrados como fuerza de trabajo en la economía de la sociedad mayoritaria.

Por otra parte, la Argentina no era un destino turístico importante ni había tampoco estudiantes ni profesionales de otros países que eligieran la Argentina para aprender el español como lengua extranjera.

La enseñanza del español en cursos de extensión en el entonces Instituto Nacional de Educación Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” se concretó finalmente en 1991 como proyecto Español como Lengua Extranjera (ELE) con producción de materiales de enseñanza propios. Cinco años más tarde, en 1996, se diseñó un profesorado de Español como Lengua Segunda y Extranjera como carrera suplementaria a los profesorados de lenguas extranjeras, los traductorados y los profesorados de castellano y literatura. El proyecto estaba diseñado para que en dos años añadidos o simultáneos a los

últimos años de la carrera primera se pudiera obtener la doble titulación. El Ministerio de Educación de entonces rechazó el proyecto con el argumento de que todos los profesorados debían tener un tiempo de cursado de cuatro años; por tanto, desestimaba la experiencia importante en materia de aprendizaje, enseñanza y análisis de lenguas con la que ya contaban los potenciales alumnos. Por eso, seguramente habrá que buscar los motivos de la negativa más bien en la falta de voluntad y visión político-lingüísticas de formar profesores en esa especialidad, en el marco de una política que, entre otros rasgos, se caracterizaba por la tendencia a reducir el Mercosur a acuerdo comercial y, por tanto, a dejar de lado, entre otras, la necesidad de la enseñanza del español a brasileños y del portugués a argentinos.⁹

En 1999 se diseñó entonces la Carrera de Especialización en Español como Lengua Segunda y Extranjera. Al plantearse como posgrado, los alumnos debían tener ya completada una carrera terciaria o universitaria. Fiel a la tradición del I.E.S. en Lenguas Vivas, el posgrado tenía una fuerte impronta metodológica y cultural.

En 1995, la Ley de Educación Superior había establecido que

9 Recuérdese que la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, dejaba la regulación de la enseñanza de lenguas en manos del Consejo Federal de Cultura y Educación, cuyo acuerdo-marco al respecto (el llamado A-15) se aprobó recién a fines de 1998.

únicamente las universidades podían ofrecer posgrados (doctorados, maestrías y carreras de especialización) y que las instituciones terciarias no universitarias solo podían desarrollar postítulos; para ofrecer posgrados debían suscribir convenios con universidades nacionales. Sin embargo, la aplicación de esa normativa fue muy lenta, de manera que el I.E.S. en Lenguas Vivas no solo consiguió la aprobación de su posgrado por parte de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 1999, sino que tuvo tiempo de convertirlo en el Postítulo “Especialización Superior en Español Lengua Segunda y Extranjera” (Resolución 4003/06, del año 2006).

Creación del Postítulo “Interculturalidad y Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera” (IELSE)

Con la decisión de dar continuidad a la formación de posgrado, en el año 2008 se realizó la evaluación exigida al cabo de las tres primeras cohortes. Posteriormente, se convocó a una comisión conformada por especialistas en interculturalidad y enseñanza de lenguas segundas y extranjeras¹⁰ para la

10 La comisión de Redacción del Postítulo IELSE estuvo conformada por la Rectora del IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, Isabel Bompert, la Regente de la institución, Diana Ardissonne, y seis especialistas, profesores Leonor Acuña, Roberto Bein, Laura Ferrari, Estela Klett, Angelita

redacción del nuevo Postítulo IELSE, concebido como una formación destinada a dar respuesta a las necesidades del sistema educativo de la jurisdicción. Aprobado por unanimidad por el Consejo Directivo, fue elevado a las autoridades del Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires y aprobado en noviembre de 2011 (Resolución 623/MEGC/11).

A diferencia de propuestas anteriores y en relación con las necesidades del sistema a las que se intenta dar respuesta, los destinatarios de este postítulo son, además de los profesores de lenguas maternas o extranjeras, todos los docentes del sistema educativo¹¹.

En este marco general de diversidad sociolingüística, el objetivo que persigue esta formación docente es que, en materias como “Gramática IELSE I y II”, “Lingüística para IELSE”,

Martínez y Gabriela Rusell.

11 Perfil del ingresante: docentes de Nivel Inicial, Primario, Medio y Especial; Licenciados y Profesores en Letras, Prof. de Castellano y Literatura, Prof. en Lenguas Extranjeras y Traductores, estos últimos en ejercicio de la docencia con una antigüedad mínima de 3 (tres) años. Licenciados y Profesores en aquellas disciplinas que se dictan en el Nivel Medio (*); Licenciados y Profesores que se encuentren dentro del sistema educativo en equipos docentes que atiendan a alumnos de los niveles inicial, primario, medio y de la modalidad especial con problemas de aprendizaje por no poseer el español como lengua materna (Lic. en Psicopedagogía, Lic. en Ciencias de la Educación, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, por ejemplo) (*); (*) *Ad referendum* de un coloquio de admisión (Resolución Resolución 623/MEGC/11: 3-4).

“Evaluación: principios y procedimientos. Certificación”, “Didáctica de IELSE para adultos”, “Didáctica de niños y adolescentes”, “Fonética y variedades del español”, “Análisis crítico y producción de materiales didácticos” y “Seminario: taller de producción de materiales”, se focalice en los contenidos específicos de la enseñanza del ELSE.

A los fines de hacer explícitas las representaciones y las funciones sociales de las lenguas y sus variedades, problematizarlas y debatirlas, se incluyen materias como “Contacto de lenguas y bilingüismo”, “Interculturalidad” y “Sociolingüística y Etnografía de la comunicación”.

Los espacios curriculares “Diagnóstico sociolingüístico”, “Sistemas educativos y enseñanza de lenguas”, “Alfabetización intercultural” y “Adquisición de lenguas” se incluyeron por su estrecho vínculo con la temática educativa.

Dado que también se pretende que los alumnos hagan un aporte en su práctica, para la aprobación final se requiere un trabajo de investigación que sintetice los intereses particulares de los estudiantes. Al mismo tiempo, está prevista la realización de prácticas en instituciones del sistema educativo, acompañadas por un docente de la materia “Informe final”.

De este modo, se pretende que se concreten los objetivos que fueron propuestos:

Objetivos generales

- Formar especialistas que se desempeñen en el ámbito de la enseñanza aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera.
- Favorecer un ámbito de discusión interdisciplinaria que permita abarcar diferentes miradas en torno a la interculturalidad y a la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera.
- Promover la investigación en estos campos y la transferencia de los conocimientos a la práctica cotidiana en las aulas

Objetivos específicos

- Abordar contenidos teóricos y prácticos provenientes de la Lingüística y de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda y extranjera, orientados a niños, adolescentes y adultos.
- Reflexionar sobre la interculturalidad, el diálogo entre culturas y su relación con el lenguaje.
- Sistematizar el análisis de materiales didácticos y de estrategias que permitan diagnosticar las realidades sociolingüísticas de diferentes entornos con el fin de adecuar las prácticas docentes e influir en el diseño de políticas culturales

y educativas apropiadas.

- Reflexionar sobre la práctica

Estos objetivos no pueden ser pensados fuera de un marco que establezca la estrecha e insoslayable relación entre lengua e interculturalidad, ambas concebidas como aspectos complementarios e interdependientes.

Reflexión final

Este recorrido nos muestra que la necesidad de concebir metodologías específicas de enseñanza de español para todos aquellos alumnos que llegan a la escuela con una lengua primera diferente y de formar a profesores en esas metodologías fue un largo proceso en el que se conjugaron factores diversos. Entre estos factores, podemos mencionar las tendencias internacionales de reconocimiento de los derechos de las minorías y la necesidad de implementación de una política relacionada con los argentinos o los inmigrantes de países limítrofes hablantes de lenguas indígenas.

Pero tal vez, la situación más rezagada siga siendo la atención de la comunidad sorda; baste señalar que, a diferencia de Brasil y Uruguay, la Argentina ni siquiera oficializó la Lengua de Señas a nivel nacional.

En síntesis, consideramos que la lengua constituye un fuerte mecanismo de inclusión y, en contrapartida, de exclusión, si es desconocida. Lengua y escuela son una dupla que no

puede pensarse sin mutuas incumbencias: para poder transitar por el sistema educativo es imprescindible dominar la lengua en la que se imparten los conocimientos, cualquiera sea el espacio curricular del que se trate. Y en ese proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua, los docentes no pueden ignorar las realidades lingüísticas previas con las que esos sujetos parten en su encuentro con el sistema educativo.

Por este motivo, se pensó en incorporar como destinatarios del postítulo a todos los docentes de los distintos niveles y modalidades, dado que este tema interpela a toda la institución en su conjunto y permite intervenir atendiendo a una problemática que se encuentra en los intersticios del sistema.

Entendemos que una política educativa con especial énfasis en aspectos lingüísticos e interculturales requiere, en sus etapas de planificación y puesta en práctica, de debates que culminen en acciones específicas y, también, de profesionales formados en la materia. Reside en este punto el papel protagónico de los institutos de formación docente, dado que son piezas clave que permiten afrontar el desafío.

B i b l i o g r a f í a

Acuña, L. (2010): "Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB". En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.): *La Educación*

Intercultural Bilingüe en la Argentina, Buenos Aires: Noveduc, pp. 321-358.

Baker, C. (1993): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

Bein, R. (2010): "Lenguas Extranjeras". En Congreso Regional de la Cátedra Unesco en Lectura y Escritura: "Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales", 11 a 13 de agosto de 2010, Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.

Berent, G. P., Kelly, R., Schmitz, K. L., & Kenney, P. (2009): "Visual Input Enhancement via Essay Coding Results in Deaf Learners' Long-Term Retention of Improved English Grammatical Knowledge". En: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, pp. 190-204.

Censabella, M. (1999): *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.

Constitución de la Nación Argentina (1994).

Diccionario de la Real Academia Española. Versión online: <www.rae.es>. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2012.

ECPI (2004-2005): *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Disponible en: <http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp>. Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2011.

Ferreiro, E. (1997): "El bilingüismo: una visión positiva". En Beatriz Garza Cuarón (ed.) *Políticas lingüísticas en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México-La Jornada Ediciones, México.

Fontanella de Weinberg, B. (coord.) (2000): *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.

Hisse, M. C. (2009): *Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares.

Ley de Educación Nacional 26.206. Ministerio de Educación de la Nación.

López, L. E. (2003): ¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina? En I. Jung & L. E. López (comps.): *Abriendo las puertas de la escuela*, Madrid: Morata, pp. 39-71.

Martín Rojo, L. (2003): "Escuela y diversidad lingüística". En: L. Martín Rojo, y E. Alcalá *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez, A. (coord.) (2009): *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires, La Crujía.

Messineo, C. y Cúneo, P. (2008): "Las lenguas indígenas de la Argentina. Situación actual e investigaciones". En: *Lenguas mi-*

norizadas de América y Europa. Actas del Primer Congreso de Lenguas Minorizadas. Ciudad de Buenos Aires: Fundación de Cultura Gallega Xeito Novo.

Paul, P. V. (2003): "Processes and Components of Reading". En M. Marschark, & P. E. Spencer (eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 97-109.

Resolución 107/99. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 549/04. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución 4003/06. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Resolución 623/11. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Siegel, L. (2000): "The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change". En: *American Annals of the Deaf*, 145, pp. 64- 77.

Siegel, L. (2002): "The Argument for a Constitutional Right to Communication and Language". En: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, pp. 258-266.

Breve introducción a los debates sobre la problemática de la propiedad intelectual

Mónica Herrero

Introducción

En nuestro quehacer como profesores de lenguas, traductores y formadores de estos profesionales, rara vez surge la problemática de la propiedad intelectual (PI) como un elemento que tenga importancia y relación con esta área. Sin embargo, en las últimas décadas, la defensa de los derechos de PI como elemento que promueve la creación y el pro-

greso, contribuye a la riqueza de las naciones y, en definitiva, que reconoce los derechos del creador en sus distintas dimensiones ha cobrado fuerza y está en el centro de las discusiones fogueado, entre otros, por el crecimiento y desarrollo vertiginoso que han experimentado las tecnologías de la información y comunicación (TICs) a partir de la década de los ochenta.

Resulta, entonces, fundamental comenzar a pensar cuál es el

peso de la protección de la PI, en particular, el derecho de autor, también en nuestro ámbito para que, en tanto generadores de creaciones intelectuales, ya sea originales o derivadas, podamos ejercer esos derechos y reclamar el reconocimiento moral y patrimonial que corresponde. En este trabajo se ofrece un panorama de cómo se ha ido gestando y cuál ha sido la evolución de las discusiones acerca de los derechos de PI para que los creadores de obras intelectuales puedan comprender su importancia y comenzar a conocer los derechos que los asisten en tanto tales.

Definición de la PI y el derecho de PI

La PI resulta del producto de la actividad humana; es intangible aunque su manifestación o forma visible pueda fijarse en algo tangible. A su vez, el derecho de PI es ubicuo; está presente e incorporado a todas las concreciones presentes o virtuales de la PI que protege. El titular de un derecho de PI tiene la capacidad legal reconocida para autorizar o impedir a otros que actúen en ciertas formas con respecto a esa PI. Cuando esos derechos expiran, la PI, puede decirse, se convierte en una propiedad común del público, entra en lo que se conoce como dominio público.

El derecho de autor, al igual que el resto de los derechos de PI, nace como una forma de incentivar el progreso a través del otorgamiento de un derecho exclusivo a los creadores durante

un período de tiempo limitado. Este ha sido el sistema que se consideró justo y apropiado para articular la tensión entre las reglas de apropiación y las de difusión de las obras intelectuales de modo de defender los derechos de los creadores y velar por el interés público.

El derecho de autor protege, como propiedad privada, una amplia gama de libros, poemas, traducciones, obras musicales, discos y CD, fotos, películas y software de computación. Surge con la creación y no es necesaria ninguna formalidad para su reconocimiento. Aunque existen excepciones o limitaciones para algunos usos honestos (*fair use/fair dealing*), se le da al titular del derecho de autor la exclusividad de hacer copias de su obra, hacer copias para el público, actuar o mostrar la obra en público, y adaptarla. Si estos derechos son vulnerados, el titular está facultado para accionar contra los infractores.

El sistema de protección del derecho de autor se ha fundado en la creencia de que las creaciones intelectuales tienen un valor determinado y de que el sistema les da a los autores lo que les pertenece, con lo cual se estimula la actividad cultural, y la producción y distribución de obras nuevas para el público, algo que está en directa relación con propender al bien común. De hecho, las leyes nacionales se promulgan atendiendo al interés público. Ya en 1788, James Madison, uno de los Padres Fundadores de los Estados Unidos, atendiendo

a esta característica de las leyes, observaba que, en los derechos de PI, de los cuales forma parte el derecho de autor, se da el caso de que el interés público coincide plenamente con los reclamos de los individuos.

En pro del interés público, y del equilibrio entre los derechos de los autores y el interés del público en acceder a las obras de esos autores, se han previsto excepciones y limitaciones a la duración y excepciones para usos personales y científicos. Este equilibrio ya se puede rastrear en el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que dice: "1) Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2) Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora".

Valor económico de la PI

Desde una perspectiva económica, los derechos de PI otorgan un derecho monopólico más o menos extensivo sobre la explotación económica de la expresión de las ideas y las palabras y símbolos distintivos. Se trata de proteger una inversión, creando un incentivo para otras obras futuras. La posibilidad de obstaculizar a otros el aprovechamiento de la inversión de

capital y trabajo es una de las funciones económicas más importantes de estos derechos. De hecho, el efecto de los derechos de PI es permitirle al creador asegurarse una remuneración por la inversión en la creación y diferenciación de su producto.

Los derechos de PI son una institución muy peculiar, porque se trata de derechos de exclusividad sobre las creaciones intelectuales otorgados por el Estado a los creadores, lo que genera un monopolio sobre activos intangibles. Por una parte, se crea una escasez artificial que algunos consideran inapropiada para los intangibles basados en el conocimiento dado que, al compartirse, no se reducen. Por otra, no debe soslayarse el hecho de que, tanto en el caso de las nuevas tecnologías como en el de las obras científicas, artísticas y literarias, cuanto más se difunden todas ellas, mayores beneficios sociales y económicos proporcionan.

En ese sentido, algunos pensadores sostienen que la disponibilidad pública no solo aumenta el placer sino también las ganancias, porque la difusión reduce los costos marginales de innovaciones adicionales. Este fenómeno se verifica también para el autor intelectual, quien busca más difundir su creación que mantenerla fuera del alcance del público. Esta situación les dificulta a los economistas justificar esos derechos exclusivos a la PI. Ya se ha dicho que la razón más frecuente que se esgrime a favor de tales derechos es la del

incentivo económico para alentar la innovación. Sin embargo, si se analizan más de cerca los procesos de innovación y creación, hay estudiosos que sostienen que muchas de las razones para justificar los derechos de PI son débiles, ya que el gran estímulo a la innovación consiste en la ventaja de ser el primero y de asegurarse el porcentaje de ganancia más grande.

De todas formas, hay acuerdo en que, en una situación de igualdad de poder entre los productores y los consumidores de información, por ejemplo, los consumidores estarían de acuerdo con que algún nivel de protección de la PI es necesario para asegurar una eficiencia dinámica, pero no estarían de acuerdo con reglas que restringieran excesivamente la difusión de la información o la competencia en los mercados.

El especialista venezolano asesor del Centro regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), Ricardo Enrique Antequera (2009) explica que la PI es el marco normativo que protege los bienes inmateriales que reúnan como característica, según el caso, la originalidad, la distintividad o la novedad y que otorga a sus titulares determinadas exclusividades de explotación. El derecho de autor tutela las obras científicas, literarias y artísticas, protege la forma de expresión de una idea, nace con el acto de la creación y no del reconocimiento de una autoridad administrativa. El registro es de carácter

facultativo y cumple funciones meramente declarativas. Es decir, no necesita de formalidades. Antequera cita a María Baylos Morales, que sostiene que la creación espiritual propiamente dicha es la solución dada por un sujeto al problema de someter su personalidad a la prueba de manifestarse en entidades objetivas. La creación constituye una obra por su originalidad en la forma de expresión, que la hace individualizable.

En la ya clásica obra de consulta *El derecho de autor en la Argentina*, Delia Lipszyc (2006), uno de los máximos exponentes latinoamericanos en derecho de autor, explica que el derecho de autor tiene como finalidad proteger la manifestación externa de un acto de creación individual y asegurar la obtención de un beneficio económico por su explotación. Por su parte, los derechos morales de divulgación, paternidad e integridad de la obra son inalienables, imprescriptibles e irrenunciables.

Es importante tener en cuenta que el derecho autoral, intelectual o de *copyright* es una constante universal que se asienta sobre obras producidas por el intelecto humano, pero esa protección no se extiende a las ideas subyacentes en tales obras. Es un derecho que apunta a la forma de expresión mucho más que a la sustancia de lo expresado; no es un derecho concebido para proteger ideas, con independencia de su novedad, originalidad, eventual rentabilidad y cualquier otro rasgo meritorio. El derecho

autoral da fácil validez y oponibilidad en muchos países del mundo a las obras que ampara. Sin embargo, no atribuye ninguna exclusividad sobre el contenido de la obra ni en el campo abstracto ni en el de la práctica.

En el caso de Argentina, la ley nada dice acerca de que las ideas en cuanto tales carezcan de protección; sin embargo, el artículo 17 de la Constitución habla de *obra* y esta es más concreta que una mera idea. En el ámbito doctrinario y jurisprudencial local, se defiende la postura de que las ideas no son protegibles. El legislador solo protege el modo de expresión dejando dentro del dominio público la idea, la cual sí integra el fondo común de la humanidad.

En síntesis, las ideas son libres y la ley protege la forma de la manifestación intelectual. El argumento que justifica esta decisión sostiene que, si se admitiera la protección de una idea novedosa, original o potencialmente lucrativa, el género humano estaría rápidamente en un estado de parálisis donde pocas cosas podrían hacerse sin tributar económicamente por ello a alguien, o sin exponerse a ser privado de proseguir en ese emprendimiento, o sin resultar hasta penalmente condenado por ello, o sin que ocurrieran todas esas consecuencias a la vez. Por lo tanto, la seguridad de las relaciones humanas requiere que esto sea así.

Por su parte, el especialista José Gómez Segade (2001) sostiene que el núcleo esencial de

los distintos derechos de PI consiste en un derecho de exclusiva, *de facto o iure*, que confiere a su titular no solo la facultad de explotar el bien inmaterial, sino también de impedir que pueda ser utilizado por terceros (*ius prohibendi erga omnes*). La creciente globalización de los mercados permitió destacar la necesidad de proteger la PI como elemento nuclear de la política comercial de las naciones.

Importancia de la PI en el mundo globalizado

Históricamente, el crecimiento de la significación de la PI como un elemento de riqueza nacional se hizo aparente inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se produjeron dos factores que dieron pie a lo que se denominó “el problema de la propiedad intelectual”. Primero, la creciente importancia de la tecnología en los países industrializados y, segundo, la interdependencia económica.

Las políticas nacionales han diseñado el otorgamiento de un derecho de PI con el que se ha intentado armonizar el interés propio y la equidad. A su vez, el debate alrededor de la PI se sostiene mejor si se asienta en el reconocimiento de que los países industrializados están tratando de proteger un componente cada vez más importante de su riqueza nacional.

Es decir, en una época en que el capital intelectual es cada vez más la fuente de ge-

neración de riquezas, la PI adquiere un significado importante como medio de control de los elementos de capital intelectual más nuevos y potencialmente más atractivos a nivel comercial. En el proceso de globalización, el capital intelectual ha sido un vector de internacionalización y la PI, un instrumento de posicionamiento competitivo en los mercados globales. La PI se adapta peculiarmente a la explotación dentro de los mercados globales ya que puede ser utilizada simultáneamente en diferentes mercados físicos. Las tecnologías de la información y, en particular, la digitalización han permitido que lo que de base es una expresión única pueda ser distribuida en una variedad de diferentes medios. Como ejemplo de ello, se puede apreciar que el libro puede convertirse también en película de cine, video en casa, CD Rom y videojuego.

Hay bastante evidencia de que el uso de la PI resulta un instrumento central en el posicionamiento competitivo en los mercados globalizados. Las crecientes oportunidades de cooperación internacional generadas por los mercados globalizados, junto con el alto costo y riesgo de la inversión en investigación y desarrollo han conducido a un significativo aumento en la colaboración entre las compañías y a alianzas para la generación de capital intelectual.

Por su parte, la creciente integración de la sociedad global ha ido afectando nuestras vidas

y tradiciones. Las reglas internacionales y las instituciones que buscan regular el mundo globalizado están evolucionando rápidamente para poder hacer frente a este cambio. En este contexto, los negocios demandan la expansión de los mercados para vender y consumir. Las actividades culturales trascienden la esfera nacional. El límite nacional se convierte en un obstáculo para todos estos esfuerzos, salvo en los casos en que pueda ser explotado para obtener una ventaja redituable. En este contexto de integración de la sociedad global y de la necesidad de garantizarse los elementos creativos e innovativos frente a los usos deshonestos, surge la necesidad de una protección de la PI a nivel internacional.

En el siglo XIX, cuando los libros y otras creaciones se fueron tornando cada vez más importantes en el comercio internacional, el primer problema con que se toparon los titulares de derecho fue cómo proteger sus obras en el exterior y cuál debería ser la protección estándar o el nivel de protección. Surgió así en 1886 la Convención de Berna para la Protección de las Obras Científicas, Artísticas y Literarias y se llegó a la conclusión de que la protección debería ofrecer trato nacional. También se les pide a todos los Estados Miembros que apliquen estándares mínimos de protección para las obras de cualquier tipo, aunque tienen la libertad de instaurar mayores niveles de protección. El acuerdo de la Organización Mundial

del Comercio (OMC) Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC), también conocido por su sigla en inglés TRIPS (Trade Related Aspects of Intellectual Property Rights), representa el último escalón hacia un sistema integrado de protección de la PI, que comenzó con la Convención de París para la Protección de la Propiedad Industrial en 1883. Se trata de un esfuerzo para construir un marco multilateral en apoyo del comercio internacional y el intercambio cultural. Este cuerpo de reglas está armado sobre la base de una percepción compartida del derecho.

Para algunos estudiosos, las regulaciones en el comercio internacional hoy equivalen a la ambición de asegurar la competencia leal en una economía de mercado globalizada.

Aunque lo que más cambios sufrió con la promulgación de los ADPIC en enero de 1996 fueron las leyes de patentes, las demandas bien organizadas de las “industrias del derecho de autor” y la expansión del derecho de autor, de su amplitud y su implementación global se volvieron también más visibles porque estas industrias participan cada día más del PBI de los países. Por ello, se destaca la importancia de una armonización global de las leyes de derecho de autor, en sintonía con la importante protección intelectual que proporciona la Convención de Berna. Así lo ha estipulado también el Senado de los Estados Unidos en

su informe 104-315, del 10 de julio de 1996, aunque introduce la problemática de los usuarios educativos que puede generar un marco normativo de derecho de autor: “La uniformidad de las leyes de derecho de autor es muy importante para facilitar el libre flujo de las obras protegidas entre los mercados y para asegurar la mayor explotación posible del valor comercial de estas obras en los mercados mundiales para beneficio de los titulares de derecho en Estados Unidos y de quienes están a su cargo. Sin embargo, no está claro si los intereses de las industrias del derecho de autor y de los exportadores son los mismos que los de los usuarios educativos”.

Finalidad de la protección de la PI

Surge aquí una cuestión acerca de la finalidad de la protección que se brinda a la PI. Los autores distinguen entre dos tipos: la finalidad instrumental y la finalidad *per se*. El debate gira en torno a valores en el sistema de protección de la PI como la sobreprotección, la exclusividad y el establecimiento de ventanillas de pago cada vez más caras para los usuarios. Todo ello parece ir en contra del reconocimiento de la PI y del derecho de autor.

Un acertado grado de protección debería observar la *finalidad instrumental* de satisfacer otros valores y objetivos como la creación de nuevo conocimiento, la difusión del conocimiento, el acceso público y el uso público.

Distintos especialistas sostienen que, cuando en la Sección 8, párrafo 8 de la Constitución de Estados Unidos se dice “promover el progreso del conocimiento y las artes útiles, asegurando durante un tiempo limitado el derecho exclusivo a los autores e inventores sobre sus respectivos escritos e inventos”, se expresa claramente el propósito instrumental de la PI, aunque muchos fallos no hayan tenido en cuenta el espíritu y la filosofía sobre el que este artículo está basado.

La protección de la PI da no solo un derecho de exclusividad sino también poder sobre otros; por lo tanto, dado que la protección abarca, según las distintas legislaciones, como mínimo 50 años después de la muerte del creador, el titular de un derecho de autor podrá determinar qué se distribuirá a futuro y qué se podrá adquirir.

En este sentido, la negociación (*bargaining*) democrática entre los estados aumentará la posibilidad de lograr normas de protección de PI internacionales más consensuadas siempre que se respeten las condiciones mínimas de que las partes negociantes estén debidamente representadas, cuenten con toda la información correspondiente necesaria y que no se dé una situación de dominación. Es más, hasta ahora, la expresión de los regímenes de PI internacionales ha sido más el resultado de un proceso de colonización y coerción que de negociación (*bargaining*) democrática.

Asimismo, subsiste la pregunta acerca de si la creciente

internacionalización de los derechos de PI respeta esa finalidad instrumental de mejorar la educación y las oportunidades educativas en los países menos desarrollados. Si bien hay acuerdo unánime en que la mejora de la educación en los países en vías de desarrollo es uno de los requisitos fundamentales para su desarrollo económico, social y político, la sobreprotección de los derechos de PI no sirve a este objetivo, sino que, de hecho, dificulta su logro. Por lo tanto, es necesario cuestionar y reformular los supuestos del derecho de PI en lugar de repensar las necesidades educativas y las aspiraciones de la gente.

En esta línea de reflexión crítica respecto de la finalidad de la protección de PI, algunos sostienen que lo que puede presentarse a los ojos de los países desarrollados como el combate contra la piratería puede parecerles a los países con bajo nivel de desarrollo una forma de mantenerlos dominados perpetuamente e impedir su acceso a la tecnología y a productos intelectuales a un precio razonable. Se sabe que países que hoy son desarrollados ampararon la piratería cuando consideraban que se encontraban en inferioridad de condiciones. Hay una realidad innegable: muchos países no se encuentran en condiciones de ser sometidos a las mismas reglas y precios que rigen en los países desarrollados. Por lo tanto, hay que observar la necesidad de simplificar y abaratar la obtención de los derechos de PI en distintos países.

El debate acerca de la finalidad de la protección de la PI pone en el centro de la discusión la tensión entre las reglas de apropiación y difusión, es decir, el equilibrio hacia el que la normativa debe propender entre el interés privado y el interés público.

Tensión entre el interés público y el interés privado

La tensión entre el interés público y el interés privado se puede identificar en los primeros instrumentos jurídicos que se establecieron en relación con el derecho de autor. Es así que las dos declaraciones legislativas más importantes sobre derecho de autor, el English Statute of Anna de 1709 y la cláusula sobre *copyright* de la Constitución de los Estados Unidos, elaborada en 1787, hacen referencia al interés público.

El Estatuto de la Reina Anna se autoproclama como “un acta para alentar el aprendizaje, confiriéndoles las copias de los libros impresos a los autores o compradores de tales copias por el tiempo mencionado en ellas”. Este documento resulta un antecedente directo de la ley estadounidense de *copyright* a la vez que enuncia los cuatro principios sobre los cuales se ha construido el moderno derecho de autor: la ley natural, la justa recompensa por el trabajo, el estímulo a la creatividad y los requerimientos sociales. Los derechos de autor son la expresión de su personalidad y el fruto de su mente.

Según John Locke, la ley natural de propiedad parte de la premisa de que la gente tiene un derecho natural sobre su cuerpo y también es propietaria de su trabajo y del resultado de ese trabajo. De allí que el autor tenga un derecho natural exclusivo de propiedad en los resultados de su trabajo y deba tener control de las publicaciones de su obra así como objetar una modificación que no autorizó u otro ataque a la integridad de su obra.

Si se acepta que la creación es algo de valor y que el fruto de esa creación debería enriquecer nuestras vidas, entonces los autores merecen ser remunerados cuando su obra es explotada. Esta remuneración les permitiría continuar trabajando, es decir, funcionaría como un incentivo.

Por una parte, en la actualidad, el derecho de autor proporciona –como ya se ha expuesto– la base económica para las inversiones de las industrias culturales en el campo de la creación, producción y difusión de obras y otros elementos protegidos. Por otra parte, nadie invertiría si no tiene una expectativa razonable de recuperar la inversión y hacer una diferencia razonable. Una justa recompensa por el trabajo proporciona un estímulo a la creación. Por lo tanto, estas dos premisas están íntimamente ligadas.

Tal como lo definen varios especialistas, “la utilidad del derecho de autor consiste en proporcionar una base económica para la creación”. Es una necesidad social en el interés

público que los autores y otros creadores sean alentados a publicar sus obras de modo de que se diseminen hacia un público amplio. Si se protege el derecho de autor, se enriquece el patrimonio cultural de una nación y la generación y circulación del conocimiento.

Gillian Davies (2002) insiste en que los cuatro principios ya mencionados, esto es, la ley natural, la justa recompensa por el trabajo, el estímulo a la creatividad y los requerimientos sociales, son acumulativos e interdependientes. Se alían para justificar el derecho de autor en todos los países aunque cada uno les da diferente énfasis. Los principios económicos y sociales se enfatizan en la tradición de *common law*, que han adoptado, principalmente, los países anglosajones; mientras los principios de la ley natural prevalecen en los países con tradición continental, como Francia y Argentina.

Esta autora también sostiene que es inherente al noble motivo del bien público la noción de que, en determinadas circunstancias, las necesidades de la mayoría sobrepasan las de los individuos y que el ciudadano debería deponer cualquier pensamiento de interés personal a favor del bien común de la sociedad como un todo.

De aquí viene esa duplicidad que caracteriza al sistema de derechos de autor: por un lado, acuerda derechos de explotación a quienes están en el mundo artístico literario y, por otro, debe

responder al interés público general respecto de la disponibilidad del material protegido de la manera más amplia posible. Al evaluar qué es lo justo y qué derechos y limitaciones o excepciones se requieren para el interés público, los gobiernos han adoptado diferentes enfoques.

Las nuevas tecnologías también han generado nuevos desafíos en el campo del derecho de autor. En este escenario, corresponde señalar que muchas veces se ha invocado el interés público en favor de un acceso libre y sin restricciones del público a las obras protegidas combinado con medidas de copiado para uso personal, en lugar de favorecer el fortalecimiento de la protección de los autores y otros titulares de derecho contra la piratería y el uso de sus obras.

Sin llegar a extremos irreconciliables, en las últimas décadas, las instituciones educativas han comenzado a involucrarse más en el tema de los derechos de PI porque se han dado cuenta de que, para la educación masiva, serían muy costosas las implicancias de una protección demasiado fuerte. Cada vez más actores no estatales y que tampoco pertenecen al negocio de la PI participan de los debates y discusiones en redes dialógicas acerca de los niveles de protección de la PI. De hecho, hay una marcada preferencia por las redes dialógicas en oposición a las redes de coerción. En este plano es donde hay que comenzar a reflexionar sobre los alcances del derecho de autor y hasta

dónde debe llegar la protección para que, en el respeto de los derechos intelectuales que se debe a cada creador, no se interfiera con las actividades y objetivos del circuito de nuestros distintos campos de acción.

Por una parte, si estos diálogos se fomentaran, ayudarían a representar intereses antes no representados. Por otra, la coerción resulta muy costosa y suele ser cuestionada por una gran parte del conjunto de la sociedad. Esta postura es compartida por quienes ocupan cargos jerárquicos en sociedades de gestión colectiva de derechos de autor en el mundo. Además, la sociedad suele ser reacia a este tipo de acciones para resolver los conflictos de PI y sale en defensa de los que infringen esos derechos como si fueran víctimas de una persecución.

Los países en vías de desarrollo enfrentan hoy varios problemas relacionados con el derecho de autor y la educación. En ese sentido, preocupa la falta de equilibrio entre el titular y el usuario, más aún si se piensa que una de las declaraciones más frecuentes en las doctrinas de derecho de autor es la de mantener un balance apropiado entre los derechos de los titulares y el de los usuario de esos derechos.

Lo ideal sería que hubiera una flexibilidad en la interpretación de los límites a la protección de derechos de propiedad privada para salvaguardar el interés público de acceder a las nuevas tecnologías y al co-

nocimiento. Sin embargo, la gama de posibilidades con que los estados pueden limitar estos derechos por cuestiones de interés público se define muy específicamente en los ADPIC.

Esto le permite a la OMC revisar cualquier límite establecido a nivel nacional a los derechos de PI en beneficio del interés público. De todos modos, que la OMC pueda revisar si las previsiones nacionales entran en conflicto con una normal explotación de la obra y perjudican sin razón los legítimos intereses del titular de derechos no debería implicar que se sustituya la visión que los estados nacionales tienen sobre el interés público por la de este organismo supranacional.

En la protección de los derechos de autor, hay intereses colectivos que abarcan desde estimular la creatividad y la producción de nuevos bienes culturales, pasando por salvaguardar el patrimonio cultural y generar de empleos que contribuyan al fisco por las actividades económicas que generan. Son muchos los ejemplos en los que se reconoce el beneficio social de la producción artística, literaria y científica. De hecho, la actividad artística, literaria y científica tiene siempre algún grado de relación con la sociedad en que surge.

La Corte Colombiana ha señalado que el beneficio que reporta la producción artística, literaria y científica se concibe a partir de la interacción entre el autor y el conjunto de la cultu-

ra. A la sociedad le interesa que el Estado proteja el conjunto de prerrogativas que le corresponden sobre la obra y el derecho del autor, sin cuyo incentivo no habría creación.

Por un lado, está la esfera de los derechos subjetivos, que se caracteriza por el ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad y el derecho al reconocimiento del trabajo individual. Por otro, se encuentra la dimensión objetiva, que corresponde a la libertad de expresión y debe interpretarse en conjunto con el reconocimiento del pluralismo y la diversidad cultural como elementos que enriquecen y fundamentan la nacionalidad.

Tal como se ha expuesto, el legislador debe regular la tensión dialéctica entre la sociedad y el autor, lo cual hace mediante la incorporación de ciertas restricciones para defender la función social de la propiedad como, por ejemplo, la limitación en el tiempo, una forma de resolver la tensión entre el interés público y el privado. En términos generales, todas las limitaciones y excepciones que aparecen en las leyes de PI cumplen con una función social y reflejan la necesidad de lograr un equilibrio entre los intereses del público en materia de acceso a la ciencia y al arte, y los derechos de los autores.

Distintos órganos legislativos y judiciales han reconocido que el acceso a la cultura se relaciona, entre otros, con la obligación de los poderes públicos de promoverla y tutelarla. En

el interés público, el Estado no puede permanecer como simple espectador pasivo frente a su protección y a sus violaciones, sino que debe conciliar los intereses de los autores con los de la sociedad. El poder público tiene una función de vigilancia, de equilibrio, de ajustamiento, que permite al final dirimir las dificultades que pueden presentarse en cada caso. La protección del derecho de autor es una responsabilidad del apartado judicial. Como la PI es la que más significado y elevación espiritual tiene, los delitos en este campo son de una gravedad que pueden dañar el orden social y económico de los países afectados así como su desarrollo cultural y tecnológico.

Conclusión

Este panorama resumido acerca de la gestación, importancia y evolución histórica de la discusión sobre la PI, con particular atención al derecho de autor y las tensiones que subyacen a esta protección, es simplemente una muestra del edificio jurídico que se ha ido construyendo en las últimas décadas. Tal como ya se ha dicho, los profesionales de nuestra área son potenciales generadores de obras intelectuales. En tanto tales, surgen una serie de situaciones que deben poder manejar para no perder el control sobre sus creaciones y saber, en cada momento, lo que están dispuestos a ceder y lo que desean conservar bajo su control. Además, como el cono-

cimiento se va construyendo en base a los trabajos intelectuales ya disponibles, es fundamental saber no solo cómo defender los propios derechos sino también cómo no infringir los ajenos, es decir, los derechos de PI de otros colegas. En este punto, los proyectos cada vez más ambiciosos a nivel personal e institucional, que incluyen investigaciones, compartir material a través de sitios institucionales y reproducir y poner a disposición obras intelectuales no propias, pueden generar verdaderos conflictos que lleven a litigios, si no se toman los debidos recaudos para asegurarse de que se puede disponer de esas creaciones ajenas. En el fondo de toda esta cuestión están la responsabilidad y la ética profesional como nortes del ejercicio profesional en el área que nos ocupa.

B i b l i o g r a f í a

Abbott, Cottier y Gurry (eds.): *The International Intellectual Property System - Commentary and materials - Part One*, The Hague-London-Boston, Kluwer Law International, pp. 1-25.

Antequera Parilli, R. (2009): *Estudios de derecho industria y derecho de autor*, Pontificia Universidad Javeriana Et Temis, Bogotá, p. 398.

Boretto, M. (2011): "Reflexiones sobre el futuro del derecho de autor". Disponible en: <www.elDial.com> - DC172D.

Chaloupka, P. (1998): "La propiedad de las ideas", en AA.VV., *Derechos intelectuales*, Astrea, Buenos Aires.

Constitución de la Nación Argentina.

Texto de 1853/60, con las reformas de 1866, 1989, 1957 y 1994, *Tratados Internacionales con jerarquía constitucional*, Buenos Aires, LexisNexis, 2006. Comentada por Alberto Ricardo Dalla Via.

Davies, G. (2002): *Copyright and the Public Interest*, Thomson/Sweet Et Maxwell, Londres, segunda edición.

Drahos, P. (2002): "Negotiating Intellectual Property Rights: Between Coercion and Dialogue", en Peter Drahos Et Ruth Mayne, *Intellectual Property Rights. Knowledge, Access and development*, Palgrave Macmillan, Nueva York, 2002, pp. 161-182.

Drahos, P. Et R. Mayne (2002): *Intellectual Property Rights. Knowledge, Access and development*, Palgrave Macmillan, Nueva York.

Gómez Segade, J. A. (2001): "La mundialización de la propiedad industrial y del derecho de autor", en Gómez Segade, José A., *Tecnología y derecho. Estudios jurídicos del Prof. Dr. H.C. José Antonio Segade recopilados en ocasión de la conmemoración de los XXV años de cátedra*, marcial Pons, Madrid/Barcelona, 2001, pp.31-45.

Ley 11.723 de Propiedad Intelectual

Picciotto, S. (2002): "Defending the Public Interest in TRIPS and the WTO", en Peter Drahos Et Ruth Mayne, *Intellectual Property Rights. Knowledge, Access and development*, Palgrave Macmillan, Nueva York, 2002, pp. 224-243.

Story, A. (2002): "Don't Ignore Copyright, the 'Sleeping Giant' on the TRIPS and International Educational Agenda", en Peter Drahos Et Ruth Mayne, *Intellectual Property Rights. Knowledge, Access and development*, Palgrave Macmillan, Nueva York, 2002, pp. 125-143.

Villalba, C. A. y D. Lipzyc (2006): *El derecho de autor en la Argentina. Ley 11.723 y normas complementarias y reglamentarias, concordadas con los tratados internacionales., comentadas y anotadas con la jurisprudencia*, La Ley, Buenos Aires, 2ª reimpresión, 2006.

Reseña de *La traducción literaria en América Latina*

Alejandrina Falcón

Gabriela Adamo (comp.), *La traducción literaria en América Latina*,
Buenos Aires: Paidós, 2012, 209 pp.

La traducción literaria se ha instalado como problema en la agenda cultural y académica de un modo novedoso desde hace algunos años”, señala Florencia Garramuño en uno de los ensayos incluidos en el libro cuya reseña nos ocupa. Si el lugar de los estudios de traducción en la agenda académica local merece un análisis más detallado, es innegable, en cambio, el interés generado por la traducción li-

teraria en la “agenda cultural” reciente. Y el libro *La traducción literaria en América Latina* constituye una prueba de este fenómeno. En efecto, auspiciado por la Fundación Typa y compilado por Gabriela Adamo, esta obra surge como un proyecto editorial destinado a generar un estado de la cuestión sobre la historia reciente de la traducción a escala regional: “América Latina Hoy” es la clave espacio-temporal del proyecto. Los en-

sayos reunidos en este libro fueron, en su mayoría, escritos por “especialistas latinoamericanos (traductores, investigadores, críticos y editores, periodistas, entre otros)”.¹ Esta diversidad en el perfil de los productores y la heterogeneidad de “especialidades” enumeradas anuncian algunos de los problemas metodológicos de la compilación y permite introducir la pregunta que guía nuestra lectura: ¿qué tipo de historia de la traducción propone esta obra? A continuación, analizaremos brevemente algunos aspectos referidos a la organización del material, los supuestos teórico-metodológicos, así como los temas y problemas traductivos que dominan en el libro.

El material fue organizado en dos partes articuladas en torno a dos ejes, un eje “geográfico” y un eje “geológico”: “La primera – explica Adamo – agrupa ensayos que se dedican exclusivamente a un país y permiten al lector apurado encontrar en forma directa lo que busca; la segunda, en cambio destaca precisamente, las *fuerzas tectónicas*, los movimientos internos y externos que van dando forma a la traducción tal como la vemos hoy en nuestros países” (p. 15).

Así pues, el eje “geográfico” integra la primera parte, titulada “Un recorrido por el continente”, y reúne los capítulos nacionales: Argentina, Chile, Colombia, Venezuela, Centroamérica, estructurados a

partir de un criterio sociológico e histórico². Sociológico, porque los autores procuran poner el acento en generalizaciones de la estructura del campo de la traducción en los distintos países descrito en sincronía. En este sentido, los artículos de la primera parte registran algunos de los siguientes ítems: 1) descripción del tipo de agentes importadores: traductores profesionales o escritores-traductores, con predominio del análisis de esta última figura; 2) descripción de los procesos de institucionalización, es decir, la existencia o no de instituciones de enseñanza e investigación en traducción, revistas académicas especializadas, reflexión teórica y meta-teórica – ítems detallados en los casos de Colombia, Venezuela y México–; 3) descripción del apoyo financiero del mercado o del Estado; y 4) mención de formas de agremiación. El criterio histórico se lee en la voluntad de pensar el cambio en la estructura del campo traductivo de cada país o región. Esta puesta en perspectiva diacrónica se manifiesta en el racconto histórico que precede cada caso y que permite introducir una

2 Conforme a la definición de Peter Burke: “La sociología puede definirse como el estudio de la sociedad humana, poniendo el acento en las generalización de su estructura. La historia puede definirse como el estudio de las sociedades humanas, destacando las diferencias que hay entre ellas y los cambios que se han producido en cada una a lo largo del tiempo” (Burke, 1987:11).

reflexión sobre la función de la traducción en los campos descriptos: en el caso argentino, por ejemplo, abordado por Ana María Gargatagli, ese racconto sirve para sostener una hipótesis histórica centrada en la exclusiva función literaria de la traducción, a saber: el modelo de traducción que ha predominado en la Argentina es el del grupo *Sur*. En otros casos, el racconto viene a suplir material, dada la debilidad de los campos traductivos o la inexistencia de proyectos de traducción –por ejemplo “Centroamérica: traductores sin traducciones”, de Carlos Cortés– y aun sustituir lo omitido en la investigación, como en el caso chileno –“Traduciendo poesía desde Chile”, de Armando Roa Vidal–, donde se postula una “ausencia de estudios o seminarios que la aborden de manera sustentable y sostenida, tanto en el ámbito universitario como en centros de investigación”.

Por último, la dificultad de la variedad de lengua en traducción integra el elenco de problemas abordados en todos los ensayos, sin duda indicio de su importancia en la reflexión traductora actual. Su tratamiento, no obstante, asume en ciertos casos un tono reivindicativo, no explicativo, que no favorece la comprensión del problema.

En el eje “geológico”, es decir, la segunda parte, titulada “Cruces y diagonales”, se incluyen relatos de experiencias de traductores –entre ellos, un interesante ensayo del escritor-

1 Texto de la convocatoria.

traductor Andrés Ehrenhaus sobre la presencia de traductores argentinos en España– y un ensayo cuyo contenido permite suponer que una de las fuerzas “tectónicas” que atraviesa y enlaza los ensayos reunidos es el giro descriptivista de los estudios de traducción, que explicaría teóricamente la primera parte de este libro: “Más que una preocupación estrictamente lingüística o filológica –sostiene Garramuño–, los trabajos más recientes sobre la traducción incluyen, suponen o demandan ‘densas descripciones’ de las negociaciones históricas y culturales” (pp. 166-167).

Ahora bien, en los objetivos consignados en el prólogo, Adamo añade a la voluntad descriptiva que domina esta obra una restricción que hace tambalear la objetividad cartográfica: “Los textos que conforman este libro *no son teóricos sino empíricos*. Nuestro pedido hacia los autores fue, específicamente, que *describieran a su modo* el contexto que los rodea y en el que llevan a cabo su trabajo” (p. 15). ¿En qué sentido lo empírico podría quedar excluido, aislado, de lo teórico en un trabajo de descripción de campos traductivos nacionales? ¿Qué supervisión epistemológica guía la práctica “no teórica” de un investigador-actor que “describe a su modo”?

Analicemos brevemente la categoría “empírico”. En los estudios de traducción pueden distinguirse dos contextos de uso para esta categoría. Por un lado, el término *empírico* aparece en

el contexto de la rama descriptiva de los estudios de traducción, concebidos como una disciplina académica y, por tanto, institucionalizada. “Empírico” aquí significa que “las hipótesis teóricas no pueden escindirse de la observación y descripción de fenómenos concretos: las traducciones, ya sea como producto, en su función sociocultural o como proceso” (Willson, 2004). Por otro lado, se registra un uso del concepto *empírico* en el sentido de “experiencia de una práctica”, tal como lo usa Steiner (2001: 246). Si aceptamos este segundo sentido, una pregunta se impone: ¿qué parámetro externo garantiza el conocimiento sociohistórico que emana de una “descripción experiencial”? ¿Qué clase de conocimiento construye este saber de lo vivencial? y ¿qué tipo de aporte a la construcción colectiva del conocimiento en historia de la traducción entrañaría un saber que describe a “*su modo* el contexto que lo rodea y en el que llevan a cabo su trabajo”?

Nuestra hipótesis de lectura sostiene que la ambigüedad definicional de la categoría *empírico* se manifiesta en el tratamiento heterogéneo del objeto “traducción literaria” en los diversos ensayos: algunos ensayos describen, otros especulan y unos terceros se quedan a medio camino. Al no quedar prefijada la oposición entre “especular o describir”, la ambigüedad tiñe el tratamiento de la tópica y el sistema probatorio, es decir, el uso de fuentes, herramientas

o técnicas de investigación; se consignan, por ejemplo, extensas listas de traducciones y traductores sin que medie análisis ni hipótesis alguna, o bien se recurre al testimonio pero no se interroga críticamente la fuente.

La irresolución en la oposición teórico-empírico tiene dos efectos de lectura. Por un lado, si asumimos la primera acepción de *empírico*, podemos explicar la presencia de los estudios sobre Colombia (Pulido; Tipiani), México (Orenzans) o Venezuela (Armas), pues constituyen exhaustivos y rigurosos trabajos de investigación. Si, en cambio, asumimos la segunda acepción de *empírico* como exposición de la experiencia, promoción de opciones personales o valoración subjetiva de la práctica, podríamos explicar el hecho de que algunos artículos destinados a presentar campos nacionales constituyan una descripción subjetiva, experiencial e impresionista de la traducción literaria, en detrimento de los objetivos apuntados en el prólogo, a saber: cartografiar un campo, como ocurre en el ensayo sobre Chile.

Por añadidura, la estructura libre definida por el encargo editorial y el género ensayístico no facilita la operación comparativa entre casos ni produce una visión global de América Latina, como sostiene el prólogo. En efecto, si los casos de Colombia y México, dan cuenta de una descripción detallada del campo de la traducción, en la que se incluyen todos los ítems antes

expuestos –instituciones educativas, formación de traductores, investigación, reflexión teórica, mercado editorial, formas de agremiación, etcétera–, los casos de Argentina y Chile presentan por el contrario “mapas” que están lejos de cartografiar el territorio en todos sus accidentes: el caso argentino menciona, por ejemplo, un proceso de institucionalización que desconoce el papel de instituciones educativas públicas en la formación de traductores, el desarrollo académico de investigaciones en el área y la existencia de revistas institucionales sobre traducción, entre otras cuestiones. El caso chileno sostiene, por su parte, la inexistencia de reflexión sobre la práctica y de financiamiento estatal, afirmación que no tiene en cuenta los proyectos de investigación desarrollados, por ejemplo, en la Universidad de Temuco. Por tanto, un estudio comparativo de los casos nacionales presentados arrojaría como resultado que México y Colombia presentan un grado de desarrollo y diversidad institu-

cional en sus campos traductivos mayor que el caso argentino, por dar un ejemplo.

Así pues, la posibilidad de establecer un mapa latinoamericano basado en la comparación se ve afectada por la falta de uniformidad en los criterios descriptivos. Sin parámetros unificados se vuelve difícil la comprensión de los vacíos institucionales o temáticos realmente existentes en cada país y, por tanto, la veracidad del balance regional queda comprometida. En síntesis, pese a que la disparidad de enfoques lleva a cubrir insuficientemente la expectativa totalizadora planteada en los objetivos, merece destacarse el valor de un libro que presenta tantos motivos de reflexión traductológica. Sin duda alguna, *La traducción literaria en América Latina* ha abierto un espacio para la reflexión y la discusión sobre los modos de hacer historia de la traducción en un período en que la práctica y sus agentes se han instalado en la agenda cultural y académica.

B i b l i o g r a f í a

Burke, P. (1987): *Sociología e historia*. Madrid: Alianza Editorial. Traducción de Belén Urrutia Domínguez [orig. *Sociology and History*, 1980].

Steiner, G. (2001): "Las ambiciones de la teoría", en *Después de Babel*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Adolfo Castañón y Aurelio Major [orig. *After Babel. Aspects of Language and Translation*, 1975].

Willson, P.: "¿Especular o describir?", *Otra parte*, noviembre de 2004.

Reseña de *Fundamentos de sintaxis formal*

Sergio Etkin

Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Rexach, *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal, 2009, 799 pp.

Uno de los más prestigiosos especialistas mundiales en gramática del español, el coeditor de la imponente *Gramática descriptiva de la lengua española*, Ignacio Bosque, secundado con solvencia por Javier Gutiérrez-Rexach, experto en semántica formal, publican en 2009 un material sumamente aprovechable para los estudiantes, docentes e investigadores que se interesan en las cuestiones gramaticales tal como se plantean desde el punto de vista del generativismo chomskiano. Su *Fundamentos de sintaxis formal* está diseñado como un *manual* universitario –una guía y no un tratado, como aclaran los autores en su introducción– apropiado para los niveles avanzados de una carrera de grado o para los iniciales de los estudios de posgrado, y se dedica a presentar sincrónicamente los problemas teóricos fundamentales de

la sintaxis generativa chomskiana, enfoque hegemónico dentro de la lingüística de los últimos cincuenta años, que se orienta a entender la gramática de manera *formal*, esto es, como representación de una capacidad cerebral biológicamente determinada para la especie humana que posibilita la generación de infinitas expresiones bien construidas en una lengua. El despliegue de contenidos tiende a hacerse en términos generales en principio, pero, sobre todo por vía de los ejemplos elegidos, se orienta específicamente hacia las construcciones propias de la lengua española.

El lector puede tranquilamente ponerse en sus manos e ir asistiendo a la edificación de los elementos básicos de una sintaxis vista desde este modelo teórico en su forma más actual tal como la comprenden Bosque y Gutiérrez-Rexach, quienes logran conjugar, en esmerada y poco común amalgama, una organización en las ideas y un tono adecuados desde el punto de vista didáctico con la profundidad y el rigor propios de investigadores de primera línea, responsables de hallazgos relevantes dentro de su campo, algo que resulta particularmente necesario por tratarse de una teoría reconocidamente abstrusa, que no es sencillo presentar completa y actualizada con claridad.

La *destreza pedagógica* de los autores se revela en una serie de decisiones expositivas que le otorgan a este extenso libro de

cerca de 800 páginas la mitad de sus méritos: a) un ordenamiento muy prolijo de los temas, como procuraremos mostrar enseguida al referirnos al plan textual que siguen los autores; b) una multiplicación adecuada de los ejemplos, entre el tono del aula y el del artículo científico, que se permite hasta las bromas características de una clase para llamar la atención del destinatario y despejarla de las intrincadas cuestiones planteadas, por lo general seguidos de precisas y oportunas aclaraciones; c) la decisión de comenzar propiamente *de cero*, *sin apresuramientos* y en actitud de *justificar reflexivamente* todos los elementos que entran en juego cuando se presentan por primera vez conceptos, principios y procedimientos básicos dentro de esta perspectiva (puede ponerse como ejemplo la primera presentación de los esquemas arbóreos típicos del análisis generativo, para muchos lectores difíciles de seguir); y d) el enfoque desde puntos de vista diferentes de tecnicismos bastante complejos, como pueden serlo las categorías de mando de constituyentes o de mando máximo, para las que se ofrecen definiciones alternativas de diferente nivel de profundidad, desde la más estricta hasta formulaciones con expresiones coloquiales o figuradas, comprensibles intuitivamente.

El grado adecuado de *complejización* que proponen los autores para sus contenidos se aprecia especialmente en el hecho de que respecto de ningún

punto de la teoría renuncian a introducir conceptos que en cierta medida desafían el sentido común o los conocimientos tradicionales sobre la materia, como por ejemplo la noción de rasgos implícitos en el nivel léxico, la postulación de las categorías funcionales consideradas nucleares en la configuración sintagmática o la relevancia menor que se les otorga a las funciones sintácticas tradicionales, que se brindan siempre acompañados por una clara fundamentación de su necesidad teórica y de sus propiedades características. También es perceptible en el *gesto problemático* que asumen los autores a lo largo de la obra: cada elemento de la teoría se plantea bajo la estructura de una solución posible frente a una dificultad científica; en un segundo momento se nos ofrece la afinación progresiva que va recibiendo esa solución en las distintas etapas que atraviesa el modelo teórico hasta llegar a la respuesta que se puede considerar como la más consensuada por los especialistas en la actualidad. El libro tiene una particular lucidez para captar cuáles son las claves fundamentales que necesita un lector atento para comprender la teoría y encontrar respuestas frente a las dudas que puedan irle surgiendo, como la que contiene la siguiente cita: “el concepto de ‘núcleo’, como sucede con otros muchos, no constituye una noción que haya de ser ‘dilucidada’ o ‘descubierta’. Se trata, por el contrario, de una noción que

ha de ser ‘postulada’ en función del rendimiento que el gramático obtiene de ella (según su criterio), es decir, en función de las generalizaciones que se puedan establecer”.

Explicitar el plan general de la obra nos permitirá puntualizar un poco más algunos de estos aspectos: el libro resulta francamente confiable en cuanto a la *gradualidad* con la que va construyendo el conocimiento desde su primer capítulo, dedicado a la definición y la caracterización de la sintaxis y sus bases empíricas en relación con el origen de sus datos, capítulo que establece introductoriamente las distintas formas de relación que unen la sintaxis con la gramática y la semántica, explica el rol central que le otorga este modelo a la palabra como unidad de análisis en sus dos aspectos más relevantes: su *posición* y sus *rasgos semánticos*, y plantea una serie de *criterios epistemológicos* fundamentales al definir las categorías de *gramaticalidad, corrección, aceptabilidad, claridad, elegancia y verosimilitud*. El segundo capítulo traza un panorama general acerca del *generativismo lingüístico* revisando sus conceptos primitivos, sus postulados más básicos, lo mismo que la inscripción disciplinar, los objetivos y la evolución histórica de la teoría. Los cuatro capítulos siguientes se dedican a desplegar la idea de que el léxico es la pieza clave en la estructura de la frase, a la que determina a través de la interacción de dos

dimensiones diferentes: su organización posicional –esto es, en qué ubicaciones y en qué orden se combinan las palabras en el sintagma– y su *estructura temática* –o sea, dado un cierto ítem léxico, de qué otras categorías nocionales o semánticas debe rodearse: un agente, un tema, un destinatario, etc.–. En correspondencia con esta opción teórica, los capítulos tres a seis tratan, pues, acerca de la *estructura sintagmática de constituyentes* y los *roles temáticos* de la palabra. Más específicamente, los capítulos tres y cuatro presentan las diferentes estrategias que ha desarrollado la teoría para analizar la organización de la estructura sintagmática de constituyentes, de acuerdo, principalmente, con el modelo de *principios y parámetros*. En el tramo final de la exposición se toma en cuenta la versión más reciente del modelo, la *teoría minimista*, con particular hincapié en los cambios que experimenta en los últimos años la *teoría de la endocentricidad* desde que toma la flexión como núcleo oracional –y, en términos más generales, al erigirse a la posición nuclear los ítems léxicos *funcionales*–, solución que se encuentra inseparablemente conectada con otras revisiones de la teoría, principalmente la que llevó a ubicar el *sujeto* tradicional en la posición del *determinante del sintagma flexional* y la frase verbal como su complemento; a reanalizar la frase nominal como *sintagma de determinante*, en paralelo con la estructura del sintagma flexio-

nal; o a postular el *sintagma de complementante* para dar cuenta de la subordinación clausular. La *teoría de los roles temáticos*, por su parte, se presenta detalladamente y se evalúa críticamente en sus pros y contras en los capítulos quinto y sexto. El primero de ellos fundamenta la categoría de estructura temática en una serie de postulados, como el *requisito de saturación argumental completa* y el *principio de proyección* del léxico en la sintaxis, y se vincula especialmente con la diferenciación entre *aspecto gramatical* o flexivo y *aspecto léxico* o tipo de eventualidad. El segundo analiza diversos problemas ligados con las nociones tradicionales de sujeto y objeto, que se pueden sintetizar en una serie de preguntas que se formulan los autores: “¿por qué podemos omitir los sujetos y los objetos en ciertas estructuras?; ¿cuál es el sujeto de las oraciones impersonales, si lo tienen?, ¿y el de las oraciones de infinitivo?; ¿qué factores condicionan y explican la presencia de pacientes en las oraciones pasivas y en las encabezadas por los denominados ‘verbos inacusativos’?; ¿cuántas clases de se existen y cómo afectan a la proyección de la estructura tener estructuras oracionales sin flexión?”. El capítulo siete estudia minuciosamente la importancia de la idea de *movimiento* para el generativismo, en particular, dentro del programa minimista, analizada en términos de tipos de movimiento, objetos que se desplazan, justifi-

ficación de la categoría (principalmente, para el *cotejo de rasgos*), reglas, etc. El octavo capítulo se consagra a las categorías de *referencia y cuantificación* en la composición de una *forma lógica* dentro de la estructura de *predicación*. El noveno abarca cuestiones de *cohesión textual*, dado que estudia los *pronombres* sobre la base de la llamada *teoría del ligamiento*, que regula las relaciones de *correferencialidad*. La noción de *proyección extendida* se profundiza en el capítulo diez, al considerarse la incidencia sintáctica de los elementos funcionales que se vinculan con verbos y sustantivos: entre otros, los determinantes, la negación, la temporalidad, la modalidad y los adverbios. El último capítulo del libro asocia sintaxis con discurso, haciendo intervenir, por un lado, la *partición informativa de la oración* sobre la base de las oposiciones *tema/remata* y *foco/presuposición*, y, por el otro, la *teoría de los actos de habla* y el *contraste entre parataxis e hipotaxis*.

Una sola crítica de fondo creemos que se puede hacer al texto, la cual, de todas maneras, tiene que ver con una dificultad tan frecuente y típica en las exposiciones de conjunto referidas al generativismo que parece resultar casi insoslayable en ellas. Hablamos de cierta sensación de frustración que puede provocar en el lector el hecho de que en

varias oportunidades se presente una solución muy complicada que exige al máximo sus fuerzas intelectuales, y acto seguido el texto la descarta como sin vigencia para pasar a proponer una o más alternativas, a veces completamente distintas, para resolver el problema, las que, a su vez, volverán a derrumbarse enseguida para dar paso a otra propuesta. Por ejemplo, el concepto exocéntrico de oración se reemplaza por su enfoque endocéntrico y se propone la existencia del sintagma flexional; explicar la situación requiere un aparato teórico no tradicional y complejo: para una oración elemental se postula la necesidad de derivar en la sintaxis un proceso morfológico de formación de palabras (que se localicen en una posición sintáctica nuclear rasgos morfológicos), aplicar la categoría de cotejo de rasgos, luego el principio especular de la teoría de Baker, más tarde un movimiento de núcleo a núcleo para que el verbo incorpore esos rasgos, lo cual supone, además, introducir la noción de huella, huella que debe ser mandada-c por el verbo desde la posición del núcleo Flexión y no a la inversa. Desilusiona que en la página siguiente nos encontremos con que “aunque esta hipótesis nos parezca natural desde el punto de vista morfológico, presenta un inconveniente fundamental

en el plano sintáctico [...], infringe los requisitos de la teoría de la X-con-barra, ya que un elemento de categoría V no proyecta un elemento V', sino otra categoría mínima diferente: Flex” –problema que habrá que solucionar con la operación de adjunción de núcleo, incorporada por Chomsky a mediados de los años ochenta-. Pero ya se nos anticipa que estos procesos se aclararán mejor en el capítulo siete, lo cual no puede sino augurarnos nuevos cambios drásticos en su análisis.

De todas maneras, en el balance integral, la obra satisface sobradamente sus objetivos principales: exponer, en un lenguaje directo, los elementos teóricos centrales dentro del enfoque generativo (posiciones, roles temáticos, movimiento de constituyentes, etc.) y comunicar a sus lectores las actitudes propias del investigador en lingüística, que necesita el respaldo de una metodología científica rigurosa, y todo esto sin presuponer demasiados conceptos teóricos y ofreciendo para cada cuestión debatible un amplio panorama sobre los diferentes tipos de soluciones que intentaron los especialistas. Fuera de dudas, su contribución tanto para lograr una primera aproximación a la sintaxis formal como para perfeccionar su comprensión es, en consecuencia, altamente estimable.