

La oferta de lenguas extranjeras en escuelas secundarias argentinas: la presencia/ausencia del portugués

The Offer of Foreign Languages in Argentine Secondary Schools: The Presence/Absence of Portuguese

Virginia Irene Rubio Scola*, **, ***

*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Rosario, Santa Fe / Argentina

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Argentina

***Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosario, Santa Fe / Argentina

virginrubio@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7190-8185>

María Isabel Pozzo*, **, ***

*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Rosario, Santa Fe / Argentina

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Argentina

***Universidad Nacional de Rosario (UNR), Rosario, Santa Fe / Argentina

pozzo@irice-conicet.gov.ar

<http://orcid.org/0000-0003-0186-0910>

RESUMEN: A más de treinta años de la creación del Mercosur, interesa estudiar su impacto en la enseñanza de portugués como lengua extranjera en la educación secundaria argentina. Para esto, recurrimos a la glotopolítica y a estudios realizados en esta línea que han abordado el impacto del Mercosur en la legislación lingüística argentina y en los manuales escolares de portugués que circulan en las escuelas. Este artículo presenta un análisis de diseños curriculares en contraste con datos oficiales sobre la oferta de lenguas extranjeras en cuatro jurisdicciones de Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Provincia de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba. Los resultados indican que el portugués, siendo la única lengua que posee una legislación propia sobre la obligatoriedad de su oferta, no solo se encuentra en la periferia del currículum escolar sino que su oferta es inestable. La falta de implementación del portugués responde a medidas glotopolíticas liberales que mantienen la hegemonía del inglés.

PALABRAS CLAVE: lenguas extranjeras; escuela secundaria; portugués; integración regional; plurilingüismo.

RESUMO: Mais de trinta anos depois da criação do Mercosul, é interessante estudar seu impacto na implementação do português como língua estrangeira no ensino médio argentino. Para isso, recorremos à glotopolítica e aos estudos realizados nessa linha que abordaram o impacto do Mercosul na legislação linguística argentina e nos livros didáticos de português que circulam nas escolas. Este artigo apresenta uma análise das orientações curriculares em contraste com os dados oficiais sobre a oferta de línguas estrangeiras



em quatro jurisdições da Argentina: Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), Província de Buenos Aires, Santa Fé e Córdoba. Os resultados indicam que o português, sendo a única língua com legislação própria sobre a obrigatoriedade da sua oferta, não só se encontra na periferia do currículo escolar mas também a sua oferta é instável. A falta de implementação do português responde a medidas glotopolíticas liberais que mantêm a hegemonia do inglês.

PALAVRAS-CHAVE: línguas estrangeiras; ensino secundário; português; integração regional; plurilinguismo.

ABSTRACT: More than thirty years after the creation of Mercosur, it is interesting to study its impact on the teaching of Portuguese as a foreign language in Argentine secondary education. With that in mind, we consider the glottopolitics approach and some other studies that have addressed the impact of Mercosur on Argentine linguistic legislation and on the Portuguese as a foreign language school textbooks. This article presents an analysis of curricular designs in contrast with official data about the offer of foreign languages in four districts of Argentina: Autonomous City of Buenos Aires (CABA), Province of Buenos Aires, Santa Fe and Córdoba. The results indicate that Portuguese, being the only language that has its own legislation as a required subject in high school, is not only on the periphery of the school curriculum but also its implementation is irregular. The lack of implementation of Portuguese responds to liberal glottopolitical measures that maintain the hegemony of English.

KEYWORDS: foreign languages; secondary school; Portuguese; regional integration; plurilingualism.

1 Introducción

En el presente artículo analizaremos la política lingüística referente a la enseñanza de portugués en Argentina como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe sobre la base de las normativas nacionales y jurisdiccionales, así como de datos oficiales brindados por las mismas jurisdicciones. A su vez, estos datos se contrastaron con entrevistas a profesores de portugués actualmente en funciones. La inclusión de la oferta de portugués en las escuelas secundarias es una medida que surge en el marco del acercamiento político con Brasil y de la integración regional a través de diferentes acuerdos del Mercosur (1991) que dieron lugar a la sanción de la ley nacional de oferta obligatoria de portugués (Ley 26.468) en el año 2009¹. Sin embargo, en la actualidad el portugués ocupa un lugar marginal en la oferta de lenguas extranjeras en la secundaria argentina. Como veremos, su oferta difícilmente llega al 1% de las escuelas públicas en las jurisdicciones analizadas. Dado que la política de implementación del portugués en las escuelas responde a una medida que surge a nivel regional, esta necesita ser traducida en las instancias siguientes hasta llegar a las escuelas. Para estudiar estas traducciones curriculares, aunque no específicamente en el ámbito del portugués ni de las lenguas extranjeras, Carlachiani (2017) retoma de Stirling Network una sistematización del funcionamiento de las decisiones de políticas educativas en cinco niveles que van desde organismos de alcance mundial (supra) a lo local (nano). El nivel supra corresponde a políticas educativas propuestas por organismos internacionales como pueden ser la UNESCO o el Banco Mundial, con proyección planetaria. Luego se encuentra el nivel macro correspondiente a los Estados Nacionales. Las jurisdicciones, que en Argentina son las provincias

¹ En el marco de estas medidas, Brasil ya había sancionado una ley de oferta obligatoria de español (Ley n.º 11.161/2005) que estuvo vigente de 2004 hasta 2016.

y la CABA, tienen autonomía política y forman parte del nivel meso. El nivel micro se compone de las decisiones llevadas a cabo por las instituciones educativas y, por último, el nivel nano se refiere al aula donde “se materializan estas decisiones políticas a través del trabajo concreto de los profesores” (Carlachiani, 2017, p. 387). Si bien la autora analiza las políticas educativas de inclusión de Argentina, Chile y Uruguay, entre lo mundial y lo nacional, no incorpora la dimensión regional de organismos internacionales como el Mercosur. Esta omisión de las instancias regionales nos da un indicio sobre el silenciamiento de las medidas regionales (como es la enseñanza de portugués en las escuelas).

Agregando el Mercosur a las medidas supra, retomaremos esta propuesta para realizar un análisis descendente y ascendente, teniendo en cuenta la complejidad de la implementación de decisiones, dado el entramado de lógicas institucionales por las que atraviesan.

- 1) Medidas Supra: Mercosur Educativo (2001)
- 2) Medidas Macro: Ley de Educación Nacional (en adelante LEN, 2006), Ley de oferta obligatoria de portugués (2009), Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras (en adelante NAP de LE, 2012)
- 3) Medidas Meso: Diseños curriculares jurisdiccionales
- 4) Medidas Micro: Políticas institucionales enfocándonos en los datos cuantitativos sobre la efectiva oferta en las escuelas secundarias

Entendemos la política no solo como las decisiones y acciones implementadas por el Estado, sino las orientaciones y medidas que responden a relaciones de poder en los diferentes ámbitos desde lo supra a lo nano. Las iniciativas de regionalización pueden incidir en las políticas lingüísticas estatales privilegiando determinadas lenguas, como el inglés a nivel global o el portugués en el caso del Mercosur, pero también las representaciones sociolingüísticas que circulan sobre estas lenguas pueden reforzar ciertos imaginarios. Por este motivo, buscamos comprender las políticas lingüísticas entendidas tradicionalmente de “arriba hacia abajo”, y, al mismo tiempo, consideramos el proceso inverso, dado que las representaciones sociolingüísticas de “abajo” también pueden afectar al éxito o fracaso de las políticas lingüísticas impuestas desde “arriba”. Con esta finalidad, retomamos estudios realizados en esta línea que han abordado el impacto del Mercosur en la legislación lingüística argentina y en manuales escolares de portugués que circulan en las escuelas. Estas investigaciones demuestran una dificultad para concretar este acercamiento en su dimensión lingüística (Bein, 2010, 2012 y 2013; Arnoux, 2011; Arnoux; Bein, 2015; Rubio Scola, 2019 y 2020).

En este artículo presentamos el análisis de los lineamientos nacionales y jurisdiccionales en contraste con la efectiva oferta de lenguas extranjeras en las escuelas, específicamente de portugués.

2 Opciones teórico-metodológicas

2.1 Lo político en la oferta de lenguas en el currículum

Nos situamos en la perspectiva glotopolítica como dispositivo crítico e interpretativo que nos permite analizar las ideologías lingüísticas y representaciones sociales en su materialidad discursiva; esto es, para este caso, abordar los discursos regionales, nacionales y jurisdicciones sobre las lenguas enseñadas en la escuela teniendo en cuenta sus condiciones de producción.

Como señala Woolard (2012), no se trata de separar las ideologías de la lengua de la ideología en otros dominios sociales sino de entender la “especificidad cultural e histórica de las conceptualizaciones de la lengua” (p. 21). Las ideologías sobre la lengua se pueden dilucidar en la propia práctica social, lingüística y educativa de forma implícita o explícita, en un discurso metalingüístico que tematiza las lenguas o su abordaje. Estas ideologías circulan en discursos hegemónicos y contrahegemónicos, que valorizan más la enseñanza de algunas lenguas o variedades que otras. Según Bourdieu (2008), estas valoraciones se ponen en juego en un mercado lingüístico. Así, una institución como la escuela asigna valores a las lenguas extranjeras enseñadas, reconociéndolas como lenguas necesarias para la formación como disciplinas legítimas y actuando sobre sus representaciones.

En el ámbito de la educación en Argentina, es importante destacar en términos de ideologías, el peso que han tenido históricamente Europa y Occidente y, en especial, en la enseñanza de lenguas extranjeras (Bein, 2012). La construcción de Argentina como Estado Nación se basó en la homogeneización y aculturación de una gran diversidad de pueblos originarios, criollos e inmigrantes de diferentes oleadas masivas. Este proceso silenció la diversidad lingüística construyendo la evidencia de que el español o castellano es la (única) lengua de Argentina, en consonancia con el ideologema² de una nación, un Estado, una lengua. Así, la escuela tuvo el rol de castellanizar a la población y de imponer el monolingüismo y monocentrismo con foco en el modelo peninsular madrileño (López García, 2020).

Actualmente, la globalización hizo que los Estados nacionales se organizaran en bloques para proteger sus mercados y economías ante la libre circulación de bienes. Estos bloques, como son la Unión Europea en 1993 (con sus antecedentes desde 1949) y el Mercosur en 1992, no se limitaron a tomar medidas comerciales, sino que abarcaron también aspectos políticos, sociales e identitarios con impactos en la sanción de leyes nacionales y construcción de instituciones democráticas regionales (Parlamento Europeo de 1958 y Consejo de Europa de 1949, Mercosur Educativo de 2001 y el Parlamento del Mercosur de 2007). Incluso en el caso de Europa estas instituciones son previas a la conformación de la Unión Europea en su formato actual. Este organismo frecuentemente es tomado como modelo para el Mercosur.

La política de la Unión Europea profundizó la integración con una prolífica publicación de documentos regionales, que en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras ganaron mucho prestigio internacional, como son el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* publicado en 2002 (en

² Los discursos sobre las lenguas suelen basar su fuerza argumentativa en ideologemas. Según Angenot (1988), un ideologema es un lugar común, un presupuesto planteado como evidencia que no se explicita pero que constituye su principio regulador. Se trata de esquemas primeros que fundan el razonamiento sobre los que no se discute.

adelante MCERL)³ y el *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (en adelante, MAREP) de 2008. Puntualmente, en estos documentos, en lo que atañe a la política y valoración de las lenguas, la oficialización de veinticuatro lenguas y el destaque de las lenguas regionales compartidas entre los Estados desdibujan las fronteras nacionales y opacan el ideologema “un Estado, una nación, una lengua”⁴. El MCERL valora la diversidad lingüística permeando las fronteras de los Estados partes. En lo que respecta a la didáctica de las lenguas, se plantea el plurilingüismo como respuesta del Consejo de Europa a los retos de la diversidad y la cohesión social (Consejo de Europa, 2002). De acuerdo con este paradigma, los hablantes son constitutivamente plurilingües, pues se entiende que cognitivamente las lenguas no están separadas en compartimentos estancos, sino que los hablantes van adquiriendo diferentes competencias en varias lenguas según sus experiencias lingüísticas y culturales.

En el caso del Mercosur, a diferencia de Europa, los retos de cohesión identitaria se plantearon a partir de la oficialización de sus dos lenguas mayoritarias – español y portugués – y una enseñanza bilingüe abierta a la diversidad de las lenguas originarias y de inmigración. Sin embargo, como veremos, la política lingüística educativa argentina asume una perspectiva plurilingüe pero la gran mayoría de las escuelas tendrán al inglés como única lengua extranjera. Así, la retórica europea del plurilingüismo encubre una oferta cada vez más masiva del inglés (Arnoux; Bein, 2015).

2.2 Metodología

El presente trabajo se enmarca en una investigación de postdoctorado denominada, “La enseñanza de portugués y español a alumnos argentinos y brasileños del Nivel Medio y la integración regional: un estudio de la intercomprensión”, acreditada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. En esta analizamos lineamientos educativos, materiales didácticos y entrevistamos a docentes de Argentina y Brasil. La metodología de análisis empleada responde a un análisis cualitativo descendente que, en un primer momento, aborda la legislación lingüística sobre la oferta de lenguas extranjeras en la educación secundaria en diferentes dimensiones: supra (nivel regional en acuerdos firmado entre los países del Mercosur), macro (medidas nacionales), meso (medidas implementadas por cuatro jurisdicciones) y micro (medidas institucionales). En un segundo momento de la investigación abordamos en profundidad los discursos del nivel nano. En este artículo, retomando análisis previos realizados sobre esta documentación (Rubio Scola, 2019, 2020; Ricciardi *et al.*, 2022; Rubio Scola; Pozzo, 2023), contrastamos la valoración discursiva de las lenguas extranjeras y su presencia/ausencia en los diseños curriculares con la efectiva presencia del portugués en las escuelas secundarias.

³ Así lo señalan las directrices de la CABA al elaborar un documento de nivelación entre sus diseños curriculares y el MCERL: “Si bien [el MCERL] fue originalmente concebido para lograr la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas dentro del contexto europeo, se ha convertido en una norma de prestigio para describir la competencia lingüística en el resto de los países, inclusive en muchos países de América Latina, entre los cuales se encuentra la Argentina” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2021, resaltado nuestro).

⁴ Ya en 1957, los primeros seis países que conformaron la Comunidad Económica Europea (Alemania, Francia, Bélgica, Países Bajos, Italia y Luxemburgo) habían oficializado cuatro lenguas: alemán, francés, neerlandés e italiano (varias compartidas en sus territorios).

3 Nivel Supra y Macro (Mercosur y políticas nacionales)

En el mismo año de la creación del Mercosur -1991- se incluyó la dimensión educativa y lingüística a través del Protocolo de intenciones firmado por los Ministros de Educación de cada país miembro, que preveía la creación del Mercosur Educativo concretada en 2001. El español y el portugués fueron declaradas las lenguas oficiales del Mercosur. El Protocolo asumía el propósito de difundir estos idiomas en el sistema educativo formal y no formal y consideraba el origen cultural de los pueblos latinoamericanos y su compromiso histórico con la integración regional. Sin embargo, estas iniciativas tuvieron diferente impacto en las leyes educativas de los países miembros y, en cuanto a la dimensión lingüística, este fue escaso (cfr. Rubio Scola; Pozzo, 2023). En Argentina, la actual Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006 consideró la dimensión identitaria de la integración regional pero no su dimensión lingüística (Pozzo, 2009; Bein, 2010). La LEN establece como obligatoria la enseñanza de al menos un idioma extranjero en la primaria y secundaria (2006, art. 87) sin pronunciarse sobre el portugués.

En el año 2007, la dimensión ciudadana de la integración regional se profundizó con la creación del Parlamento del Mercosur (Parlasur), que posibilitó la elección directa de diputados regionales. Además, este tuvo su correlato en las escuelas por medio del Parlasur Juvenil, con representantes elegidos en escuelas públicas secundarias de los países miembros y asociados (Rubio Scola, 2019). Dos años más tarde se sancionó la ley de oferta obligatoria de portugués en la secundaria (2009), que en sus fundamentos vinculaba la enseñanza de portugués con la ciudadanía regional (Arnoux, 2011; Ricciardi *et al.*, 2022).

Sin embargo, esta ley fue silenciada⁵ y no tuvo repercusión en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario de Lengua Extranjera (en adelante NAP de LE) — lineamientos normativos nacionales para la educación primaria y secundaria — publicados en 2012, tres años después de la sanción de la ley. Solamente el Marco de Referencia (2011) de la Orientación en Lenguas⁶ explicitó la relación entre el portugués y la integración regional; sin embargo, solo hizo mención a la ley de oferta de portugués en el dictado de un taller optativo de al menos un año de duración.

Es importante mencionar que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el sistema educativo argentino las lenguas extranjeras han tenido una importancia secundaria en relación con otras disciplinas curriculares, como muestra Bein (2010) en la tardanza para implementar decisiones después de la sanción de la LEN. Por ejemplo, la conformación del área de lenguas extranjeras fue muy posterior a la de otras áreas, como matemática y lengua. Otra muestra es el atraso en la implementación de las lenguas extranjeras desde la primaria, como ya lo disponía la Ley Federal de Educación en 1993. La poca importancia dada al área de lenguas extranjeras se refleja también en las escasas escuelas que incorporaron la orientación en Lenguas (ver

⁵ Solo fue mencionada en una nota al pie de los lineamientos nacionales (NAP de LE) sin implementarse este mismo documento que la mencionaba.

⁶ El Ciclo Orientado corresponde a los tres últimos años de la enseñanza secundaria. Las posibles orientaciones son las siguientes: Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Agro o Agro y Ambiente; Comunicación; Informática; Educación Física; Turismo; Arte (con diferentes énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras); Letras; Físico Matemáticas; Pedagógica (Marcos de Referencia, 2011). La elección de las orientaciones es determinada por las jurisdicciones y estas no están obligadas a adoptarlas a todas. Puede haber orientaciones que no se dicten, como es el caso de la provincia de Santa Fe, que no presenta escuelas públicas con la Orientación en Lenguas (ver anexo 2).

anexo 2), hecho que resulta preocupante, ya que frecuentemente solo en esta orientación, dependiendo de la jurisdicción, las escuelas públicas suelen incorporar lenguas extranjeras que no sean inglés (como veremos en el caso de la Provincia de Buenos Aires). No obstante, los NAP de LE permiten la inclusión de cuatro lenguas extranjeras o más a través de diferentes recorridos (ver cuadro 1). La decisión sobre las lenguas ofrecidas, la carga horaria y los posibles recorridos es delegada a las jurisdicciones.

Cuadro 1 – Posibles recorridos para la oferta de Lenguas Extranjeras

Ciclo Recorrido	Primer Ciclo PRIMARIA	Segundo Ciclo PRIMARIA	Ciclo Básico	Ciclo Orientado SECUNDARIA
Recorrido de 4 ciclos	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Recorrido de 3 ciclos		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Recorrido de 2 ciclos			Nivel 1	Nivel 2
Recorrido de 1 ciclo				Nivel 1

Fuente: NAP de LE (2012, p. 13).

Si bien es auspicioso que la política lingüística educativa en Argentina proyecte lineamientos que ofrezcan diferentes lenguas, esto contrasta fuertemente con la actual oferta real de lenguas en las escuelas públicas, a diez años de la elaboración de los NAP de LE. Como vemos en el cuadro 2, el inglés tiene total predominio, seguido muy atrás por el francés en la CABA y la provincia de Santa Fe, por el portugués en la provincia de Buenos Aires y por el italiano en la provincia de Córdoba.

Cuadro 2 – Oferta de lenguas extranjeras en cantidad de escuelas públicas por jurisdicción⁷

Jurisdicción	inglés	portugués	francés	italiano	alemán	otro
Escuelas CABA	233	10	79	38	8	-
Prov. de Buenos Aires	2.683	35	10	15	4	2
Prov. de Santa Fe	747	6 (5) ⁸	88	19	-	-
Prov. de Córdoba	620	15	7	24	0	2

Fuente: elaboración propia a partir de datos oficiales de las jurisdicciones: Buscador de Establecimientos Educativos del gobierno de la CABA <https://buscatuescuela.buenosaires.gob.ar/> (consultado el 28/02/2023); Subsecretaría de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (comunicación oficial vía correo electrónico el 20/03/2023), Portal de gestión educativa de la Provincia de Santa Fe <https://www.santafe.gob.ar/docentes> (consultado el 28/02/2023); Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (comunicación oficial vía correo electrónico el 27/02/2023).

⁷ Como especificaremos más adelante, se trata solamente de las escuelas que dependen de las jurisdicciones. Estas cifras no incluyen las escuelas preuniversitarias que son públicas pero son gestionadas por universidades nacionales.

⁸ La cifra entre paréntesis indica el número real de escuelas tras la pérdida de horas de portugués en la Escuela Técnica N° 466 de Rosario, dato no actualizado en el portal.

Además de los NAP de LE, el Ministerio de Educación de la Nación elaboró el documento *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario* (2010) (en adelante, Proyecto de Mejora) con un capítulo específico para las lenguas extranjeras. Ambos documentos asumen la perspectiva plurilingüe e intercultural en la misma línea que los documentos europeos, el MCERL y el MAREP. Estos definen plurilingüismo como un abordaje formativo de la enseñanza de lenguas en el que se toman en cuenta todas las experiencias lingüísticas del aprendiz en diferentes lenguas y variedades, incluyendo la lengua materna. Si bien se retoma un abordaje pensado inicialmente para la realidad europea, el Proyecto de Mejora (2010) apunta a una formación del profesor de lengua extranjera como agente consciente de las políticas lingüísticas nacionales y regionales. El documento sostiene que es un requisito que el futuro docente demuestre amplio conocimiento de las realidades lingüísticas de los países de la región.

Comparar el panorama lingüístico argentino con el de otros ámbitos regionales, en especial de Latinoamérica, con énfasis en los tratados de integración como el MERCOSUR y la UNASUR (Argentina, 2010, p. 168).

La dimensión regional es planteada en su aspecto político y se cuestiona la globalización al servicio del mercado. Sin embargo, siendo un documento sobre la enseñanza de lenguas, no considera la dimensión lingüística de la integración ya que no mencionan la ley de oferta de portugués ni se citan los acuerdos sobre la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur.

El Proyecto de Mejora retoma del documento europeo MAREP los abordajes plurales para las lenguas, entre ellos, la intercomprensión. Esta última consiste en el aprendizaje de competencias parciales (la comprensión) en diferentes lenguas generalmente de una misma familia o puede ir más allá contemplando la vecindad geográfica de las lenguas (proyecto Eurocom cfr. Klein, 2004). Destacamos este aspecto porque en el marco del Mercosur, la intercomprensión permitiría una didáctica situada del portugués y del español en el espacio latinoamericano, no solamente por su proximidad lingüística sino también en las dimensiones histórica, social e identitaria (Ricciardi *et al.*, 2022)⁹.

En esta línea, otro documento nacional fue recientemente distribuido en las escuelas secundarias y en los institutos de formación docente. Este no es específico de las lenguas extranjeras pero se propone profundizar el concepto de interculturalidad a partir de una perspectiva decolonial y latinoamericana. Aborda específicamente el concepto de cultura atendiendo a la historia del subcontinente.

Por eso es tan importante devolver la historicidad a nuestras prácticas culturales y admitir su variabilidad a través del tiempo. Esta perspectiva nos permite entender el hecho de que los Estados nacionales en América Latina, si bien emergieron como independientes a lo largo del siglo XIX, presentaron continuidades respecto de las estructuras coloniales, reproduciendo y profundizando las jerarquías entre los grupos sociales (Argentina, 2021).

Se acentúa en el aspecto transversal e interdisciplinario de las propuestas didácticas presentadas en el documento.

⁹ Otra concepción de intercomprensión en base al español y al portugués fue adoptada por el proyecto iberoamericano en donde se proyectó la cohesión de Iberoamérica centrada en el aspecto económico, siendo la intercomprensión dada como sobreentendida, no como una didáctica de las lenguas (Rubio Scola; Pozzo, 2022).

En este marco de iniciativas latinoamericanista y decolonial, cabe destacar el programa Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión (LALIC) en la Universidad de la República (UDELAR), Uruguay, que consiste en promover la intercomprensión lectora en varias lenguas “a partir de la revisión, basada en conceptos de autores latinoamericanos de distintas áreas lingüístico-culturales tales como el lugar de enunciación, la traza y la opacidad, de constructos culturales tradicionalmente asociados a América Latina.” (Masello, 2022, p. 298). Masello señala la necesidad de investigar sobre la dimensión cultural en la intercomprensión, que si bien fue tenida en cuenta por los Enfoques Plurales de Enseñanza de Lenguas no cuenta con estudios al respecto.

Con respecto a la formación docente en portugués, los países miembros fundadores del Mercosur elaboraron un documento en el marco del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), Español y Portugués: vectores de integración regional (cf. Nández Britos y Varela, 2015). Este reúne informes de los Ministerios de Educación de cada país sobre las medidas políticas en referencia a las lenguas de integración regional. Los informes se centraron en la formación docente de portugués y español como lenguas extranjeras en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Al respecto, señalan la falta de acciones coordinadas en el ámbito de estas lenguas en la región y agregan que esto, probablemente, sea resultado de la invisibilidad del vínculo entre el conocimiento de las lenguas de la región por parte de los agentes del sistema educativo, la mejora en la calidad de la educación y el proceso de integración regional (Nández Britos y Varela, 2015).

Los informes muestran que las instituciones de formación docente que ofrecen portugués en Argentina y español en Brasil han aumentado significativamente a partir de los años 90. Camargo Angelucci y Pozzo (2018) analizaron la presencia del portugués en las universidades públicas de Argentina. Mostraron que la mayoría de las universidades ofrecen el portugués como curso de idiomas para la comunidad o con fines específicos y en menor medida está presente como carrera de grado (Profesorado, Traductorado o Licenciatura). Solamente 7 universidades cuentan con el Profesorado de portugués. Además, en Argentina, existe el título de Profesor de portugués otorgado por Institutos de formación docente, que dependen de las jurisdicciones provinciales. Nández Britos y Varela (2015) señalan la presencia de 7 Institutos de Formación Docente con esa carrera.

Después de la creación del primer profesorado de portugués en la Ciudad de Buenos Aires en 1954, los otros profesorados abrieron recién a partir de los años 90 y 2000. Sin embargo, durante la década siguiente, producto del incumplimiento de los acuerdos del Mercosur y de la ley de oferta de portugués, los profesorados han disminuido drásticamente su matrícula e incluso algunos han cerrado, como fue el caso del Profesorado de Portugués del Instituto Superior de Formación Docente N° 5 de Pergamino, o han estado en riesgo de cierre. En síntesis, la falta de implementación del portugués en las escuelas repercute en el cierre de los profesorados o en sus escasas matrículas.

Lxs profesores de portugués se encuentran organizadxs en la Asociación Argentina de Profesores de Portugués (AAPP). Esta fue fundada en 1997 por profesores de las provincias de Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos, Buenos Aires, Salta y Capital Federal para luego congrega profesores de todo el país. Se propone fomentar el perfeccionamiento de profesorxs de portugués, luchar por la actualización de los planes de estudio y métodos de enseñanza en todos los niveles de la educación, gestionar con las autoridades competentes la sanción de leyes y reglamentos y estrechar vínculos entre lxs profesorxs de portugués y las instituciones de carácter local, nacional e internacional. Desde el año 2000 organiza el Congreso Nacional

de Profesores de Portugués. La AAPP ha presentado cartas exigiendo la implementación del portugués y se ha unido en los reclamos por una real oferta plurilingüe con otras asociaciones nacionales de profesoras de francés, inglés y alemán pero han recibido escasas respuestas. Cabe destacar la reunión de la Asociación con los directores de profesorado de Portugués y la Coordinación del área de lenguas del Ministerio de Educación de la Nación en la que se presentó un estado de situación en las jurisdicciones para implementar la ley de portugués (AAPP, 2009). Sin embargo, como mostramos, esto no resultó en su implementación.

4 Nivel Meso, Micro (Políticas jurisdiccionales y oferta de lenguas extranjeras en las escuelas)

4.1 ¿Qué lenguas ofrecen las escuelas secundarias y cuál es el lugar del portugués?

Resultó muy difícil acceder a los datos sobre qué lenguas efectivamente se dictan en las escuelas secundarias públicas de cada jurisdicción y más aún de las escuelas privadas. La descentralización de la educación en base a una estructura federal (Varela, 2010) hizo que cada jurisdicción adquiriese su propia cultura institucional, sistema administrativo y denominaciones. En los diseños curriculares jurisdiccionales, la oferta de lenguas extranjeras figura con los nombres de Lengua Extranjera en singular o en plural o Lengua Extranjera Adicional A, B o C, sin especificar de qué lengua se trata. Además, las lenguas extranjeras que no son el inglés suelen dictarse en lo que los Marcos de Referencia denominan Espacio de Opción Institucional (EOI) que corresponden a la Formación Específica de cada orientación.

Los contenidos de la Formación Específica de la orientación pueden incluirse en los diseños curriculares mediante: espacios curriculares especialmente definidos para ello, con diferentes formatos (materias/asignaturas, seminarios, talleres, proyectos, laboratorios, ateneos, observatorios, trabajos de campo, módulos, entre otros), un incremento de la carga horaria de algunas instancias curriculares del ciclo básico que continúan en el ciclo orientado, *y/o también a través de los Espacios de Opción Institucional*, en las jurisdicciones en las que existen.* (...) Estos espacios, en el ciclo orientado, tendrán la función de ampliar los aprendizajes y contenidos de la Formación Específica de la Orientación en la que se inscriben (Argentina, 2011, p. 8, resaltado nuestro).

Dependiendo de la jurisdicción, estos espacios suelen ser un abanico/menú de tres materias entre las que el estudiante puede optar por una. En las jurisdicciones de CABA, Santa Fe y Córdoba, la implementación de portugués u otra lengua extranjera que no sea inglés suele ocurrir de esta manera. Como menciona la cita, las propuestas de estos espacios y su existencia están en manos de las jurisdicciones; por este motivo, la implementación de lenguas extranjeras es muy heterogénea.

En términos generales, además de los EOI, la modalidad de implementación de una segunda o tercera lengua extranjera puede ser como una disciplina (frecuentemente es el caso de la Orientación en Lenguas) o a través de un taller extracurricular optativo para los estudiantes.

Los datos que presentamos en la sección siguiente sobre la oferta de lenguas extranjeras en las escuelas fueron obtenidos a través de las páginas web de la CABA y la provincia de Santa Fe que, a partir de la pandemia, han acelerado la digitalización de la información y, en los casos de la provincia de Buenos Aires y Córdoba, por correos electrónicos con la Subsecretarías de Planeamiento. La vigencia de estos datos fue corroborada con entrevistas a docentes, ya que hay escuelas que han quitado portugués y no se han actualizado en los datos de las jurisdicciones, como consignamos en el cuadro 2.

a) La ciudad autónoma de Buenos Aires -CABA-

La CABA dispone de un sitio web oficial en el que se pueden buscar las escuelas por medio de filtros en base a la gestión pública o privada, en función de las lenguas extranjeras que ofrecen o en función de las modalidades, entre otras opciones. En el cuadro 3 mostramos la oferta de lenguas extranjeras en escuelas secundarias públicas y privadas.

Cuadro 3 – Oferta de lenguas extranjeras en cantidad de escuelas públicas y privadas de la CABA

Lengua ofrecida	Escuelas públicas	Escuelas privadas	Total
Inglés	233	338	571
francés	79	20	99
italiano	38	10	48
portugués	10	20	30
alemán	8	4	12

Fuente: elaboración propia a partir de los datos enviados por la Subsecretaría de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (comunicación oficial vía correo electrónico el 20/03/2023).

El inglés predomina en ambas gestiones, pero a diferencia de lo que podríamos pensar, las escuelas públicas cuentan con una mayor oferta plurilingüe, en la cual francés e italiano son más enseñados que portugués. En cambio, en las privadas, disminuye la oferta de francés e italiano, y portugués y francés son enseñados en solo 20 escuelas. En la capital de Argentina, de un total de 571 escuelas que dictan inglés, únicamente 30 incorporaron el portugués.

En el sitio web de la Ciudad de Buenos Aires¹⁰, se encuentra un documento de articulación de los niveles propuestos en el diseño curricular con sus equivalencias en la nivelación propuesta por el MCERL (Consejo de Europa, 2001). Su finalidad es “facilitar una referencia internacionalmente reconocida que describe los distintos niveles de dominio de la lengua adicional por alcanzar, en relación con distintos recorridos” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2021, p. 5). Como ya mencionamos, queda explícita la referencia al modelo europeo como referencia internacional, “mundial” (2021b, p. 6). Se recurre a este documento para nivelar la desigual oferta de lenguas extranjeras en la CABA (Cuadro 3), entendida de forma positiva con los eufemismos, “variedad de alternativas para la enseñanza de lenguas adicionales” y “pluralidad y diversidad de experiencias” (Gobiernos de la Ciudad de Buenos Aires, 2021, p. 4).

¹⁰ <https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/los-disenos-curriculares-de-la-ciudad-autonoma-de-buenos-aires-y-su-articulacion>. Consultado el 20/03/2022.

El sitio web también cuenta con una sección “Reconocimientos” que consiste en un programa de becas otorgadas a estudiantes de entre 14 a 17 años para profundizar sus estudios de inglés (única lengua promovida por el programa). El programa denominado ‘Access’ funciona desde 2009 y resulta de un convenio entre la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación y el Instituto Cultural Argentino Norteamericano (ICANA), con el apoyo de la Embajada de Estados Unidos. En otras secciones del sitio web¹¹, se destacan el chino mandarín con un curso extracurricular para estudiantes de la escuela secundaria y la escuela primaria bilingüe argentino china. Una sección ‘portugués’ cuenta con materiales didácticos para escuelas primarias plurilingües.

En los diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria publicados en 2015, existe la posibilidad de dictar una segunda lengua extranjera en los Espacios de Definición Institucional (EDI) como opción a definir por la institución escolar dentro de un abanico de variadas propuestas para este espacio:

Los EDI pueden entenderse como una vía para incorporar alguna vacancia relevante, o como una alternativa para fortalecer la oferta formativa en campos que requieren mayor profundización. Por ejemplo, una escuela determinada podrá incorporar una *segunda lengua extranjera*, u ofrecer espacios integradores, multidisciplinarios, proyectos y/o talleres que focalicen en el tratamiento de contenidos transversales (Gobierno De La Ciudad De Buenos Aires, 2015, p. 465, resaltado nuestro).

Los EDI son obligatorios para lxs estudiantes y se encuentran dentro del horario escolar pero su evaluación “no será computada a los fines de la acreditación y promoción del año escolar en el nivel” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2015, p. 465). Se perfilan como materias complementarias que tienen una importancia secundaria en la oferta formativa. Si bien estos diseños curriculares no especifican la obligatoriedad del inglés, esta suele ser la lengua extranjera de la formación general. Las otras lenguas extranjeras, cuando se incorporan, se lo puede hacer como EDI, excepto las escuelas privadas bilingües, las escuelas con Orientación en Lenguas y las llamadas Lenguas Vivas, con tradición de enseñanza de diferentes lenguas extranjeras.

b) Provincia de Buenos Aires

En la Provincia de Buenos Aires, inglés figura como la única lengua extranjera del currículum escolar y sólo la orientación en Lenguas Extranjeras incorporó otras lenguas extranjeras. Dicha orientación solo se encuentra en 25 escuelas estatales, distribuidas en su mayor parte en la región noreste de la provincia, de las más de 2300 escuelas de la provincia (Pesci, 2020). No obstante, como vemos en el cuadro 4, según los datos de 2022 enviados por la Subsecretaría de Planeamiento, existen 10 escuelas más que ofrecen portugués, conformando un total de 35 escuelas públicas que cuentan con esta lengua. En relación con las escuelas privadas, identificamos algunos datos faltantes en el cuadro, como la cantidad de escuelas que ofrecen francés y cuáles son las segundas o terceras lenguas ofrecidas en 103 establecimientos. La oferta de idiomas en las escuelas privadas es más difícil de cuantificar. A partir de entrevistas realizadas a profesores de portugués de la provincia, sabemos que la presencia de portugués en escuelas de gestión privada no se restringe a solo 2 escuelas.

¹¹ <https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/escuela-bilingue-argentino-china-0> y <https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/escuelas-plurilingues/portugues>. Consultado el 30/03/2023.

Los datos que presentamos en el cuadro 4 dan cuenta de la prevalencia del inglés y las irregularidades en el registro de las otras lenguas extranjeras muestran el descuido con esta área.

Cuadro 4 – Oferta de lenguas extranjeras en cantidad de escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires

Lengua ofrecida	Escuelas públicas	Escuelas privadas	Total
Inglés	2.683	1.298	3.981
francés	10		10
italiano	15	2	17
portugués	35	2	37
alemán	4	1	5
chino	1	0	
otro	1		1
más de una lengua	31	103	134

Fuente: elaboración propia a partir del sitio web oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires <https://buscatuescuela.buenosaires.gob.ar/> (consultado el 28/02/2023).

Una política de esta provincia para destacar es el Programa de “Textos Escolares para todos” que contó con una comisión de Lenguas Extranjeras que evaluó libros para el nivel primaria y secundario¹². El programa tuvo por lo menos dos ediciones en 2006 y 2007¹³.

Según los diseños jurisdiccionales, las materias específicas de la Orientación en Lenguas Extranjeras son: Portugués I, II y III, Italiano o Francés I, II y III (opción entre esas dos lenguas) y Estudios interculturales en Inglés I y II. Estudios Interculturales, que en otras jurisdicciones suele dictarse en español u otros idiomas, en la Provincia de Buenos Aires se restringe al inglés (Provincia de Buenos Aires, 2010). Por otra parte, identificamos que el portugués, en esta orientación, tiene un lugar fijo en la currícula frente al italiano y francés, siendo que puede dictarse uno o el otro.

c) Provincia de Santa Fe

Como señalan Raguseo *et al.* (2022), la provincia de Santa Fe se encuentra muy atrasada en la actualización de las normativas provinciales para la LEN (2006). La provincia cuenta con una ley de educación de 1949, carente de validez actual. Su política educativa se rige por decretos y resoluciones. Cabe destacar que se han elaborado proyectos de ley de educación para la provincia en 2007 y 2018. Este último tuvo la aprobación de la cámara de diputados en octubre de 2021. El Capítulo X sobre Lenguas y culturas dispone que promoverá las culturas y la enseñanza de lenguas en todo el sistema educativo provincial en

¹² La segunda autora del presente artículo fue miembro de la Comisión Asesora responsable de la evaluación de las propuestas presentadas en el Segundo Concurso Público “Textos Escolares para todos” (Resol. Nº3472/07) organizado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires en La Plata, de septiembre a octubre de 2007.

¹³ Llamado a concurso “Textos escolares para todos”, Portal Educativo, Revista de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero01/ArchivosParaImprimir/Textos%20escolares%20para%20todos.pdf>.

particular las vinculadas con los pueblos originarios, inmigrantes y la integración latinoamericana (art. 134). No obstante, solo se menciona la obligatoriedad de una única lengua extranjera en la escuela secundaria (art. 32). Cuando es así, se suele privilegiar el inglés. El Colectivo de Docentes de Lenguas Extranjeras de la provincia denuncia la escasa presencia de las lenguas extranjeras en el proyecto de ley y reclama un espacio de gestión específico para llevar demandas a esta área¹⁴.

Los diseños curriculares de primaria y de formación docente tampoco se encuentran actualizados con las normativas de la LEN. Esto impacta en la oferta de lenguas extranjeras ya que, como mencionamos, la LEN dispone que por lo menos una lengua extranjera debería ser enseñada desde la primaria. Sin embargo, en Santa Fe rige la regulación anterior que incluía la lengua extranjera desde el tercer ciclo del EGB, séptimo grado (exceptuando las escuelas de Jornada Ampliada que incluyeron inglés desde cuarto grado). La situación de la educación secundaria es diferente, ya que se han actualizado los diseños curriculares del ciclo básico y del ciclo orientado en lenguas extranjeras en consonancia con la propuesta plurilingüe de los NAP de LE (Provincia de Santa Fe, 2012). Raguseo *et al.* señalan que quienes elaboraron estos últimos diseños curriculares fueron representantes de la provincia para las lenguas inglesa, francesa e italiana, con ausencia de referentes de la lengua portuguesa.

En esta jurisdicción, de las seis escuelas públicas que figuran en la plataforma digital del Ministerio de Educación, una ya no ofrece más portugués porque se trataban de horas correspondientes a una modalidad anterior (Cuadro 5). Quien ocupaba ese cargo renunció a ellas sin saber que se perdían. Esto sucedió en el transcurso de la investigación de postdoctorado con unx docente entrevistadx en el año 2021.

Cuadro 5 – Oferta de lenguas extranjeras en cantidad de escuelas públicas que dependen de la Provincia de Santa Fe

Lengua ofrecida	Escuelas públicas
inglés	598 escuelas orientadas
inglés técnico	212 EEMPA
	145 escuelas técnicas
	4 modalidad artística
francés	88 escuelas
italiano	19 escuelas
portugués	6 (5) escuelas*

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales del portal de gestión educativa de Santa Fe: <https://www.santafe.gob.ar/docentes>. Consultado el 28/02/2023.

Las escuelas públicas y privadas de la provincia incluyeron el portugués de diferentes formas, como taller extracurricular no obligatorio para el alumno en contraturno con una carga horaria de 2 o 3 horas

¹⁴ En 1999 se sancionó una ley de lenguas extranjeras n.º 11.531, que rápidamente fue modificada por decreto, ya que incluía la enseñanza simultánea de varias lenguas desde el tercer ciclo de la EGB. Al contrario de las actuales perspectivas plurilingües y de los abordajes plurales de las lenguas, se consideraba que enseñar varias lenguas extranjeras en simultaneidad “no garantiza el aprendizaje de ninguna”.

cátedra o como Espacio Curricular Articulado (ECA) con una carga horaria de 2 horas cátedra. A diferencia de las otras jurisdicciones, este espacio tiene cuatro materias asignadas entre las cuales las instituciones deben optar por ofrecer dos de ellas, que serán obligatorias para lxs estudiantes, independientemente de la orientación. Estas son: Seminario de Ciencias Sociales, Laboratorio de Ciencias Naturales, Taller de Economía y Administración o Lengua extranjera adicional. En el caso de optar por esta última, las instituciones deben incluirla en los cinco años de la secundaria. La justificación para esta medida se basa en la valoración de la diversidad lingüística y cultural. Sin embargo, al ser tan escasa la oferta de una segunda lengua extranjera, esta justificación es completamente paradójica:

Las prácticas de oralidad, escritura y lectura en otra lengua contribuyen a valorar la diversidad lingüística y cultural. En la medida en que una escuela disponga de las horas cátedra, podrá elegir una segunda Lengua extranjera, que debe incluirse en todos los años de escolaridad secundaria (Provincia De Santa Fe, 2012, p. 18, resaltado nuestro).

En esta cita queda explícita la no intervención y el descuido del área de Lenguas extranjeras, al dejar la incorporación de una lengua extranjera que no sea el inglés en manos de la disponibilidad de cargos de las instituciones.

En esta modalidad (cinco años de cursado), incluyeron el portugués: escuelas privadas, la escuela preuniversitaria de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la escuela del Polo Educativo General San Martín dependiente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), que comenzó a funcionar en 2021. La nueva escuela de la UNR, Escuela Media en Ciencias Sociales y Humanísticas, que funcionará a partir del 2023, incorporó portugués obligatorio solamente en el Ciclo Orientado¹⁵. En cambio, las otras escuelas dependientes de la UNR que han incorporado portugués (Superior de Comercio “Libertador General San Martín” y la Agrotécnica de Casilda) lo hicieron a través de un taller extracurricular optativo para los estudiantes. El instituto Politécnico General San Martín también de la UNR solo ofrece inglés.

Como vemos en el cuadro 5, el inglés es completamente hegemónico en la totalidad de las escuelas públicas y sólo algunas escuelas ofrecen una segunda o tercera lengua extranjera. Actualmente, de 743 escuelas públicas secundarias orientadas y técnicas, el portugués solo se encuentra en cinco escuelas provinciales y por lo menos en cinco escuelas preuniversitarias. Las escuelas privadas presentan mayor oferta de portugués, ya que, según conversaciones con diferentes docentes, solo en Rosario existen por lo menos seis escuelas privadas con la oferta de esta lengua. Por último, como ya mencionamos, ninguna escuela pública de Santa Fe optó por la Orientación en Lenguas; solamente fue incorporada por dos escuelas privadas (ver anexo 2).

d) Provincia de Córdoba

En el mapa curricular de la Provincia de Córdoba, el inglés es obligatorio desde cuarto grado hasta sexto año de la secundaria. Las otras lenguas son denominadas ‘lenguas adicionales’ y, cuando se ofrecen, suele hacérselo en el ciclo orientado como Espacio de Opción Institucional (EOI). La lengua más enseñada después

¹⁵ Las escuelas dependientes de las universidades nacionales no se rigen por la legislación jurisdiccional, sino por la nacional y por el estatuto de la universidad.

del inglés, en las escuelas públicas, es el italiano y, en las escuelas privadas, es el portugués. A diferencia de Santa Fe y CABA, en Córdoba el francés es muy marginal con solo siete escuelas en cada gestión (Cuadro 6).

Cuadro 6 – Oferta de lenguas extranjeras en cantidad de escuelas públicas y privadas de la Provincia de Córdoba

Lengua ofrecida	Escuelas públicas	Escuelas privadas	Total
Inglés	620	410	1030
Portugués	15	32	47
Italiano	24	10	34
Francés	7	7	14
Alemán	0	2	2
Hebreo	0	3	3
Otro	2	4	6

Fuente: Subsecretaría de Planeamiento, Evaluación y Modernización del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (comunicación oficial vía correo electrónico el 27/02/2023).

Los Espacios de Opción Institucional (EOI) son propuestas que corresponden a la Formación Específica de cada orientación y responden a las particularidades de cada contexto. En este marco se incluyen las lenguas que no son inglés. Todas las orientaciones pueden incorporar una lengua adicional como EOI.

Este espacio propone abordar el aprendizaje de una lengua adicional (extranjera -no inglés-, clásica, originaria, regional, de herencia, de inmigración - antiguas y recientes-, entre otras) con el propósito de que los estudiantes se aproximen a su conocimiento y, en la medida de lo posible, a su dominio comunicacional (Provincia De Córdoba, 2011, p. 2).

Otra particularidad del Ciclo Orientado es que puede incluir diferentes propuestas educativas contempladas en el apartado “Diversidad de experiencias educativas” (Provincia de Córdoba, 2011, p. 17-20); entre ellas, las “Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado”. Este formato se basa en la experiencia de Cátedra Compartida llevada adelante en la Provincia de Córdoba en los lineamientos del año 2000, cuya implementación es decisión de cada institución escolar. Las instancias de trabajo compartido consisten en que dos docentes del Ciclo Orientado formulan una propuesta común para el abordaje y desarrollo de determinados contenidos. Destacamos estas instancias ya que, en las entrevistas, el dictado de portugués frecuentemente es compartido con otra materia.

En relación con la Orientación en Lenguas, solo cinco escuelas secundarias públicas incluyeron la orientación en lenguas (cuatro en Córdoba capital y una en Río Cuarto) con la incorporación del portugués y la materia Intercomprensión. En el mapa curricular de esta orientación, además del inglés, se incorporaron dos lenguas adicionales (A y B) y Espacios de Opción Institucional. Estos últimos pueden consistir en una lengua adicional C, Estudios Interculturales en Lenguas, Intercomprensión en Lenguas, Comunicación, Cultura y Sociedad o Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las escuelas con el Ciclo Orientado en Lenguas desarrollaron una oferta con diferentes lenguas y enfoques didácticos, como es el caso innovador de la intercomprensión (Pérez, 2017). La materia Intercomprensión está enfocada

hacia el estudio contrastivo de las lenguas de una misma familia y de lenguas que están presentes en el proyecto curricular. La perspectiva plurilingüe e intercomprensiva destaca especialmente las reflexiones metalingüísticas con la lengua materna.

Pérez (2017) señala que su implementación trae tensiones y desafíos por diferentes motivos: distintas tradiciones en la enseñanza de las diferentes lenguas extranjeras y de la lengua materna en cuanto a perspectivas descriptivas, conocimientos previos dispares que presentan lxs estudiantes y la concreción del rol de la actividad metalingüística (como etiquetaje o como herramientas para la comprensión y producción). Además de una disciplina, la intercomprensión es considerada como perspectiva metodológica para las disciplinas lingüísticas: Lengua y Literatura, Lengua extranjera Inglés y Lengua Adicional A y B.

5 Consideraciones finales

En resumen, pudimos cuantificar la oferta de lenguas extranjeras en los establecimientos públicos de las cuatro jurisdicciones analizadas y privados de la CABA y de las provincias de Buenos Aires y Córdoba. El inglés es la lengua predominante, de manera explícita en los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires y Córdoba y de manera implícita en la CABA y la provincia de Santa Fe. En el caso de la CABA, en las escuelas públicas existe una mayor oferta de diferentes lenguas que no son el inglés, aunque la oferta de portugués es muy escasa. De forma general en las jurisdicciones de CABA y las provincias de Córdoba y Santa Fe, la oferta de portugués es mayor en las escuelas privadas, probablemente, porque estas se regulan por la demanda del mercado, teniendo en cuenta que existe una gran demanda de portugués del sector privado; la principal salida laboral de los profesores de portugués es en empresas vinculadas con Brasil.

Con los datos aquí presentados podemos identificar que el liberalismo glotopolítico para la oferta de lenguas extranjeras de los NAP y los diseños curriculares jurisdiccionales conducen a una marginalización de las lenguas extranjeras que no son el inglés en las aulas de las escuelas. En los diseños curriculares jurisdiccionales, denominaciones como “Espacios de Opción/Definición Institucional” y las expresiones que le siguen “en las jurisdicciones en las que existen”, “en función del proyecto pedagógico/institucional”, “en la medida en que una escuela disponga de las horas cátedra” son claras muestras de la no intervención del Estado. Esto también sucedió en la implementación de la Orientación en Lenguas. Así, lo señalaba Pérez:

El margen de autonomía que se reserva a las jurisdicciones provinciales y estas, a su vez, a las instituciones escolares, para la definición del proyecto educativo de la Orientación en Lenguas, pone de manifiesto la complejidad de la implementación de los lineamientos normativos en la construcción de un proyecto plurilingüe contextualizado (2017, p. 27).

El supuesto plurilingüismo y la descentralización de las decisiones hacia las jurisdicciones conducen a una política lingüística nacional liberal en relación a la oferta de lenguas extranjeras que incumple con la ley de oferta obligatoria de portugués. No obstante, cabe destacar algunas acciones positivas que favorecen la presencia de diferentes lenguas extranjeras, aunque en pocas escuelas. Entre ellas podemos mencionar la presencia de francés e italiano que se mantiene en las escuelas públicas, sin duda, por la inercia de las tradiciones educativas. En cambio, en las provincias de Buenos Aires y Córdoba no se

mantuvieron de la misma manera por la conversión de estos profesores a Lengua y Literatura o a Portugués, según Pesci (2020) para la provincia de Buenos Aires y según entrevistas realizadas a docentes de la provincia de Córdoba. De esta última, cobra relevancia la incorporación de la disciplina Intercomprensión en la Orientación en Lenguas. Si bien su implementación es en pocas escuelas (cinco), es una propuesta innovadora, ya que institucionaliza una disciplina constitutivamente plurilingüe que se propone abordar diferentes lenguas extranjeras al mismo tiempo que la lengua materna.

Cabe destacar el lugar marginal del portugués, siendo la única lengua que dispone de una legislación específica sobre la obligatoriedad de su oferta. Al igual que la intervención corresponde a una política específica, la no intervención también es una política. En el contexto actual, el *laissez faire* responde a la naturalización del inglés como única lengua extranjera funcional al mundo globalizado. Por otra parte, si bien el inglés puede ser una lengua de emancipación y que efectivamente mejora las condiciones laborales dado este contexto, que sea predominantemente la única en el sistema escolar silencia otras lenguas y culturas, otras formas de subjetivación. Particularmente, el portugués habilita a situarnos en la región considerando las lenguas originarias y de inmigración. Incluso el dictado de esta lengua podría plantearse no como lengua extranjera, sino como “Lengua Adicional” como propone la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA) o más específicamente como “Lengua de integración regional” o “Intercomprensión entre lenguas de la región”.

Agradecimientos

Agradecemos a lxs docentes de portugués por la buena predisposición para realizar las entrevistas y por los enriquecedores diálogos. Además, quisiéramos agradecer al Colectivo Santa Fe de docentes de Lenguas Extranjeras por el enorme impulso glotopolítico de mejorar y democratizar la oferta de lenguas extranjeras como un derecho en el sistema educativo y por las actividades (asambleas y conversatorios) que han organizado y que han contribuido enormemente a este artículo.

Este trabajo fue realizado en el marco de una beca de postdoctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Contribución de las autoras

El trabajo “La oferta de lenguas extranjeras en escuelas secundarias argentinas: la presencia/ausencia del portugués” se enmarca en una investigación denominada: “La enseñanza de portugués y español a alumnos argentinos y brasileños del Nivel Medio y la integración regional: un estudio de la intercomprensión”, acreditada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. En dicho marco, la primera autora (Virginia Rubio Scola) de este artículo se desempeñó en la revisión bibliográfica y el trabajo de campo (datos oficiales de las jurisdicciones, diseños curriculares y realización de

entrevistas) y la segunda en los aspectos teórico-metodológicos de la investigación. Ambas autoras realizaron el análisis de los datos y documentos, y, por último, la escritura del manuscrito.

Referencias

AAPP. Asociación Argentina de Profesores de Portugués. Acta de la Reunión de directores de profesorado de Portugués y Coordinación del área de lenguas del Ministerio de Educación de la Nación, de 9 de octubre de 2009. Posadas, 2009.

ARGENTINA. Ley n° 26.206. Ley de Educación Nacional, 2006.

ARGENTINA. Ley n° 26.468. Ley de oferta obligatoria de portugués, 2009.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Interculturalidad (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela). Libro digital. 2021.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Marcos de Referencia – Bachiller en Lenguas, 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras (NAP de LE), 2012.

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

ARNOUX, E. Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística. In: MENDES, E. (org.). *Diálogos interculturais: Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 19-47.

ARNOUX, E.; BEIN, R. “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. En: *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-50.

BEIN, R. Argentinos esencialmente europeos... *QUADERNA*, n.º 1, Paris: IMAGER, 2012. Disponible en: <http://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos>. Acceso en: 22 mar. 2022.

BEIN, R. La legislación sobre lenguas y su cumplimiento. *Abechache*, v. 3, n. 4, 1º semestre, 2013, p. 19-35. Disponible en: <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/19-35.pdf>. Acceso en: 22 mar. 2022.

BEIN, R. Las lenguas como fetiche. In: PANESI, J.; SANTOS S. (Eds.). *Actas del Congreso internacional Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2005, s/p.

BEIN, R. Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. In: ARNOUX, E.; BEIN, R. *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba, 2010. p. 307-328.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, [1982] 2008.

BRASIL. Lei Nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

CAMARGO ANGELUCCI, T.; POZZO, M. I. El idioma portugués en la universidad pública argentina: modalidades y tendencias. In: REDEM: Red Educativa Mundial, *Escenarios educativos latino-americanos*. Una mirada desde las universidades. [S. l.]: Editorial REDEM, 2018, p. 235-249. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98803>. Acceso en: 22 mar. 2022.

CARLACHIANI, C. Políticas públicas para la educación secundaria: entre la obligatoriedad y la inclusión. *Periferia*, v. 9, n. 1, [S. l.], p. 383-405, 2017. DOI: 10.12957/periferia. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29008>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), 2002.

CONSEJO DE EUROPA. Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP), 2008.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. *Los Diseños Curriculares de CABA y su articulación con el MCERL*, Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación, 2021.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato, formación general*, 2015.

KLEIN, H. L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Éla*, v. 4, n. 136, p. 403-418, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3917/ela.136.0403>. Acesso em: 5 dec. 2022.

MASELLO, L. Intercomprensión lectora y construcción de conocimiento en el área de humanidades: el proyecto latinoamericano LALIC. *Lenguaje*, v. 50, n. 2, p. 298-321, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11324>. Acesso em: 5 dec. 2022.

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

MERCOSUR. Protocolo de Intenciones, 1991.

NÁNDEZ BRITOS, J.; VARELA, L. *Español y Portugués: vectores de integración regional*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2015.

PÉREZ, A. C. La inserción curricular de la intercomprensión en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 6, n. 3, p. 26-37, 2017. Disponível em: <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/871>. Acesso em: 5 dec. 2022.

PESCI, A. L. *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel secundario: Reconfiguraciones en la Provincia de Buenos Aires en el cambio de milenio*. 2020. 140 p. Tesis (Posgrado en Educación) - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2020.

POZZO, M. I. La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Revista Diálogos Latinoamericanos*, Dinamarca: Universidad de Aarhus, v. 10, n. 15, p. 10-33, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220868002>. Acesso em: 5 dec. 2022.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: Orientación Lenguas Extranjeras, La Plata, 2010.

PROVINCIA DE CÓRDOBA. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Diseño Curricular Encuadre General, 2011.

PROVINCIA DE SANTA FE. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Educación Secundaria Ciclo Básico: Orientaciones Curriculares, 2012.

PROVINCIA DE SANTA FE. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada, 2014.

RAGUSEO, C.; BONADEO, F.; MÓRTOLA, G.; MONTSERRAT, M. *Una reflexión crítica acerca de la situación de las lenguas extranjeras en el sistema educativo santafesino (2003-2015): ¿estado de ausencia?* [S. l.]: Revista Digital

de Políticas Lingüísticas, n. 17, 2022, s/p. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/39839>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RICCIARDI, N.; RUBIO SCOLA, V.; ZÁRATE, P. Algunas consideraciones sobre el concepto de ciudadanía y la enseñanza de lenguas en el marco de la integración regional: hacia una didáctica del plurilingüismo latinoamericano y la intercomprensión entre sus pueblos. In: SAAVEDRA, O. M.; DA SILVA, C. A. (Orgs.). *Las tramas de la unidad en Nuestramérica*: aportes para pensar la integración. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Z; Rosario: Universidad Nacional de Rosario, p. 243-275, 2022. [Libro digital] Disponível em: <https://geicral.files.wordpress.com/2022/12/las-tramas-de-la-unidad-en-nuestramerica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RUBIO SCOLA, V. Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional. *La Rivada*, v. 8, n. 14, p. 63-83, Enero – Julio, 2020. Disponível em: <http://www.larivada.com.ar/media/attachments/2020/09/21/la-rivada-14-completo.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RUBIO SCOLA, V. Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina (2003-2015). In: ARNOUX, E.; BEIN, R. (Org.). *Peronismo y glotopolítica: intervenciones en el sistema educativo y las academias*. Buenos Aires: Biblos, 2019. p. 107-142.

RUBIO SCOLA, V.; POZZO, M. I. Iberofonía e intercomprensión entre el español y el portugués: desde la Raya a los cinco continentes. *Estudos lingüístico e literários*, Salvador, n. 73, p. 407-433, 2022. DOI: 10.9771/ell.i73.48680. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/48680>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RUBIO SCOLA, V.; POZZO, M. I. La dimensión lingüística de la estrategia regional en el período 2003-2015: hacia la intercomprensión entre los países latinoamericanos. *Revista Eclumene*, v. 2, n. 6, p. 219-252, 2023. Disponível em: <https://revistas.uaq.mx/index.php/ecumene/article/view/1166/939>. Acesso em: 10 mar. 2023.

WOOLARD, K. Introducción: las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. *Ideologías lingüísticas*: Práctica y teoría. Madrid: Catarata, 2012. p. 19-70.

Apéndice A – Cantidad de escuelas secundarias con orientación en lenguas

Jurisdicción	Escuelas públicas	Escuelas privadas
Córdoba	5	dato faltante
Santa Fe	0	2
Prov. de Buenos Aires	25	dato faltante
CABA	5 (Lenguas Vivas)	6

Fuente: elaboración propia.