



Gustavo Mórtola
Universidad Nacional Arturo Jauretche
formaciondocente.unaj@gmail.com



Mariano Montserrat
Universidad Nacional Arturo Jauretche
mmontserrat@unaj.edu.ar



Resumen

En el presente artículo se analizará la producción normativa y curricular nacional y provincial desde la década del 90 hasta el presente en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se hará foco en las leyes nacionales y provinciales de educación con el fin de observar cómo aparecen las lenguas extranjeras en ellas. También se presentará la producción curricular provincial en lenguas extranjeras desde la transferencia de la totalidad de los servicios educativos desde la nación a las jurisdicciones provinciales. En el caso de los diseños curriculares se ofrecerá una sistematización de los niveles educativos alcanzados y las lenguas extranjeras involucradas. Algunas preguntas guían tal indagación: ¿Qué transformaciones han acontecido en el plexo normativo nacional y provincial respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras? ¿Qué presencia tienen las lenguas extranjeras en los diseños curriculares provinciales en la producción de las tres últimas décadas?

Palabras clave: lenguas extranjeras – leyes de educación – diseños curriculares – políticas educativas

Abstract

This article will analyze the national and provincial normative and curricular production from the 90s to the present in relation to the teaching of foreign languages. The focus will be on national and provincial education laws in order to observe how foreign languages appear in them. The provincial curricular production in foreign languages will also be presented from the moment of the transfer of all educational services from the nation to the provincial jurisdictions. In the case of curricular designs, a systematization will be offered of the educational levels achieved and the foreign languages involved. Some questions guide such an inquiry: What transformations have occurred in the national and provincial normative plexus regarding the teaching of foreign languages? What presence have foreign languages had in provincial curricular designs in the production of the last three decades?

Keywords: foreign languages - education laws - curricular designs - educational policies

Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país cuenta con una larga tradición y en ella la escuela ha sido históricamente un espacio de enorme protagonismo. En el sistema educativo se puede señalar que tanto el inglés como el francés, el alemán, el italiano y, más recientemente, el portugués, han pugnado por consolidar un espacio en el currículum. En tal sentido, las cinco lenguas europeas enumeradas con anterioridad cuentan con presencia en las escuelas de nuestro país.

¿Cómo ha intervenido el Estado en la regulación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela? Las leyes y los planes de estudio son dos dispositivos a través de los cuales el estado moderno regula el currículum escolar. En nuestro país uno de los primeros hitos normativos del Estado nacional respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras acontece en el año 1942 bajo la presidencia de Castillo. La norma fue un decreto a través del cual se reforman los planes de estudio de las escuelas secundarias oficiales prohibiendo la simultaneidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. Así se restringe la enseñanza en los primeros tres años de la escuela media al inglés y al francés, y se dispuso otra lengua (francés o italiano) en los dos últimos años de la secundaria (Mórtola y Montserrat, 2018). Ese mismo año a partir de la Ley N° 12766 se permitió la enseñanza optativa del portugués en el último año de la escuela secundaria (CIPPEC, 2007).

La producción curricular puede rastrearse con anterioridad ya que hay registros que muestran que a mediados del siglo XIX, en la actual provincia de Entre Ríos, se elaboraron planes de estudio que incluían la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas preparatorias (germen de las actuales escuelas secundarias). En el año 1848 comienza a funcionar el Colegio Preparatorio de Paraná y un año más tarde el de la ciudad de Concepción del Uruguay, ambos con el propósito de formar literaria y filosóficamente a los varones jóvenes de los sectores dominantes locales (Southwell, 2011). Alberto

Larroque, un reconocido educador de la época, diseña en el año 1851 un programa de estudios para estas escuelas preparatorias que en su orientación en Comercio comprendía las siguientes materias: “idioma nacional y práctica de estilo epistolar, geografía, *inglés* o *francés* a opción, aritmética mercantil y teneduría de libros. Había también clases accesorias de música vocal e instrumental” (Southwell, 2011, p.39. La bastardilla es nuestra).

Ambos mojones regulatorios sitúan a las lenguas extranjeras con una presencia relevante en el nivel secundario desde la propia configuración del sistema educativo moderno. Además, estas regulaciones ponen de manifiesto dinámicas normativas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras de larga data. ¿Qué aconteció en las últimas tres décadas al respecto? ¿Qué menciones hay en las leyes educativas nacionales y provinciales respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras? ¿Cuál ha sido la producción curricular en tal campo de la enseñanza escolar? Asimismo, ¿qué interpretaciones pueden hacerse de tales producciones?

En el presente artículo se hará foco en la producción normativa y curricular nacional y provincial desde la década del 90 hasta el presente. Se analizarán las leyes nacionales y provinciales de educación con el fin de observar cómo aparecen las lenguas extranjeras en ellas. También se presentará la producción curricular provincial en lenguas extranjeras desde la transferencia de la totalidad de los servicios educativos desde la nación a las jurisdicciones provinciales. En el caso de los diseños curriculares se ofrecerá una sistematización de los niveles educativos alcanzados y las lenguas extranjeras involucradas. No se analizará el texto curricular en un sentido estricto sino que se pretende visualizar las transformaciones en la producción normativa y curricular y sus alcances particularmente en los distintos niveles educativos.

Marco teórico y consideraciones metodológicas

Describir y analizar las trayectorias de las leyes nacionales y provinciales y de los diseños curriculares en un determinado período histórico y en un área específica como la de las lenguas extranjeras entraña una serie de inquietudes sobre el porqué dicha empresa poseería un valor significativo en la construcción de conocimiento. En primer lugar, la producción investigativa sobre esta temática es escasa, con contadas excepciones como la de Bein (2012) quien la ha abordado desde un marco glotopolítico. Asimismo, un estudio de estas características puede contribuir a la comprensión de cómo los hitos de políticas públicas en lenguas extranjeras expresados en las regulaciones textuales más generales impulsan su recontextualización en los diferentes niveles, dando lugar al inicio de trayectorias de políticas educativas llamadas a sostenerse en el tiempo.

Los trabajos de Stephen Ball (1993) ofrecen un marco interpretativo pertinente para este propósito. Si los textos de las políticas, entre los que incluye a las leyes nacionales y provinciales y a los planes de estudio, establecen ciertos marcos regulatorios generales, es importante recordar que estos son rara vez el resultado del trabajo de un sólo autor o de un único proceso de producción. De esta forma, los textos de las políticas no son claros, cerrados o completos, sino que por el contrario, son el producto de negociaciones en sus diferentes estadios: el contexto de influencia inicial, la micropolítica de la formulación legislativa, la negociación legislativa y la articulación de los diferentes grupos

de interés. De esta forma, sus formulaciones, tal como son expresadas finalmente en el texto de las leyes, devienen necesariamente generales y rara vez explicitan cómo implementar cursos de acción determinados. Este nivel de ambigüedad constitutiva presenta dilemas interpretativos que necesariamente encuentran soluciones en forma de recontextualizaciones en los diferentes niveles a los que se aplique una norma de carácter general.

Así, las formulaciones generales de las políticas, o aquello a lo que Ball (2012) denomina “política normativa” se presentan a sí mismas como respondiendo a una demanda percibida de parte de la sociedad y proponiendo soluciones a problemas que son necesariamente de carácter abstracto y general. Como se constatará a lo largo de este artículo, los actores institucionales llamados a reinterpretar las políticas en lenguas extranjeras, tales como el Consejo Federal de Educación (CFE), los distritos provinciales, las áreas curriculares tanto nacionales como provinciales o el mismo Ministerio de Educación deben necesariamente proveer interpretaciones cada vez más contextualizadas para dicha formulación general inicial.

¿Por qué comenzar entonces el análisis con el nivel político normativo de las leyes nacionales y provinciales? Las políticas en su aspecto textual-normativo recuerdan la importancia de la constitución de marcos regulatorios amplios que producen efectos, aunque como bien señala Ball, estos no sean en ocasiones, ni los deseados ni tampoco fácilmente predecibles. “Las políticas no son simplemente ideacionales o ideológicas, también son muy materiales. Las políticas raramente te dicen exactamente qué hacer, raramente dictan o determinan la práctica, pero algunas más que otras reducen el rango de respuestas creativas” (Ball: 2012, p.5).

Enfocarse entonces en las leyes nacionales, provinciales y los diseños curriculares, implica plantear una preocupación por comprender la delimitación de ese campo de juego como forma de regulación amplia dentro de la cual se producirá una diversidad de reinterpretaciones contextualizadas. Los textos de las políticas expresan una discursividad de época que enmarca las formas en que los problemas educativos son pensados e incluidos en la agenda y cómo, asimismo, construyen los límites de aquello que es pensable, decible, realizable y quiénes se erigen como voces autorizadas para hacerlo.

En relación con el currículum, en el artículo se acotará su alcance al texto estatal denominado habitualmente como plan de estudios, diseño curricular o currículum. Estos textos que se presentan con formatos librescos, son producciones normativas estatales que se constituyen en instrumentos para regular y legislar un campo particular de la actividad educativa. (Feldman y Palamidessi, 1994). En tal sentido, en dichas producciones textuales elaboradas por los ministerios de educación de nivel nacional o provincial se establecen los contenidos a enseñar, las fundamentaciones y objetivos de la enseñanza y se proporcionan guías de acción para los docentes. En tanto texto prescriptivo estatal expresa un proyecto para el cual el Estado y sus agentes deberían comprometer sus esfuerzos para el logro de las propuestas que contiene.

Al respecto, Feeney (2014, p.33) señala que el diseño curricular tiene como función “la explicitación anticipada del proyecto, es decir, de las intenciones, y el plan de acción que orientará el desarrollo de las actividades educativas en su conjunto”. La mencionada

pedagoga describe una importante vertiente analítica que visualiza al curriculum en tanto texto de estado como una guía que ayuda a quienes deben implementarlo en los distintos niveles del sistema educativo.

Para contextualizar históricamente la producción curricular que se analizará vale señalar que como consecuencia de la transferencia de los servicios educativos desde la nación a las provincias durante la década del 90, emergen novedosas formas de producción curricular que redefinen ciertas tendencias históricas en que se elaboraron los planes de estudio en tiempos precedentes a la reforma noventista. La relación entre la nación y las provincias cambia hacia un estado nacional que elabora documentos curriculares sustentados en acuerdo en el CFE, los cuales sirven como base a las provincias para la producción de sus propios textos curriculares (Feldman y Finney, 2016).

En el marco de este proceso, desde la década del 90 adquirieron gran peso los equipos de técnicos y especialistas en su elaboración (Terigi, 2002). Una característica de su participación en las políticas curriculares del estado nacional fue la producción de documentos de distinta índole. Tal ha sido su peso que algunos autores expresan que las políticas de desarrollo curricular fueron centralmente documentales constituyéndose en una estrategia relevante de la relación entre un ministerio de educación sin escuelas a cargo tras la transferencia de los 90 y los docentes (Ziegler, 2008).

Para Feeney (2014) la producción curricular a partir de la década del 90 tiende a la elaboración de textos complejos acerca de lo que se debe enseñar en las escuelas. Estos documentos estatales no solamente incluyen listados de contenidos sino que pasan a detallar de manera meticulosa, extensa y muchas veces con escasa integración profusos textos sobre enfoques, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas de evaluación, entre otros elementos.

Respecto de la cuestión metodológica, este artículo es parte de un proyecto de investigación en el que se analiza la formación de profesionales de las lenguas extranjeras en Argentina. Para el caso de las leyes de educación provinciales se realizó un rastreo en internet usando como referencia la producción del CIPPEC del año 2003 en la que se analizan los entramados normativos provinciales para el sector educativo vigentes para ese año. Esta información fue de suma relevancia para conocer las leyes de educación provinciales previas a la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006.

En relación con los planes de estudio, estos se procuraron también en internet, siendo de gran utilidad la Biblioteca del Maestro por su relevante digitalización de material curricular nacional. Para la situación previa al 2006 se utilizó como base el análisis realizado por CIPPEC en el año 2006 sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país. Se recurrió en algunas jurisdicciones a informantes claves para completar ciertos vacíos informativos. Cabe señalar que el relevamiento fue realizado en su totalidad durante el aislamiento social preventivo y obligatorio que provocó la pandemia del COVID-19.

Los documentos obtenidos fueron sistematizados considerando los anteriores a la LEN y los posteriores a esta norma. En el caso de las leyes se procuró visualizar qué tipo de texto se incluía en ellas y los niveles educativos involucrados procurando hacer un mapeo

de las regulaciones sobre los niveles primario y secundario. En relación con los planes de estudio se sistematizaron los niveles educativos alcanzados y las lenguas extranjeras involucradas. Para ambos casos se focalizó el análisis en las transformaciones acontecidas a lo largo del período que se abarca.

Las leyes de educación

Se analizará en este apartado la presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el plexo normativo nacional y provincial tomando como hito a la Ley de Educación Nacional N° 26206 sancionada en el año 2006. Esta norma, que deroga la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE) del año 1993, establece en su artículo 87 lo siguiente:

La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país. Las estrategias y los plazos de implementación de esta disposición serán fijados por resoluciones del Consejo Federal de Educación (LEN, art.87).

Se aprecia que la ley, con fuerza regulatoria nacional, posiciona a las lenguas extranjeras de manera universal en todas las escuelas primarias y secundarias del país promoviendo entonces la introducción de cambios en los distritos provinciales.

Ahora bien, ¿qué presencia tenían las lenguas extranjeras en las leyes y regulaciones previamente a la sanción de la Ley de Educación Nacional? Si se focaliza el análisis desde el retorno a la vida democrática en 1983 se puede mencionar que en el año 1988 el estado nacional sanciona la resolución ministerial N° 1813 que establece el estudio de una sola lengua extranjera durante la totalidad de los cinco años de la escuela secundaria. La norma autoriza a los directores de las escuelas a decidir entre inglés, francés o italiano como las lenguas a ser enseñadas en sus escuelas (Mórtola y Montserrat, 2018).

Durante las dos presidencias de Carlos Menem (1989-1999) se implementó una reforma educativa tendiente a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases (Feldbeber y Gluz, 2011). La LFE fue la norma que reguló ese proceso de transformación del sistema educativo tras la transferencia de los servicios educativos de nivel secundario y terciarios a las provincias. En ella no se mencionaba en forma alguna a las lenguas extranjeras. Sin embargo, durante 1998, el CFE aprobó el Acuerdo-Marco N° 15 (A-15) para la Enseñanza de Lenguas. A través de este acuerdo, todas las jurisdicciones se comprometían a la inclusión progresiva de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria, que había sido extendida al 9º año de Educación General Básica (EGB) a partir de la sanción de la LFE. Como sistema de orientación general, el A-15 propiciaba la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del 4º año de la escuela primaria e impulsaba centralmente al inglés como lengua extranjera (Bein, 2012).

Entre la sanción de la LFE de 1993 y la de la LEN del año 2006, doce provincias sancionaron leyes provinciales de educación¹¹. De ellas, sólo seis incluyen a la enseñanza de las lenguas extranjeras en su texto (Ver Cuadro 1). Santiago del Estero, Chubut,

¹¹ Las provincias que sancionaron leyes provinciales de educación entre ambas leyes nacionales son: Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Salta, San Juan y Tucumán.

Córdoba y Río Negro tenían leyes provinciales previas a 1993, pero en sus articulados no se hacía alusión a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cuadro 1. Provincias que incluyen en sus leyes provinciales de educación a la enseñanza de las lenguas extranjeras entre 1993 y 2006.

Jurisdicción	Ley	Año	Mención
Catamarca	4843	1995	art. 39
Chaco	4449	1998	art. 9, 23 y 26
Entre Ríos	9330	2001	art. 18
Mendoza	6970	2002	Art. 65
San Juan	6755	1996	art. 1 del decreto reglamentario
Tierra del Fuego	159	1994	art. 14

Elaboración propia

Catamarca, San Juan y Tierra del Fuego incluían a la enseñanza de una segunda lengua, particularmente en el nivel educativo denominado EGB en general (de 1º a 9ª años) mientras que Entre Ríos lo hacía exclusivamente en EGB 3 (7º a 9º). En el texto de sus artículos se impulsaba la enseñanza de la “lengua materna” o “el idioma castellano” y, además, la adquisición de “elementos de lenguas extranjeras” o “uno o más idiomas extranjeros”. Por su parte, Mendoza mencionaba a las lenguas extranjeras en el área de educación permanente de jóvenes y adultos y entre sus objetivos enunciaba el “manejo de nuevos lenguajes incluyendo la expresión artística y corporal, computación y lenguas extranjeras”.

La provincia de Chaco le asignaba una mayor presencia en tanto incluía un artículo de tipo genérico – el 9º - en el que caracterizaba a la adquisición de lenguas indígenas, regionales o extranjeras como un “derecho del educando al plurilingüismo”. Además distinguía la enseñanza de una “opción plurilingüe” en dos artículos destinados de manera diferenciada a los niveles EGB y Polimodal (arts. 23 y 26). La ley chaqueña proponía en los dos niveles educativos la construcción de una “conciencia lingüística y discursiva, a través de la lengua materna y una opción plurilingüe en lenguas indígenas, regionales y extranjeras”.

En contrapunto con la descripción normativa desplegada hasta aquí, cabe preguntarse acerca de las transformaciones que pueden observarse en la enseñanza de las lenguas extranjeras en las leyes provinciales tras la sanción de la LEN en el año 2006. En el Cuadro 2 se puede apreciar que las leyes provinciales de educación elaboradas tras la sanción de esta norma incluye la enseñanza de una lengua extranjera, en tanto que solo la provincia de Formosa no lo hace. Un total de 18 leyes provinciales de educación contienen en sus textos artículos que la promueven, de las cuales 17 se promulgaron a posteriori del año 2006 (la ley mendocina es del año 2002). Santa Fe y la ciudad de Buenos Aires no tienen

ley de educación mientras que San Luis y Misiones cuentan con normativas sancionadas previamente a la LEN.

Cuadro 2. Presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras en las leyes provinciales de educación vigentes

Jurisdicción	Ley	Año	Presencia lenguas extranjeras			
			General	Nivel Primario	Nivel secundario	Otras menciones
Buenos Aires	13688	2007	Art. 188			
Catamarca	5381	2013	Art. 143	Art. 28	Art. 31	
Chaco	6691	2010	Art. 37		Art. 41	
Chubut	Ley VIII N° 91	2010	Art. 106		Art. 34	
CABA	Sin ley de educación					
Córdoba	9870	2010			Art. 39	Art. 133
Corrientes	6475	2018		Art. 30	Art. 37	Art. 83
Entre Ríos	9890	2009		Art. 30		
Formosa	1613	2014	No menciona			
Jujuy	5807	2013		Art. 30	Art. 37	
La Pampa	2511	2009	Art. 110		Art. 32	
La Rioja	8678	2009		Art. 30		
Mendoza	6970	2002				Art. 65
Misiones	4026	2003	No menciona			
Neuquén	2945	2014		Art. 40	Art. 48	
Río Negro	4819	2012	Art. 128	Art. 32		
Salta	7540	2008	Art. 94	Art. 27	Art. 28	
San Juan	1327	2015	Art. 173	Art. 37	Art. 46	
San Luis	4947	1995	No menciona			
Santa Cruz	3305	2012	Art. 143		Art. 55	Art. 31
Santa Fe	Sin ley de educación					
Santiago del Estero	6876	2017			Art. 35	
Tierra del Fuego	1018	2015		Art. 34	Art. 40	Art. 98
Tucumán	8391	2010	Art. 9	Art. 26		

Elaboración propia

La inclusión adquiere diversos formatos que se pueden dividir en cuatro clases de artículos:

- de *tipo genérico*: en algunos casos se reformula el texto de la ley nacional. Un ejemplo de este tipo es Catamarca que en el artículo 143 de la Ley 5381/13 establece que “la enseñanza de una lengua extranjera será obligatoria en todas las instituciones educativas de nivel primario y secundario en el marco de las disposiciones del Consejo Federal de Educación”.
- focalizados en el *nivel primario*: en distintas leyes la referencia a otras lenguas para este nivel educativo se ve enmarcada en el contexto de la enseñanza de la lengua en general. Tal es el caso de Neuquén, ya que su Ley N° 2945/14 dispone el desarrollo de las

“competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española, además de las requeridas para comprender otra lengua en los últimos años de este Nivel” (art. 40).

- centrados en el *nivel secundario*: al igual que en el formato focalizado en el nivel primario, este formato suele subsumirse en la enseñanza de la lengua materna. La Pampa es un ejemplo de este tipo de inclusión, ya que en el artículo 32 de su Ley N° 2511/09 promueve la enseñanza de “las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera”

- Otros niveles y modalidades: algunas provincias mencionan la enseñanza de las lenguas extranjeras en otros niveles o modalidades educativas. En tal sentido, Corrientes la incluye dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, Santa Cruz en el nivel inicial, Tierra del Fuego en la educación no formal y Mendoza le dedica la única mención encontrada en la educación permanente de jóvenes y adultos.

El Cuadro 2 pone de manifiesto que la presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras es bien diversa y que los tipos presentados precedentemente se organizan de muy distintas formas. Lo que es indudable es que luego de la sanción de la LEN la enseñanza de las lenguas extranjeras gana presencia en las leyes provinciales de educación frente a la situación histórica inmediatamente precedente. Se desprende entonces de este hecho que la sanción de dicha ley contribuye a posicionar la cuestión de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la agenda pública educativa nacional a través de una intensa producción normativa. A modo de síntesis vale la pena subrayar que en la actualidad 18 leyes provinciales de educación contienen en sus textos artículos que la promueven, de las cuales 17 fueron promulgadas luego de 2006.

Los diseños curriculares

En este apartado analizaremos la producción de otro texto normativo: los diseños curriculares de lenguas extranjeras elaborados por las provincias en el período histórico abarcado. ¿Qué diseños producen las provincias en este período? ¿Qué lenguas extranjeras son las que se promueven enseñar en los niveles primario y secundario?

Sin pretender realizar una historiografía de la producción curricular en Argentina, se presentarán a continuación algunos hitos que contextualizan la elaboración de planes de estudio de lenguas extranjeras en las provincias desde 1993 al presente. Dussel (1994) señala que entre los años 1985 y 1991 quince provincias implementaron procesos de reforma curricular que incluyeron organización por áreas o interdisciplinaria, buscaron regionalizar los contenidos, promover los valores democráticos e incluir educación para el trabajo. La sanción de la LFE y la transferencia de los servicios educativos de nivel secundario y terciario – las escuelas primarias habían sido transferidas en el año 1977 – impulsaron un nuevo e intenso proceso de producción curricular.

En la conocida como Reforma Educativa de la década de los 90, la cuestión curricular desempeñó un rol de preponderante protagonismo. A diferencia de procesos anteriores, la transformación curricular se combinó con un cambio de la estructura del sistema educativo, la reorganización del saber escolar y de las propias instituciones educativas. El estado nacional produjo documentos curriculares denominados Contenidos Básicos Comunes (CBC) a cargo de expertos de cada una de las disciplinas y áreas de conocimiento que se abordan en los distintos niveles educativos. Equipos de expertos

provinciales debían producir sus propios planes de estudio adaptando los CBC nacionales a sus realidades y necesidades locales (Ziegler, 2008).

En el año 1997, el Ministerio de Educación a través del CFE sanciona la Resolución N° 57/97 por la cual se aprobaban los contenidos básicos para el nivel polimodal incluyendo los de lenguas extranjeras. Al año siguiente se aprueban a través de la Resolución N° 73/98 los contenidos de lenguas extranjeras para EGB que contenían, además, especificaciones para su enseñanza en el nivel inicial. Otro hito relevante de la época ya fue mencionado precedentemente y es la aprobación en 1998 del Acuerdo-Marco N° 15 para la Enseñanza de Lenguas.

Durante la década siguiente y ya dentro del período enmarcado por la LEN, es relevante la Resolución N° 13 del año 2011 emanada del CFE. Ésta regula la orientación del nivel secundario denominada Bachiller en Lenguas. En un contexto de políticas públicas que aspiraba a transformar el nivel secundario, se propuso definir orientaciones entre las cuales la de Lenguas surge con el objetivo de crear un

espacio en la educación obligatoria que permita a los jóvenes, a través del estudio de diferentes lenguas, sensibilizarse hacia los diversos modos de expresión, conocimiento y relación de las sociedades humanas, ampliando y profundizando, de ese modo, la reflexión sobre el lenguaje en tanto objeto complejo y multidimensional (Res. CFE 137/11:1).

En términos de producción curricular del estado nacional cabe mencionar a los Núcleos de Acción Prioritaria (NAP) de lenguas extranjeras para la Educación Primaria y Secundaria aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación durante el año 2012 (Res. CFE N° 181/12). Este documento fija:

los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar, es decir, la enseñanza de estas lenguas –de una o más de una, de acuerdo con la oferta jurisdiccional- integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela (NAP, 2012:1).

Las cinco lenguas europeas son nominadas igualitariamente y, además, en el texto de la regulación se agrega que la definición curricular de los NAP se delimita a ellas en tanto ya están incorporados al sistema formal de educación obligatoria y formación docente de nuestro país

- ***El nivel primario***

Para analizar la producción curricular de las lenguas extranjeras en las provincias previa al año 2006 se ha tomado como referencia el relevamiento realizado por el CIPPEC en el año 2006. Más allá de cierta falta de información en algunas jurisdicciones, en el Cuadro 3 se aprecia que diez provincias no tenían producción curricular para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario. Catamarca, Corrientes, La Pampa, Mendoza, Misiones, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe y Santiago del Estero no contaban con contenidos definidos para sus escuelas primarias. Además, una gran parte de las provincias tenían producción curricular para las lenguas extranjeras desde 4to año de EGB. En esta situación se encontraban diez jurisdicciones: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán.

Cuadro 3. Producción curricular de nivel primario en lenguas extranjeras (LE) en las provincias

Jurisdicción	Previa al 2006		Posterior al 2006		
	1ro a 3ro o EGB 1	4to a 6to o EGB 2	Año diseño	1ro a 3ro	4to a 6to
Buenos Aires	Sin LE	Inglés	2018	Sin LE	Inglés
Catamarca	Sin LE	Sin LE	2016	Inglés y francés	Inglés y francés
Chaco	LE pero sin definición de contenidos		2012	LE	LE
Chubut	Sin LE	Inglés	2014	Sin LE	Inglés
CABA	Inglés, Francés, Italiano y Portugués	Inglés, Francés, Italiano y Portugués	Sin producción curricular reciente		
Córdoba	Sin LE	Inglés	2011	Sin LE	Inglés (1)
Corrientes	Sin LE	Sin LE	2017	LE	LE
Entre Ríos	Sin LE	Inglés, Francés, Italiano y Portugués	2011	Sin LE	Sin LE
Formosa	sin info	Inglés	2015	Inglés	Inglés
Jujuy	sin info	sin info	2019	Inglés	Inglés
La Pampa	Sin LE	Sin LE	2015	Inglés	Inglés
La Rioja	sin info	sin info	2016	Inglés	Inglés
Mendoza	Sin LE	Sin LE	2019	LE	LE
Misiones	Sin LE	Sin LE	2019	Inglés, portugués y guaraní	Inglés, portugués y guaraní
Neuquén	Sin LE	Inglés	2007	Sin LE	Sin LE
Rio Negro	Sin LE	Inglés	2011	Sin LE	Inglés
Salta	Sin LE	Sin LE	2010	Sin LE	Inglés y francés
San Juan	Sin LE	Sin LE	2016	Inglés	Inglés
San Luis	Sin LE	Sin LE	2019	Inglés	Inglés
Santa Cruz	Sin LE	Inglés	2015	Sin LE	Inglés
Santa Fe	Sin LE	Sin LE	Sin producción curricular reciente		
Santiago del Estero	Sin LE	Sin LE	Sin producción curricular reciente		
Tierra del Fuego	sin info	Inglés	2014	Inglés	Inglés
Tucumán	Sin LE	Inglés	2015	Sin LE	Inglés

Elaboración propia

- (1) La situación previa al 2006 está elaborada en base a CIPPEC (2007)
- (2) Solo en las que cuentan con jornada extendida

Con posterioridad al 2006 un total de diez provincias elaboran diseños curriculares para ciclos de nivel primario que no contaban con currículos propios. Así Catamarca, Corrientes, Formosa, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Salta, San Juan, San Luis y Tierra del

Fuego producen textos curriculares que amplían el alcance de la enseñanza de lenguas extranjeras en este nivel.

Respecto de las lenguas extranjeras que se abordan en los planes de estudio tres son las formas en que son incluidas: solo inglés, lenguas extranjeras de manera genérica o más de una lengua de manera explícita. A posteriori del año 2006 la situación es la siguiente:

- *Solo inglés:* Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Neuquén, Río Negro, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán (14 jurisdicciones)
- *Lenguas extranjeras:* Chaco, Corrientes y Mendoza (tres jurisdicciones).
- *Más de una lengua extranjera:* Ciudad de Buenos Aires, Catamarca y Misiones (tres jurisdicciones).

Cabe señalar que Neuquén, Entre Ríos, Santa Fe y Santiago del Estero no han elaborado diseños curriculares de lenguas extranjeras para el nivel primario. En estos casos los NAP en lenguas extranjeras producidos por el estado nacional parecen constituirse como el texto curricular de referencia.

Del presente cuadro de situación se desprende una marcada predominancia del inglés por sobre las otras lenguas extranjeras u originarias que han formado parte del currículum históricamente en nuestro sistema educativo. Asimismo, puede observarse que tal predominancia ya se encontraba constituida anteriormente a la sanción de la LEN en el año 2006. No es el objetivo de este artículo analizar los factores que han conducido a la presente configuración. Sin embargo, sí puede señalarse que se trata de un fenómeno no exclusivamente nacional, sino global, cuestión que se discutirá en las conclusiones (Cha, 2006). Brevemente, el inglés en su rol de lengua franca se convierte en portador de ideologías lingüísticas relacionadas con la movilidad social, la idea de progreso, el mundo del trabajo, la tecnología y la comunicación global (Seargeant, 2012). De esta forma, el mandato regulatorio y universalizante del artículo 87 de la LEN que estipula que “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país” parece ser reconvertido en una nueva formulación en el nivel primario donde lengua extranjera e inglés devienen prácticamente equivalentes para una gran parte de los casos analizados.

- ***El nivel secundario***

A diferencia del nivel primario, el Cuadro 4 muestra al nivel secundario con una importante presencia de las lenguas extranjeras de larga data, ya que es en este nivel educativo donde tuvo lugar la expansión inicial de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema escolar hacia finales del siglo XIX (Bein, 2012). Nuevamente en el período previo a la sanción de la LEN hay algunas provincias de las que no fue posible hallar textos curriculares¹². Entre las 17 provincias de las que se cuenta con información completa solo

¹² En el informe “Estado de situación de la transformación curricular en las provincias” elaborado por el Ministerio de Educación nacional en el año 1999 se daba cuenta de una situación variopinta en el proceso de producción curricular impulsado por la reforma educativa de esa década. Para el caso de EGB3, respecto de las provincias de Catamarca, Corrientes, Chaco, Jujuy, Neuquén, Río Negro, Salta, Santiago del Estero y Tucumán se mencionaba que aún estaban en estado de elaboración. De CABA, jurisdicción que no participó del proceso,

dos – Corrientes y Tucumán – no incluyeron a las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de EGB3 previos al 2006.

Cuadro 4. Producción curricular de nivel secundario en lenguas extranjeras (LE) en las provincias

Jurisdicción	Previa al 2006		Posterior al 2006		
	EGB 3	Polimodal	Año diseño	Secundaria básica	Secundaria orientada
Buenos Aires	Inglés	Inglés	2015	Inglés	Inglés
Catamarca	Inglés o francés	Inglés o francés	2015	Inglés o francés	Inglés o francés
Chaco	Inglés o francés	LE	2013	LE	LE
Chubut	Inglés	Inglés	2014	Inglés	Inglés
CABA	LE	LE	2015	LE	LE
Córdoba	Inglés	Inglés (1)	2012	Inglés	Inglés
Corrientes	sin LE	sin info	2017	Inglés o portugués	Inglés o portugués
Entre Ríos	LE	LE	2012	LE	LE
Formosa (2)	Inglés	sin info	Sin diseños	LE	LE
Jujuy	LE	Inglés	2018	LE	LE
La Pampa	Inglés	LE	2009	Inglés	Inglés
La Rioja	Inglés	Inglés o francés	2014	Inglés o francés	Inglés o francés
Mendoza	Inglés	Inglés	2015	LE	LE
Misiones	sin info	Inglés o portugués	2011	Inglés, francés o portugués	Inglés, francés o portugués
Neuquén	sin info	sin info	2018	Inglés o francés	Inglés o francés
Río Negro	sin info	sin info	2017	Inglés	LE
Salta	LE	Inglés o francés	2012	Inglés o francés	Inglés o francés
San Juan	Inglés	Inglés	2016	LE	LE
San Luis	sin info	sin info	2020	Inglés	Inglés
Santa Cruz	Inglés	Inglés	2015	Inglés	Inglés
Santa Fe	LE	LE	2014	LE	LE
Santiago del Estero	Inglés	sin info	sin información		
Tierra del Fuego	Inglés	Inglés	2012	Inglés	Inglés
Tucumán	sin LE	Inglés o francés	2015	Inglés o francés	Inglés o francés

Elaboración propia

(1) La situación previa al 2006 está elaborada en base a CIPPEC (2006)

se señalaba “falta de información”. La situación del Polimodal es más llamativa pues el propio Ministerio de Educación no contaba con información de las siguientes provincias: Entre Ríos, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Salta, San Juan, San Luis, Santa Fe y Tucumán. Solamente Córdoba había finalizado la elaboración y estaba en proceso de distribución en las escuelas de los documentos. El resto de las provincias estaban comenzando en el año 1999 a elaborar sus diseños curriculares de nivel Polimodal. Es probable que algunas de las provincias de las que no se cuenta con información no hayan elaborado diseños para alguno de los niveles y hayan trabajado con las CBC nacionales durante ese período. Rivas (2004:195) expresa que para el caso del nivel Polimodal el proceso de elaboración curricular “quedó en muchos casos trunco (que se fue concretando en forma dispar entre 1998 y 2002), en gran medida por el efecto de la crisis económica”. El propio CIPPEC (2007) en su análisis de la producción curricular provincial en relación con las lenguas extranjeras tiene grandes vacíos de información. No se han encontrado otros antecedentes que analicen desde una perspectiva nacional el proceso de producción curricular de la década de los 90 y los productos de todas las provincias.

(2) La situación de Formosa posterior al 2006 se basa en las estructuras curriculares de la escuela secundaria.

Con posterioridad al 2006 todas las jurisdicciones salvo Santiago del Estero y Formosa han elaborado diseños curriculares de lenguas extranjeras tanto para la secundaria básica como para la orientada.

¿Qué lenguas extranjeras son abordadas en los diseños posteriores a la sanción de la LEN?

- *Sólo inglés:* Buenos Aires, Chubut, Córdoba, La Pampa, San Luis, Santa Cruz y Tierra del Fuego (7 jurisdicciones)
- *Lenguas extranjeras en forma genérica:* Chaco, CABA, Mendoza, Jujuy, Formosa, San Juan y Santa Fe (7 jurisdicciones)
- *Inglés y/o francés:* Catamarca, La Rioja, Neuquén, Salta y Tucumán (cinco jurisdicciones).
- *Otras combinaciones:* Corrientes incluye al inglés y al portugués, Misiones aborda inglés, portugués y francés, mientras que Río Negro propone al inglés en la escuela secundaria básica en tanto que define la enseñanza de la forma genérica “lenguas extranjeras” para la secundaria orientada.

Al igual que en el nivel primario, el inglés es la lengua predominante entre las que se incluyen en los planes de estudio del nivel secundario. Es de destacar que mientras Neuquén y Misiones incluyen al francés entre las lenguas de sus currículos, no cuentan con profesorado de tal idioma en su territorio (Mórtola y Montserrat, 2019).

Una innovación curricular importante en el nivel secundario a posteriori de la sanción de la LEN es la creación de la orientación en lenguas en la secundaria orientada. A partir de la Resolución CFE N° 84 del año 2009 se definen orientaciones para el ciclo orientado del nivel secundario entre las que se incluye la de lenguas. Un total de quince provincias desarrollan esta orientación en tanto que la resolución del CFE establece que las jurisdicciones “no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto”.

Cuadro 5. Jurisdicciones que elaboran diseños curriculares de la orientación en lenguas del ciclo orientado de la secundaria

Jurisdicción	Año diseño	Lenguas			
		Inglés	Francés	Portugués	Otras
Buenos Aires	2010	sí	sí	sí	Italiano o francés
Catamarca	2015	sí	sí		
Chaco	2016	Se menciona "lenguas extranjeras"			Indígena o clásica
CABA	2015	Se menciona "lenguas extranjeras"			
Córdoba	2012	sí	Se menciona "lenguas extranjeras"		
Corrientes	2017	sí	sí	sí	Italiano y guaraní
La Pampa	2009	sí	sí	sí	
Mendoza	2015	sí	sí	sí	
Misiones	2013	sí	sí	sí	
Neuquén	2019	Se menciona "lenguas extranjeras"			Mazupungun y quechua
Río Negro	2017	sí	Se menciona "lenguas extranjeras"		Mazupungun
Salta	2012	sí	sí	sí	
Santa Fe	2014	Se menciona "lenguas extranjeras"			
Tierra del Fuego	2012	sí		sí	
Tucumán	2015	sí	sí	sí	Lengua originaria

Elaboración propia

En general, la mayoría incluye al inglés, al francés y al portugués entre las lenguas que se abordan. En las estructuras curriculares se aprecian cargas horarias relevantes para cada una de ellas a lo largo de los tres años de duración de este ciclo de la secundaria. Solo CABA, Neuquén y Santa Fe utilizan el genérico "lenguas extranjeras" diferenciando la posibilidad de abordar varios idiomas con el formato "lengua 1", "lengua 2", etc. El italiano es mencionado en Buenos Aires y Corrientes, mientras que es de destacar la inclusión de módulos para la enseñanza de lenguas originarias como el mazupungún, el quechua, el guaraní o incluidas en formas genéricas como "lengua indígena u originaria". Cabe señalar que La Pampa, Neuquén, Río Negro y Tierra del Fuego solo cuentan con profesorado de inglés en su territorio, Salta no tiene formación docente de portugués y Misiones de francés (Mórtola y Montserrat, 2019).

Conclusiones y debates

A lo largo del artículo se ha procurado describir un proceso de transformación de dos tipos normativos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras: las leyes de educación y los diseños curriculares. Sin pretensiones historiográficas se ha analizado un período histórico que comienza con la sanción de la LFE y encuentra un segundo hito en la aprobación de la LEN.

A los efectos de la presentación de la información hallada y ciertas hipotetizaciones preliminares se han abordado por un lado las leyes y, por otro, los planes de estudio de lenguas extranjeras. Una primera conclusión significativa es que la LEN con su artículo 87, en el que se establece la obligatoriedad de enseñar al menos una lengua extranjera en los niveles primario y secundario, tiene un importante efecto en las leyes provinciales de educación sancionadas a posteriori del año 2006. La obligatoriedad que establece esta norma produjo que 18 jurisdicciones incluyeran en su articulado la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es llamativo que Formosa, a pesar de haber sancionado su ley de educación provincial en el año 2014, no haga mención de esta cuestión.

Si bien la LFE no hacía mención a las lenguas extranjeras, la reforma educativa de los 90 incluyó su enseñanza en los CBC y se acordaron distintas regulaciones en el CFE. Sin embargo, este entramado normativo no aparenta haber ejercido la influencia suficiente para que las provincias incluyesen la cuestión en las leyes de educación que se sancionaron por esos años. Las seis provincias que incluyeron a las lenguas extranjeras en leyes provinciales previas a la LEN – Catamarca, Chaco, Entre Ríos, Mendoza, San Juan y Tierra del Fuego – parecen haberlo hecho a partir de decisiones no vinculadas a acuerdos federales. De esta forma, las transformaciones encontradas en las leyes provinciales a partir de 2006 parecen producirse a partir de los señalamientos específicos respecto de las lenguas extranjeras en la ley nacional. En términos de Ball (1993), el artículo 87 de la LEN fija los límites del futuro campo de juego a nivel nacional. Por el contrario, el entramado legal y curricular producido por la nación durante la década del 90 no tuvo tales efectos sobre las leyes provinciales. Tras la transferencia total a las provincias de las escuelas durante la década del noventa el CFE, organismo creado durante la década del 70 del siglo pasado, adquirió mayor relevancia respecto a la centralización de decisiones federales y se pretendió darle a sus resoluciones un status legal “del cual, probablemente, carecían” en tanto sus acuerdos no eran vinculantes (Feeney y Feldman, 2014, p. 30).

Un aspecto destacable que se observa en las recientes leyes provinciales es la relevante inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel primario. Se mencionó que el nivel secundario tenía previamente a la sanción de la LEN una rica historia en relación con su enseñanza (Bein, 2012). Las leyes provinciales de 11 provincias incorporan artículos específicos en los que se regula la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela primaria y cinco más los incorporan en artículos genéricos que incluyen tanto al nivel primario como al secundario. Por otra parte, 16 jurisdicciones norman la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel secundario a través de artículos específicos o con normas genéricas. En este sentido, el impulso otorgado por el artículo 87 de la LEN acrecienta su influencia reguladora sobre el nivel educativo donde las lenguas extranjeras aún no habían penetrado del todo. Históricamente, puede rastrearse tal trayectoria de expansión de la enseñanza de las lenguas extranjeras comenzando en el nivel secundario para extenderse hacia el nivel primario (Bein, 2012). A modo de ejemplo, vale recordar que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires incorpora la enseñanza del inglés desde primer grado de la escuela primaria en el año 2009 como una respuesta directa al mandato normativo de la LEN sobre lenguas extranjeras. De esta forma, completa la cobertura de “al menos un idioma extranjero” en este nivel. Nuevamente, “idioma extranjero” e “inglés” devienen sinónimos en la práctica.

Respecto de los diseños curriculares se aprecia la importante producción curricular para el nivel primario luego de la sanción de la LEN. La política curricular previa a la sanción de esta norma en el 2006 no alcanzó para que las provincias impulsaran mayoritariamente la enseñanza de una lengua extranjera en la escuela primaria. La Resolución del CFE N° 66/97 denominada “Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas” normaba su enseñanza en los niveles EGB2, EGB3 y Polimodal. La norma excluía EGB 1 pero autorizaba el “desarrollo de un cuarto nivel de enseñanza de una lengua extranjera en instituciones que comiencen su enseñanza desde el Nivel Inicial o el Primer Ciclo de la EGB”. Sin embargo, el período previo al 2006 finaliza con diez provincias sin producción curricular para EGB2 y, en sintonía con la baja regulación de la A-15, con muy pocos diseños de lenguas extranjeras para EGB1. Se comprueba así una potencia regulatoria baja en relación al período inmediatamente posterior.

La situación cambia en gran medida tras la sanción de la LEN ya que la mayoría de las jurisdicciones produce diseños para el segundo ciclo de la escuela primaria. Ocho provincias que no tenían diseños para EGB2 antes de la LEN los elaboran tras su sanción, mientras que siete jurisdicciones incorporan al primer ciclo de primaria en sus regulaciones curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se ha mencionado que el nivel secundario ya contaba con una larga tradición en enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, la producción curricular previa al 2006 parece tener algunos claroscuros por falta de información o por un proceso que Rivas (2004) describe como inconcluso, particularmente para el nivel Polimodal. Tras la LEN, todas las provincias, salvo Formosa, elaboran diseños curriculares para la secundaria básica y la orientada. Tal como se mencionó previamente, una innovación relevante para este nivel fue la creación de la orientación en lenguas, propuesta que asumieron 15 jurisdicciones.

Varios factores son los que intervienen en este incremento de la producción curricular en lenguas extranjeras. En primer lugar, el peso de la LEN con su artículo 87 es indudable tras la presencia que adquiere su enseñanza en las leyes provinciales. En segundo término, cabe mencionar la relación entre las normativas emanadas del CFE que marcan la relación entre el estado central y las jurisdicciones provinciales. Al respecto, Fenney y Feldman (2016) sostienen que los acuerdos federales de la década del 90 que regularon la producción curricular tuvieron un impacto enorme sobre las provincias, ya que sus productos finales fueron muy homogéneos y ajustados a las normativas nacionales. Sin embargo, hay una importante diferencia entre esta década y los años posteriores a la LEN, pues las resoluciones del CFE adquieren en este período carácter vinculante y son de cumplimiento obligatorio para las provincias, lo que acelera los procesos de transformación curricular.

Hay un tercer factor que se vincula particularmente con el nivel primario que Cha (2006) vincula con la expansión global de la enseñanza del inglés en este nivel educativo. Cha y Ham (2011) señalan que la lengua anglosajona se ha convertido en una asignatura escolar de carácter casi universal cuya legitimidad “se da por sentada en la mayoría de los sistemas educativos nacionales en gran medida independientemente de las necesidades sociales inmediatas de cada país” (p. 201. La traducción es propia). Estos autores basan sus conclusiones en estudios comparativos sobre los currículos de nivel primario de más de 100 países desde principios del siglo pasado. De esta forma, puede hipotetizarse que la

Argentina participa de un fenómeno de expansión del inglés donde lengua extranjera e inglés devienen prácticamente sintagmas intercambiables. Un fenómeno que se expresa en todos los niveles educativos en tanto Mórtola y Montserrat (2019 y 2020b) dan cuenta del predominio del inglés en la Argentina tanto en el campo de la formación docente terciaria y universitaria como en las tasas de graduación en relación a otras lenguas extranjeras.

Realizar este señalamiento sobre la expansión del inglés en el nivel primario y secundario implica adentrarse en la cuestión de qué lenguas extranjeras se encuentran privilegiadas en la presente configuración. Esta no es una temática menor o subsidiaria, sino que tal vez actualmente sea una de sus problemáticas centrales. Ball (2012) explica que las políticas rara vez señalan cursos de acción explícitos evitando expedirse sobre los cómo. El artículo 87 de la LEN, en su formulación de “la enseñanza de al menos un idioma extranjero” es un claro ejemplo de esta cuestión, donde su opacidad y vaguedad evita hacer referencia a qué lenguas extranjeras se está haciendo alusión; obviando el hecho de que las lenguas extranjeras que se enseñan en el nivel primario y secundario en nuestro país se encuentran en situaciones marcadamente diferentes.

Por un lado, podría hipotetizarse que dicha formulación buscara posicionarse en una filosofía plurilingüe que directamente evitara pronunciarse sobre dicha cuestión desde un igualitarismo lingüístico-filosófico, aunque como bien señala Bein (2012:142), paradójicamente, la primacía del inglés ya se encontraba configurada para este momento histórico. La presencia del inglés en los diseños curriculares de los dos períodos históricos analizados en este artículo también demuestra claramente tal predominio, que incluso se incrementa marcadamente luego de la sanción de la LEN en el año 2006.

Otra opción interpretativa es que tal opacidad fuese una decisión intencional y pragmática que tomara en consideración que el campo ya se encontraba constituido en torno a la primacía del inglés y las posibilidades de redireccionamiento del sistema fueran escasas, o incluso, no deseables. De esta forma, y como señala Fernández Vítors (2009) en relación al avance del inglés en la Unión Europea, se constituye una política por defecto, política por la que el inglés avanza apalancado en las ideologías lingüísticas de la utilidad de la lengua en el mundo académico y laboral, de las comunicaciones, la tecnología y la idea de progreso (Seargeant, 2012).

Un lector observador podría responder a este señalamiento que a pesar de tal predominancia del inglés este mismo artículo señala la presencia de otras lenguas, y este es efectivamente el caso. Sin embargo, también debería el mismo lector constatar otro principio de peso en relación a la proporción de las lenguas en los distritos provinciales: a mayor cantidad de recursos materiales con las que dispone un distrito se produce una mayor oferta de diferentes lenguas extranjeras, con CABA como ejemplo paradigmático de este principio. Y aún allí, donde la oferta se diversifica, el inglés es la lengua más extendida en el nivel primario y secundario, ejerciendo un predominio que se ha establecido como política pública implícita. Por el contrario, a menor disposición de recursos, los estados provinciales se ven casi directamente forzados a resignificar el mandato regulatorio del artículo 87 de la LEN en donde lengua extranjera se convierte en

equivalente de inglés. Ni los NAP con su igualación de las cinco lenguas europeas presentes en el curriculum escolar logran alterar ese predominio.

En relación a intentos normativos de posicionar a otras lenguas extranjeras, el portugués cuenta con la ley de promoción N° 26.468 de 2009 para su inclusión obligatoria en las escuelas secundarias a través de una propuesta curricular obligatoria. Sin embargo, dicha formulación señala en su artículo 3 que “el cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma será de carácter optativo para los alumnos”, a concretarse para el año 2016, cuestión que limita desde su inicio los alcances de la ley. Como advierte Bein (2012) y como parte de un espíritu de época de integración regional, Argentina intenta a través de esta ley hacer recíproco el espíritu de la ley 11.161 brasileña del año 2005. A pesar de ello, los alcances de la ley han sido bastante limitados, y tal vez, como señalan Mórtoles y Montserrat (2020a, p.25), no se trate de intentar desplazar al inglés de un lugar que probablemente no vaya a modificarse demasiado en los próximos años, sino de posicionar positivamente al portugués en relación a este a través de incentivos de políticas focalizadas, especialmente en las provincias con un fuerte intercambio cultural y comercial debido a su cercanía geográfica. No es casual que Corrientes y Misiones cuenten con diseños curriculares para esta lengua luego de 2006 para la escuela secundaria y Misiones lo haga en la escuela primaria en 2019, además de contar con el Programa de Escuelas Bilingües de Frontera Portugués-Español de 2005 de alcance focalizado.

En síntesis, del análisis realizado en este artículo se desprende que la potencia regulatoria del artículo 87 de la LEN genera un renovado impulso sobre la cuestión de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Argentina, dando lugar a su inclusión en leyes provinciales y diseños curriculares. Se constata entonces un espíritu de época donde las lenguas extranjeras adquieren un mayor peso como cuestión de estado. Feldman y Feeney (2016, p. 36 y 37) caracterizan a las transformaciones curriculares de las últimas décadas como un proceso “incremental”, definido más “como un flujo de problemas y soluciones que convergen, frecuentemente de maneras aleatorias, en torno a eventos críticos” que como un “proceso con objetivos preplanificados o definidos desde estrategias macropolíticas de largo alcance”. Las lenguas extranjeras son parte de esta mutación incremental y un tanto aleatoria en el que se imbrican leyes educativas y producción curricular.

Para finalizar, es imprescindible la producción de investigaciones que indaguen otros rasgos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Argentina a la luz de las transformaciones que se describen en este artículo. ¿Cómo se expresa este cambio en las leyes y los diseños curriculares respecto de la presencia efectiva de las lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias? ¿Qué tipo de experiencias han desarrollado las provincias que elaboraron currículos para la secundaria orientada en lenguas? ¿Cómo proyectan cubrir cargos docentes aquellas jurisdicciones que incorporan lenguas novedosas para sus escuelas? ¿Qué impacto ha tenido esta transformación en las políticas de formación docente?

Pensar y definir mejores políticas educativas para la enseñanza de lenguas extranjeras requiere de la producción de un corpus de conocimiento que les brinde sustento a sus

aspiraciones y metas. Esperamos que este artículo contribuya a una mayor comprensión de cómo se ha producido tal proceso de expansión en las leyes y los diseños curriculares en ambos períodos históricos abordados y brinde elementos para pensar futuras políticas educativas.

Bibliografía:

Ball, S. (1993). What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13:2. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/249913509_What_Is_Policy_Texts_Trajectories_and_Toolboxes

Ball, S. (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London and New York: Routledge

CIPPEC, (2007). *La enseñanza universal de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: CIPPEC

Cha, Y. (2008). La expansión de la enseñanza del inglés en la escuela primaria. En Benavot, A. y Braslavsky, C. (Eds.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparada. Cambios de currículos en la educación secundaria y primaria*. Buenos Aires: Granica, 101-125

Cha, Y. y Ham, S. (2011). Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies. *American Journal of Education*, N° 117, 183-209. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/657887?seq=1>

Bein, R. (2012). La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993. (Tesis de Doctorado) Viena, Austria: Universität Wien. Disponible en: http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf

Dussel, I. (1994). *El curriculum de la escuela media argentina: tendencias y perspectivas para la integración en el MERCOSUR en los diseños provinciales*. Buenos Aires: PREDE/OEA/MCE

Feeney, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: Particularidades de una disputa académica. En Díaz-Barriga, A., y J.M. García Garduño (Eds), *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila, 15-44

Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el curriculum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, v.32, N° 02, pp. 19-44. Disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000200019&script=sci_abstract&tlng=es

Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes de estudio: el curriculum como texto normativo. *Propuesta educativa*, 4 (11), pp. 69-73.

Feldfeber, M, y Gluz. N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, N° 115, pp. 339-356. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

Fernández Vítors, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. *Odisea*, N° 10, pp. 57-69

Ministerio de Educación (1999). *Estado de situación de la transformación curricular en las provincias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 10, Vol. 10, pp. 167-191. En línea en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198/21804>

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2019). La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: aportes para la construcción de un espacio de debate necesario. *Revista Itinerarios Educativos*, 12, pp. 15-34. En línea en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios>

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2020a). La formación de profesores de portugués en Argentina: un cuadro de situación en tiempo presente. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetinga, v. 5, e020005, pp. 1-26. En línea en: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/issue/view/77>

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2020b). El sistema universitario argentino y la formación profesional en lenguas extranjeras: los profesorados, traductorados y licenciaturas. *Revista Ucronías*, v. 1, pp. 99-120. En línea en: <https://ucronias.unpaz.edu.ar/ojs/index.php/ucronias/issue/view/2>

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

Seargeant, P. (2012). The politics and policies of global English. En Hewings, A. y Tagg, C. (eds), *The Politics of English: conflict, competition*. Abingdon: Routledge. 5-32.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 35-70.

Terigi, F. (2002). Análisis comparativo de los diseños Iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Organización para los Estados Iberoamericanos, Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar "El currículo y los retos del nuevo milenio". La Habana, Cuba. Disponible en: <https://fdocuments.mx/document/terigi-flavia-2002-analisis-comparativo-de-los-curriculos-iberoamericanos-de-educacion-inicial-procesos-condiciones-y-tensiones-que-debemos-considerar.html>

Ziegler, S. (2008). Los docentes y las políticas curriculares en los años 90. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, N° 134, pp. 393-411. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0738134.pdf>

ACERCA DE LOS AUTORES

Gustavo Mórtola: Profesor para la Enseñanza Primaria. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Responsable del Área de Formación Docente e investigador de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Formador de docentes para los niveles básicos de la educación. Docente de la asignatura “Trabajo docente” (ENS N° 3 “Bernardino Rivadavia” – CABA) y del “Taller de formación docente” (Licenciatura de Kinesiología y Fisiatría – UNAJ).

Mariano Montserrat: es Profesor de Inglés egresado del ISP Joaquín V. González, Magíster en Educación y Doctorando en Educación por la Universidad de San Andrés, cuyo proyecto investiga la implementación de políticas en lenguas extranjeras en CABA. Se desempeña como profesor de Lengua Inglesa 1, 2, 3 en el ISP Joaquín V. González y el IES en Lenguas Vivas J. R. Fernández. Es profesor adjunto de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) en el área de comprensión lectora en inglés. Forma parte de una nueva línea de investigación en la UNAJ acerca de las ideologías lingüísticas de sus estudiantes.