



Análisis de ideologías lingüísticas en torno al portugués y su dimensión regional en discursos de docentes de portugués de la escuela secundaria argentina

Analysis of linguistic ideologies around Portuguese and its regional dimension in the discourse of Argentine high school Portuguese teachers

Virginia Irene Rubio Scola¹ | Emilia Shocron² | María Isabel Pozzo³

^{1,3} Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR)

^{1,2,3} Centro de Estudios de Español como Lengua Extranjera (UNR)

Email

virginrubio@gmail.com
emiliashocron@gmail.com
pozzo@irice-conicet.gov.ar

ORCID

¹0000-0002-7190-8185
²0009-0000-0968-6887
³0000-0003-0186-0910

RESUMEN. A más de treinta años de la creación del Mercosur, interesa estudiar su impacto en la enseñanza de portugués como lengua extranjera en las escuelas secundarias argentinas. Desde una perspectiva glotopolítica, este artículo presenta los resultados de investigación obtenidos a partir del análisis de trece entrevistas a profesoras de portugués de cuatro jurisdicciones de Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba. En las entrevistas, indagamos el valor del portugués teniendo en cuenta el lugar que ocupa en el currículum escolar respecto de las otras lenguas, las justificaciones para argumentar la necesidad de su enseñanza y su perspectiva. Los resultados indican que el Portugués es una disciplina marginal e inestable en el currículum escolar. Por ello, las docentes se comprometen no sólo con su enseñanza, sino también como actoras glotopolíticas en la institución escolar impulsando su enseñanza. En sus discursos conviven diferentes paradigmas de la enseñanza de lenguas (estructural, comunicativo y plurilingüe) que no siempre toman en cuenta la dimensión regional. Si bien esta no se ha manifestado como objetivo o como problemática transversal, esta irrumpe en actividades didácticas situadas que contemplan las realidades sudamericanas.

Palabras clave: glotopolítica, enseñanza de portugués, integración regional, plurilingüismo, intercomprensión.

ABSTRACT. More than thirty years after the creation of Mercosur, it is worth studying its impact on the teaching of Portuguese as a foreign language in Argentinian high schools. From a glottopolitical perspective, this article presents the research results obtained through the analysis of thirteen interviews with Portuguese teachers from four Argentinian regions: the Autonomous City of Buenos Aires (CABA) and the provinces of Buenos Aires, Santa Fe and Córdoba. In the interviews, we elicited the value of Portuguese taking into account its place in the school curriculum with respect to other languages, the arguments to support the need for its teaching, and its perspective. The results indicate that Portuguese is a marginal and unstable discipline in the school curriculum. Therefore, teachers are committed to not only teaching, but also promoting it as glottopolitical school actors. Different paradigms of language teaching coexist in their discourses (structural, communicative and plurilingual), which does not always consider the regional dimension. Although this has not been expressed as a goal or a cross-cutting issue, it shows up in situated didactic activities that contemplate South American realities.

Keywords: glottopolitics, portuguese language teaching, regional integration, plurilingualism, intercomprehension.

1 | INTRODUCCIÓN

Plantear la enseñanza del portugués en el currículum escolar en Argentina puede parecer lógico si se tiene en cuenta que es la lengua oficial de Brasil, país fronterizo, principal socio comercial y cuya población representa casi el 80% de los habitantes del Mercosur¹. La importancia de Brasil para Argentina no sólo consiste en su proximidad, sino también en el rol estratégico de este país para la región. Si bien el portugués no es la única lengua hablada en Brasil², es una de las dos lenguas mayoritarias de la región; no obstante, la necesidad de incluirlo en las escuelas argentinas está lejos de ser aceptada generalizadamente.

El español y el portugués fueron promovidos como lenguas del Mercosur en diferentes instancias desde su creación: en el Protocolo de Intenciones de 1991, en los sucesivos Planes de Acción del Mercosur Educativo y en la creación del *Parlamento del Mercosur* (Parlasur, 2007). Estas iniciativas dieron lugar a acciones glotopolíticas significativas, como las leyes nacionales que obligaban a la oferta curricular en el nivel medio de español en Brasil (Ley 11.161), sancionada en 2005 y anulada en 2016,³ y de portugués en Argentina (Ley 26.468), sancionada en 2009. Aun así, la llamada *Ley del portugués* no se tradujo en medidas concretas en las diferentes instancias nacionales y jurisdiccionales encargadas de su implementación en la educación secundaria (Rubio Scola2019).

Actualmente, la oferta de portugués como lengua extranjera no supera el 1% en las escuelas secundarias

¹Los miembros actuales del Mercosur son Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Venezuela se encuentra en suspensión desde el 5 de agosto de 2017 por no respetar el *Protocolo de Ushuaia* sobre el compromiso democrático en el Mercosur. Bolivia se encuentra en proceso de adhesión desde 2015.

²Brasil cuenta con más de doscientas lenguas originarias y lenguas de inmigración históricas y actuales. Además, aunque el portugués sea una lengua impuesta a raíz de la colonización, esta lengua fue adquiriendo rasgos propios de las culturas brasileñas y se concretó en diferentes variedades (Bagno, 2011).

³Una medida provisoria durante el gobierno de Temer de 2016 revocó la *Ley de español* y, luego, la reforma educativa de 2017 impuso al inglés como única lengua obligatoria.

públicas de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (Rubio Scola & Pozzo, en prensa). En esta misma situación se encuentran el italiano y el francés frente al inglés, que presenta una oferta total en las instituciones. Como vemos, el caso del portugués entre las lenguas extranjeras que ofrecen las escuelas no es un caso aislado pero tiene sus particularidades, por eso su implementación o ausencia merece especial atención ya que, de las lenguas tradicionalmente enseñadas, es la única cuya oferta ha sido pensada como estrategia para la integración regional. Los lineamientos nacionales argentinos para la educación primaria y secundaria *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras* (en adelante NAP de LE, 2012), elaborados tres años después de la *Ley del portugués*, no se pronunciaron sobre la particularidad del portugués. Los NAP de LE se estructuraron a partir de una perspectiva plurilingüe e intercultural que consideró en pie de igualdad las cinco lenguas tradicionalmente enseñadas en Argentina: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Esta propuesta, inspirada en las decisiones de la Unión Europea, no dio cuenta de la realidad lingüística local y regional y permaneció en un plano ideal, ya que no se reflejó en las escuelas, en las que predominó por lejos el inglés (Arnoux & Bein 2015).

En este artículo presentamos un análisis glotopolítico de trece entrevistas a profesorxs de portugués de escuelas secundarias públicas y privadas de cuatro jurisdicciones argentinas: CABA y las provincias de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba. Nos propusimos, por un lado, contrastar los discursos de lxs profesorxs con los lineamientos nacionales y jurisdiccionales con el objetivo de identificar cuáles son las representaciones en torno a la necesidad de enseñar el portugués y, por otro lado, identificar si se implementa la perspectiva plurilingüe y, en caso afirmativo, si esta atiende a la dimensión regional. Para ello, indagamos cuáles son las valoraciones asociadas al portugués en contraste con las otras lenguas. Además, analizamos las perspectivas de enseñanza según sus objetivos, si se trata de una enseñanza más instrumental o formativa y por último, nos centramos en el abordaje plurilingüe y la didáctica de la intercomprensión, ya que esta podría abordar específicamente la proximidad lingüística entre el portugués y el español en sus variedades latinoamericanas.

2 | PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA

La glotopolítica consiste en un campo interdisciplinario que estudia dialécticamente las relaciones entre lenguaje y sociedad. Estas investigaciones, iniciadas en Francia a partir de trabajos de Guespin y Marcellesi definieron la glotopolítica como las acciones conscientes y no conscientes de la sociedad sobre la lengua y el habla; la denominación “glotopolítica” también es usada para referirse al estudio de estas acciones (Guespin & Marcellesi 2019). Actualmente, en América Latina este campo de estudio se ha consolidado con una gran cantidad de investigaciones sobre problemáticas locales (Arnoux, 2011, 2018; Arnoux & Bein, 2015 y Rubio Scola, 2020, entre otras). Esta perspectiva consiste en una mirada crítica que entiende a las intervenciones sobre el lenguaje considerando sus dimensiones ideológica, histórica y discursiva.

Con tal propósito este campo de estudio recurre al concepto de ‘ideologías lingüísticas’ (Del Valle 2007), sistemas de ideas sobre el lenguaje que se materializan en discursos sobre las lenguas y en representaciones sociolingüísticas de sus hablantes. Arnoux (2018), quien investigó sobre las ideologías lingüísticas referidas a la integración regional, las define como un conjunto de representaciones sociolingüísticas que asocian objetos lingüísticos con valoraciones sociales. Estas son vehiculizadas en discursos; por ende, dependen de la coyuntura histórica y política que privilegiará a algunas con una posición dominante, mientras que otras, resistirán desde posiciones más desfavorables. Por ejemplo, la valoración de las lenguas en la currícula escolar es resultado de diferentes posiciones en conflicto entre las exigencias del mundo globalizado, los intereses regionales y las últimas tendencias en didáctica de las lenguas. Estas tensiones se materializan respectivamente con diferentes

grados de incidencia y protagonismo: principalmente en la hegemonía del inglés, en la necesidad de valorar las lenguas oficiales del Mercosur y en la inclusión de una didáctica plurilingüe.

Las relaciones entre Argentina y Brasil y las iniciativas en el marco del Mercosur promovieron medidas glotopolíticas que buscaban intervenir en las representaciones de las lenguas oficiales de este organismo. Arnoux (2020) identificó avances y retrocesos que dificultaron su efectiva implementación. En Argentina, las medidas referentes al portugués ocuparon un lugar desfavorable en la agenda política educativa frente a la ideología dominante de la enseñanza del inglés “como lengua franca” global (Rubio Scola 2019, 2020, en prensa).

3 | LA VALORACIÓN DEL PORTUGUÉS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES

Como mencionamos en la introducción, la *Ley del portugués* no tuvo repercusión en los NAP de LE (2012) ya que, si bien asumen una perspectiva plurilingüe no destacan la dimensión regional del portugués. La relación entre el aprendizaje de esta lengua y la aspiración a una integración regional se encontraba explicitada en la fundamentación del *Proyecto de Ley del portugués* presentada por la Comisión de Educación en 2007 que luego fue aprobado en 2009.

Sin duda la importancia de la enseñanza de la lengua portuguesa en nuestras escuelas se encuentra fuerte y sólidamente fundada en cuestiones geopolíticas estratégicas, vinculadas al desarrollo de la Nación y al cumplimiento de acuerdos internacionales vigentes. Esta vocación regional se concretó, entre otras realizaciones, con la consolidación del Parlamento del Mercosur, en Montevideo el 7 de mayo de 2007, con la común convicción de sus integrantes de que es el órgano de representación ciudadana que le faltaba al bloque para paliar su déficit democrático (Argentina, 2007: 2).

En los lineamientos escolares, la relación entre la *Ley del portugués* y la integración regional sólo se explicita en el Marco de Referencia de la Orientación en Lenguas (2011); una modalidad escasamente adoptada por las jurisdicciones, en la que únicamente se asegura la oferta de un taller optativo de portugués de una hora semanal.

3.1 | El portugués en el diseño curricular

Un aspecto destacable de los NAP de LE es que posibilitan la inclusión de cuatro o más lenguas extranjeras a lo largo del trayecto escolar⁴. No obstante, a diez años de su elaboración, existe un fuerte contraste entre lo que prevén y su efectiva implementación. Esto se debe a que, por un lado, la *Ley de Educación Nacional* (2006) solo estipula la enseñanza de por lo menos una lengua extranjera que termina siendo el inglés y, por otro lado, se delega en las jurisdicciones las decisiones sobre qué lenguas, con qué carga horaria y en qué momento del trayecto escolar incorporarlas.

A su vez, las jurisdicciones terminan delegando parte de estas decisiones a las instituciones, ya que su incorporación al diseño curricular jurisdiccional sucede frecuentemente por medio de disciplinas en el caso de la Orientación en Lenguas, talleres extracurriculares o de *Espacios de Opción Institucional* (EOI). Estos últimos, también denominados *Espacios de Definición Institucional* (EDI) en CABA y Córdoba, consisten en un abanico de tres materias correspondientes a la formación orientada entre las que el estudiante debe optar por una. Se

⁴Solamente las escasas escuelas con Orientación en Lenguas han incorporado esta variedad de oferta de lenguas extranjeras.

trata de materias complementarias que tienen una importancia secundaria en la oferta formativa con una carga horaria de dos o tres horas cátedra.

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 (Pesci 2020). Según los diseños jurisdiccionales de la provincia, 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 I y II. Esta última disciplina, que en otras jurisdicciones suele dictarse en español u otros idiomas, en la Provincia de Buenos Aires se restringe al inglés. Por otra parte, identificamos que el portugués, en esta orientación, tiene un lugar fijo en la currícula frente al italiano y francés, ya que sólo puede dictarse uno o el otro.

A diferencia de las otras jurisdicciones, la provincia de Santa Fe adoptó los *Espacios Curriculares Articulados* (ECA) con la misma carga horaria que los EOI. Este espacio tiene cuatro materias asignadas de las cuales dos deben ser ofrecidas obligatoriamente, independientemente de la orientación. Estas asignaturas son: Seminario de Ciencias Sociales, Laboratorio de Ciencias Naturales, Taller de Economía y Administración o Lengua extranjera adicional.

3.2 | Perspectiva plurilingüe, intercomprensión e integración regional

Además de los NAP, otro documento nacional que regula la enseñanza de lenguas extranjeras es el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores de nivel secundario* de 2010 (en adelante, Proyecto de mejora). Ambos documentos asumen el paradigma plurilingüe, que parte de la premisa que 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 (Consejo de Europa, 2002). Así, este enfoque apunta a un abordaje formativo y reflexivo sobre la lengua propia y las otras lenguas conocidas por el aprendiz teniendo en cuenta diferentes niveles en distintas competencias (comprensión y expresión oral y escrita).

Al analizar las entrevistas, además de este enfoque, se observa la adhesión a diferentes paradigmas teóricos por parte de lxs docentes; por un lado, el enfoque estructuralista basado en la memorización de distintas construcciones lingüísticas descontextualizadas de sus situaciones comunicativas. Esta perspectiva prioriza un desempeño lingüístico progresivo a través de explicaciones gramaticales, a la vez que evita las traducciones, aspirando a que lxs estudiantes puedan hablar como nativos. Por otro lado, el paradigma comunicativo se preocupa por el significado funcional de las producciones, bastando con que estas sean comprensibles para los interlocutores con el objetivo de responder a contextos situacionales específicos. Su programa, ya no se rige por progresiones basadas en el nivel de complejidad, sino en torno a intereses pragmáticos (Ricciardi, en prensa).

El Proyecto de mejora busca concientizar sobre el papel de agente de lxs docentes en las políticas lingüísticas, tanto a nivel nacional como regional⁵. No obstante, no se hace mención de las lenguas oficiales del Mercosur, como tampoco de la ley que exige la oferta de portugués en el territorio nacional (Rubio Scola & Pozzo, en prensa). La perspectiva plurilingüe inspirada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) y originalmente pensada para el contexto europeo, al considerar a todas las lenguas por igual, niega los diferentes valores que se les atribuyen resultado de diferentes ideologías que llevan a priorizar la enseñanza de algunas (inglés) más que otras (Rubio Scola 2020, 2019). Al optar por el plurilingüismo y determinar los mismos saberes generales para todas las lenguas, no se contempla la proximidad lingüística del

⁵ Así lo señala el documento: "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, 2010:168).

portugués, el acceso más rápido a la lectura y la intercomprensión como facilitadores para la enseñanza (Bein 2013, Rubio Scola 2020). En términos discursivos, tampoco se considera la singularidad del portugués en tanto lengua próxima cultural, geográfica y lingüísticamente.

Por su parte, el *Proyecto de mejora* destaca los abordajes plurales para la enseñanza de lenguas extranjeras como la intercomprensión, que consiste en el aprendizaje de competencias parciales (la comprensión) en diferentes lenguas cuya proximidad estribe en un origen común o en su vecindad geográfica (*Proyecto EuroCom*, cfr. Klein 2004). Esta didáctica fue incorporada como EOI en la Orientación en Lenguas de la provincia de Córdoba. Aunque sólo cinco escuelas secundarias públicas hayan incluido la Orientación en Lenguas (cuatro en Córdoba capital y una en Río Cuarto), sientan un precedente hacia un diseño curricular con materias constitutivamente plurilingües. En esta orientación, además del inglés, deben dictarse dos lenguas adicionales (A y B) y los Espacios de Opción Institucional, que pueden ser otra lengua adicional (C), Estudios Interculturales en Lenguas, Intercomprensión en Lenguas, Comunicación, Cultura y Sociedad o Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En este diseño curricular, la materia Intercomprensión está enfocada hacia el estudio contrastivo de las lenguas de una misma familia y de aquellas que están presentes en el proyecto curricular. Además de una disciplina, la intercomprensión es considerada como perspectiva metodológica para las disciplinas lingüísticas (Pérez 2017).

Otra particularidad de esta jurisdicción son las instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado, donde docentes de dos disciplinas desarrollan un trabajo interdisciplinar. Portugués suele ser compartido con otra materia, situación que, según las entrevistas, privilegia una perspectiva regional. Las otras jurisdicciones también promueven este tipo de actividades pero no se encuentran oficializadas en el diseño curricular. En esta línea, sostenemos que la intercomprensión podría promover la enseñanza de portugués para la integración regional. Existen proyectos que han utilizado esta didáctica en contextos regionales, como es la iniciativa europea, EuroCom. Esta busca contribuir a la enseñanza de lenguas con el objetivo de desarrollar una vasta comprensión entre los europeos, más allá de la enseñanza de dos o tres lenguas escolares, apuntando a una “eurocomprensión” (Meissner *et al.* 2003). Asimismo, el proyecto de *Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión* (LALIC) de la Universidad de la República (Uruguay) consiste en promover la intercomprensión lectora en varias lenguas en el nivel superior a partir de una perspectiva decolonial y de la lectura de autores latinoamericanos (Masello 2022).

En la escuela secundaria, una iniciativa de este tipo posibilitaría una didáctica situada del portugués y del español que contemple las dimensiones histórica, social e identitaria de estas lenguas con contenidos transversales (Rubio Scola, Ricciardi & Pozzo 2022). Como lo señala la fundamentación del proyecto de la *Ley del portugués*, la implementación de esta lengua en las escuelas puede adquirir un valor formativo en la currícula escolar dada su condición de lengua vecina, de lengua del territorio argentino fronterizo con Brasil y de lengua de integración regional.

4 | METODOLOGÍA

Durante los años 2020 y 2021, se realizaron entrevistas en profundidad a trece profesorxs de portugués de escuelas secundarias públicas y privadas de las jurisdicciones argentinas más pobladas, con grandes centros exportadores y polos industriales vinculados a Brasil: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), y de las

provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe⁶. El análisis consistió en contrastar las ideologías lingüísticas subyacentes a los discursos de lxs profesorxs de portugués con la legislación lingüística nacional y del Mercosur.

Antes de las entrevistas, se solicitaron datos biográficos sobre lxs profesorxs y, en conformidad con procedimientos éticos, se pidió consentimiento informado para grabar las entrevistas. Estas fueron anónimas y fueron realizadas en modalidad virtual con una duración entre una hora y una hora y media. Se priorizó un análisis cualitativo con el objetivo de identificar representaciones sociolingüísticas e ideologías lingüísticas. Del Valle (2007) destaca tres condiciones para que un sistema de ideas sobre el lenguaje pueda ser entendido como ideología: la contextualidad (vínculo con un orden cultural, político y/o social), la función naturalizadora y, por último, la institucionalidad. A partir de estas condiciones realizamos el análisis.

A partir de este objetivo se elaboraron preguntas flexibles, a modo de guión ordenador pero que dejaba libres a lxs docentes para relatar todo aquello que considerasen relevante. Por cada entrevista, una investigadora cumplía el rol de entrevistadora, y otra, el de observadora, para luego poner en común lo que cada una había destacado. De esta manera, construimos tres grandes campos temáticos que surgieron de esa puesta en común y del contraste entre los tópicos propuestos (*a priori*) por las investigadoras en las preguntas y aquellos abordados por lxs docentes (*a posteriori*) en las respuestas:

- 1) El lugar y la valoración del portugués en el currículum escolar de la secundaria frente a otras lenguas y a otras disciplinas.
- 2) La finalidad y el abordaje didáctico de la enseñanza de portugués (perspectiva plurilingüe y presencia/ausencia del método intercomprensivo).
- 3) La presencia/ausencia de la perspectiva de integración regional de forma explícita o implícita.

5 | DESCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

En la Tabla 1 se detalla el número de entrevistadxs por jurisdicción. En las provincias de Santa Fe y Córdoba lxs entrevistadxs son de las ciudades de Rosario y Córdoba capital, respectivamente. Lxs docentes entrevistadxs fueron seleccionadxs con el método bola de nieve entre lxs profesorxs de portugués. La Provincia de Córdoba cuenta con mayor número de casos, ya que fue la única que incorporó la disciplina Intercomprensión en su plan de estudio. Dado que las entrevistas fueron anónimas, hemos denominado a lxs entrevistadxs por su ciudad o jurisdicción en donde desempeñan sus funciones docentes y con numeración correlativa (CABA 1, Prov de Buenos Aires 1, Rosario 1 y Córdoba 1).

TABLA 1 Número de docentes entrevistadxs por jurisdicción

CABA	Prov. de Buenos Aires	Prov. de Santa Fe (Rosario)	Prov. de Córdoba (Córdoba capital)
2	2	4	5

Ante las pocas horas de portugués en las escuelas, unx mismx docente suele dar clases en diferentes escuelas

⁶Agradecemos a lxs docentes de portugués entrevistadxs por sus enriquecedores diálogos y al Colectivo Santa Fe de docentes de Lenguas Extranjeras por el enorme impulso glotopolítico de mejorar y democratizar la oferta de lenguas extranjeras.

públicas y privadas y en los diferentes niveles primario, secundario y superior. Unx mismxs docente suele dar Portugués en sus diferentes modalidades, curricular en la orientación en lenguas o en otras orientaciones, taller extracurricular o EDI, ECA o EOI (según la jurisdicción). Esas informaciones se agregaron al lado de la denominación solamente en los casos en los que era relevante para el fragmento citado (Por ejemplo: Rosario 1, escuela privada). Los anexos presentan los fragmentos citados en este artículo de forma extendida y las informaciones sobre la institución y modalidad a la que se refieren.

También es importante mencionar que algunxs son docentes de otras materias (Francés, Turismo, Formación para la vida y el trabajo, Intercomprensión, Estudios Interculturales). Asimismo, en una misma escuela es frecuente que Portugués cuente con un únicx profesorx sin otrxs profesorxs de lengua extranjera diferente del inglés, con quienes intercambiar experiencias didácticas, ideas y reflexiones sobre su práctica.

Existen diferencias en la enseñanza de lenguas extranjeras según la orientación elegida por la escuela y su gestión, en especial en la cantidad de horas asignadas al inglés en las instituciones privadas. Lxs docentes de escuelas públicas resaltan, por un lado, dificultades de diálogo con el Ministerio de Educación de cada jurisdicción, por otro, escasos recursos materiales (Internet y salas multimedia) y problemas edilicios que dificultan las clases.

6 | ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A LXS DOCENTES DE PORTUGUÉS

La escasa presencia del portugués en la currícula fue tematizada en las entrevistas, ya que las pocas horas que presenta la materia no llega a cubrir el mínimo de horas para un salario. Además, las horas de Portugués no son estables; lxs docentes afirman haber perdido horas o conocer a colegas que las perdieron, ya sea por iniciativa de las instituciones, ya por cuestiones administrativas de horas correspondientes a una modalidad anterior de la reglamentación jurisdiccional. En esta instancia, no hemos podido hacer un relevamiento completo, pero es de destacar que de trece personas entrevistadas, cuatro perdieron horas de portugués en diferentes jurisdicciones: CABA, Córdoba y Santa Fe.

Esta inestabilidad muestra que la oferta de portugués no se encuentra completamente institucionalizada en el currículum escolar y afecta su valoración en la escuela. Además, al tratarse de un taller extracurricular no obligatorio o por ofrecerse dentro de un EOI, cuya evaluación no impacta en los requisitos para promover el año, o incluso siendo una materia curricular, queda relegada respecto del inglés y las otras disciplinas.

Asimismo, su oferta es muy heterogénea, desde un único año de portugués a la totalidad del recorrido escolar y con diferentes cargas horarias de una a cuatro horas cátedras por semana. En los planes de estudio que incluyen el portugués, este siempre convive con el inglés, lengua garantizada de hecho. En la Orientación en Lenguas y en algunos colegios con tradición de enseñanza de lenguas puede ofrecerse también junto al francés y/o italiano.

En las entrevistas se explicitan las valoraciones hacia las lenguas por parte de las instituciones escolares, que tienden a ser positivas hacia la oferta de inglés en términos de exigencia y de carga horaria, especialmente en colegios privados donde su enseñanza tiene la finalidad de aprobar un examen internacional de alto nivel o de convertir a lxs estudiantes en “hablantes bilingües”. En el fragmento siguiente queda explícito el lugar destacado que detenta esta lengua y sus valoraciones. En adelante seleccionamos una cita representativa de las entrevistas y en los anexos incluimos los otros fragmentos que refieren a la misma temática.

El inglés es fuertísimo [...] agregaron [portugués] como para ofrecer algo más, un plus en la institución [...] esta cuestión de que al formar parte de... de ser una disciplina, una EDI, no se pueden quedar de año, así que imagínate que si ya le dan poca importancia, poca relevancia, si saben que la pueden dejar, total no pasa nada, todavía más. [...] O sea, inglés es muy importante. Muy. No les queda otra (Rosario 1, escuela privada).

El contraste del inglés con el portugués otorga a este último el lugar de ser “algo más”, “un plus” en el currículum escolar, dada su ausencia en la mayoría de las escuelas. En otras citas, el inglés está naturalizado como la lengua franca de comunicación internacional “y aparte hay una necesidad real, vayas donde vayas necesitás poder hablar en inglés, digamos” (ver anexo 1).

La representación sociolingüística respecto de la necesidad indiscutible de aprender inglés fue abordada por Bein (2003) como resultado de un fenómeno ideológico que denominó ‘fetiche lingüístico’. Se trata de discursos que le atribuyen cualidades mágicas a una lengua como si le fueran inherentes, cuando en realidad resultan de las condiciones sociales de producción. Suelen presentarse como ideogramas, discursos únicos que no permiten otras alternativas. En el caso de América Latina, la imposición del inglés dificulta pensar en ideas alternativas como la enseñanza del portugués, del español y de las lenguas originarias para la unidad latinoamericana o el plurilingüismo para diversificar horizontes económicos y culturales.

Bein (2003) señala que la propaganda a favor del inglés se confunde con el discurso publicitario. Al estar naturalizado como la lengua extranjera que permite adquirir trabajo/comunicarse con el mundo, el inglés no necesita propaganda. En cambio, en el caso de las otras lenguas, es necesario convencer de esa necesidad, ya que no tienen su lugar garantizado. Por lo tanto, veremos que lxs docentes de portugués no sólo dan sus clases como cualquier otrx docente sino que necesitan subsistir en el sistema escolar. Por esta razón, llevan adelante diferentes acciones glotopolíticas en las escuelas y emplean discursos propagandísticos que justifican su enseñanza, como se analizará en los apartados 6.1 y 6.2. Por último, en el apartado 6.3 analizaremos cómo estas relaciones de valor entre las lenguas se ven afectadas por las representaciones respecto de los enfoques didácticos empleados.

6.1 | Visibilidad y estabilidad del portugués en la escuela

La inestabilidad de Portugués fue frecuentemente destacada por lxs docentes al señalar las dificultades para su implementación y para hacer del Portugués una disciplina “como las otras” frente a situaciones en las que han perdido horas.

CABA 2 señala las dificultades que presenta la poca carga horaria de Portugués y el hecho de no poder dar tarea porque lxs estudiantes ya tienen mucha tarea en Inglés y en Lengua (español). Sin embargo, logra que muchos estudiantes puedan hablar en portugués gracias a “proyectos extras”. El trabajo “extra” fue también destacado por otrxs docentes que buscan valorar la disciplina Portugués dentro de la institución. Ellxs son conscientes de su papel como agente glotopolítico, sobre todo cuando Portugués forma parte de un EOI/EDI o de un taller extracurricular optativo y deben convencer a lxs estudiantes de que opten por esta lengua.

Frente al inglés que “siempre tiene un escaloncito más allá” (Prov. de Bs As 2), se atribuyen la responsabilidad de legitimar el portugués como una materia o lengua de igual peso que las otras. Utilizan expresiones que pone en relieve la acción de compromiso con esta tarea: “depende de nosotros darle la importancia que realmente tiene el idioma” (Prov. de Bs As 1), “es cuestión de tratar de inculcarles que el idioma portugués no es un idioma

más” (Rosario 1).

La militancia que realizan lxs profesorxs a favor de la visibilidad del portugués no sólo se destina a lxs estudiantes, sino a todxs lxs actores de cada institución, buscando que la disciplina ocupe más espacios físicos y simbólicos, en jornadas y eventos culturales para todo el colegio, así como en cargos jerárquicos dentro de la institución. Prov. de Bs As 2 señala todo lo que realizó para visibilizar el portugués en la escuela: incluyó la *feira junina*⁷ en el calendario de la escuela y el otorgamiento del *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (CELPE-BRAS) en la ceremonia de entrega de diplomas, en la que antes sólo se entregaban los de inglés. Se hace hincapié en el esfuerzo que representó lograr conquistar esos espacios siendo que no hay mucha “apertura” para el portugués dentro de la institución.

En relación con los cargos jerárquicos, Córdoba 3 recibió una distinción de la provincia y es jefe del Departamento de Idiomas, hecho que resalta con mucho orgullo. Además, lleva adelante actividades extracurriculares, como salidas con las que busca motivar a lxs estudiantes y “poner el portugués en la boca de todos”.

En las escuelas públicas de Córdoba, Portugués integra un EOI pero, al ser parte de una cátedra compartida, su dictado puede ser para todo el curso y en este caso las valoraciones son más positivas. El portugués cobra más sentido no sólo por volverse más “útil”, sino también por contribuir a una formación integral del estudiantado. “El portugués tiene relación con las otras materias también. No es algo suelto” (Córdoba 1). Además, la posibilidad de cátedra compartida entre dos EOI permite que todo el curso tenga portugués. “Si los chicos eligen TICs, no tienen Portugués. Por eso yo quería trabajarlas juntas” (Córdoba 5, escuela pública con Orientación en Lenguas).

Cuando Portugués se dicta como taller extracurricular requiere de un trabajo de concientización por parte de lxs profesorxs que deben convencer a estudiantes o a la institución de incluirlo. Rosario 3 explicó de qué manera, a pedido de lxs estudiantes, transformó sus horas de francés en una escuela pública en horas de portugués. Si bien las horas de francés eran curriculares, el portugués se implementó de forma arbitraria como taller extracurricular no obligatorio en contraturno, lo que dificultaba mantener la asistencia de lxs estudiantes. Lx docente resaltó complicaciones con la escuela y el Ministerio de Educación para que se mantuviese como materia obligatoria y contrastó esta situación con sus horas de Portugués curriculares en un colegio privado con Orientación en Lenguas. “Donde sí estoy trabajando bien y de una manera súper formal y con un programa como corresponde” (Rosario 3).

Otra situación en la que el portugués se implementó de una manera arbitraria fue el caso relatado por Prov. de Bs. As. 1 en un colegio privado en el que sólo cursaban portugués aquellxs estudiantes que ya estudiaban inglés fuera del colegio. Esto muestra la libertad que tienen los colegios privados para incluir las lenguas extranjeras. Considerar las lenguas como una disciplina que puede ser dictada en institutos privados, por fuera de la escuela, hace que se las aísle de los propósitos educativos de la institución escolar y de la legislación educativa. Con el tiempo esta situación se regularizó y el portugués pasó a ser una disciplina a la par del inglés, pero presuponer que los idiomas pueden dictarse por fuera de las escuelas es una idea que viene instalándose.

El hecho de ser un taller extracurricular no obligatorio también implica un esfuerzo extra para lxs estudiantes, que tienen dificultades en sostenerlo durante todo el año. Por ejemplo, Rosario 2 en una escuela pública dice comenzar el año con 35/40 inscriptxs y terminar con sólo seis o siete estudiantes.

De esta manera, podemos concluir que la inclusión del portugués, además de ser marginal en la cantidad de escuelas que lo implementan, es irregular con diferentes modalidades y con grandes dificultades para ser valorada como las otras.

⁷Festividad tradicional brasileña de orígenes católico que, por sincretismo, incorporó costumbres indígenas y africanas.

6.2 | Argumentos para la implementación del portugués

Cuando el portugués se ofrece en la modalidad de taller extracurricular opcional o un EDI, que lxs estudiantes deben elegir entre otras materias, lxs docentes necesitan justificar por qué es importante el portugués y darse a conocer en la institución escolar. Por ejemplo, Rosario 2 que dicta portugués y alemán como taller extracurricular en una escuela pública, debe hacer propaganda por los salones sobre por qué es interesante cursar el taller de portugués. Durante la pandemia realizó un volante con información de los talleres de portugués y alemán, a partir del cual buscaba “contagiar” a lxs estudiantes, transmitir el interés por la lengua destacando su utilidad para la salida laboral, como también lo resaltaron otrxs entrevistadxs (ver Anexo 2).

Además, Rosario 2 hizo mención a la idea de un plus, de algo más en relación al currículum promedio, que generalmente sólo contaba con inglés. A su vez, otrxs docentes resaltaron la importancia de lenguas extranjeras diferentes del inglés, especialmente el portugués, para comprender contenidos audiovisuales y para posibles intercambios con universidades brasileñas.

Lxs docentes suelen introducir las clases de portugués con una presentación sobre la utilidad de su aprendizaje y los diferentes países en los que se lo habla, resaltando la lusofonía. Así, la representación de esta lengua asociada a su proyección mundial es una estrategia para valorizarla y captar atención, pues suele ser un dato que lxs estudiantes desconocen y genera curiosidad.

Em. . . en cómo empiezo la clase, le pregunto a los chicos ‘¿Onde se fala portugues?’ y ellos ¿qué te van a responder?: Brasil y Portugal. [...] Y ahí después les muestro un mapa donde portugués se habla en diez lugares. La lengua oficial en diez lugares. Entonces, bueno, ahí después los chicos dicen ‘wuau’ y no es que solamente se habla en Portugal y en Brasil. Y bueno, ahí. . . en Angola, les explicas la historia cómo fue con la expansión marítima. En Mozambique, en Santo Tomé, en [Guinea] Ecuatorial, en Macao, que está en China también se habla portugués. Entonces quedan como sorprendidos y se copan con todas esas cosas, explicándoles, haciéndoles palpar a partir de mapas, de imágenes y demás dónde se puede hablar portugués (Córdoba 4).

Señalar la proyección mundial de la lengua en vastas áreas idiomáticas es un recurso que utilizan organismos de incidencia y prestigio en la gestión internacional de las lenguas, como la Real Academia Española, el Instituto Camões y la Organización de Estados Iberoamericanos (Rubio Scola 2022). Estas representaciones más globales opacan la representación del portugués como lengua de la integración regional, mencionada escasas veces por lxs docentes como recurso para convencer sobre la importancia de aprender portugués.

Eh, bueno, solamente los nombro al principio, no lo hemos trabajado, no, pero en realidad *yo empecé a estudiar pensando en el Mercosur, viste cómo es, pero está tan dejado como de lado en algún aspecto* (Rosario 4).

Rosario 4 destacó el valor del portugués dentro de Sudamérica en concordancia con las políticas del Mercosur y la *Ley del portugués*, aunque sin mencionarla. Incluso agregó que en carreras universitarias donde también daba clases no había una concientización respecto de la integración regional.

Yo insisto que esto, dentro de Sudamérica, tenemos un país vecino con doscientos y pico millones de habitantes con el que podemos trabajar, relacionarnos. . . Ay no me sale (risas) tener relación, trabajar, estudiar, hacer intercambios, bueno también lo remarco porque tampoco hay mucha noción en la universidad [...] (Rosario 4)

Si bien la importancia del portugués para la integración regional no fue lo más destacado en las entrevistas, esta fue tematizada cuando lxs docentes relataron las actividades y los materiales didácticos empleados, sobre todo cuando se trataba de propuestas auténticas y contextualizadas, frecuentemente, cuando compartían cátedra con otras materias y cuando se realizaban intercambios con escuelas de Brasil.

[...] se trabaja con la identidad latinoamericana, se trabaja con una canción de Calle 13, creo que se llama Latinoamérica Unida. Y después en 4° los chicos tienen que redactar un artículo ¿“no somos latinos”?, se trabaja a partir de un video [...] de si somos latinos o no, entonces después viene la pregunta ¿y nosotros somos latinos? se trabaja con eso, con la historia en común entre Brasil y Argentina. Después proyectos de integración de Mercosur y eso yo no lo toco, a veces comento que nosotros aprendemos portugués por la cercanía con Brasil, es la otra lengua que se habla en América, una de las otras lenguas... y he empezado a... que parece una pavada a veces, pero a decir “De onde você é? É da Bolívia, do Paraguai” No decir otros países de Europa, en los libros los ejemplos siempre son de otros países de Europa. Armé material con países de América Latina (Rosario 2).

Aunque varixs de lxs docentes dijeron no trabajar la integración regional por falta de tiempo (“Pasa que no hay tanto tiempo para trabajarlo. (...) Entonces lo dejo más para Historia”, Córdoba 1) o porque todavía no pensaron cómo incluir la temática (“No. No sabría cómo abordarlo tendría que pensarlo”, Rosario 3), esta solía ser tematizada en actividades puntuales. Por ejemplo, cuando se aborda el origen afrodescendiente compartido por América Latina y poco visibilizado en Argentina. Esta temática junto a la problemática del racismo fue mencionada reiteradamente por lxs docentes sobre todo cuando realizan actividades con otras materias (ver Anexo 3).

Otra justificación para implementar el portugués es el plurilingüismo y, especialmente en el caso del portugués, su cercanía lingüística y geográfica. Asimismo, lxs docentes acentúan la reflexión sobre la lengua propia, la diversidad lingüística y la concientización sobre la necesidad de romper con los estereotipos asociados al portugués (ver Anexo 2).

Estas justificaciones surgieron al relatar el trabajo que realizaban cotidianamente en las escuelas para que el portugués tuviese el mismo estatus que el inglés y que las otras materias del currículum escolar. En resumen, las razones resaltadas por lxs docentes son la utilidad para el ámbito laboral, la cercanía geográfica y lingüística, el acceso a contenidos audiovisuales e intercambios con Brasil, la lusofonía y, por último, en menor medida, la integración regional.

6.3 | Enfoque de enseñanza y representaciones del aprendizaje

Lxs docentes señalaron que no había directrices institucionales, “bajadas de línea”, que intervinieran o condicionaran sus clases (salvo algunos casos aislados, como el ejemplo ya mencionado sobre no dar tarea de portugués). Afirmaron sentirse libres en el dictado de su materia, lo que les permitía más flexibilidad, en especial, para dar las clases en la modalidad de cátedra compartida.

La flexibilidad es mayor cuando se trata de un taller extracurricular. Rosario 2 señaló que cambiaba el contenido del taller de portugués año a año. “Es un taller, no estoy presionada tampoco por lo que tengo que dar hay años que doy una cosa, otros que doy otra” (Rosario 2). Agregó que su objetivo era sensibilizar sobre la lengua y que lxs estudiantes pudiesen seguir estudiando o tuviesen una preparación inicial para trabajar en una empresa brasileña.

Por otra parte, dentro de la escuela lxs docentes señalan no tener interlocutores que conozcan la particularidad del portugués y, además, como predominan las tradiciones del inglés, estas afectan la enseñanza de las otras lenguas extranjeras. “[...] para el colegio, para ellos, lo principal, más que todo es el inglés [...] no hay una otra persona que sepa del idioma, que comprenda, entonces soy yo que dirijo” (Prov. de Buenos Aires 2 sobre escuela privada).

Podemos asociar esta libertad y flexibilidad a la excepcionalidad de ofrecer una segunda lengua extranjera. Dado que el inglés está fijo en la currícula, las tradiciones de enseñanza de esta lengua suelen ser el parámetro para el dictado de las otras. Como señala Rosario 2, “la agenda está marcada por el inglés”:

Ellos vienen de aprender inglés y vienen con una tradición del aprendizaje de la LE que es la del inglés, que es más estructurado, más estándar. [...] A veces siento que la agenda está marcada por el inglés, me da esa sensación y todo lo que se corre de ahí... me han dicho: “profe, no podemos hacer como en inglés que hacen así...”.

En esta entrevista la docente menciona las dificultades de implementar el plurilingüismo y un enfoque comunicativo que contemple materiales auténticos, en contraste con un abordaje más estructurado y materiales didácticos prearmados con los que lxs estudiantes están más familiarizados en la clase de inglés. A partir de sus experiencias de aprendizaje de inglés, generan un imaginario sobre cómo se aprenden las lenguas extranjeras. Esto fue reiterado en otras entrevistas (ver Anexo 4). La comparación entre la enseñanza del inglés, y su supuesta rigidez, con portugués y su flexibilidad fue identificada por Camargo Angelucci (2022) en los estereotipos atribuidos a lxs profesorxs de ambas lenguas. Lxs profesorxs de inglés vinculadxs a tradiciones de enseñanza más gramaticales y estructuralistas son vistxs “como aquellos más rígidos, estructurados, normativos, malhumorados, elitistas, ‘la British con una varita en la mano’, ‘las inglesas’, verticalistas y autoexigentes” (Camargo Angelucci 2022:233). En cambio, en los estereotipos de lxs profesorxs de portugués predomina la figura del “profesor carnaval” con una flexibilidad no solamente en las representaciones de las lenguas, sino también en los enfoques comunicativos. “Y los de portugués, como los más flexibles, despreocupados, alegres, festivos y menos valorados porque enseñan una lengua considerada fácil, que no necesita estudio” (Camargo Angelucci 2022: 233).

Como ya mencionamos, el trabajo con cátedras compartidas permite ir más allá del abordaje instrumental y habilita la emergencia de temáticas latinoamericanas. Si bien no de forma institucionalizada como sucede en Córdoba, en otras jurisdicciones se busca implementar proyectos en conjunto con otras materias. Por ejemplo, Rosario 2 en una escuela privada señaló trabajar la inmigración con Historia y destacó que el objetivo de la enseñanza de la lengua no se limitaba a su aspecto instrumental, sino a lo formativo. A través del método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), abordaba la inmigración europea en San Pablo, temática común a diferentes países latinoamericanos.

Córdoba 1 en las clases de Portugués para la Orientación en Ciencias Sociales remarcó que el trabajo interdisciplinario con Economía Política y con Formación para la Vida y el Trabajo permitió tratar temáticas transversales al contexto latinoamericano, como son las formas actuales de explotación laboral. “[...] con Economía Política sí lo enganchamos con el periodo de la esclavitud. [...] la parte del trabajo esclavo también la profe de Formación para la Vida y el Trabajo lo enganchaba con formas de esclavitud actual. Por ejemplo, [...] *Pedidosya*”.

Córdoba 2 planifica por año temáticas para trabajar en conjunto con otras disciplinas: en cuarto, con Historia y Geografía, aborda las migraciones; en quinto, con Inglés y Lengua, realizan un proyecto de comidas sobre la base de obras literarias latinoamericanas, y en sexto, con Derecho, trabajan la discriminación (ver Anexo 5).

A diferencia de este abordaje interdisciplinario, la didáctica de la intercomprensión, que podría fomentar contenidos formativos sobre la región, se centra más en el aspecto lingüístico, visibilizando las lenguas romances, ya que prioriza el origen lingüístico común entre las lenguas. Excepto en Provincia de Córdoba, donde la intercomprensión es una disciplina de la Orientación en Lenguas, lxs otrxs docentes no implementan esta perspectiva. La mayoría la desconocía, pero se mostraron interesadxs en el enfoque y en los materiales didácticos elaborados en Córdoba.

En la mayoría de los casos, lxs docentes de Córdoba, en las clases de Intercomprensión, abordan léxico y estructuras comparadas entre las lenguas romances. Sin embargo, dado que esta materia puede ser dictada tanto por docentes de Lengua como de Lenguas Extranjeras, cada docente hace énfasis en su lengua. Córdoba 1 partía de la proximidad entre las lenguas romances para después centrarse en el portugués, en su cultura y en las regiones de Brasil.

Intercomprensión puede compartir cátedra con otras materias como Estudios Interculturales y Lengua. En estos casos se prioriza un abordaje más estructural de las lenguas. Con Inglés se trabaja el vocabulario en común, y con Lengua, la raíz latina y griega de las lenguas romances. Córdoba 5 trabajó en cátedra compartida Intercomprensión junto con Estudios Interculturales y surgieron temáticas de reflexión sobre el español, la lengua de escolarización, y sobre la cultura propia. En el anexo 6, incluimos otros fragmentos sobre la relevancia que adquieren las lenguas romances en esta perspectiva enfocada en la proximidad lingüística.

En Córdoba 3, cuando preguntamos sobre el desarrollo de las lenguas en América Latina, lx docente afirmó abordar la historia del portugués y su expansión marítima, lo que condujo a las áreas idiomáticas. Mencionó que en sus clases comparaba el área idiomática lusófona con otras, la anglófona y la francófona. De esta manera, apuntaba a ampliar el conocimiento de lxs estudiantes hacia un plurilingüismo global (ver Anexo 6).

En contraposición a un plurilingüismo que se proyecta hacia el mundo, Rosario 2 destaca las dificultades de trabajar con el plurilingüismo concreto que se encuentra en el aula. Lx docente problematizó, a partir de la propuesta de los NAP de LE, el hecho de visibilizar las lenguas y variedades de lxs estudiantes, dado que esto podría generar el efecto contrario y acentuar estigmatizaciones en el aula sobre lenguas y variedades subalternizadas.

Viste que los NAP dicen rescatar todas las lenguas del salón, como muy idealista. [...] Entonces a veces pasa que vos, quizás, querés traer eso al salón para que lo compartan [asienten], pero pasa esto que no quieren compartirlo porque es distinto y capaz no es lo mismo decir: “mi mamá es paraguaya, que decir mi papá es polaco” [asienten]. . . menos en esta escuela. Entonces, si bien uno lo tiene que trabajar a eso, no sabés bien cómo manejarlo, no sabés si lo estás exponiendo para mal o si está bueno lo que estás haciendo. Porque es muy difícil de aplicar. (Rosario 2).

Trabajar el plurilingüismo concreto del aula se presenta como un verdadero desafío, ya que consiste en una ruptura con las tradiciones europeas y la valoración de sus lenguas. En conformidad con los NAP de LE, la enseñanza de portugués podría ser un gran aporte para la reflexión sobre las lenguas del territorio, ya que la conformación sociolingüística de Brasil es similar a la de Argentina (Arnoux 2011, Arnoux & Bein 2015). Esta cuenta con una lengua mayoritaria junto a lenguas originarias minorizadas y de inmigración, varias compartidas con Brasil (guaraní, italiano, alemán). Las lenguas originarias en la educación formal fueron incorporadas por medio de la Educación Intercultural Bilingüe.

En síntesis, la legitimación del inglés como la lengua extranjera del currículum escolar actuó de referencia para las clases de segunda lengua extranjera. Esto se reflejó en las expectativas de lxs actores de la institución

escolar y de lxs estudiantes. La comparación entre la enseñanza de inglés y la de portugués reprodujo estereotipos que se vieron reforzados por la marginalidad que tiene la disciplina Portugués en la institución escolar (como identificamos en el apartado 6.1).

Los proyectos interdisciplinarios se corren de esta comparación, ya que el foco no está puesto sobre las lenguas como instrumentos de comunicación, sino en temáticas transversales y es en esta modalidad donde emergen más frecuentemente problemáticas latinoamericanas e interculturales. El abordaje del plurilingüismo y, en especial, la intercomprensión permitieron desarrollar actividades innovadoras que también corrieron el foco de lo instrumental, valorizando las lenguas en base a su proximidad lingüística y su alcance.

Así, la perspectiva plurilingüe termina valorando las lenguas hegemónicas y europeas y, en menor medida, las lenguas del aula y del territorio. Al mismo tiempo, la proyección global que lxs docentes le atribuyen al portugués con el objetivo de legitimarlo en la institución escolar termina obstaculizando la concientización sobre la realidad de las lenguas en el aula y en la región.

Ante la libertad en la implementación de Lenguas Extranjeras que los NAP de LE y la legislación lingüística educativa otorgan a las jurisdicciones, las decisiones de las instituciones escolares terminan siendo muy similares. Las escasas escuelas que resuelven implementar el portugués lo deciden por cuestiones de disponibilidad de cargos, para ofrecer una alternativa frente al inglés, aunque de forma muy inestable y desconectada del resto de la currícula. De esta manera, las problemáticas respecto a la enseñanza de portugués destacadas por lxs docentes en las entrevistas fueron muy similares.

7 | CONSIDERACIONES FINALES

Comenzamos mostrando la distancia que existe entre los recorridos de los NAP de LE, que incluyen hasta cuatro lenguas extranjeras, y la escasa oferta de una segunda lengua extranjera diferente del inglés en las cuatro jurisdicciones analizadas. Cabe destacar el lugar marginal del portugués a pesar de que es la única lengua que dispone de una legislación específica sobre la obligatoriedad de su oferta.

Las decisiones sobre las lenguas están signadas por un liberalismo glotopolítico, no sólo por la descentralización de las medidas a cargo de las jurisdicciones, sino porque frecuentemente son dejadas en manos de las instituciones escolares. Una clara muestra de esto es el hecho de que la segunda lengua extranjera se ofrezca sobre todo en Espacios de Definición Curricular o en talleres extracurriculares no obligatorios. Esta flexibilidad dada a las instituciones termina definiéndose según las representaciones que los actores involucrados poseen acerca de las lenguas. En este contexto, lxs profesorxs de portugués deben realizar una tarea extra de justificar la presencia del portugués para poder subsistir y ocupar mayores espacios físicos y simbólicos en la institución escolar.

A diferencia de las nulas representaciones de la importancia del portugués para la integración regional en los manuales que circulan en la escuela secundaria (Rubio Scola 2020), la mayoría de lxs docentes abordan temáticas que involucran realidades latinoamericanas. Si bien la integración regional no es un presupuesto a la hora de justificar la enseñanza de portugués, podemos identificar que en los discursos de lxs profesorxs, cuando relatan las actividades desarrolladas en sus clases, tocan temáticas referentes a aspectos culturales, sociales e identitarios compartidos en la región (racismo y afrodescendencia, desigualdad, inmigración, y esclavitud, entre otros), sobre todo si estas clases se dan en modalidades interdisciplinarias. Sin embargo, la perspectiva de enseñanza prioriza otras valoraciones del portugués vinculadas con su área idiomática o con el hecho de ser una

lengua romance. Estas representaciones sociolingüísticas invisibilizan el acercamiento entre los países de la región.

Dada la presencia hegemónica y garantizada del inglés, las representaciones sobre sus métodos influyen en los parámetros de la enseñanza de lenguas extranjeras y afectan las valoraciones asociadas al portugués. Como fue analizado, la enseñanza del inglés tiende a ser representada de forma más rígida y su enseñanza es asociada a una perspectiva gramatical. En cambio, el portugués se ve afectado por representaciones que lo asocian con una enseñanza más flexible con un enfoque más cultural. Asimismo, identificamos la presencia de tradiciones eurocéntricas en el abordaje plurilingüe y de la intercomprensión con la asociación de estas con lenguas europeas. La institucionalización de la didáctica de la intercomprensión en el currículum de la provincia de Córdoba fue un paso innovador en la implementación de la perspectiva plurilingüe al abordar diferentes lenguas en una misma materia. Sin embargo, es importante no limitarse al origen común europeo de las lenguas, sino destacar el plurilingüismo de nuestra región.

Así, el desafío de trabajar con este aspecto concreto de nuestra región consiste en visibilizar la historia del portugués y del español en el territorio latinoamericano, sus variedades y contacto con lenguas originarias y de inmigración. De esta manera, defendemos la importancia de incluir en la formación de profesorxs una didáctica glotopolítica que destaque la cercanía entre el portugués y el español en sus aspectos históricos, contextuales e ideológicos. Es importante que la formación de lxs futurxs profesorxs incorpore el análisis y el autoanálisis de las representaciones que tienen de las lenguas, en especial, de la propia y de la que enseñarán en relación con las demás.

Las clases de portugués con el estatus de lengua de integración regional nos invitan a mirarnos como región promoviendo nuestras propias lenguas (variedades) y culturas, cuestionando, al mismo tiempo, las memorias coloniales y su reproducción en la actualidad internacional. En esta empresa, son destacables los esfuerzos y el compromiso de lxs profesorxs de portugués en las escuelas en calidad de agentes glotopolíticos conscientes de su accionar: el “militar la lengua”.

REFERENCIAS

- Arnoux, Elvira (2011). Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). En Edleise Mendes (org.) *Diálogos interculturais. Ensino e Formação em Português como Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 19-47.
- Arnoux, Elvira (2018). Apuntes para el estudio de las ideologías lingüísticas: en torno a las representaciones del inglés en la Argentina. *Abehache-Revista de la Asociación Brasileira de Hispanistas* 13: 10-27.
- Arnoux, Elvira & Roberto Bein (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. En Elvira Arnoux & Roberto Bein (eds.) *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 13-50.
- Arnoux, Elvira (2020). Prólogo I. En Mireya Cisneros Estupiñán (coord.) *Glotopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas*. Pereira, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 11-24.
- Bagno, Marcos (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. San Pablo: Parábola.
- Bein, Roberto (2003). Propaganda de lenguas. *Letras* 27: 27-37. <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/1895/7317>. Consultado el 12 de septiembre de 2023.

- Bein, Roberto (2013). La legislación sobre lenguas y su cumplimiento. *Abehache* 4: 19-35. <https://hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/19-35.pdf> Consultado el 12 de septiembre de 2023.
- Camargo Angelucci, Thalita (2022). *Análisis del discurso de profesores de lenguas extranjeras sobre los errores de los aprendices: sujetos entre lenguas o el mito del hablante nativo en Argentina*. Tesis de doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Del Valle, José (2007). *¿La lengua 'patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Guespin, Louis & Jean-Baptiste Marcellesi (2019). Hacia la glotopolítica. *Revue de sociolinguistique*. 32: 35-60. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_32/gpl32_03guespin_marcellesi_traduccion.pdf. Consultado el 12 de septiembre de 2023.
- Klein, (2004). L'eurocompréhension (Eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Éla. Études de linguistique appliquée* 136: 403-418. <https://doi.org/10.3917/ela.136.0403>
- Masello, Laura (2022). Intercomprensión lectora y construcción de conocimiento en el área de humanidades: el proyecto latinoamericano LALIC. *Lenguaje*, 50(2): 298-321. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11324>
- Meissner, Franz J., Claude Meissner, Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann (2003). *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker.
- Pérez, Ana C. (2017). La inserción curricular de la intercomprensión en escuelas secundarias de la provincia de Córdoba. *Revista Letras Raras* 3(6): 26-37.
- Pesci, Anañí L. (2020). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel secundario: Reconfiguraciones en la Provincia de Buenos Aires en el cambio de milenio*. Tesis de Maestría en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Ricciardi, Natalia (en prensa). Do Nócio-funcionalismo à Abordagem Intercultural Crítica. Um percurso pela Abordagem Comunicativa através dos manuais de português língua estrangeira na Argentina. *Revista Conexión*.
- Rubio Scola, Virginia (2019). Políticas Lingüísticas e integración regional: la enseñanza del portugués en Argentina. En Elvira Arnoux & Roberto Bein (orgs.) *Peronismo y glotopolítica: intervenciones en el sistema educativo y las academias*. Buenos Aires: Biblos, 107-142.
- Rubio Scola, Virginia (2020). Las lenguas oficiales del Mercosur en materiales didácticos de la escuela media argentina y brasileña: un (des)encuentro regional. *La Rivada* 14(8): 63-83. <http://www.larivada.com.ar/media/attachments/2020/09/21/la-rivada-14-completo.pdf>
- Rubio Scola, Virginia, Natalia Ricciardi & María I. Pozzo, (2022). Iberofonía e intercomprensión entre el español y el portugués: desde la Raya a los cinco continentes. *Estudios lingüístico e literários* 73: 407-433. <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/48680> Consultado el 12 de septiembre de 2023.
- Rubio Scola, Virginia & María I. Pozzo (en prensa). La oferta de lenguas extranjeras en escuelas secundarias argentinas: la presencia/ausencia del portugués. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*.

FUENTES CITADAS

Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.

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

Argentina (2009). *Ley de oferta obligatoria de portugués N° 26.468*.

Argentina (2010). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario 2010-2015*. Ministerio de Educación de la Nación.

Argentina (2011). *Marcos de Referencia – Bachiller en Lenguas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Argentina (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras*. Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas -MCER-*, versión en español.

Mercosur (1991). *Protocolo de Intenciones*.

Mercosur (2001). *Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2001-2005*.

ANEXO 1: VALORACIONES DEL PORTUGUÉS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Estas valoraciones provienen de las entrevistas realizadas a 13 docentes de portugués en cuatro jurisdicciones argentinas (CABA, Prov de Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba). Se trata de la valoración de la materia Portugués en relación con las otras Lenguas Extranjeras ofrecidas en las escuelas y con las otras materias curriculares.

“porque para el colegio, para ellos, lo principal, más que todo es el inglés” (Prov. de Bs As 2, escuela privada bilingüe).

“No sé, me encantaría hacer una reflexión sobre el inglés, no conozco cómo les resulta pero muchas veces están más influenciados por el inglés [...] Obvio, y aparte hay una necesidad real, vayas donde vayas necesitás poder hablar en inglés, digamos”(Rosario 4, escuela pública).

“‘ah, tienen inglés’, bueno, inglés no tanto, inglés siempre tiene un escaloncito más allá. ‘Ah, tienen portugués’, qué sé yo, como que es algo más, pero ahí depende de nosotros darle la importancia que realmente tiene el idioma, que no sea: ‘ah es un taller’. No, no es un taller, es una materia y ahora es curricular y va a ir la nota al boletín y va a ir la nota al título después, ¿entendés?”(Prov. Bs As 1, escuela privada).

"Qué sé yo, es cuestión de tratar de inculcarles que el idioma portugués no es un idioma más. Viene con una mochila atrás (refiriéndose a la cultura)"(Rosario 1, escuela privada).

“Igualmente, yo en este colegio ya estoy cuatro años; digo que desde que yo entré ya muchos logros de a poquito ya fui *conseguinto*; justamente como ese que te comenté, colocar ya la *fiesta junina* para hacer parte del calendario del colegio porque antes no había, no tenía. Entonces eso ya es algo que los propios chicos esperan y ahora ya hace parte del calendario del colegio, ¿no? [...] Y otras actividades también, que cuando llega noviembre ellos siempre hacen la fiesta de la diversidad, entonces ya tuvo un momento para portugués. Por ejemplo, para la entrega de los certificados de los exámenes internacionales, entonces antes era solo inglés, y los de portugués, los que hacían o CELPE no eran ni mencionados, entonces cuando yo entré empecé a trabajar eso más, y ahora también, cuando hacen o CELPE, cuando logran hacer o CELPE, entonces también hay la entrega de certificado, llaman a los padres, todo. Entonces de a poco, yo voy consiguiendo abrir espacios para o idioma” (Prov. Bs As 2, escuela privada).

“Que un profe de portugués tenga una distinción es como una caricia al corazón [...]. [El departamento del que es jefe] Es únicamente de idiomas. [...] Bueno, otra visibilidad que yo siempre le di al portugués [...] hacerlo conocer, difundirlo. [...] Y otra de las salidas educativas es llevarlos al consulado, que les hagan una charla. El mismo consulado los motiva dándoles un pin, una banderita, que eso los hace sentir bien. O si no, por ahí, hacer un desayuno. Todo eso es lo que yo hago acá en Córdoba, para hacerlo visible al idioma, para ponerlo en boca de todos. [...] de fortalecernos, de buscar estrategias para implementarlo más en los colegios, o sea, es buscar la manera, la forma, de que eso se dé (Córdoba 3, escuela privada).

“[Portugués] Se dicta como Espacio de Opción Institucional y generalmente se dicta como cátedra compartida con otra materia. [...] El portugués tiene relación con las otras materias también. No

es algo suelto, ´bueno, estudio portugués y listo. Pero ¿para qué me va a servir esto? Bueno, para entender textos que hablen sobre esto, por si me toca. . . ’ ” (Córdoba 1, escuela pública con Orientación en lenguas).

“[...] Si los chicos eligen TICs, no tienen portugués. Por eso yo quería trabajarlas juntas, para que lo hiciéramos, para que todos tuvieran portugués y todos armaran trabajos de TICs a partir de la lengua, es decir, utilizando todo vocabulario de la lengua portuguesa” (Córdoba 5, escuela pública con Orientación en Lenguas).

“Así que yo pasé al turno tarde y como yo venía viendo que francés era un poco rechazada, que todo el tiempo los chicos me preguntaban para qué estudiamos francés y sabían los alumnos que yo era profe de portugués, entonces me preguntaban por qué no tenemos portugués en lugar de francés y me insistieron con esa cuestión. Finalmente, yo presenté un proyecto en la escuela, se elevó al ministerio y se aceptó abrir un taller de portugués. Estoy dando un taller de PT, pero que no es obligatorio, es en contra turno y, como todo lo que no es obligatorio en las escuelas ((risas)), ya sabemos que los alumnos no lo toman con mayor seriedad. [...] Donde sí estoy trabajando bien y de una manera súper formal y con un programa como corresponde es en el Immanuel Kant, donde portugués es un taller, pero es una materia más, es una materia que se dicta 4 horas semanales, que es una buena carga horaria para una secundaria (Rosario 3, compara escuela pública con escuela priva).

ANEXO 2: ARGUMENTOS DE LXS DOCENTES SOBRE LA NECESIDAD DE LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS

Los presentes fragmentos consisten en los argumentos a favor del dictado de Portugués en las escuelas secundarias que lxs docentes expusieron a lo largo de las entrevistas.

“Sí, yo voy salón por salón. Todos los años a principio de año. Voy a la mañana y voy a la tarde a hacer la convocatoria y los invito al taller y bueno trato de contagiarles... En realidad estos talleres de lengua se ponen porque la salida laboral de esa escuela tenía que ver con empresas brasileñas y alemanas. Era por ahí, el porqué de esos idiomas en esa escuela. Entonces también se trata de contagiar a los chicos desde ese lugar. De bueno, es probable que tengan relación con empresas brasileñas o empresas alemanas y el idioma va a ser un plus para su currículum, para su formación laboral (Rosario 2, escuela pública).

“Hay un montón de motivos [por los que no cursan el taller de portugués] y otra es que no todos tienen como un acompañamiento de los padres; de ‘sí, hazlo, aprovechá esta oportunidad, estás aprendiendo una lengua extranjera gratis’. Como esa cosa de verlo como un gran beneficio, un gran lujo, ¿no? De que la escuela te pueda enseñar otro idioma. Bueno, y esa carga de lo no-obligatorio, ¿no?” (Rosario 2, escuela técnica pública).

“Sí, [los motivos del portugués] se los explico, porque también yo cuando era estudiante trabajé en la FIAT, entonces capacitaba al personal de Ingeniería de la FIAT. Entonces les digo que hay muchas automotrices que necesitan el portugués porque hacen muchos viajes a Brasil. Van muchos argentinos a Brasil y muchos brasileros vienen acá a Córdoba” (Córdoba 4, escuela pública, Orientación en Lenguas).

“[respuesta a la justificación de incluir portugués en la escuela] La verdad que no, no sé muy bien cuál, por qué fue la elección, lo que supongo es que como hay un polo económico relacionado con el puerto y con el trabajo digamos de la zona. . . Calculá que toda esa zona de San Martín, San Lorenzo, salió tercera a nivel mundial en cuanto a exportación de granos” (Rosario 4, escuela pública).

“En la primera clase de este año, yo subí un power point para la presentación, las opciones de por qué queremos un idioma por ejemplo el portugués, les puse el ejemplo de los videojuegos, las series, que hay un montón en Netflix, películas y series, y lo de las universidades. . . Mirá, ahora me estoy acordando también, se los puse, les presenté varias universidades en Brasil [. . .]. Y es verdad, no es nada más para trabajar, el adolescente también lo usa para esto” (Prov. de Buenos Aires 1, escuela privada).

“Sí, [la escasa presencia del portugués] es una pena, porque es una lengua tan, digamos, tan cercana para nosotros, para poder visitar y para poder estar. Tenemos estas lenguas hegemónicas que son el inglés y el francés histórico y que muchas veces los chicos se preguntan para qué hablamos francés o para qué aprendemos, pero no es la lengua en sí, es lo que yo les digo, sino esto de abrir el conocimiento para otra latitud, para otros lados, porque siempre una lengua es como abrir una puerta para entrar a una cultura, para entrar a conocer otro tipo de vida que la nuestra” (Córdoba 5, escuela pública con orientación en Lenguas).

“Sí, sí, en realidad cuando yo doy clases todo el tiempo trato de que ellos puedan reflexionar y pensar sobre su propio país hasta su propia lengua, obviamente. Muchas veces los chicos se plantean: ‘¿Para qué me sirve?’ ‘¿Para qué me sirve estudiar el portugués, profe?’ ‘¿Por qué esta gente habla tan mal o por qué, por qué pronuncian así o por qué hablan de esta manera?’. Por eso siempre estamos poniendo [gesto de énfasis] sobre lo actitudinal para pensar otra cultura, para que consideren que lo que es diferente no es malo, que es simplemente otra lengua, otra cultura y que, bueno, respetando que en otros lados son diferentes y encontrar las partes que son parecidas, iguales” (Rosario 4, escuela pública).

ANEXO 3: ACTIVIDADES EN LAS QUE LA INTEGRACIÓN REGIONAL COBRA RELEVANCIA

En estos fragmentos, se destaca el valor del idioma portugués como lengua de la integración regional.

“Entonces hacemos la comparación: ¿qué quedó de la cultura de los africanos en los indígenas en el español y en el portugués? Entonces la capoeira es del portugués, en la Argentina. . . Bueno, justo hay un video que es de la (inaudible) que no me acuerdo el nombre, el Canal Encuentro, que habla sobre los rasgos que quedaron en Córdoba. Y habla, por ejemplo, del tema La Mona Jiménez. Quedaron todos los rasgos del africano en las personas, las características, los rulos, la nariz ancha. Después las estancias de acá fueron construidas por manos de esclavos africanos y mostraban todo eso. Así que bueno, ahí más o menos les pudimos enganchar y hacer un paralelo. Incluso en el video aparece que llegaron la mayor cantidad de poblaciones negras de los africanos esclavos, llegaron a Brasil. Y ahí empezaron a bajar” (Córdoba 1, sobre escuelas públicas).

“O ano passado eu fiz um projeto de comida de rua na América do Sul, e eles chegaram a pesquisar as comidas de rua dos países da América, e fazer um trabalho com apresentação oral, escrita no [inaudible] oral; e para minha surpresa, cada aluno levou a comida desse país. Eu não pedi isso. E foi interessante como. . . Eu provei uma comida venezuelana que amei, adorei. E quando eles iam eu disse, ‘gente, vão oferecer os professores, os tutores’ e todos foram para a sala para ver as apresentações. Entende? [...] Eles se engajaram tanto que tivemos comida peruana, boliviana, venezuelana, colombiana, equatoriana, brasileira e assim por diante. Então eles se envolveram e aí a escola viu isso através do movimento deles (CABA 2, escuela privada).

ANEXO 4 : “EL INGLÉS MARCA LA AGENDA”

Lxs profesores de portugués señalan en estos fragmentos que, al ser el inglés la lengua extranjera hegemónica en las escuelas, esta termina influenciando en los imaginarios y expectativas de enseñanza de lenguas extranjeras em general.

“Ellos vienen de aprender inglés y ... vienen con una tradición del aprendizaje de la LE que es la del inglés, que es más ...estructurado, más estándar. Poco material auténtico, un material que está muy elaborado para aprender ciertas cosas. [...] Si bien los NAP proponen esto de trabajar con la diversidad lingüística y el plurilingüismo... no se trabaja en la escuela eso. [...] Lo trabajo yo sola ((risas)) o al menos intento. [...] A veces siento que la agenda está marcada por el inglés, me da esa sensación y todo lo que se corre de ahí... me han dicho: ‘profe, no podemos hacer como en inglés que hacen así...’” (Rosario 2, escuela privada).

“No sé, me encantaría hacer una reflexión sobre el inglés, no conozco cómo les resulta pero muchas veces están más influenciados por el inglés” (Rosario 4, escuela pública).

“No puedo dejar de trabajar lo que es cultura de Brasil. O sea, intentar de ver las diferentes características que conforman el pueblo; historia, me gusta trabajar muchísimo de Brasil. Pero obviamente, no se puede dejar de lado la cuestión gramatical. [...] Pero algo que me han dicho [...] ‘qué diferentes son las clases de portugués que las de inglés’. Porque agarramos y tenemos temáticas tan diversas que... No sé por qué en inglés no se dan’ (Rosario 1, escuela privada bilingüe).

ANEXO 5: OTROS ENFOQUES QUE PERMITEN UN ABORDAJE FORMATIVO DE ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS

Los presentes fragmentos consisten en el relato de actividades didácticas con la lengua portuguesa que fomentan el aspecto formativo e interdisciplinario de su enseñanza.

“Yo los hago visitar la página del museo de la inmigración de San Pablo y ahí tienen que buscar información, arman presentaciones digitales. [...] No trabajamos tanto lo lingüístico, sino más con el enfoque de la AICLE, el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera, sobre todo en 4° y 5° año. Trabajo con [menciona a una colega] y comentamos esto de no detenernos tanto en lo lingüístico, sino presentar temas y que ellos puedan presentar temas, armar una presentación, hablar. Porque el objetivo del aprendizaje de la LE en la escuela no es acumular conocimiento del sistema, de la estructura, sino enseñar una experiencia positiva” (Rosario 2, escuela privada).

“Y bueno, con Economía Política sí lo enganchamos con el periodo de la esclavitud. Y Formación para la vida y el trabajo lo enganché con la entrevista. . . Bueno, en la entrevista pedí dar información en portugués. [...] Y ahí en la parte del trabajo esclavo también la profe de Formación para la vida y el trabajo lo enganchaba con formas de esclavitud actual. Por ejemplo, [...] Pedidosya también traía videos que contaba cómo eran las condiciones, los trabajos en los talleres clandestinos. Entonces hacíamos una comparación de trabajos esclavos de antes y el de ahora” (Córdoba 1, escuela pública con Orientación en Ciencias Sociales).

“En realidad siempre se fomenta que haya proyectos interdisciplinarios. [...] En Sexto año el proyecto en común es con Derecho. Los chicos trabajan mucho la ley Apartheid entonces por ahí conectamos. Y en Cuarto [...] es con Historia y Geografía que están viendo Inmigraciones. Entonces cuando vemos Familia, ellos hablan de sus padres, abuelos o bisabuelos que hayan sido inmigrantes. [...] [En quinto] con la profe de Lengua trabajamos bastante en conjunto algunos años [...] hace un par de años el tema era. . . Creo que era Obras Latinoamericanas. Entonces elegían una de esas y las representaban. Entonces ahí la nota era en conjunto con las tres profes: la de Lengua, la de Inglés y la mía” (Córdoba 2, escuela privada).

ANEXO 6: INTERCOMPRESIÓN

Lxs docentes relatan de qué forma dan clase de Intercomprensión como materia o como didáctica desde la perspectiva plurilingüe.

“Primero, sí, le damos como un panorama general sobre de dónde viene el portugués, la historia. Trabajamos con diferentes idiomas, eso sí. Y después la segunda parte del año trabajamos más con la cultura y con, por ejemplo, las diferentes regiones y leyendas de las diferentes regiones. [...] La segunda parte va a ser más enfocado en la parte de Brasil nada más y la comparación con las diferentes regiones”(Córdoba 1, escuela pública con Orientación en Lenguas, clase de Intercomprensión).

“Entonces trabajábamos juntas [con la profesora de inglés] y empezamos a ver que había mucho. . . Mucho vocabulario que se asemejaba al vocabulario de las lenguas romances [...] y empezamos a averiguar por ese camino y trabajábamos juntas, entonces hacíamos, todos los trabajos que hacíamos en lenguas en paralelo, en lenguas romances, le agregábamos el inglés. [...] La lengua y las culturas, lo que era la lengua castellana en América.[...] Lo que se refiere a la cultura como nos vemos nosotros, los argentinos, cómo nos vemos y cómo los demás nos ven a nosotros, cómo nos ven de xxx a nosotros; qué lenguas, además del castellano, se hablan en Argentina [...]” (Córdoba 5, escuela pública con Orientación en Lenguas).

“En Sexto [...] hacemos una unidad que es de intercomprensión. Entonces ellos escuchan videos y leemos historietas y trabajamos textos [inaudible] del francés, el italiano, el portugués y el español. Entonces, como que hacemos una. . . Son dos semanas de clase, tampoco es tanto, pero por lo menos una pequeña aproximación para que vean que no era tan difícil como parecía. Sino que nos entendemos. O sea la base de la lengua romance está” (Córdoba 2, escuela privada).

“Desde el origen de las lenguas romances, la comparación con las lenguas germánicas. Después, por ejemplo, las deformaciones que fueron, cómo fueron migrando todas las culturas de los moros, del gallego, ¿sí? Y después lo que tuvo que ver con Galicia, la proximidad que hay entre el gallego con el portugués, que son prácticamente casi iguales. O sea. . . Y bueno, así de esa manera uno también trabaja bastante en palabras sueltas, digamos, en diferentes idiomas” (Córdoba 3, escuela pública Orientación en Lenguas).

“Sí, a eso quería llegar, por ejemplo, con la invasión de Napoleón, cuando vino el rey a Brasil, entonces ahí yo abordo todo lo que es la migración del portugués en Brasil. Y ahí el crecimiento y por qué únicamente Brasil tiene el idioma portugués y no nosotros. Es el único país de Latinoamérica que habla portugués. Bueno, y después los llevo, también, un poco a lo que es el África. O también los puedo llevar a Oceanía. Bueno, esas migraciones que hubo a raíz de invasiones, de diferentes conflictos, hacen que se expanda el portugués por el mundo” (Córdoba 3, escuela pública Orientación en Lenguas).

“No únicamente en lenguas romances, ellos también tienen conocimiento de que en Inglaterra, el inglés cómo vino a América, cómo el francés fue a Canadá. De todo ese material yo me apropio y lo difundo” (Córdoba 3, escuela pública Orientación en Lenguas).

“Viste que los NAP dicen rescatar todas las lenguas del salón, como muy idealista. Porque la verdad que no me pasó nunca hasta ahora. Me pasó que tuve una nena que había vivido en Misiones, tuve un chico que la madre era paraguaya, pero no sé si hablaba guaraní él. Aparte un chico muy tímido, entonces no es que vas al salón y tenés un montón de lenguas. No siempre. En general, casi todo, el 99% es español. [...] Con el chico fue difícil porque tenía un rendimiento bastante bajo en la escuela y muy tímido, no me hablaba. Entonces a veces pasa que vos, quizás, querés traer eso al salón para que lo compartan [asienten], pero pasa esto que no quieren compartirlo porque es distinto y capaz no es lo mismo decir: ‘mi mamá es paraguaya, que decir mi papá es polaco’ [asienten] menos en esta escuela. Entonces, si bien uno lo tiene que trabajar a eso, no sabés bien cómo manejarlo, no sabés si lo estás exponiendo para mal o si está bueno lo que estás haciendo. Porque es muy difícil de aplicar” (Rosario 2 sobre escuelas pública y privada).