

MERCOSUR/ SME/ CCR/ CRCA/ GTPL/ N° 1/2001

ACTA DE LA IV REUNIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR

Se realizó en la ciudad de Asunción, República del Paraguay, durante los días 07 y 08 de mayo de 2001, la IV reunión del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas del SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR, con la presencia de las delegaciones de Argentina, Brasil, Paraguay, y Uruguay. La nómina de delegados se encuentra en el Anexo I.

Análisis de la Agenda

Realizada la apertura de la reunión se procedió a la consideración de la agenda, la cual fue aprobada con modificaciones. Se trabajarían los proyectos en el segundo día y se incorporaría el análisis de la Planificación Estratégica del SEM. La Agenda consensuada figura como Anexo II.

Informe de las delegaciones de los países

La delegación de Argentina informó sobre aspectos relacionados con los compromisos asumidos en la reunión de Porto Alegre. Presenta:

- ✓ una primera versión de proyecto para la concreción de la primera etapa en la elaboración del Banco de Datos MERCOLINGUA realizada por Roberto Bein (Anexo III) y que requerirá financiamiento complementario para acceder a una segunda etapa;
- ✓ un informe sobre el estado de situación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que toma en cuenta aspectos de marco legal, antecedentes de la Transformación Educativa argentina, desarrollo curricular, evaluación de proyectos de EIB y capacitación docente. (Anexo IV);
- ✓ propuesta de Evaluación de Conocimiento y Uso del Español como Lengua Extranjera para adolescentes y adultos, en el marco de los trabajos realizados por las Universidades Nacionales de Buenos Aires, de Córdoba y del Litoral;
- ✓ antecedentes del marco legal que rige la formación docente en lenguas extranjeras en la Argentina (Acuerdos Marco 11 y 14), esquema de carreras docentes en Lengua y Lenguas Extranjeras.

La delegación de Brasil organizó un informe, relacionado con el aporte para el Banco de Datos MERCOLINGUA sobre un proyecto piloto de investigación (Anexo V) que será elevado al CRAEB a los efectos de tramitar su financiación. El proyecto se desarrollará en el Estado de Santa Catarina, con cuatro meses de duración, tendrá proyección de desarrollo progresivo y paulatino hasta llegar a una cobertura nacional. El inicio del proyecto está previsto para el 1 de Julio y se extenderá hasta el 30 de octubre de 2001. Abarca dos ámbitos de investigación:

- a. la enseñanza del español, en los niveles superior, básico regular, y no regular. Abarca además la Legislación.
- b. la situación editorial y distribución de impresos.

A partir de este proyecto piloto, y ya con una estructura definitiva del banco de datos, se proyecta la expansión de la muestra para:

- c. los demás estados del CODESUL (RS, PR, MS),
- d. los estados elegidos por el Ministerio de Ciencia y Tecnología como más importantes en la relación de intercambio con el Mercosur;
- e. los demás estados.

Se informó además sobre la aplicación del CELPE-Bras y eventos Académicos programados para 2001.

La delegación de Paraguay informó que las acciones referidas a política Lingüísticas se orientan en dos direcciones: por un lado, las que atienden las necesidades internas del país, relacionadas con su particular situación lingüística y por otro, las que se refieren a las necesidades que emergen de los compromisos en los procesos de integración regional.

En el primer caso, se mencionó que en Paraguay se está implementando, a nivel nacional, la educación bilingüe castellano-guaraní, se realizan investigaciones de orden sociolingüístico, se promueve un programa de educación intercultural bilingüe dirigida a comunidades lingüísticas indígenas y se impulsa la declaración, por la UNESCO, del universo cultural guaraní como patrimonio intangible de la humanidad.

En cuanto a los compromisos del Paraguay en el marco de su integración regional y en lo que respecta a las tres áreas de acción priorizadas por GTPL, se informó que las Universidades paraguayas no ofrecen cursos de castellano como lengua extranjera. La única institución que cuenta con un programa y exámenes de castellano como lengua extranjera es la organización norteamericana Cuerpo de Paz; programa destinado a voluntarios norteamericanos que trabajan en Paraguay.

Con relación a formación de profesores en portugués como LE se informó que se han iniciado conversaciones para una eventual instalación de esta formación de profesores en El Instituto Superior de Educación (I.S.E.). Asimismo, con relación a la formación de profesores de Castellano como LE se informó la posibilidad de incluir metodologías de enseñanza de LE y proyectos pedagógicos para la enseñanza de castellano como LE en los programas de formación de docentes de Castellano en el I.S.E.

La delegación de Uruguay organizó su informe en base a tres ejes: MERCOLINGUA, Formación Docente y Examen de Competencia. Las delegadas de Uruguay indicaron que tienen como función proponer aspectos técnicos en la elaboración de proyectos pero no tienen capacidad de ejecución de los mismos, Se presenta un informe que resume las referencias a la enseñanza de Español y portugués como LE en los documentos emanados del MERCOSUR y analiza que se ha realizado y qué se puede hacer a corto plazo en relación a la formación docente en el marco de la Universidad de la República (Anexo VI).

Además se presenta el catálogo de las publicaciones sobre políticas lingüísticas y situación lingüística de áreas de frontera organizado por el Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay de la Universidad de la República y el listado de publicaciones sobre políticas lingüísticas y enseñanza de portugués y español como LE producidas por los investigadores de la Universidad de la República (Anexo VII). Esos datos podrán ser incorporados al Banco de Datos Mercolingua.

En lo relativo a la formación de profesores de PLE (Portugués Lengua Extranjera) acaba de presentarse un proyecto ante las autoridades de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). El mismo prevé la formación en corto plazo (dos años) de tres tipos

de destinatarios: aspirantes con dominio avanzado de portugués pero sin formación pedagógico-didáctica, egresados del Instituto de Profesores “Artigas” en lengua (francés, italiano, español, inglés) o en literatura con competencia media en lengua portuguesa, y aspirantes que reúnan las condiciones de egreso en las secciones mencionadas y dominio del portugués.

Esta formación, que prevé tres trayectos didácticos diferentes, se iniciaría en el año 2002 en el Instituto de Profesores “Artigas”.

Con relación a las investigaciones referentes a políticas lingüísticas, la delegación uruguaya informó que el Instituto de Lingüística de la Universidad de la República cuenta con estudios sociodialectales sobre el español, sobre las comunidades luso-hablantes de frontera, y sobre distintos grupos migratorios. Asimismo, se está llevando a cabo un proyecto sobre actitudes, identidad y políticas lingüísticas en el Uruguay cuyos resultados podrían ser incorporados al Banco de Datos MERCOLINGUA. En cuanto a la enseñanza de posgrado vinculada con la temática de políticas lingüísticas, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UR ha organizado una Maestría en Estudios Fronterizos, y está coordinando actualmente un Diploma sobre Lenguaje, Educación y Sociedad en Áreas de Frontera.

Análisis de la Planificación Estratégica

El GTPL propuso complementar las líneas estratégicas, las metas y los programas, proyectos y actividades prioritarias para el logro del objetivo estratégico. *“Fortalecimiento de la conciencia ciudadana favorable a la integración regional que valore la diversidad cultural.”* En ese sentido se propone:

a. Modificar la primera línea estratégica de la siguiente manera:

- ✓ Promover la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR en los sistemas educativos y la formación de docentes
- ✓ Promover el conocimiento del patrimonio lingüístico regional e instrumentar políticas adecuadas a las diferentes realidades sociolingüísticas de la Región

b. Modificar las metas, para estas dos líneas de acción, de la siguiente manera:

- ✓ Declarar al guaraní como lengua oficial del MERCOSUR. Esta meta se fundamenta en el hecho de que a partir de 1992 la lengua guaraní fue declarada lengua oficial del Paraguay, y que por lo tanto estaría en iguales condiciones que el portugués y el español en cuanto a uso oficial en los respectivos países. En el caso de Paraguay sería de suma importancia este reconocimiento en la medida en que el guaraní forma parte sustancial de su identidad nacional, además de ser un patrimonio cultural de la Región que debe ser preservado y promovido.
- ✓ Ofrecer por lo menos en un nivel del sistema educativo la enseñanza sistemática de un idioma oficial como lengua extranjera en un número determinado de centros educativos en todos los países.
- ✓ Desarrollar y consolidar programas de Educación Intercultural Bilingüe y otros esfuerzos de educación adecuados a las minorías lingüísticas.
- ✓ Implementar acciones a partir de las informaciones obtenidas mediante el Banco de Datos MERCOLINGUA.

- ✓ Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de las lenguas oficiales entre los países del MERCOSUR.
- c. Modificar los programas, proyectos y actividades prioritarias, para las metas mencionadas, de la siguiente manera
 - ✓ Creación de un Banco de Datos (MERCOLINGUA)
 - ✓ Creación o fortalecimiento de cursos de Formación de Profesores de las lenguas oficiales como lenguas extranjeras y como segundas lenguas.
 - ✓ Elaboración de un examen de competencia en español como lengua extranjera.
 - ✓ Elaboración de una propuesta de acuerdo que posibilite la movilidad de profesores e las lenguas oficiales del MERCOSUR
 - ✓ Elaboración de programas de apoyo al proceso de estandarización de la lengua guaraní
 - ✓ Instrumentación de programas de enseñanza de guaraní en la Región.

Proyecto: Banco de Datos MERCOLINGUA

En la elaboración de este proyecto el GTPL tiene avanzada la justificación que consta en el Acta de su II Reunión, así como los objetivos, las acciones estratégicas y las etapas de ejecución que constan en el Acta de su III Reunión.

En cuanto a los proyectos específicos para la recopilación de datos, se decidió que cada país elaboraría y ejecutaría estos proyectos de acuerdo con sus necesidades y características propias. En este sentido las delegaciones de Argentina y Uruguay han presentado proyectos que se encuentran en proceso de ejecución.

En cuanto a la organización y funcionamiento del Banco de Datos mERCOLINGUA, se decidió:

- d. Cada país tendrá un Coordinador del Banco de Datos. El Coordinador tendrá como funciones:
 1. Recibir, sistematizar y transmitir informaciones.
 2. Resolver problemas referidos a la distribución de informaciones.
 3. Coordinar la estructura definitiva del Banco de Datos a partir de las primeras informaciones recibidas.

Se sugieren los nombres de las siguientes personas, quienes, en una primera etapa, asumirían las funciones de coordinadores del Banco de Datos en cada país:

- . Argentina: Silvia González
- . Brasil: Gilvan Müll en base a sistemas informáticos, y difundirlaser de Oliveira
- . Paraguay: Nancy Oilda Benítez
- . Uruguay: Beatriz Gabbiani
- . Bolivia:
- . Chile

- e. Se ha de contar con un Centro de Gestión de Datos para recibir informaciones, sistematizarlas, y difundirlas.
- f. Se consultará a especialistas sobre los mecanismos de protección legal relacionados con la autoría de proyectos e informaciones del Banco de Datos. Asimismo se establecerán las condiciones de acceso a las informaciones de dicho Banco.

Se prevé informar sobre los avances obtenidos en una primera etapa en el mes de noviembre de 2001, así como discutir la estructura definitiva del Banco de Datos.

Examen de competencia en español como lengua extranjera

Se ha enfatizado la necesidad de elaborar en forma conjunta los exámenes regionales de competencia de español como lengua extranjera.

Para alcanzar con éxito esta meta es fundamental que haya participación de especialistas de **todos** los países del MERCOSUR en **todas** las etapas del proceso de elaboración del examen, que abarcan discusiones y definiciones en cuanto a:

- ✓ motivo del examen
- ✓ población destinataria
- ✓ naturaleza de examen (concepción teórica)
- ✓ definición de competencia (concepto de lengua y capacidades a ser evaluadas)
- ✓ formato y estructura del examen
- ✓ tipo de ejercicios
- ✓ forma de certificación

En cuanto a las etapas posteriores:

- ✓ implementación del examen en todos los países
- ✓ acreditación de instituciones responsables de la aplicación
- ✓ entrenamiento de los examinadores
- ✓ aplicación del examen
- ✓ entrenamiento de los correctores
- ✓ corrección
- ✓ tratamiento estadístico
- ✓ sistematización del proceso

Asimismo se ha de consultar con Argentina sobre la posibilidad de organizar el Foro propuesto por el GTPL en la reunión de Porto Alegre.

Se recomienda a los Ministerios de Educación la designación de dos o más personas especialistas por país para conformar la comisión propuesta en la reunión de GTPL de Porto Alegre, y ver la posibilidad de contar con una consultoría internacional.

Se acuerda esperar las propuestas que surjan del Foro para proponer una agenda de trabajo respecto de la elaboración del examen.

En cuanto a la creación de cursos de ELE y PLE, las acciones se enmarcarán en los ámbitos locales de cada país.

Movilidad de Profesores de Español y Portugués como Lenguas Extranjeras

En cuanto a la movilidad de profesores de PLE y ELE, el GTPL recomienda:

- ✓ relevar los planes de estudio de formación docente en portugués y español como lenguas extranjeras en los seis países de la región;
- ✓ analizar a partir de dichos planes, sus estructuras, enfoques, cajas y espacios curriculares, y los contenidos que caracterizan a estos últimos;
- ✓ solicitar asistencia técnica al grupo de trabajo de especialistas en evaluación y acreditación para el establecimiento de estándares/criterios entre los certificados/títulos docentes con especial atención al portugués y al español;
- ✓ solicitar asistencia técnica legal para el relevamiento y análisis de las normativas de cada país que rigen la formación docente en lenguas extranjeras en general y con especial énfasis en portugués y español;
- ✓ promover la aprobación de normativa que posibilite la movilidad de docentes de español y portugués como lengua extranjera en los países de la región.

El GTPL recomienda tener en cuenta los siguientes criterios para el desarrollo del dispositivo de movilidad de referencia:

- ✓ la movilidad se circunscribirá a la necesidad de formación de recursos humanos en áreas específicas de la formación docente en portugués y español como lenguas extranjeras;
- ✓ en caso de convocatorias de profesores de español y portugués como lenguas extranjeras, estos llamados serán abiertos a los docentes de los países miembros sobre la base de criterios de selección preestablecidos y difundidos en la región de acuerdo con las necesidades institucionales diagnosticadas y solicitadas formalmente.

EL GTPL recomienda la realización de la su próxima reunión en noviembre de 2001.

El GTPL estima necesaria la participación de los delegados de Chile y Bolivia.

Realizada la lectura final del acta, se da por finalizada la IV Reunión del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del MERCOSUR a los ocho días del mes de mayo del año dos mil uno.

ARGENTINA

Ana María ARMENDÁRIZ

Silvia Marta GONZÁLEZ

BRASIL

Margarete SCHLATTER

Gilvan MÜLLER de OLIVEIRA

PARAGUAY

María Luz MIRANDA de BENÍTEZ

Ana Selva ROLON MEDINA

Ladislao ALCARAZ de SILVERO

Tilda GIL de ORUÉ

Nancy Oilda BENÍTEZ

URUGUAY

Beatriz GABBIANI

Thisbé CANTONNET

Graciela BARRIOS



MERCOSUR

Anexo 1

Nómina de participantes

Representante	País	Organización	Dirección	Teléfono/Fax	E-mail
Ana María ARMENDÁRIZ	Argentina	Ministerio de Educación – Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación	José Bonifacio 1870 2º “A” (1406) Buenos Aires	5411-4129 1508 Ramal 7406	armenda@me.gov.ar armenda@elsitio.net
Silvia Marta GONZÁLEZ	Argentina	Ministerio de Educación – Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación	Argentina 524 (1712) Castelar Prov. de Buenos Aires	5411-4129 1508 Ramal 7406	simargon@me.gov.ar simargon@hotmail.com
Gilvan MÜLLER de OLIVEIRA	Brasil	IPOL-Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC/MEC	Rua Europa 535 Trindade Florianópolis-SC CEP: 88036-170	Fone: 5548-333 0350 Fax: 5548-234 8056	gilvan@cce.ufsc.br gilvanoliveira@bol.com.br
Margarete SCHLATTER	Brasil	Universidade Federal do Rio Grandedo Sul-UFRGS/MEC	24 de outubro 1085 Apto 1001 CEP: 90510-003 Porto Alegre-RG	5551-332 8668 5551-316 6691 (UFRGS)	margasch@pro.via-rs.com.br
María Luz MIRANDA de BENÍTEZ	Paraguay				
Ana Selva ROLON MEDINA	Paraguay				
Ladislao ALCARAZ de SILVERO	Paraguay				



MERCOSUR

Tilda GIL de ORUÉ	Paraguay				
Nancy Oilda BENÍTEZ	Paraguay				
BEATRIZ GABBIANI	Uruguay	Facultad de Humanidades Universidad de la República	Magallanes 1577 Montevideo	5982-480 0003 5982-487 7292	gabbiani@scciu.edu.uy slem@scciu.edu.uy
THISBÉ CANTONNET	Uruguay	CODICEN (ANEP: ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA)	Canelones 1055 Piso 9 Ap 903	5982-901 1183/4 Fax 5982- 902 6075	vizziano@fcien.edu.uy
Graciela BARRIOS	Uruguay	Instituto de Lingüística Universidad de la República			

Anexo 2

MERCOSUR7RME/CCR/CRCAEB/GTPL

IV REUNIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Asunción 07 y 08 de mayo de 2001

Agenda a consensuar

Lunes, 07 de mayo de 2001.

9:00 a 9:30	Apertura y análisis de la agenda
9:30 a 10:30	Informe de las delegaciones sobre avances de lo actuado a partir del III Reunión del GTPL
10:30 a 10:45	Pausa
10:45 a 12:30	Análisis de la propuesta de proyectos relacionados con el Banco de Datos Mercolingua
12:30 a 14:00	Almuerzo
14:00 a 16:00	Elaboración de la propuesta consensuada para su aprobación por el CRAEB (Comisión Regional Coordinadora del Área de Educación Básica)
16:00 a 16:15	Pausa
16:15 a 18:30	Preparación de propuestas de procedimientos para la elaboración de exámenes de competencia en castellano como lengua extranjera (reunión de especialistas, lugar, costos, cantidad de personas, etc.)

Martes, 08 de mayo de 2001

9:00 a 10:30	Análisis de los antecedentes legales y jurídicos para la acreditación y movilidad de profesores de castellano y de portugués como lenguas extranjeras. Informe de avances preparado por Argentina y Brasil (Compromiso en la XXXVII Reunión del CCR en Asunción en marzo de 2001. Discusión en el grupo de trabajo.
10:30 a 10:45	Pausa
10:45 a 12:30	Desarrollo de los proyectos en las tres áreas prioritarias (trabajo en grupos)
12:30 a 14:00	Almuerzo
14:00 a 16:00	Continuación del tema anterior
16:00 a 16:15	Pausa
16:15 a 18:00	Elaboración y aprobación del Acta de la Reunión
18:00 a 18:30	Cierre de la IV Reunión del GTPL

Objetivos Estratégicos	Líneas Estratégicas	Metas 2001 – 2005	Responsabilidades				
			CCR	EB	ET	ES	SIC
1. Fortalecimiento de la conciencia ciudadana favorable a la integración regional que valore la diversidad cultural	1. Promover la enseñanza de las lenguas oficiales del Mercosur en los sistemas educativos, la formación de docentes para tal fin y el desarrollo de programas interculturales bilingües	1.1. Ofrecer en por lo menos un nivel del sistema educativo la enseñanza sistemática de un idioma oficial (portugués / castellano) como lengua extranjera en un número determinado de escuelas en todos los países (2001 – 2005)		×			
		1.2. Tener consolidado un sistema de acreditación y movilidad de profesores de castellano y portugués entre los países del Mercosur	×				
		1.3. Implementación de a lo menos un proyecto de políticas lingüísticas		×			
	2. Realizar esfuerzos conjuntos con otras áreas del Mercosur, con la sociedad civil y el sector privado para difundir valores y actitudes favorables a la integración regional en el conjunto de la sociedad, optimizando el uso de los medios de comunicación social	2.1. Realizar por lo menos dos eventos regionales de participación y difusión masiva, como se concursos periodísticos, literarios, fotográficos, de ensayos, etc. (2001 – 2003)	×				
		2.2. Tener instituido el Premio Mercosur para eventos de participación y difusión masiva en el ámbito educativo y cultural (2003 – 2005)	×				

	<p>3. Difundir las acciones del SEM al interior de los sistemas educativos nacionales, en las jurisdicciones responsables de la gestión escolar, en las comunidades educativas y hacia el conjunto de la sociedad</p>	<p>3.1. Afianzar un sistema de difusión y comunicación de los avances del Mercosur Educativo a las instituciones educativas y a la sociedad con publicaciones por lo menos semestrales en cada uno de los países (2001 – 2003)</p> <p>3.2. Editar una revista anual del SEM que tenga relevancia en contenido, diseño, participación y circulación en la región (2003 – 2005)</p>	×				×
	<p>4. Avanzar en la implementación de propuestas curriculares, metodológicas y de producción de materiales académicos, pedagógicos y didácticos con enfoque regional</p>	<p>4.1. Haber implementado el curso a distancia para profesores de Historia y Geografía (2001 – 2003)</p> <p>4.2. Realizar tres seminarios bienales sobre enseñanza Historia y Geografía en el Mercosur (2003 – 2005)</p>		×			

Objetivos Estratégicos	Líneas Estratégicas	Metas	Responsabilidades				
			CCR	EB	ET	ES	SIC
2. Promoción de una Educación de calidad para todos en la región	1. Promover políticas de formación permanente y continua de recursos humanos competentes	1.4. Implementar un programa de capacitación para profesionales del sector de todos los niveles y modalidades		×	×	×	
	2. Crear mecanismo regional de evaluación en el ámbito de la educación superior.	2.1. Tener en funcionamiento un mecanismo de evaluación de carreras de grado y postgrado				×	

	3. Fortalecer la transformación de las instituciones educativas en la región orientadas hacia una educación inclusiva; que asegure a la atención a la diversidad.	3.1. Constituir una red de instituciones que permitan el intercambio de experiencias y la creación de un Banco de Información sobre educación inclusiva en todos los niveles		×	×	×	
	4. Promover la cooperación interinstitucional en la región a efectos de realizar investigaciones conjuntas y consolidar núcleos avanzados de desarrollo socio-cultural y científico tecnológico	4.1. Tener un sistema integrado de cooperación interinstitucional 4.2. Contar con un programa de investigaciones conjuntas de interés regional 4.3. Tener conformada una red de centros de excelencia de la región		×	×	×	
	5. Fortalecer la cultura de la evaluación en la región e implementar mecanismos que orienten la formulación de políticas.	5.1. Construir y consensuar un sistema de estándares educativos en la región para la Educación Escolar Básica, Media y Superior, así como para la Educación Especial		×	×	×	
	6. Promover el uso sistemático de las nuevas tecnologías en la educación	6.1. Implementación de proyectos de cooperación en el uso de nuevas tecnologías en el sistema escolar		×	×	×	

Objetivos Estratégicos	Líneas Estratégicas	Metas	Responsabilidades				
			CCR	EB	ET	ES	SIC

3. Fortalecer el espacio educativo regional	1. Fortalecer la cooperación solidaria	1.5. Implementación de proyectos de cooperación regional.		×	×	×	
		1.6. Implementar programas de cooperación con la Unión Europea.	×				
		1.7. Establecer y fortalecer relaciones de cooperación con organismos internacionales y agencias de cooperación.	×				
	2. Favorecer y estimular la vinculación del SEM con el sector productivo	2.1. Desarrollar proyectos educativos en los distintos niveles y modalidades de la enseñanza		×	×	×	
	3. Promover la movilidad y el intercambio de estudiantes, docentes, académicos, investigadores y administradores	3.1. Implementación de un Sistema de Intercambio para los tres niveles de enseñanza e implementación de a lo menos un programa en cada nivel	×	×	×	×	
		3.2. Negociar un acuerdo sobre reconocimiento de estudios de educación primaria y media no técnica con el Convenio Andrés Bello.					×
		3.3. Implementación del mecanismo de acreditación de las carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía.					×
		3.4. Ampliar el mecanismo de acreditación a otras carreras.					×

4. Promover estrategias de participación en el proceso de integración educativa de los distintos actores involucrados	4.1. Incorporación de representantes de estudiantes y de profesores en las actividades del SEM	×				
5. Favorecer la coordinación entre los distintos sectores del Mercosur	5.1. Institucionalizar los vínculos con todos los sectores del Mercosur	×				
6. Favorecer la circulación del conocimiento	Generar mecanismos de difusión del conocimiento producido en los distintos países	×	×	×	×	
7. Fortalecimiento del SIC	Consolidar los nodos nacionales del SIC 7.2. Constituir una base terminológica 7.3. Implementar el Proyecto de sistema de mediano plazo					× × ×

Anexo 3

Roberto Bein
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Contribución argentina al Proyecto *Banco de Datos MERCOLINGUA*

Conforme a los acuerdos alcanzados en la reunión del GTPL en noviembre de 2000 en Porto Alegre, los objetivos de la conformación del Banco de Datos MERCOLINGUA son:

- Contar con datos objetivos para formular políticas lingüísticas de incumbencia nacional para poner a disposición de políticos, investigadores y docentes.
- Crear una red de especialistas nacionales en política lingüística y lenguas que se hablan en el país.

Consideraciones introductorias

Desde los años setenta, a partir de la sociología del lenguaje se han ido desarrollando crecientemente los estudios de política lingüística (como conjunto de opciones conscientes de los poderes públicos con relación a las lenguas) y de planificación del lenguaje (como puesta en práctica de esa política). Desde los años ochenta se incluyen también –a veces, con el nombre de glotopolítica– las acciones promovidas por colectivos o particulares cuyas concepciones y acciones tengan repercusiones públicas sobre las lenguas. Estos estudios tienen como finalidad tanto la comprensión teórica de las políticas lingüísticas (su historia, sus motivaciones, sus éxitos y fracasos, su modalidad de aplicación, su vinculación con el marco sociopolítico) como la aplicación práctica para casos futuros.

La multiplicación de los estudios de casos, también aplicados a los nuevos fenómenos de concentración urbana multiétnica, fueron acompañados de desarrollos teóricos que cuestionaron los conceptos tradicionales de bilingüismo y diglosia. El estudio psicosocial de las “actitudes” comunitarias ante las lenguas (“lealtad”, “autoodio”, “orgullo” lingüísticos, evidencias empíricas pero de escaso poder explicativo), se refinó con nuevas metodologías; pero sobre todo con la evolución de los estudios cognitivos y la llamada “historia de las ideas lingüísticas”, se desarrolló el concepto de “representaciones sociolingüísticas” en el terreno de las motivaciones y repercusiones de las prácticas lingüísticas. Estas representaciones se están estudiando ya englobadas en las representaciones sociales en general como esquemas perceptivos compartidos que guían la acción y reafirman rasgos identitarios colectivos, ya en su especificidad sociolingüística como constructos discursivos sobre las lenguas, que se entrecruzan con los discursos sobre identidad, cultura y nación. Esto ha llevado, en los últimos años, a “leer” las representaciones no solo en las prácticas lingüísticas concretas, sino también en los discursos metalingüísticos: diccionarios, fundamentaciones de textos legales sobre la lengua mayoritaria y su articulación con lenguas segundas y extranjeras, normas de uso para los medios de comunicación, etc.

La situación en la Argentina

1. Mientras que estos estudios han tenido gran desarrollo tanto en los países con amplio bilingüismo o multilingüismo comunitario y/o con una política lingüística fuerte, en la Argentina hay escasos antecedentes de estos estudios que, por lo demás, permitirían formular políticas lingüísticas adecuadas.

Por lo que conocemos, el Instituto de Lingüística de la UBA produjo

- la revista *Signo y Seña* n°4, “Políticas lingüísticas”, dirigida por Elvira Arnoux (1995);
- las *Actas de la I Reunión de la UBA sobre Políticas Lingüísticas. Lengua y Educación Formal, de 1995* en conjunto con la Secretaría Académica de la UBA (1997),
- los dos tomos de *Políticas lingüísticas para América Latina – Actas del Congreso Internacional de 1997*, compilados por Roberto Bein, Natalia Blaisten y Lía Varela (1999).

A esto hay que añadir, en el caso de la UBA, el libro de Elvira Arnoux y Roberto Bein (comps.): *Prácticas y representaciones del lenguaje*, EUDEBA, 1999, así como diversos artículos e informes de investigación de Leonor Acuña, Elvira Arnoux, Roberto Bein, Imelda Blanco, Eugenia Contursi, Laura Eisner, Fabiola Ferro, Laura Kornfeld, Inés Kuguel, Lía Varela, Graciana Vázquez Villanueva, etc.; sobre la comunidad coreana, de Corina Courtis, Yun-Sil Jeon y Susana Silvia Fernández; de la UNaM, trabajos de Ana Camblong y Liliana Daviña; de la UNComahue, contribuciones de Angela di Tullio; de la UNS, trabajos de Mercedes Blanco, Elizabeth Rigatuso y Yolanda Hipperdinger; de la UNT, escritos de Roberto García, Graciela Aviar, Fernando Mattiusi y María Teresa Genisans, etc.

Por lo demás, hay que destacar la encuesta sociolingüística realizada bajo la dirección de Ana Camblong en la provincia de Misiones, la creación del Centro de Política y Planificación Lingüística en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, que publica *Cuadernos de Política Lingüística*, dirigidos por Roberto García, y las contribuciones de algunos científicos extranjeros que tratan en sus trabajos cuestiones político-lingüísticas de la Argentina, como Georg Kremnitz (Universidad de Viena), Louis-Jean Calvet (Universidad de Provence), Joachim Born (Universidad Técnica de Dresde) y otros.

El estudio de las lenguas aborígenes tiene un grado de desarrollo destacable, si bien en general se trata de descripciones lingüísticas y etnográficas y no de estudios político-lingüísticos.

Destacan en este terreno el aporte de investigadores como Ana Gerzenstein, Ana Fernández Garay, Lucía Golluscio, Marisa Malvestitti, Cristina Messineo, Ana Dell’ Arciprete (del CONICET, radicadas en la UBA), Marisa Censabella y Zulema Armatto (UNR), la cátedra de Lingüística Quechua de la UNSE y muchos otros, así como los estudios etnolingüísticos, etnopragmáticos y de lenguas en contacto de Angelita Martínez (UBA), Susana Martorell y Ana Fernández Lávaque (UNSalta), Margot Bigot y Héctor Vázquez (UNR), Liliana Tamango (UNLP), etc.

Estos listados permiten concluir, sin embargo, que están en sus inicios no solo las investigaciones acerca del perfil glotopolítico del país (con su gran mayoría hispanoparlante, su integración en el MERCOSUR, la existencia de lenguas aborígenes, la existencia de lenguas de inmigrantes antiguos y modernos, la globalización de las comunicaciones, etc.), sino también una teorización apropiada para a una comunidad en la que algunos de los conceptos más (recientemente) desarrollados en otras latitudes (gestión del colingüismo, ecosistema lingüístico) resultan difícilmente aplicables.

2. Hay en la historia argentina pocas medidas que puedan designarse una política lingüística. Por lo común constituyen disposiciones sobre la necesidad de que en la escuela se garantice la enseñanza del castellano (o español, o “lengua nacional”), la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria, legislación –muchas veces no efectivizada– sobre lenguas indígenas y disposiciones sobre la variedad permitida en los medios de comunicación. Tan solo recientemente los Acuerdos del Mercosur, los documentos de la reforma escolar iniciada bajo el gobierno anterior, algunas disposiciones del GCBA y la nueva Ley de Radiodifusión del COMFER contienen pronunciamientos explícitos acerca de política y planificación lingüísticas.

Se puede destacar que ni la Constitución de 1853 ni la de 1994 mencionan cuál es la lengua oficial, si bien el apartado 17 del art. 75 del Capítulo IV de esta última reconoce “la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos” y les garantiza “el derecho a su identidad y a una educación bilingüe e intercultural” y otorga derechos lingüísticos indirectamente por la adhesión a declaraciones y convenciones internacionales incluidas en la misma.

3. Las ideas sobre el lenguaje siguen tendencias también observables en otros países –en la enseñanza de lenguas extranjeras, el paso de su carácter identitario-cultural a lo formativo-utilitario – cristalizan en representaciones sociolingüísticas que evidencian una brecha entre las prácticas lingüísticas y la conciencia de estas prácticas (“la Argentina es un país monolingüe”, “la variedad argentina es una deformación del verdadero español”, etc.).

4. Si bien hay contactos entre los investigadores en políticas lingüísticas a través de congresos, seminarios e intercambios de materiales (también con los otros países del Mercosur, en especial, con la Universidad de la República), no existe una red de especialistas formalmente establecida.

Proyecto

Partiendo de las consideraciones anteriores y conforme a conversaciones mantenidas con el Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del ME, se proponen cuatro tipos de acciones: a) recolección de datos; b) información acerca de los datos obtenidos; c) estudio en particular de la situación demolingüística y de las acciones político-lingüísticas de la provincia de Corrientes; d) crear una red de especialistas nacionales en política lingüística.

Equipo: estará formado por integrantes del proyecto de investigación F-043, “Políticas del lenguaje y enseñanza de la(s) lengua(s)” de la programación UBACyT 2001-2002. Se trata de un proyecto evaluado con la máxima categoría, C (“de competencia internacional”); es dirigido por Elvira Narvaja de Arnoux y codirigido por Roberto Bein, y cuenta con 28 integrantes.

a) Recolectar datos correspondientes a las siguientes áreas:

1. Recursos humanos que estén trabajando en proyectos de investigación de temas relacionados con política lingüística y lenguas que se hablan en el país, incluyendo lenguas indígenas.

Acción: recoger la información correspondiente a grupos de investigación, investigadores, publicaciones y proyectos de investigación, sobre todo de universidades nacionales y del CONICET.

Plazo: 19 de abril al 19 de junio de 2001.

Modalidad: consultas por carta y otros medios de comunicación, consultas bibliográficas, consulta de índices de investigaciones.

Requerimientos: insumos de oficina, uso de correo, correo electrónico, teléfono, fotocopidora; índices de investigaciones, guías de universidades, del CONICET y organismos similares.

Resultado esperado: inventario de datos de universidades, investigadores, proyectos.

Equipo: el coordinador y tres auxiliares.

2. Legislación en materia de Política Lingüística en el país.

Acción: recoger la legislación vigente nacional, jurisdiccional y de organismos especiales, con especial atención a la correspondiente al sistema educativo.

Plazo: 26 de abril al 30 de julio de 2001.

Modalidad: trabajo de archivo y entrevistas.

Requerimientos: insumos de oficina, uso de correo, correo electrónico, teléfono, fotocopidora, scanner; acceso a bibliotecas oficiales, al CD-ROM “L.E.N.A” (Legislación Educativa Nacional Argentina, de la Academia de la Educación), al Boletín Oficial y, en particular, a los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Resultado esperado: inventario de la legislación en forma de índice con copias o fotocopias de las reglamentaciones; si es posible, en forma de hipervínculos.

Equipo: el coordinador y tres auxiliares.

3. Diagnósticos sociolingüísticos realizados o en realización acerca de las lenguas que se hablan en el país.

Se puede combinar con el punto 1, adjuntando copias de los proyectos y –en caso de acuerdo de los investigaciones– los informes de avance o finales con resultados obtenidos o tendencias observadas.

Equipo: para este punto se incorpora como consultor externo a un sociólogo para acompañar al informe una evaluación acerca de la factibilidad y el rigor sociológico y estadístico de los diagnósticos.

Plazo: 19 de abril al 10 de julio de 2001.

4. Investigaciones y proyectos realizados o en realización en el área de sociología del lenguaje relacionada con los idiomas del MERCOSUL.

Igual que en el caso anterior, se puede combinar con el punto 1, adjuntando copias de los proyectos y –en caso de acuerdo de los investigaciones– los informes de avance o finales con resultados obtenidos o tendencias observadas.

Plazo: 19 de abril al 10 de julio de 2001.

- b) Informar acerca de los datos obtenidos a las áreas de Lengua y Lenguas Extranjeras del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación

El informe resultante de las acciones anteriores se entregará a las áreas de Lengua y Lenguas Extranjeras del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación en la semana del 6 de agosto de 2001.

- c) Estudiar en particular la situación demolingüística y de las acciones político-lingüísticas de la provincia de Corrientes

Fundamentación

La provincia de Corrientes tiene características especiales dentro del panorama lingüístico argentino:

- a) posiblemente se trate de la provincia argentina que ha tenido la menor proporción de inmigrantes no castellanoparlantes;
- b) la presencia del guaraní es fuerte –incluso se ha descrito como variedad separada el guaraní goyano– pero, por lo que sabemos, no hay estadísticas científicas acerca del uso de la lengua o de formas híbridas de “guarañol”; --tampoco las hay acerca de eventuales dialectos en la zona de frontera con el Brasil, a diferencia de lo que ocurre en la vecina Misiones;
- c) determinadas características históricas: un partido político provincial hegemónico durante décadas y una situación de creciente ingobernabilidad (que ha derivado en la intervención federal actual), no facilitan la recolección de datos acerca de su panorama lingüístico;

d) por lindar con el Brasil y el Uruguay tiene particular significación para el Mercosur.

Estos factores, sumados a los del bajo rendimiento escolar comprobado, hacen que urja un diagnóstico demolingüístico de la provincia.

Acciones: las mismas que en (a) (recolección de datos de las áreas señaladas), sumadas a

- entrevistas a autoridades gubernamentales del área educativa, a investigadores de la UNNE, a agentes del sistema escolar y a directivos de organizaciones sociales, en especial, las vinculadas con la población indígena (p.ej.: Tinkunaku);
- diseño de una encuesta demolingüística escolar, en consulta con Ana Camblong con relación a su experiencia en la provincia de Misiones y con apoyo en el diseño de la encuesta piloto realizada por el proyecto UBACyT TF-09 (1998-2000) “Problemas glotopolíticos prácticos y teóricos en la Argentina actual” dirigido por Roberto Bein.

Plazo: primera semana de setiembre de 2001.

Modalidad: consultas por carta y otros medios de comunicación, consultas bibliográficas, trabajo de archivo y entrevistas.

Requerimientos: insumos de oficina, uso de correo, correo electrónico, teléfono, fotocopiadora, scanner; acceso a bibliotecas oficiales, uno o más viajes de integrantes del equipo a la provincia de Corrientes.

Resultado esperado: descripción del panorama lingüístico (lenguas en presencia, uso como lenguas primera, segunda o extranjera, número de hablantes), de las políticas lingüísticas proyectadas y en ejecución, en especial, en el sistema escolar, perspectivas.

Equipo: el coordinador y tres auxiliares.

Observaciones acerca de las demás tareas planteadas

En la propuesta de tareas de la Sra. Coordinadora de Áreas Curriculares del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación, María Julia Bertoni, también se incluían los siguientes registros:

- Oferta editorial en lenguas indígenas y español y portugués como lenguas extranjeras (libros, revistas, métodos didácticos, tiraje, editoriales)

Se trata de una tarea que puede encararse fuera de este proyecto. Se trata ante todo de una tarea de consulta.

- Variedades del español y del portugués empleadas en la enseñanza y en los materiales didácticos.

Se trata de un proyecto distinto y de cierta envergadura, pues habría que contrastar el análisis de los materiales con la formación docente y con lo que realmente ocurre en el aula.

Anexo 4

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA y CULTURAL

Silvia González

Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación
Ministerio de Educación – República Argentina

Elementos para un diagnóstico:

La diversidad lingüística y cultural en la Argentina se manifiesta tanto en las comunidades aborígenes de medios rurales como en poblaciones de migrantes residentes en zonas urbanas y suburbanas. Existen en el país hablantes en edad escolar monolingües lengua aborígen, hablantes monolingües portugués; hablantes de lenguas en contacto, (guaraní/portugués- español), como el yopará misionero o "guiso de lenguas" como lo denominan los propios habitantes de la provincia; hablantes indígenas o criollos (ejemplo Corrientes) que, por dispersión de lenguas y migraciones internas hablan variedades de español muy alejadas del estándar oral de su región de residencia.

Se plantean cuestiones de distinto orden. Por un lado, la atención a escuelas rurales aborígenes - que son el foco de trabajo del Programa Escuelas Prioritarias- por otro, las escuelas de contextos urbanos y suburbanos. Aunque sean minoría, hay una deuda histórica con los hablantes de lengua materna aborígen. Todos los demás casos enunciados representan un porcentaje importante de la población escolar de la región NEA y de los sectores urbano marginales de las grandes ciudades como la de Buenos Aires (Barracas, Villa Lugano), Gran Buenos Aires (Derqui, Berizo, Dock Sur, Ciudadela, Marcos Paz, Florencio Varela, Pilar), La Plata, Rosario, Santa Fe, Resistencia. En Guaymallén o Tunuyán, Mendoza, por ejemplo, hay asentadas comunidades enteras trabajando en las cosechas cuyo español tiene un fuerte sustrato quechua y existen grandes diferencias culturales entre las comunidades y la escuela.

En el marco del *Programa de Fortalecimiento de los Capacitadores*, el equipo de capacitadores de la Prov. de Misiones, por ejemplo, caracteriza en los siguientes términos la realidad de la población destinataria de su proyecto de capacitación:

“ La jurisdicción de Misiones se caracteriza por una composición poblacional multiétnica, multicultural y plurilingüe, que le confiere una fisonomía singular. Esta heterogeneidad presenta una dinámica sociocultural propia de las zonas de fronteras, donde los intercambios y los desplazamientos movilizan continuamente la vida comunitaria (...)

Los departamentos seleccionados para esta acción, volcados sobre los límites del Río Paraná, no se sustraen a la descripción global de la jurisdicción, aunque presentan sus propias características. En primer lugar, la presencia de zonas urbanas importantes que atrajeron en la última década desplazamientos desde las zonas rurales y que en su mayoría conforman los barrios suburbanos. Estos movimientos configuran un espectro de situaciones en las que se entrecruzan lo urbano, lo suburbano y lo rural, que requieren una atención y un conjunto de reflexiones particulares. En segundo lugar, la vigencia del guaraní en población asentada, o bien recientemente emigrada del Paraguay. En tercer lugar, la fuerte presencia de corrientes colonizadoras de origen alemán, que han conservado idioma y costumbres en forma más sostenida que otros grupos inmigratorios. En cuarto lugar, habría que señalar que en el Departamento Iguazú hay que registrar el contacto con el portugués brasileño, que no tiene la misma relevancia en los otros departamentos y que lo acerca a las características de las zonas aledañas al Río Uruguay, frontera con Brasil. “

Entendemos que la complejidad cultural y lingüística descrita en la cita anterior es uno de los factores de mayor gravitación al intentar explicar el fracaso escolar en la provincia de Misiones. (Ver mapa 3 del Anexo I)

Es interesante observar los datos que aportan los mapas incluidos en el Anexo I. Las zonas de más altos porcentajes de repitencia (y por ende analfabetismo o analfabetismo funcional) coinciden con las zonas de los mapas de lenguas que se hablan en el país y de dispersión de lenguas. Esto significa que la variable lingüística no es menor al considerar los motivos del fracaso escolar.

Esta diversidad es un problema real con el cual se deben enfrentar los docentes en el aula. No atendido, arroja los resultados ya conocidos de acallamiento, falta de comprensión tanto oral como escrita, problemas en la alfabetización inicial, repitencia y deserción. En los encuentros regionales focalizados en el desarrollo de competencias en Lengua y Matemática que se realizaron durante el año 98 desde la DGDyE, los docentes presentaron "experiencias innovadoras" que trataban de dar alguna resolución escolar al tema de la diversidad lingüística. Si bien se observó que esos docentes eran de los pocos que lograban identificar la diversidad lingüística como una causa importante de los problemas de comprensión (lo común es que no se la pueda identificar, o que se la niegue y que sean adjudicados a problemas de aprendizaje de los alumnos), los proyectos se centraban en el diagnóstico y en algunas acciones desarrolladas de manera intuitiva, pero carecían de estrategias metodológicas propias de la enseñanza de lenguas en contextos de diversidad.

Salvo casos aislados como el DC de la provincia de Chubut que incluye un anexo dedicado a la cultura mapuche, o una página dedicada al tema en el DC de la provincia de Formosa, esta problemática ha sido apenas enunciada en los DC de las provincias del NEA y NOA.

De las relatorías del "II Seminario Multilingüismo: Planificación Lingüística y Equidad" que se realizó en el Ministerio en noviembre de 1998, surge la demanda de dar atención diferenciada a los casos de hablantes L1 aborígen, hablantes de L1 español y L2 aborígen (muy frecuente en la zona Comahue), hablantes de variedades alejadas de los estándares regionales. Sabemos que las provincias de Formosa y Chaco especialmente, están desarrollando acciones de capacitación en servicio a docentes de escuelas rurales aborígenes.

Asimismo, conocemos experiencias (como la Escuela N° 821 – El Sauzalito – Provincia del Chaco, y el Centro Educativo N° 2 para Comunidades Marginales de la localidad El Potrillo, Departamento Ramón Lista – Provincia de Formosa) que dan cuenta de proyectos sostenidos de EIB que arrojan resultados positivos en cuanto a disminución de la repitencia y el desgranamiento al finalizar el Primer Ciclo, así como logros en la alfabetización. En ambas los resultados más ostensibles del proyecto son la reinserción de alumnos en el sistema educativo y la disminución de la deserción en Primer Ciclo.

Los autores de estos proyectos advierten, sin embargo, acerca de limitaciones que les son comunes y que obstaculizan la continuidad, el mejoramiento y la generalización de los mismos. Algunas de ellas son:

- el proyecto no es asumido por todos los docentes de la institución (El Sauzalito): existen escuelas que adscriben al proyecto que aún no han adecuado las estrategias didácticas a la modalidad aborígen (El Potrillo),
- insuficiente o inadecuada capacitación de los Auxiliares Docentes Aborígenes,

- necesidad de profundización y perfeccionamiento del equipo docente en estrategias adecuadas a la EIB, estructura de la lengua materna, investigación y análisis de los contenidos de las áreas de desempeño del MEMA:
- falta de material bibliográfico editado en lengua materna.

De esto surgen claras demandas de capacitación docente focalizada, producción de materiales adecuados, investigación y desarrollo en el tema.

II. Acerca del Módulo sobre Diversidad Lingüística en el I Seminario de Fortalecimiento de los Capacitadores

Con el objetivo de dotar a los capacitadores asistentes al I Seminario de herramientas de diagnóstico acerca de la realidad lingüística y cultural que deberán atender en sus respectivas provincias, se desarrolló en forma articulada con el equipo de Atención a las Necesidades de la Población Aborigen del Programa de Escuelas Prioritarias, un módulo que consistió, básicamente y como para instalar el tema, en un panorama de la EIB en Latinoamérica. Este panorama estuvo a cargo del Dr. Luis Enrique López, asesor principal del PROEIB Andes, organismo con el cual el Ministerio ha firmado durante 1999.

El módulo ha sido evaluado positivamente por los asistentes al seminario.

¿Cómo seguir?

- **Capacitación**

Con el objetivo de dotar a los capacitadores, y a partir de los diagnósticos que ellos efectúen, debería continuarse, tal vez, con una oferta regionalizada u opcional para aquellos que lo soliciten, en la que se podrían presentar experiencias que se hayan realizado, caso El Sauzalito, y establecer recomendaciones para el trabajo con las escuelas.

El equipo de Lenguas de la DGIDE ha desarrollado un documento de *Recomendaciones para la Enseñanza de Español como Segunda Lengua en Contextos de Diversidad Lingüística*. (Ver Anexo III) que podría distribuirse entre los interesados.

- **Gestión Curricular**

Cabe aclarar que una propuesta intercultural y bilingüe significa que los alumnos desarrollen su lengua materna y aprendan el español como segunda lengua en todas las áreas del *vitae* (*cross curricular*) Esto requiere un trabajo consensuado con especialistas en etnoeducación, y de áreas como tecnología y ciencias naturales, por ejemplo) y las comunidades. (Esto fue sugerido por Luis Enrique López, consultor del Plan Social Educativo, en 1999, y por los asistentes al II Seminario de Multilingüismo. Esta propuesta coincide con nuestro proyecto original.)

III. Campaña Nacional de Lectura

Los responsables de la Campaña Nacional de Lectura detectan la necesidad de focalizar la oferta de libros de acuerdo con las necesidades y representaciones sobre la lectura según los distintos contextos culturales y lingüísticos.

Para ello, están impulsando una investigación acotada con la comunidad (familias, alumnos, vecinos y docentes) de la escuela No. 4 de Villa Lugano, Ciudad de Buenos Aires, a la que asisten migrantes aymaras, quechuas y guaraníes. Hemos participado de una reunión preparatoria a la que asistieron la directora de la escuela, miembros del equipo de Escuelas Prioritarias y colaboradores de la Campaña de Lectura. Para la realización de esta investigación, entendemos

que se estaría convocando a una especialista en educación bilingüe hablante de quechua. A la vez, nos han solicitado participación en las reuniones.

Consideramos que el producto de esta investigación, podría aportar al Programa de Gestión Curricular y Capacitación criterios para la selección de lecturas en escuelas de diversidad, lo que significa desarrollo curricular específico.

IV. Acerca de la Evaluación de la EIB

Además de lo desarrollado hasta aquí, hay que tener en cuenta que organismos internacionales como UNESCO, vienen impulsando el desarrollo de proyectos de EIB (en este marco circunscriptos a contextos rurales indígenas) para la región de América Latina y el Caribe a la vez que advirtiendo a los países acerca de la necesidad de que estos proyectos sean de calidad y de que sus logros puedan ser evaluados a los fines del mejoramiento de la calidad.

A diferencia de lo que ocurre en otros países de Latinoamérica, los operativos nacionales de evaluación de la calidad realizados por el Ministerio de Educación de la Argentina no han discriminado dentro la muestra escuelas de población aborígen ni tradicionales ni de EIB. Los ítemes de evaluación son comunes para todas las escuelas evaluadas.

Respecto de este tema, citamos a continuación algunas de las recomendaciones surgidas en el Primer Encuentro sobre la Evaluación de la Calidad de la Educación Intercultural Bilingüe - Latinoamérica y el Caribe (realizado en el mes de julio de 2000, organizado por la Oficina de la UNESCO/OREALC del LLACE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) -UNESCO y el SIMECAL Bolivia) al que hemos asistido. (Ver Anexo V)

‘Todos los países consideran que es deseable que los currículos de programas de EIB sean cada vez más pertinentes e integrales hacia el desarrollo de competencias para la vida, en un contexto de integración lingüístico cultural. (...)

Los Sistemas Nacionales de Evaluación consideren incorporar la evaluación de EIB como uno de sus componentes y apoyar un espacio técnico para su desarrollo. Lo recién señalado en coordinación con los equipos ejecutores y de supervisión de los Programas. Del mismo modo consideren la pertinencia de integrar especialistas en el área y de representaciones de base indígena. (...)

Cada país aprecie la conveniencia de utilizar metodologías e instrumentos de evaluación sensibles al objetivo que se propone, acorde a sus necesidades y recursos disponibles, combinando si es el caso estrategias cualitativas y cuantitativas con respecto a la EIB.

Se estima conveniente que los Sistemas Nacionales de Educación brinden facilidades para que sobre la base de un currículo básico o común se definan competencias fundamentales que consideren los procesos de estructuración del pensamiento, a desarrollar en todos los escolares, independientemente de la modalidad lingüística que se emplee.

Al proponerse el logro de competencias para la vida se asegura que los escolares de las nuevas generaciones cuenten con desempeños que les permitan afianzar su lengua originaria, manejar con habilidad una segunda lengua propia, cautelar sus valores culturales y al mismo tiempo apropiarse e integrar de manera dinámica nuevos elementos culturales, dentro de las exigencias de un mundo cambiante y globalizador.

Queda pendiente, por lo tanto, decidir líneas de acción articuladas con el Programa de Evaluación de la Calidad.

V. Formación Docente en EIB

Salvo casos contadísimos, los ADA (Auxiliares docentes aborígenes) o MEMA (Maestro especial para la modalidad aborígen) no tienen formación de maestros. En general, solo han alcanzado a finalizar sus estudios primarios.

Hay pocas pero diversas experiencias en la formación de maestros de EIB. El CIFMA de Roque Saez Peña, Chaco es una institución, que según sabemos tiene muchos problemas y no está acreditando.

El proyecto de El Potrillo, Formosa, forma maestros de EIB en la escuela media con buenos resultados. Sin embargo, entendemos que la Resolución 107 del Consejo Federal que incluye el título de Profesor Intercultural Bilingüe para la Modalidad Aborígen (como carrera terciaria) los obliga a replantear el proyecto.

Tenemos información, por otra parte, acerca de que, en San Francisco Solano, la Prov. de Buenos Aires está ofreciendo a maestros una especialización en la enseñanza del español como segunda lengua.

Esto plantea la necesidad de trabajar junto con la formación docente e institutos en el diseño de lineamientos curriculares para la carrera.

POSIBLE AGENDA DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA PARA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las experiencias desarrolladas demuestran que la EIB mejora la autoestima de los niños, favorece la retención, evita la repitencia, mejora los resultados en alfabetización. Asimismo, demuestran que la participación de la comunidad y del maestro indígena y la apropiación institucional son variables definitorias. Sin embargo, en la República Argentina la EIB no ha sido implementada masivamente en las escuelas que atienden población indígena.

En una agenda de planificación lingüística para el país, y continuando con las acciones que se vienen desarrollando en el marco de la Transformación Educativa, habría que considerar la concreción de las siguientes acciones referidas a la diversidad lingüística y cultural en general y a la Educación Intercultural Bilingüe en particular:

1. articular acciones con otros programas -- caso Escuelas Prioritarias, Escuela y Comunidad, Innovaciones Educativas, (PRISE), Formación Docente, con el fin de aunar esfuerzos y establecer estrategias articuladas para la atención de las escuelas de EIB y de diversidad cultural en medio urbanos;
2. concensuar con las provincias necesidades de cobertura (asistencia técnica, producción de materiales, etc.) desde el Ministerio nacional, a la vez que relevar acciones relativas al tema dentro del Plan Global de cada una de ellas; a través del Programa Escuela y Comunidad;
3. relevar y aunar esfuerzos articulados con los Ministerios provinciales y nacional de las organizaciones gubernamentales, confesionales y no gubernamentales que atienden a las poblaciones indígenas;
4. impulsar un relevamiento nacional de experiencias escolares en contextos multilingües que se estén desarrollando en el país; analizar su eficacia e impacto con el fin de favorecer la creación de redes entre instituciones, la difusión de experiencias, la investigación y el desarrollo de los PCI a la vez que reorientar las experiencias de bajo impacto;
5. promover el desarrollo de instrumentos de diagnóstico de las lenguas maternas de la población escolar, casos de diglosia y grados de bilingüismo existentes. Un caso en el que se evidencia la urgencia de este diagnóstico es el de la Provincia de Corrientes;
6. comprometer acciones de los ministerios provinciales y nacional y asignación presupuestaria tendientes a la realización de diagnósticos lingüísticos;

7. elaborar una propuesta de educación intercultural donde la lengua, tanto la indígena como el español sean instrumentales (across the curriculum) para el acceso al conocimiento. El proyecto involucraría todas las áreas del currículum escolar. Para llevar a cabo estas acciones es necesario la creación de un área específica de Educación Intercultural dentro del Programa de Gestión Curricular y Capacitación y de Innovaciones Educativas;
8. La puesta en marcha de proyectos de EIB se inserta en un contexto mayor de política lingüística que a mediano y largo plazo obliga a tomar decisiones acerca de la revitalización de las lenguas indígenas con y sin escritura, y la normalización de alfabetos. Esto involucraría equipos interdisciplinarios (lingüistas, etnólogos, antropólogos, sociólogos), miembros de las comunidades, entre otros.
9. relevar investigaciones recientes referidas a descripciones de lenguas aborígenes y EIB e impulsar proyectos de investigación;
10. revisar las *Recomendaciones para la Enseñanza de Español en contextos multilingües*, a fin de reforzar los aspectos que atiendan al tratamiento escolar de casos de diglosia y variedades no estándares del español;
11. capacitar docentes; elaborar un documento breve de alfabetización en contextos de diglosia y bilingüismo. Promover instancias de análisis y discusión conjunta con Institutos que forman maestros para la modalidad aborígen;
12. publicar materiales adecuados;
13. elaborar y consensuar lineamientos para la formación docente para la EIB;
14. brindar asistencia técnica a los institutos de FD para la EIB;
15. continuar con la elaboración de una base de datos que permita establecer redes para la EIB; favorecer la formación de una red de instituciones;
16. favorecer la construcción de un sistema jurídico escolar regionalizado.

Hacemos notar que varias de estas acciones se encuentran entre los objetivos del Proyecto de “Atención a las necesidades de la población aborígen” del Programa de Escuelas Prioritarias. Sin embargo, su área de influencia quedaría restringida solo a las poblaciones rurales.

Para finalizar

Una de las formas efectivas de atención a la diversidad es analizada por el documento de la UNESCO “La repetición escolar en la enseñanza primaria” UNESCO – OIE 1996, en estos términos:

“La enseñanza del lenguaje ocupa buena parte del tiempo disponible en la escuela primaria. Al ingresar a la escuela, el alumno debe aprender nuevos usos de la lengua y desarrollar nuevos comportamientos lingüísticos, que no siempre coinciden con los de su cultura de referencia.

El grado de asimilación de esas nuevas funciones del idioma por parte del alumno y el nivel de familiaridad alcanzado en cuanto al tipo de comportamientos lingüísticos requeridos tienen gran incidencia en el desempeño escolar y en su evaluación. Sin embargo, en la enseñanza del lenguaje se siguen aplicando enfoques y métodos que ignoran los adelantos registrados en las últimas décadas en el campo de la alfabetización.

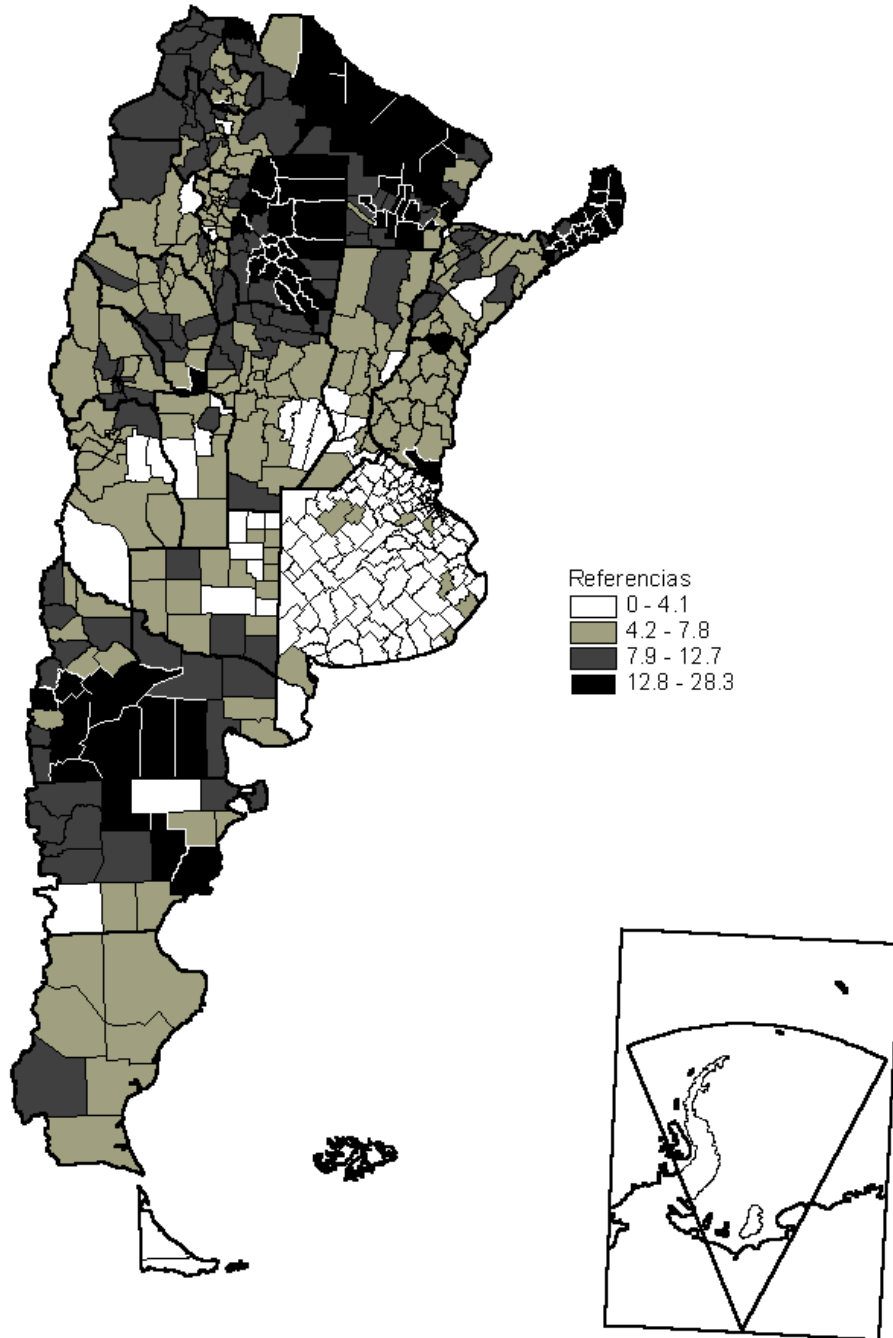
Hay un gran desconocimiento en el ámbito educativo respecto de las cuestiones lingüísticas y las metodológicas de enseñanza vinculadas a la lectoescritura, particularmente en contextos multilingües.

La escasa eficacia de la acción escolar en países multilingües está también vinculada a la falta de una apropiada planificación del uso de las lenguas en la enseñanza primaria. En los últimos años se ha discutido mucho sobre la conveniencia de comenzar el proceso de aprendizaje en la lengua materna del alumno, y existe al respecto un amplio consenso. A pesar de ello, las innovaciones ensayadas en este campo en las últimas décadas no han logrado superar la etapa de proyecto experimental, y se sigue considerando a la educación bilingüe como un lujo y no como una necesidad. Además la búsqueda de una adecuada metodología de enseñanza del idioma oficial como segunda lengua, ha recibido muy poca atención en las políticas educativas y en la agenda de investigaciones y de inversiones de los organismos internacionales.”

Anexo I:

Mapa sobre la localización de la población indígena, sobre dispersión de lenguas y porcentaje total de alumnos repitentes en EGB 1 y 2 del país (Plan Social Educativo, MCyE)

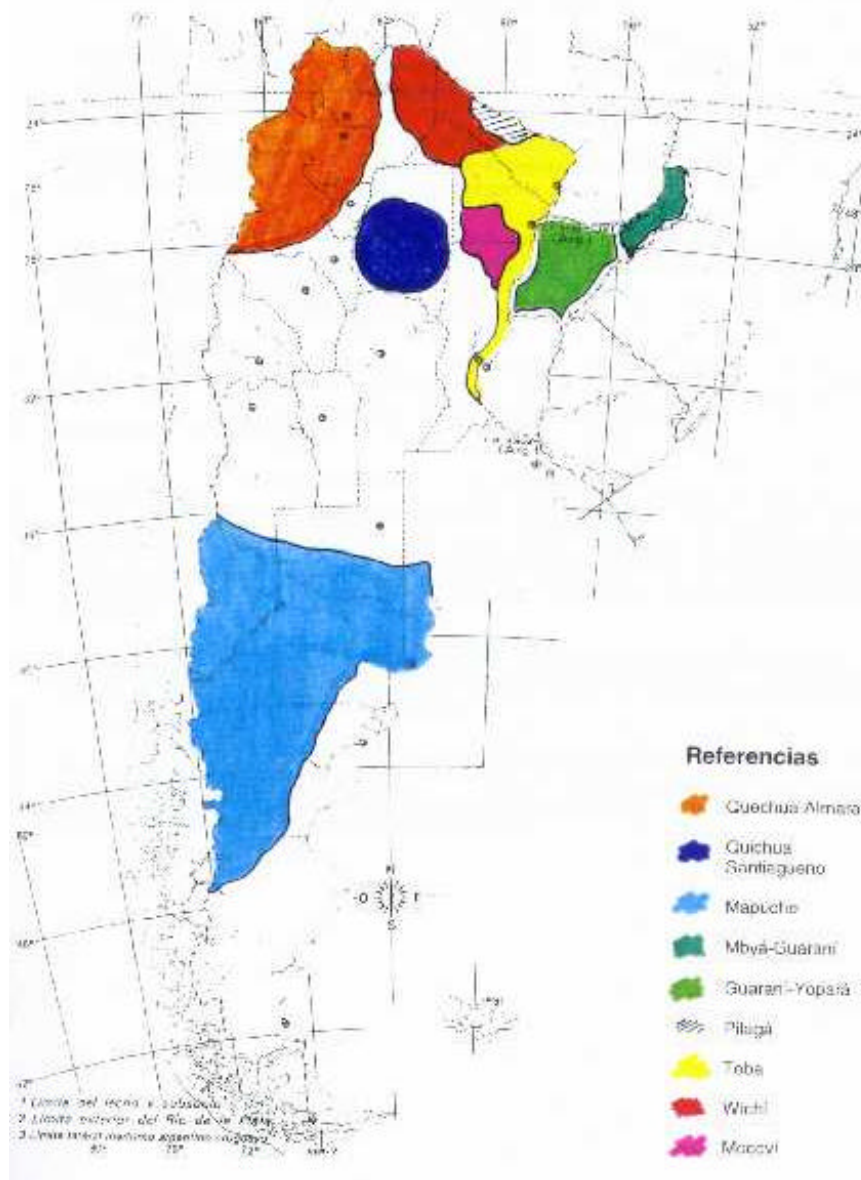
República Argentina
Educación Común
EGB 1 y 2
Porcentaje de alumnos repitientes. Total



Fuente: REDFIE. Relevamiento anual 1998

2. SOBRE LA DISPERSIÓN DE LAS LENGUAS

En el mapa se muestra la dispersión espacial de las diferentes lenguas en el territorio nacional. Puede observarse que se han señalado zonas de uso de las lenguas que superan el territorio de los asentamientos de la población indígena. También se han marcado zonas donde existe población con condiciones de bilingüismo y monolingüismo en lengua materna aunque sus miembros no se identifican como indígenas (Corrientes, por ejemplo).



Anexo II

ENCUADRE LEGAL SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

- **Ley Nacional 23302/85 “Sobre política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes”**

Artículo V, “De los planes de Educación”: “Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico cultural de cada comunidad aborigen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional (...) la enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurará los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y , además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe”.

- **Ley Federal de Educación N° 24195/93**

Artículo 5: “El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa repetando los siguientes derechos, principios y criterios:

a) El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales.

f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación.

q) El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.

Artículo 43: “El Estado Nacional promoverá programas, en coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumento de integración.”

- **Constitución Nacional, reformada en 1994**

Capítulo IV Art. 75: "Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, garantizar el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y el derecho a una educación bilingüe e intercultural".

- **Contenidos Básicos Comunes de Lengua para Educación General Básica, 1995**

"La adquisición de la lengua nacional en aquellos registros y variedades estandarizadas que permitan al niño y a la niña una inserción social positiva en la comunidad nacional, se acompañará con el respeto y la valoración de las pautas lingüísticas y culturales de su contexto familiar y social, y, en el caso de las áreas donde existan lenguas en contacto, especialmente las aborígenes, a partir de la alfabetización inicial en lengua materna, donde la enseñanza del castellano se realice mediante metodologías propias de la adquisición de una segunda lengua."

- **El Acuerdo Marco de Lenguas 15, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1997**

Entre sus objetivos contempla:

“Concebir una organización de la diversidad lingüística y cultural que permita la participación efectiva de las comunidades lingüísticas a través de los aprendizajes formales de la escuela.”

“Favorecer la pluralidad lingüística y cultural respetando el rol social de cada lengua a través de la promoción de procesos de enseñanza, aprendizaje y adquisición efectivos.”

“Facilitar la enseñanza del español como segunda lengua a lo largo de los niveles del sistema educativo argentino en los casos de comunidades que no tengan al español como lengua materna.”

“Recuperar, conservar y difundir el patrimonio lingüístico y cultural de las comunidades aborígenes asignando los recursos de investigación, educativos y tecnológicos adecuados.”

- **Resolución N° 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación**

Artículo 1°.- Aprobar las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe.

Artículo 2°.- Incorporar al Anexo de la Resolución CFCyE 63/97 los títulos de "Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Inicial", "Profesor Intercultural Bilingüe para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica" y "Profesor Intercultural Bilingüe para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)".

- **Legislaciones Provinciales**

Distintas provincias del país han avanzado en cuanto a la legislación referida a las poblaciones aborígenes entre ellas, las de Formosa (Ley Integral del Aborigen N° 426) y Chaco. Como ejemplo, enunciaremos a continuación la legislación de esta última:

Provincia del Chaco

Ley Provincial del Aborigen N° 3258/87

Artículo 14: “Los aborígenes, tobas, maticos, mocovíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas pedagógicas.”

Artículo 15: “La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe.”

Artículo 16: “El Consejo General de Educación programará acciones directas tendientes a promover el acceso del indígena a los distintos niveles educativos, sobre la base de:

(...) d) perfeccionamiento docente de los educadores indígenas sobre la realidad cultural de los mismos y sus lenguas.

Decreto N° 275/97

Artículo 3: Establece que los Auxiliares Docentes Aborígenes tendrán las siguientes funciones:

- a) Alfabetizar en lengua materna
- b) Efectivizar la recuperación de dicha lengua en caso que sea de menor uso.
- c) Desarrollar su tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del Maestro de Grado o Sección.
- d) Participar en la elaboración del Diseño Curricular Institucional.
- e) Favorecer y acrecentar la participación de la familia aborigen en la vida escolar.
- f) Participar de las acciones de perfeccionamiento docente.

Ley Provincial de Educación N° 4449/98

Capítulo IV se refiere a Educación Aborigen y establece que:

- La educación será bilingüe e intercultural.
- Se adecuarán los diseños curriculares a cada zona y cada cultura específicamente.
- La enseñanza será impartida prioritariamente por maestros o títulos equivalentes pertenecientes a la misma etnia que los educandos, a lo que se dará prioridad en la formación a través de planes de estudios focalizados.
- Se dará participación institucional y jurisdiccional a los padres y representantes de los pueblos indígenas.

Artículo 55: “La Educación Aborígen se desarrollará en áreas indígenas o en unidades educativas, de gestión estatal o no estatal, sobre la base de los siguientes principios:

a) Educación bilingüe e intercultural que, a través de la complementariedad e incorporación de formas lingüísticas y socioculturales, permita al indígena desempeñarse protagónicamente en una realidad pluricultural.

c) Soportes técnico-pedagógico y lingüístico pertinentes para la alfabetización en la lengua materna del educando toba, wichí o mocoví.

e) Enseñanza impartida, prioritariamente por maestros, títulos equivalentes o auxiliares aborígenes especializados en educación bilingüe e intercultural perteneciente a la misma etnia de los educandos.

Artículo 56: A fin de posibilitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación bilingüe e intercultural, de los principios antes enunciados y garantizar el apoyo pedagógico continuo a los educandos, las autoridades educativas darán prioridad a la formación de docentes y auxiliares docentes indígenas especializados, a través de planes de estudio focalizados y provisión de los recursos apropiados a los pueblos toba, wichí y mocoví.

Resolución N° 955/99 – Consejo General de Educación

Artículo 1: Crear el área de Educación Aborígen Bilingüe Intercultural dependiente de la Dirección de Educación Especial y Atención a la diversidad.

Objetivo: Desarrollar la Política Educativa Bilingüe e Intercultural que se establezca a partir de la participación y consenso con representantes de la comunidad aborígen atendiendo a las interpretaciones que los mismos actores hacen de los diferentes hechos educativos dentro de los marcos normativos vigentes internacionales, nacionales y provinciales en materia de Educación Bilingüe.

Funciones:

- 1- Formular y ejecutar Programas de Educación Bilingüe e Intercultural que atienda las problemáticas de las unidades educativas con población aborígen para contribuir a la retención y promoción de los alumnos y a fortalecer las relaciones entre los Centros Educativos con las comunidades.
- 2- Asesorar y formular propuestas sobre la creación de servicios educativos con las áreas de asentamientos de comunidades indígenas.
- 3- Coordinar acciones con organismos gubernamentales y no gubernamentales a fin de promover la investigación con el consentimiento de la comunidades aborígenes y la devolución de sus resultados.
- 4- Formular y elaborar programas de capacitación para docentes sobre la temática aborígen.

ANEXO III

ANTECEDENTES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL DENTRO DEL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Dentro del marco de la Transformación Educativa tanto el Programa de Transformación Curricular (Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo) como Proyecto 4 - “Atención a las necesidades educativas de la Población Aborigen” del Plan Social Educativo (Dirección Nacional de Programas Compensatorios) han realizado acciones con el fin de reconocer, valorar y respetar y atender esa diversidad.

A) Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo - Programa de Transformación Curricular

➤ Elaboración de Diseños Curriculares Provinciales

En el marco de la transformación curricular, algunos diseños curriculares provinciales, de los cuales los primeros fueron los de las provincias de Chubut y Formosa (Lengua) y Misiones (Lenguas Extranjeras) comienzan a plantear un tratamiento específico relacionado con el enfoque bilingüe intercultural. A tal fin, algunos especialistas o docentes con experiencia en el trabajo con población aborigen son convocados para brindar orientaciones.

En otros casos, la diversidad lingüística no se veía reflejada en la especificidad de las propuestas curriculares de algunas provincias.

Comienza a verse la necesidad de generar un espacio de discusión, análisis y tratamiento de temas de sociolingüística y de EIB vinculados con la atención a la diversidad lingüística en el marco de la Transformación Educativa.

➤ IV Seminario Federal para la Transformación Curricular (Setiembre de 1996 en Villa Giardino)

Para la elaboración del Diseño Curricular jurisdiccional se solicitó a los equipos técnicos que tomaran en cuenta aspectos diagnósticos como:

- La descripción de la problemática multilingüe de la provincia, con diferenciación de zonas de influencia, cantidad de escuelas, alumnos, maestros y auxiliares disponibles, etc.
- La recuperación de investigaciones directamente relacionadas con la enseñanza de la lengua en los contextos multilingües de la jurisdicción.
- La caracterización de los problemas que se presentan en el aprendizaje de lenguas en esos contextos específicos.

Sabemos, que al día de hoy hay provincias que aun no cuentan con estos datos.

La planificación lingüística en el nivel del Diseño curricular debería establecer:

- espacios en la caja curricular para el español y la/s lengua/s maternas;
- los alcances de contenidos de las lenguas en esos espacios curriculares;
- selección de contenidos culturales;
- metodología de la enseñanza del español como segunda lengua.

Asimismo, se recomendó la capacitación docente en EIB en el corto plazo y la revisión de los planes de formación docente.

➤ I Seminario “Multilingüismo: Planificación Lingüística y Equidad”, 1997

Los objetivos fueron:

- Instalar - en el marco de la transformación educativa - un espacio de reflexión que facilite la toma de decisiones en cuanto a políticas lingüísticas apropiadas a contextos regionales y problemáticas específicas.
- Establecer pautas que permitan la elaboración de un diagnóstico lingüístico jurisdiccional.
- Profundizar la discusión educativa de la temática de la enseñanza de lenguas en contextos multilingües en el marco de la Transformación Educativa.
- Difundir experiencias nacionales e internacionales relativas a la planificación lingüística en contextos multilingües.
- Generar un intercambio de ideas y experiencias orientado a la implementación de los CBC de NI, EGB, EP y FD, referentes a lenguas en contextos multilingües.

Se solicitó a los asistentes información acerca de: lenguas habladas en cada provincia, número de hablantes para cada lengua, localización de comunidades, cantidad de escuelas, número de maestros bilingües, formación técnica de esos maestros, programas de actualización docente específicos.

Igualmente se solicitaron datos acerca de aspectos técnicos relativos a la alfabetización: bilingüe/monolingüe, introducción de la lengua escrita en la escolaridad, estado de las lenguas orales y escritas y su incorporación actual a la enseñanza y datos sobre deserción, repitencia, y sobreedad.

En general, se presentaron descripciones subjetivas o de aspectos parciales, aun cuando se había solicitado a los Ministerios provinciales que asistieran al Seminario con datos estadísticos actualizados.

➤ **Redacción de *La Educación en contextos de diversidad lingüística – Documento Fuentes sobre Lenguas Aborígenes***

Se requirió la consulta a especialistas en las principales lenguas aborígenes que se hablan en nuestro país, con el fin de que elaboraran materiales monográficos que sirvieran de Fuentes para difusión del conocimiento académico sistematizado y disponible respecto de lenguas aborígenes, su configuración, problemas de transferencia con el español y recomendaciones para su enseñanza que sirviera de insumo para que los equipos técnicos provinciales tomaran decisiones educativas fundamentadas.

Respecto del documento “Fuentes de Lenguas Aborígenes” producido se espera que sea consultado y enriquecido por la discusión y nuevos aportes de otros especialistas para lograr los procesos que permitan establecer las bases para la enseñanza de las Lenguas aborígenes como lengua materna en contexto escolar una vez consensuada la formalización lingüística y comunicativa pertinente a dichas lenguas.

➤ **II SEMINARIO “Multilingüismo: Planificación lingüística y equidad”, Buenos Aires, 1998**

Los objetivos fueron:

- presentar descripciones, análisis y diagnósticos lingüísticos relativos a la problemática de la diversidad con el fin de constituirlos en fuentes de consulta para los equipos técnicos interesados
- analizar y discutir materiales de trabajo con vistas a la elaboración de las *Recomendaciones para la enseñanza del Español como Segunda Lengua en contextos multilingües* y estrategias de elaboración e implementación de un programa bilingüe- intercultural.

➤ **Elaboración y distribución del documento *Recomendaciones para la enseñanza del Español como Segunda Lengua en contextos multilingües*, enero de 1999**

El documento desarrolla recomendaciones para la enseñanza del español a partir de metodología propia de la enseñanza de segunda lengua. Recoge los aportes efectuados a los asistentes al II Seminario "Multilingüismo: Planificación lingüística y equidad". Fue distribuido entre los equipos técnicos provinciales, coordinadores de proyectos de EIB y especialistas asistentes a dicho seminario.

➤ **Actas de las I y II reuniones del Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Sector Educativo MERCOSUR**

A los fines del desarrollo de la región y de la implementación del aprendizaje de las lenguas oficiales del Mercosur, el GTPL, tal como lo había hecho en su primera reunión, recomendó en el Acta de la II Reunión:

- *" la ampliar de la cobertura y el fortalecimiento de la alfabetización inicial ... en contextos monolingües y multilingües, la promoción de investigaciones que lleven al diseño de materiales adecuados a cada contexto..."*
- *"contar con diagnósticos confiables para tomar decisiones acerca de la inclusión del español y el portugués en los currículos de los países miembros...serán importantes para desarrollar a mediano y largo plazo estrategias para la formación, capacitación y actualización docente; la enseñanza de lenguas maternas, segundas y extranjeras, el desarrollo curricular, la producción de recursos."*

B) Plan Social Educativo, Dirección Nacional de Programas Compensatorios, Proyecto 4 - "Atención a las necesidades educativas de la Población Aborigen"

Cuando el proyecto comienza, el estado de la discusión respecto de EIB en la Argentina, era sintetizado por el equipo responsable del Proyecto en los siguientes términos:

- En la gran mayoría de las experiencias se observan características que permiten hablar de "complementariedad" ya que están signadas por la adecuación a estructuras organizativas existentes y al curriculum establecido. Asimismo, se observaba que el énfasis recaía en los contenidos del curriculum, quedando desatendidas las estrategias metodológicas acordes a los distintos contextos.
- En cuanto a la búsqueda de la especificidad, la estrategia más difundida se apoya predominantemente en la incorporación de contenidos étnicos generales y específicos y en la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua indígena. Los contenidos étnicos se ven reducidos a la recopilación y uso de una serie de elementos aislados, casi folklóricos (leyendas, tradiciones, costumbres) los cuales, desde la recopilación misma, son refuncionalizados como contenidos escolares dentro de los esquemas habituales de la práctica escolar.

El proyecto tuvo como objetivo apoyar con asistencia técnico-pedagógica a las escuelas con población aborigen para mejorar la calidad educativa, tomando como eje la retención escolar.

Concentró su asistencia en la producción de material didáctico apropiado; capacitación a docentes de esas escuelas; necesidad de adecuación de normativas referidas a la temática; identificación de experiencias cuya evaluación de resultados permitiera elaborar estrategias replicables.

Dentro de este marco se evalúan y reconocen los antecedentes de trabajo en proyectos de EIB en cuatro provincias del país: Chaco, Formosa, Santa Fé, Chubut. Durante 1999, se firmó un

acuerdo, aun sin concretarse, con el PROEIB Andes para la asistencia técnica a escuelas y organizaciones dedicadas a la EIB de las mencionadas provincias.



República Argentina
Ministerio de Educación de la Nación

Secretaría del Consejo Federal de Cultura y Educación

Buenos Aires, 29 de septiembre de 1999

RESOLUCION N° 107/99 C.F.C.y E.

VISTO:

La Ley 24.195 y las Resoluciones CFCyE 63/97, 66/97 y 72/98, y

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Nacional garantiza el respeto a la identidad de los pueblos indígenas argentinos y el derecho a una educación bilingüe e intercultural;

Que la Ley 24.195 preserva las pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de las lenguas de las comunidades aborígenes, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza;

Que la realidad lingüística de la República Argentina presenta situaciones disímiles por los diferentes procesos históricos de los territorios y poblaciones;

Que esa diversidad contribuye a la riqueza e identidad cultural de nuestro país, y supone multiplicidad de situaciones que el sistema educativo debe incorporar para el cumplimiento de los derechos que la Constitución y las leyes garantizan;

Que dicha diversidad se expresa en comunidades aborígenes cuyos miembros sólo se comunican en su lengua originaria, comunidades cuyos miembros usan parcialmente el español, y comunidades que mayoritariamente se comunican en español;

Que la diversidad de situaciones se verifica en escuelas cuya matrícula es totalmente aborígen, escuelas en las que gran parte de la población es de dicho origen, y otras en las que solamente algunos de sus alumnos corresponden a tal descripción;

Que la educación intercultural tiene como fin la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas para todos los niños y jóvenes. Ello supone el respeto por los aprendizajes previos que hacen a la autoestima y a la identidad cultural de cada comunidad; por lo que debe ser contextualizada a cada situación concreta;

Que varias Provincias han desarrollado programas de educación intercultural bilingüe incluyendo significativas experiencias de formación docente orientadas a la tarea educativa en comunidades aborígenes;

Que el Plan Social Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha apoyado múltiples experiencias de educación intercultural bilingüe a través del proyecto "Atención a las necesidades educativas de la población aborígen";

Que se han realizado encuentros y consultas con participación de los docentes y miembros de las comunidades en las que se desarrollan las experiencias señaladas, de los responsables de conducción de las Provincias involucradas, y de expertos en la materia de amplia trayectoria en el resto del continente en las que se señaló la necesidad de incorporar la figura del profesor intercultural y bilingüe, tanto para la Educación Inicial como para la Educación General Básica;

Que en esas mismas oportunidades se recomendó la necesidad de contar con pautas flexibles que respeten la diversidad de situaciones y características de cada comunidad, evitando propuestas uniformes;

Por ello,

**LA XL ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION**

RESUELVE:

ARTICULO 1°.- Aprobar las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe que se detallan en el [Anexo I](#) que forma parte de la presente Resolución.

ARTICULO 2°.- Incorporar al Anexo de la Resolución CFCyE 63/97 los títulos de "Profesor Intercultural Bilingüe para Educación Inicial", "Profesor Intercultural Bilingüe para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica" y "Profesor Intercultural Bilingüe para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en... (una disciplina específica)" cuyos respectivos campos de formación se especifican en el Anexo II que forma parte de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3°.- Las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires establecerán las características, las estructuras curriculares y los alcances de los títulos incorporados al Anexo de la Resolución CFCyE 63/97 que se mencionan en el artículo 2° de la presente Resolución.

ARTICULO 4°.-Regístrese, comuníquese, cumplido archívese

RESOLUCION N° 107/99 C.F.C. y E.

ANEXO I RESOLUCION N° 107/99 C.F.C. y E.

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

INTRODUCCIÓN

La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población aborígen como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. Sin embargo a lo largo de nuestra historia esta condición de diversidad no ha sido reconocida por el sistema educativo. Las políticas educativas en nuestro país han estado marcadas desde el período de la formación del estado nacional por la tendencia hacia la homogeneización.

Con el advenimiento de la democracia en las últimas décadas, la Argentina se adscribe a la tendencia universal de reconocimiento de la diversidad, y configura un marco legal que reconoce el derecho de las poblaciones aborígenes a una educación intercultural y bilingüe. Del mismo modo, este reconocimiento ha sido la respuesta a una demanda sentida desde las mismas comunidades aborígenes del país.

La educación intercultural y bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas. Pone de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del curriculum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español.

Esto implica considerar a los alumnos como sujetos que conocen y usan dos idiomas diferentes para satisfacer sus necesidades de comunicación e interrelación personal y que desarrollan un alto grado de conciencia de los aspectos formales de las lenguas.

La enseñanza y el aprendizaje en la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE se sostienen a partir de la cultura de la comunidad relacionando las experiencias escolares con las

experiencias vitales de los alumnos y alumnas. Una propuesta de EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE compromete en un proyecto común a las comunidades, a las escuelas, a los docentes, a los alumnos, al currículum y se debe instrumentar como un marco flexible para que cada comunidad pueda adaptarla a sus propias características.

La transformación educativa ha abierto espacios para la flexibilización y descentralización curricular que posibilitan la acogida pedagógica de la diversidad cultural, lo cual debe plasmarse en la elaboración de diseños curriculares específicos y materiales de desarrollo curricular que atiendan a las características de los educandos y a la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos.

1. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO, SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVO

En la Argentina conviven situaciones de diversa complejidad sociocultural y sociolingüística. Son numerosas las etnias que conviven en el país, entre otras: coya, mapuche, guaraní, pilagá, toba, wichí, mocoví, tehuelche, chiriguano chané, chorote, chulupí, tapieté, diaguita-calchaquí, huarpe.

Es difícil dar cuenta del número de aborígenes existentes en nuestro país porque no existen datos uniformes al respecto. El único censo realizado a nivel nacional en el año 1968, aún con deficiencia, daba cuenta de 75.837 aborígenes. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas informa 452.480 aborígenes.

A estos datos habría que añadir hoy tanto la población criolla que habla un idioma indígena, como es el caso del quechua o el guaraní, así como el de los inmigrantes que habitan en contextos urbanos o urbano marginales que hablan un idioma aborígen. Estos últimos pueden ser incluso migrantes de otros países hablantes de lenguas como el aymara, el quechua o el guaraní.

Es conveniente distinguir, sin embargo, que las identidades étnicas no necesariamente coinciden con la variedad cultural y la diversidad lingüística. Por ejemplo, en el Gran Chaco, existen diversas etnias que hablan lenguas diferentes, sin embargo, la zona es considerada una misma área cultural. Por un lado, es menester tomar en cuenta que no se puede delimitar en términos absolutos cuál es el espacio geográfico en el que se habla exclusivamente una lengua y, por otro lado, diferentes lenguas pueden vehicular tradiciones culturales similares.

La situación sociolingüística de las poblaciones aborígenes presenta grandes diferencias en cuanto al grado de vitalidad de las lenguas que aún se hablan en nuestro país, entre otras: quechua, aymará, quichua santiagueño, mbyá-guaraní, yopará-guaraní, mapuche, wichí, pilagá, toba y mocoví. Se presentan tres situaciones tipo en las que las lenguas pueden encontrarse: en alto grado de vitalidad, como la lengua wichí; en proceso de retracción, como es el caso del toba, y en estado de extinción, tal como sucede con el tehuelche. También existen procesos de recuperación lingüística, producto de la motivación y la voluntad de las mismas poblaciones. Ello ocurre por ejemplo con el mapuche.

La heterogeneidad lingüística aborígen se manifiesta, asimismo, en los diferentes niveles de dominio de las lenguas: existen hablantes monolingües absolutos de lenguas aborígenes, hablantes con distinto grado de bilingüismo lengua aborígen-español así como también hablantes que, siendo aborígenes, tienen hoy al español como su idioma de uso predominante o exclusivo, pero que a su vez pueden expresarse en ciertos casos en una variedad del español, diferente de la variedad estándar nacional, al verse su habla influida por el sustrato de su lengua indígena.

El contexto educativo en las escuelas que atienden poblaciones aborígenes se caracteriza, en la mayoría de los casos, por la presencia de un maestro que no ha sido formado para comprender y responder a situaciones de complejidad sociocultural y

sociolingüística, situación que contribuye a profundizar las posibilidades de fracaso escolar.

En algunas provincias se ha dado respuesta a esta situación a través de la presencia de dos figuras de carácter docente: el maestro de grado, por lo general hablante monolingüe del español y una segunda figura docente: el auxiliar aborígen, el maestro especial de modalidad aborígen o los maestros de lengua y cultura, hablantes con diverso dominio bilingüe de la lengua aborígen y el español, que enseñan la lengua y cultura maternas y cuya presencia contribuye a superar las barreras lingüísticas y comunicativas que separan a docentes de alumnos y a la escuela de la comunidad.

Frente a la heterogeneidad de situaciones que se presentan en nuestro país en relación con las áreas de población aborígen y a la escasez de datos, es imprescindible para optimizar la eficacia y eficiencia del sistema y hacer de esta manera efectiva, la equidad en la oferta educativa, contextualizar las acciones a desarrollar para que respondan a la realidad concreta y a las características lingüísticas de cada comunidad.

2. ACERCA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país requiere estrategias específicas para atender la diversidad de situaciones y contextos en los que los docentes aborígenes, no aborígenes y sus educandos, enseñan y aprenden. De ahí que desde hace algunos años se hable en el país de la necesidad de una educación intercultural y bilingüe, y se hayan desarrollado importantes experiencias en varias provincias.

La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales.

Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

La educación intercultural promueve un diálogo de conocimientos y valores entre sociedades étnica, lingüística y culturalmente diferentes y propicia igualmente, el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

Esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos, a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y en la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en los ámbitos nacional e internacional. También puede ser considerada como bilingüe cuando en casos de retracción lingüística, existe una voluntad consciente de recuperar la lengua ancestral

Este documento se refiere en particular a las sociedades y lenguas aborígenes. Sin embargo, el enfoque intercultural debe trascender los ámbitos específicos en los que los profesores y los educandos aborígenes enseñan y aprenden, para permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, con el fin de desarrollar una actitud abierta y respetuosa frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza el país y, del mismo modo, planificar y favorecer la puesta en marcha de líneas de acción atinentes a la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

La estructura formal de la educación debe percibir y asumir como demandas de la sociedad nacional las necesidades educativas que plantean la diversidad étnica, lingüística y cultural de las poblaciones aborígenes de nuestro país. Debe incluir, con la especificidad y la pertinencia que ellas requieren, los enfoques, estrategias y metodologías atinentes a una EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE con y para destinatarios aborígenes. El reconocimiento de la

diversidad de situaciones significa que las estrategias educativas deberán resolverse atendiendo a cada una de ellas en concreto. En algunos casos implicará la consideración del español como segunda lengua y en otros se articulará el uso simultáneo de la lengua originaria con el español.

De esta manera, se favorece la construcción de la propia identidad, permitiendo a los educandos reconocerse como parte de la historia y de la cultura de sus familias y de sus grupos étnicos. Esto contribuye al desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva en los educandos indígenas, condición necesaria para un buen aprendizaje.

La afirmación de la propia cultura, permite establecer relaciones socioculturales simétricas y armónicas, básicas para desarrollar una ciudadanía moderna y democrática que construye y promueve derechos a partir del reconocimiento de la heterogeneidad. Esta ciudadanía basada en la diversidad cultural, acrecienta la participación de todos los actores sociales y enriquece a la sociedad en su conjunto.

3. CONSIDERACIONES PARA IMPLEMENTAR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE implica una educación abierta y flexible enraizada en la cultura aborígen. Reconoce las necesidades específicas de esta población y asume actitudes de apertura participativa para un proceso generador de cambios, a través de un trabajo conjunto y cooperativo, desde la lectura local de la realidad, para la concreción de planes, programas y materiales didácticos pertinentes, y para la formación de personal capacitado.

Este enfoque educativo implica una educación que promueve un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, están y han estado durante varios siglos, en permanente contacto muchas veces conflictivo, situación que constituye el punto de partida para la definición de ejes que orienten el proceso educativo.

La EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE se construye sobre la base de las lenguas y las culturas de las respectivas etnias —las cuales dan forma y contenido al proceso de formación— conjuntamente con la lengua de uso oficial y la cultura mayoritaria.

Por ello, desde la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE es necesario trascender el plano idiomático para abarcar también lo cultural y pedagógico. Reafirmar los fines y objetivos generales del sistema educativo, requiere desarrollar en forma específica los objetivos correspondientes, a la lengua o lenguas, los usos escolares y extraescolares de los idiomas involucrados, los programas de estudio, materiales educativos y metodologías, de manera tal que la propuesta educativa, responda a las necesidades concretas de los educandos. Para ello, es necesario incorporar crítica y selectivamente aportes de las diversas culturas y ciencias, desarrollando un enfoque pedagógico-didáctico que presente las categorías de las diferentes ciencias como productos de una construcción histórico-social.

Para evitar situaciones que le resten valor a la lengua y cultura maternas se recomienda equilibrar cuidadosamente la carga horaria de lengua materna y lengua vehicular a lo largo de los tres ciclos de la EGB, así como la inclusión de contenidos social y culturalmente relevantes de manera de contribuir a un aprendizaje significativo y situado.

Por lo tanto se requiere prestar especial atención a:

- las funciones que cumple la lengua aborígen en su relación con el español en las familias y en las comunidades concretas con presencia de población aborígen;
- las relaciones entre lengua oral y lengua escrita;
- la vinculación de las lenguas aborígenes con el rescate y la conservación de la memoria en comunidades ágrafas;

- el papel de las lenguas aborígenes como vehículos de comunicación e instrumento de construcción de conocimiento;
- el tratamiento de las lenguas aborígenes y del español en la enseñanza y el aprendizaje escolar bilingüe;
- las funciones sociales que cumple la escritura en las comunidades rurales y aborígenes;
- la estandarización de las lenguas aborígenes a través de la descripción de las lenguas, la implementación de alfabetos y la elaboración de gramáticas, diccionarios y textos;
- los modos discursivos de las comunidades y su traducción a la lengua escrita y al contexto formal escolar;
- la adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos interculturales y bilingües;
- las metodologías alfabetizadoras.

4. FORMACIÓN DOCENTE

En cuanto a la formación y perfeccionamiento de los docentes se recomienda revisar y profundizar aquellas disciplinas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura por ser espacios curriculares que posibilitan el tratamiento adecuado de la diversidad, procurando la focalización y el estudio de situaciones concretas del país y en relación con el desarrollo de programas de investigación. Los docentes deberán además recibir información y formación especializadas respecto de las implicancias de la educación intercultural bilingüe y de las ventajas de la utilización de las lenguas y culturas locales como recursos de aprendizaje.

Una característica inherente a todo proceso educativo intercultural y bilingüe es el énfasis que recibe la investigación como herramienta de construcción social y curricular. Todo plan de formación y perfeccionamiento docente necesariamente debe considerar un componente formativo específico en metodologías de investigación sociocultural, sociolingüística y educativa.

En esta etapa de desarrollo del sistema de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe se debe considerar especialmente la particular situación de aquellos aborígenes no titulados que ejercen funciones docente en sus comunidades. Por ello es importante implementar:

- a. programas de formación en Educación Intercultural y Bilingüe;
- b. programas de profesionalización de estos maestros.

CONCLUSIONES

De lo expuesto se concluye que para implementar una EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE es necesario

- Favorecer:
 - a. la igualdad de oportunidades para que más aborígenes estén en condiciones de formarse para participar plenamente en el sistema educativo y alcanzar niveles superiores de formación;
 - b. la apropiación de herramientas de gestión por parte de los aborígenes para que puedan ser decisores en los propios procesos de formación cultural y lingüística;
 - c. la formación y capacitación permanente de docentes para la educación intercultural bilingüe;
 - d. la participación de las mismas comunidades en la toma de decisiones respecto de su educación y su futuro, de manera de restituirles el derecho al control sobre los procesos de transformación cultural y lingüística por los que atraviesan sus pueblos.

- Asumir una actitud dialógica y abierta a la participación social que:
 - a. reconozca y acepte el desafío de responder a necesidades específicas y a las expectativas de las poblaciones aborígenes;
 - b. reconozca y valore el papel educativo que cumplen las comunidades aborígenes, de forma tal de incorporarlas a la acción educativa formal;
 - c. desarrolle estrategias de planificación culturalmente sensibles que respondan a las necesidades diferenciadas de la población aborígen.
- Promover la conformación de equipos interdisciplinarios étnica y culturalmente complementarios de trabajo en cuanto a saberes, conocimientos y valores que trabajen en todos los niveles de decisión del sistema educativo y que:
 - a. elaboren enfoques, metodologías y estrategias didácticas culturalmente sensibles, abiertos, flexibles y pertinentes de cara a las necesidades educativas actuales de la población aborígen;
 - b. elaboren materiales diversos para un desarrollo curricular contextualizado;
 - c. identifiquen, dominen y capitalicen tecnologías apropiadas que aporten a un desarrollo sustentable anticipando las ventajas y consecuencias que su uso tenga para el mejoramiento de la calidad de vida comunitaria.

ANEXO II RESOLUCION N° 107/99 C.F.C. y E.

Se incorporan como puntos 2.3.j), 2.3.k) y 2.3.l) del Anexo de la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación:

2.3.j) Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Aborígen para la Educación Inicial

Campo

Características

General

Común a toda la formación docente.

Especializado

Referido a las características étnicas, culturales y psicológicas de los alumnos aborígenes y a las características de las instituciones de la Educación Inicial que los atienden.

Orientado

Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes a la Educación Inicial y el manejo eficiente de una lengua aborígen como vehículo de comunicación y cultura, y del español.

2.3.k) Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Aborígen para el Primero y el Segundo Ciclo de la Educación General Básica

Campo

Características

General

Común a toda la formación docente.

Especializado

Referido a las características étnicas, culturales y psicológicas de los alumnos aborígenes y a las características de las instituciones de la Educación General Básica que los atienden.

Orientado

Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes a la Educación General Básica y el manejo eficiente de una lengua aborígen como vehículo de comunicación y cultura, y del español.

2.3.1) Profesor Intercultural Bilingüe Modalidad Aborígen del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de Educación Polimodal en... (una disciplina específica)

Campo

Características

General

Común a toda la formación docente.

Especializado

Referido a las características étnicas, culturales y psicológicas de los alumnos aborígenes y a las características de las instituciones del ciclo y del nivel correspondientes que los atienden.

Orientado

Centrando en el dominio de una disciplina como formación principal y el conocimiento básico de otras disciplinas como formación complementaria, en el manejo eficiente de una lengua aborígen, como vehículo de comunicación y cultura, y del español.

Español como Lengua Extranjera (ELE)

Lineamientos de Evaluación de Conocimiento y Uso

Presentación

La presente propuesta de evaluación de conocimiento y uso de español como lengua extranjera (ELE) ha sido especialmente preparada para su implementación en Brasil, ya que tiene en cuenta las decisiones de la reforma educativa brasileña según han sido expresadas en la *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*.

Este documento tiene en cuenta los *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*, y el Anexo de la Resolución N° 586 del Senado brasileño, que, en 1999, aprueba una enmienda a la LDB por la cual la enseñanza de la lengua española se incorpora en forma obligatoria y gradual en los currículos de 5° a 8° año de la *Ensino Fundamental y de la Ensino Médio*.

Paralelamente a las acciones llevadas a cabo por el MEC respecto de la Enseñanza del español como lengua extranjera en la educación formal, el grupo de trabajo de políticas lingüísticas (GTPL) del Sector Educativo del MERCOSUR ha recomendado la promoción de las variedades latinoamericanas de español y portugués y el diseño de certificaciones de competencia en estas lenguas extranjeras para la formación docente y para fines laborales, profesionales y académicos con validez para la Región.

El aprendizaje de lenguas extranjeras ofrece una posibilidad de aumentar la percepción de la persona como ser humano y como ciudadano, posibilitando ubicarse en el mundo social e integrarse e integrar a los otros en su propio entorno. Es necesario contextualizar la propuesta en la realidad socio cultural de quienes aprenden.

Esto implica también, el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua extranjera en relación con los contextos escolares. Los temas de las lenguas extranjeras se articulan con los temas transversales de manera tal que se puedan experimentar varias formas de la experiencia humana.

El objetivo de este documento es presentar un proyecto para la implementación de un dispositivo de evaluación de conocimiento y uso del español como lengua extranjera.

Proyecto: Dispositivo de Evaluación

Fundamentación

La lengua extranjera propicia la exploración del mundo y su redescubrimiento y contribuye a desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura. Los conceptos que se van construyendo y refinando interactúan con las estructuras lingüísticas que los expresan. Esto redundará en una ampliación del espectro de pensamiento.

Las lenguas extranjeras deben ser “útiles” para aquellos que las aprenden. El concepto de “utilidad” o “instrumentalidad” variará según las personas. Algunas interpretaciones posibles son (a) instrumento para la comunicación, (b) instrumento para acceder a nuevos conocimientos, (c) instrumento para la reflexión, entre otras funciones.

La identificación "lengua y comunicación" implica no solo interacción personal, sino también la interacción con textos escritos u orales, aprendiendo a interpretarlos como lectores u oyentes para resolver un problema de comunicación.

Evaluación de Conocimiento y Uso (ECU)

La evaluación de conocimiento y uso del español como lengua extranjera en Brasil, se postula como prueba de dominio, diseñada para evaluar la competencia comunicativa adquirida por :

- a) adolescentes, en aprendizaje sistemático de la lengua, dentro de un contexto de enseñanza obligatoria oficial pública y privada.

La evaluación constará de dos pruebas, ECU 1 y ECU 2. La primera, al concluir el ciclo de enseñanza fundamental, después de cuatro años de enseñanza, correspondientes a los años 5, 6, 7, 8 de ese nivel; y la segunda al concluir el tercer año del segundo grado, o enseñanza media.

Cada nivel responde a una unidad de aprendizaje-adquisición que implica el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa respetando el desarrollo cognitivo y social de los alumnos del ciclo.

- b) adultos. En la evaluación de adultos se implementarán los exámenes diseñados por el Laboratorio de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires en sus tres niveles: CEI (*Certificado de Español Intermedio*) y CEA (*Certificado de Español Avanzado*).

Es importante recordar que en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, una de las fuentes de motivación más importantes es la necesidad de comunicación, inserción o filiación a una nueva comunidad lingüística. No se puede, por lo tanto, imponer o usar únicamente un procedimiento que favorezca un aprendizaje de tipo racional o lógico-abstracto. Sabemos que la “gramática” sigue al desarrollo lingüístico, no lo precede. Por lo tanto, sólo en estadios avanzados puede considerarse, y sólo hasta cierto punto, a la gramática como un instrumento didáctico para el aprendizaje de una lengua extranjera. La inducción es el camino natural para adquirir un primer grado de conciencia del ordenamiento de los fenómenos lingüísticos. La conciencia gramatical no tiene por objeto dar la posesión práctica de un instrumento, el lingüístico, sino solamente aumentar el poder de control y de elección creativa de patrones expresivos eficaces.

La competencia comunicativa implica un desarrollo de las cuatro habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) en sus aspectos lingüísticos y comunicativos.

Reflexionar y sistematizar la lengua extranjera implica trabajar sobre los aspectos macro-lingüísticos (uso comunicativo), y los aspectos micro-lingüísticos (patrones estructurales, expresiones idiomáticas, categorías flexionales). Si bien la reflexión y la sistematización son necesarias porque acortan el camino del aprendizaje de una lengua extranjera, estas no constituyen un fin en sí mismas ni deben interferir con el proceso natural de adquisición. La reflexión y la sistematización metalingüística adoptarán distintas formas y profundidad en grado de análisis, a medida que los aprendientes vayan pasando de un estadio de pensamiento a otro.

Etapas y Funciones

Para la implementación de este proyecto se prevén las siguientes etapas:

1. Formalización
2. Diseño de los exámenes
3. Elaboración
4. Administración

Consideraciones finales

Este proyecto se presenta en sus lineamientos generales. El desarrollo e implementación del dispositivo de evaluación será realizado por un consorcio Inter.-universitario.

La propuesta constituye un dispositivo lo suficientemente flexible como para ser adaptada por los diferentes agentes de ejecución en Brasil: estados, municipios, centros de lenguas, escuelas, universidades, entre otros.

En su versión completa de apoyatura académica, el documento incluye contenidos, expectativas de logro y aprendizajes para la acreditación desde la 5ª *série* (11 años en adelante) hasta la evaluación de adultos, en una propuesta única con articulaciones internas.

En etapas posteriores se podrá dar cuenta de sugerencias para la formación docente en ELE, lineamientos de comparabilidad con el Programa de Evaluación de Portugués como Lengua Extranjera (PLE), que lleva adelante el MEC de Brasil, criterios para orientar la oferta editorial, y la formación de una unidad ejecutora para poner en marcha el dispositivo de evaluación.

Carreras Docentes en Lengua y Lenguas Extranjeras

Formación	Descripción
Carrera Específica (N° años/total horas)	Formación Docente de Grado para 1° y 2° Ciclos de la EGB en Lenguas Extranjeras (2400 hs.: acuerdo técnico-federal) <i>No es maestro sino profesor</i>
Carrera Específica (N° años/total horas)	Formación Docente de Grado para el 3er Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Lengua – Lenguas Extranjeras (2800n hs reloj)
Instituciones	Instituciones de Formación Docente (Terciarios) y Universidades
Marco legal	Acuerdo-Marco 11: <i>Bases Para la Organización de la Formación Docente</i> (septiembre 1996) Acuerdo-Marco 14: <i>Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua</i> Resolución:

República Argentina
Aplicación de la Ley Federal de Educación
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DOCUMENTOS PARA LA CONCERTACIÓN – Serie A Nro. 11
BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE
Septiembre de 1996

1. Los cambios en la formación de la docencia

1.1. La formación del personal para el ejercicio de la docencia ha sido un tema complejo desde la conformación de los sistemas educativos. En los primeros estadios del desarrollo, la enseñanza no era asunto de especialistas. Con la creación de los sistemas escolares, enseñar se transformó en una práctica específica que requirió de profesionales ya que se trata de una experiencia organizada en el seno de instituciones especializadas (las escuelas).

1.2. A medida que se fue institucionalizando el saber, distinguiéndose el saber práctico (relativo a la experiencia y a la intuición) del saber teórico (escrito, formalizado, codificado), comenzaron a construirse mecanismos más sofisticados de legitimación y control de las nuevas prácticas, que culminaron con los sistemas complejos de formación de personal para la enseñanza.

1.3. En un principio, a un nivel de desarrollo social caracterizado por la legitimidad de los saberes prácticos e instrumentales, correspondió una acreditación basada en la reputación en tanto reconocimiento de la experiencia y de sus resultados. Con la primacía de los saberes formalizados, la acreditación se materializó mediante la posesión de una certificación legal, la titulación, que deja constancia de la idoneidad para la enseñanza. Pasado el tiempo y teniendo en cuenta la explosión de conocimientos, el proceso de titulación debe ser complementado con un obligatorio y necesario proceso de re-acreditación permanente a lo largo de toda la vida profesional.

1.4. Este proceso de diferenciación y complejización de la profesión docente opera no sólo en el conjunto de los sistemas de formación de profesores, sino en el interior de ellos. Primero se produjo la diferenciación de la formación de los docentes para cada nivel del sistema educativo; luego, la diferenciación de la formación de los que enseñarían a distintos tipos de poblaciones (educación especial, rural, de adultos, etc.) y en las diferentes modalidades de la enseñanza (bachillerato, educación técnica, comerciales, normales, etc.).

1.5. Los diferentes tipos de instituciones para formar diferentes tipos de docentes originaron una realidad de yuxtaposición de instituciones sin vinculaciones ni intercambios.

1.6. Teniendo en cuenta lo establecido por la Ley 24195, la Ley 24521 y los acuerdos para la transformación del sistema educativo, es imprescindible encarar una profunda reorganización del sistema de formación de docentes.

1.7. Por otra parte, los cambios en los sistemas de formación de docentes en el resto del mundo muestran una clara tendencia a articular estos espacios con las universidades para garantizar la actualización científica de los docentes. Así, la mayor parte de los países, dejan en manos de la universidad la formación de los profesores de todos los niveles; aquellos que no lo hacen, por la tradición de sus instituciones de formación docente, encuentran formas flexibles de articulación entre estas y las universidades.

2. Criterios para la organización del sistema de formación docente continua

2.1. El art. 53 de la Ley 24195 establece los deberes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En su inciso g) señala: "Promover y organizar concertadamente en el ámbito del

Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional".

2.2. En relación con estos lineamientos y con los diferentes acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Cultura y Educación, este Documento establece las bases para la reorganización del sistema de formación de docentes.

2.3. La formación de los docentes para todos los niveles y regímenes especiales, corresponderá al nivel superior no universitario y universitario.

2.4. Un primer criterio de organización académica diferencia la formación de los docentes del nivel inicial y del primero y el segundo ciclo de la EGB, de la formación de los docentes del tercer ciclo de la EGB y de la educación polimodal.

2.5. La formación docente para el nivel inicial y para el primero y el segundo ciclo de la EGB tendrá lugar en instituciones de nivel superior no universitario y en universidades, y ofrecerá una formación multidisciplinar que asegure idoneidad en la enseñanza de matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, formación ética y ciudadana y conocimientos de tecnología, educación artística y educación física. La formación de docentes para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal ofrecerá una formación disciplinar que asegure idoneidad para la enseñanza de los CBC del tercer ciclo de la EGB y la educación polimodal y de los CBO de la educación polimodal. Tendrá lugar en instituciones de nivel superior universitario o en instituciones no universitarias que acuerden convenios con universidades o que sean acreditadas específicamente conforme la aplicación de los criterios establecidos en el punto 2.7. de este documento.

2.6. Con el fin de garantizar la calidad de la formación docente, todas las instituciones de formación docente deberán cumplimentar los criterios establecidos en el Acuerdo A-9 (Res. CFCyE 36/94), es decir:

2.6.1. la calidad y la factibilidad del proyecto pedagógico institucional;

2.6.2. la titulación de nivel superior (universitario o no universitario) de su personal directivo y docente;

2.6.3. la producción científica y académica del establecimiento y/o de sus directivos y docentes (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de la zona/región;

2.6.4. la producción pedagógica y didáctica del establecimiento y/o de sus directivos y docentes (desarrollos curriculares, de textos y materiales para la enseñanza, etc.), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de la zona/región;

2.6.5. la evolución histórica de la matrícula y de los índices de aprobación, de retención y de graduación, tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de la población atendida y la diversidad de ofertas de estudios de nivel superior disponible en la zona/región;

2.6.6. la cantidad, las características y los resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizados por el establecimiento;

2.6.7. las características de las relaciones entre el establecimiento y las demás instituciones educativas de la comunidad atendida, en particular a través de la inserción y la calidad de sus egresados;

2.6.8. las características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida; la cantidad y las características de los servicios de extensión comunitaria ofrecidos por el establecimiento.

2.7. Además, la acreditación para la formación docente para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal deberá considerar los siguientes criterios:

2.7.1. la capacitación posterior a su título del personal directivo y docente;

2.7.2. los contenidos disciplinares que serán progresivamente compatibles a los de las carreras universitarias a los efectos de facilitar la articulación con los estudios universitarios correspondientes;

2.7.3. el equipamiento y la infraestructura disponibles en función de las carreras ofrecidas;

2.7.4. la calidad de la biblioteca y/o el centro de documentación;

2.7.5. la organización y el desarrollo sostenido de actividades de investigación y desarrollo (I&D) educativo propios de su nivel;

2.7.6. los compromisos concretos y en plazos definidos que la institución asuma a los efectos de alcanzar mejores condiciones en los aspectos o las dimensiones que, en el momento de la acreditación, no resultaren plenamente satisfactorios.

2.8. La formación docente para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal podrá articularse con los estudios de grado de las universidades; para ello, el sistema universitario promoverá las medidas tendientes para que dicha articulación se concrete. Se dará cumplimiento, de esta forma, al art. 18 de la Ley 24195 ("La etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y ... estará articulada horizontal y verticalmente con la universidad").

3. Tipos de instituciones de formación docente

3.1. De acuerdo con la aplicación del art. 5 de la Ley 24521 y de los criterios anteriores, las instituciones de formación de docentes podrán ser:

3.2. Tipo 1.: Institutos Superiores de Formación Docente. Instituciones de nivel superior no universitario de formación de docentes para los niveles no universitarios del sistema educativo que hayan sido acreditadas según los criterios establecidos en el Acuerdo A-9 (Res. CFCyE 36/94) y, cuando corresponda, los que se establecen en el punto 2.7. de este Acuerdo. Podrán celebrar convenios de asistencia académica con instituciones universitarias según lo defina la legislación provincial y de la Ciudad de Buenos Aires.

3.3. Tipo 2.: Colegios Universitarios. Instituciones de nivel superior no universitario que formen docentes para uno o mas niveles del sistema educativo que hayan acordado mecanismos de acreditación y articulación de sus carreras o programas de formación con instituciones universitarias. Dichos mecanismos de acreditación y articulación deberán tener en cuenta los criterios establecidos en el Acuerdo A-9 (Res. CFCyE 36/94) y, cuando corresponda, los que se establecen en el punto 2.7. de este Acuerdo.

3.4. Tipo 3.: Institutos Universitarios. Instituciones universitarias que circunscriban su oferta a una única área disciplinaria. Estas instituciones podrán ofrecer carreras docentes especializadas en su única área disciplinaria u organizarse en torno a la pedagogía como única área disciplinaria ofreciendo diferentes carreras docentes para uno o mas niveles del sistema educativo argentino.

3.5. Tipo 4.: Universidades. Instituciones universitarias que, en el marco de su autonomía y respetando los contenidos curriculares básicos que se establezcan de acuerdo con el artículo 43.a. de la Ley 24521, ofrezcan carreras de formación docente para uno o más niveles del sistema educativo argentino.

4. Organización curricular de la formación docente

4.1. Los diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente y las propuestas curriculares de los institutos de formación docente para la educación inicial, la EGB y la educación polimodal, se ajustarán a los criterios comprendidos en el Acuerdo A-8 (Res. CFCyE 37/94) y en este Documento.

4.2. La formación de los docentes de la educación inicial y del primero y el segundo ciclo de la EGB debe garantizar que los egresados estén capacitados para enseñar los contenidos

correspondientes a todos los capítulos de los CBC de estos niveles y ciclos, y los comprendidos en los diseños curriculares jurisdiccionales.

4.3. La formación de los docentes del tercer ciclo de la EGB y de la educación polimodal, en función de su formación de orientación por disciplinas o grupos de disciplinas o tal como aparecen agrupados en los capítulos de CBC y CBO, debe garantizar que sus egresados estén capacitados para enseñar los contenidos correspondientes a las disciplinas, talleres, asignaturas, áreas o cualquier otro tipo de espacio curricular de los diseños curriculares correspondientes.

4.4. Podrán desarrollarse ofertas específicas de formación docente para educación física, educación artística, tecnología e idiomas extranjeros.

4.5. Los diseños curriculares de la formación docente para educación de adultos y educación especial se organizarán sobre la base de los acuerdos para la formación docente para la EGB, adecuándolos a sus características.

4.6. Las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y el segundo ciclo de la EGB tendrán una extensión mínima de 18001 horas reloj presenciales de actividad académica teórica y práctica; para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal, la extensión mínima será de 28002 horas reloj presenciales. Las extensiones mínimas mencionadas incluyen la actividad académica correspondiente a los tres campos de la formación docente establecidos en el Acuerdo A-9 (Res. CFCyE 36/94), es decir, el campo de la formación general (común para todos los docentes), el campo de la formación especializada (por niveles, ciclos y regímenes especiales) y el campo de la formación orientada (por disciplinas o grupos de disciplinas).

4.7. La distribución de las horas reloj de actividad académica de formación docente para la educación inicial y el primero y el segundo ciclo de la EGB destinará un mínimo del 50% de las horas reloj establecidas al campo de la formación orientada.

4.8. La distribución de las horas reloj de actividad académica de formación docente para el tercer ciclo de la EGB y la educación polimodal fortalecerá el campo de la formación orientada hasta alcanzar un mínimo del 60% de las horas reloj establecidas y promoverá los campos de la formación general y la formación especializada hasta alcanzar un mínimo del 30% de las horas reloj establecidas.

4.9. Los diseños curriculares y los proyectos educativos de las instituciones no universitarias y universitarias de formación docente se ajustarán a los contenidos básicos comunes de formación docente (artículo 56.c. de la Ley 24195) o a los contenidos curriculares básicos de formación docente (artículo 43.a. de la Ley 24521), según corresponda.

5. Instancias de la formación docente continua

5.1. El artículo 19.b. de la Ley 24195 prescribe que la formación docente debe "perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural", así como "formar investigadores y administradores educativos".

5.2. Sobre la base de dicho artículo, el Consejo Federal de Cultura y Educación definió en el Acuerdo A-9 (Res. CFCyE 36/94) "las cuatro instancias de la formación docente continua: a) la 'formación de grado'; b) el 'perfeccionamiento docente en actividad'; c) la 'capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales'; d) la 'capacitación pedagógica de graduados no docentes'".

5.3. Las provincias, la Ciudad de Buenos Aires y las instituciones universitarias podrán organizar actividades correspondientes a las instancias b), c) y d) de la formación docente continua en las instituciones de formación docente y/o en instituciones específicamente organizadas para tal fin acreditadas en la Red Federal de Formación Docente Continua.

1 Cálculo (al sólo efecto ilustrativo) que surge de cinco (5) cuatrimestres, de dieciséis (16) semanas cada uno, a razón de veintidós (22) horas reloj semanales o treinta y tres (33) horas cátedra semanales. 2 Cálculo (al sólo efecto ilustrativo) que surge de ocho (8) cuatrimestres, de dieciséis (16) semanas cada uno, a razón de veintidós (22) horas reloj semanales o treinta y tres (33) horas cátedra semanales.



Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina
Consejo Federal de Cultura y Educación

**ACUERDO-MARCO PARA LA
TRANSFORMACIÓN GRADUAL Y PROGRESIVA
DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA**

SERIE A-14

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

Indice

0. Presentación

1. Funciones en la formación docente continua

1.1 Perfiles de las instituciones de FDC

2. Organización de carreras y títulos docentes

2.1 Organización curricular - institucional

2.2 Organización de las carreras de formación docente

2.3 Títulos docentes

2.4 Certificaciones

2.5 Post - títulos docentes

3. Reordenamiento de la oferta de formación docente

3.1 Plan de Desarrollo Provincial

3.2 Sistema de acreditación de las instituciones no universitarias de formación docente

3.2.1 Objetivos

3.2.2 Procedimientos

3.2.3 Criterios y parámetros

Anexo I

0. PRESENTACIÓN

Este documento establece las funciones que cumplirán las Instituciones de Formación Docente Continua ; aborda la organización curricular de las carreras docentes y determina los títulos docentes que se otorgarán en el futuro. Respecto del reordenamiento de la Formación Docente Continua define el Plan de desarrollo provincial y establece los parámetros a utilizar para dar cumplimiento a los criterios de acreditación ya acordados.

Este documento continúa y amplía la serie de acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) relacionados con la transformación de la Formación Docente Continua en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación (1993, LFE) y la Ley de Educación Superior (1995, LES). El Documento A-3, "Caracterización de la formación docente", el A-9, "Red Federal de Formación Docente Continua" y el A-11, "Bases para la organización de la formación docente" constituyen sus antecedentes inmediatos.

1. FUNCIONES DE LA FORMACION DOCENTE CONTINUA

Las Instituciones de Formación Docente Continua, base de la RFFDC, desarrollan las siguientes funciones fundamentales y articuladas entre sí:

- formación docente inicial ;
- capacitación, perfeccionamiento y actualización docente ;
- promoción, desarrollo e investigación educativa .

La formación docente inicial es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa formar un docente capaz de posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos determinados de alumnos en contextos específicos participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativos, propios de la gestión de las escuelas .

Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al sistema educativo para ejercer la docencia. La capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión. El perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización permite completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos. Están, en consecuencia, fuertemente orientados al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.

La función promoción, desarrollo e investigación asociada a las de formación y de actualización y perfeccionamiento, tiene el propósito de introducir la perspectiva y las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas y en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras. Permite recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de docentes y escuelas. Contribuye, además, a la generación de marcos conceptuales que fundamentan diferentes cursos de acción.

Los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación educativa, constituirán ejes complementarios para la construcción y mejoramiento de las prácticas profesionales en las instituciones que forman docentes y dejarán de considerarse como actividades independientes. Reflexión y acción formarán parte de un mismo proceso. La recuperación de la propia experiencia desde el enfoque de la investigación y el compromiso de los actores involucrados constituirán un elemento significativo para la modificación de las prácticas docentes.

La interacción de las tres funciones genera el espacio concreto de cada una de las instituciones, en relación con sus respectivas zonas de influencia. Así, podrán desarrollarse acciones coordinadas de los institutos de formación docente continua con:

- instituciones de otros niveles educativos ;
- otras instituciones de formación docente continua ;
- equipos de conducción y/o de supervisión de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires ;
- otras instituciones de la comunidad.

Esta interacción dinámica y acciones conjuntas y coordinadas suponen una modificación tanto de la estructura cuanto de la organización académica de las instituciones. Deberán incluirse actividades institucionales, dentro de las áreas, departamentos o programas, orientados a la investigación educativa y al desarrollo de experiencias innovadoras. Por esto la función de formación recuperará las experiencias provenientes de las acciones de capacitación e investigación como contenidos de la formación docente.

Las funciones de formación docente, de capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes y de investigación configurarán un único proceso integrado, dinámico y permanente

que dará sentido al criterio de profesionalización. Además, la evolución del conocimiento y el eventual desempeño de diferentes roles a lo largo de la trayectoria profesional del docente exigirán permanentes revisiones y actualizaciones.

1.1. Perfiles de las instituciones de Formación Docente Continua

El conjunto de instituciones de Formación Docente Continua que constituye la RFFDC se organizarán e implementarán acciones relacionadas con las tres funciones descriptas o con dos de ellas. En consecuencia, pueden identificarse en la RFFDC :

- a) Instituciones que asumen las funciones de actualización y perfeccionamiento docentes y promoción, desarrollo e investigación educativa. Responden a la necesidad de crear ámbitos ágiles para atender los requerimientos emergentes de las escuelas y de los docentes en coyunturas específicas, para la capacitación para el ejercicio de nuevos roles, para promover el desarrollo de actividades de innovación o renovación pedagógica y para difundir experiencias con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación docente continua, acentuando y continuando los procesos de transformación educativa. Estarán articuladas con instituciones con funciones de formación inicial. El Documento A-11 habilita a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires para organizar, en la RFFDC, a instituciones abocadas al perfeccionamiento y la actualización de docentes.
- b) Instituciones que asumen las tres funciones. Responden a la necesidad de ofrecer la formación inicial a docentes para los diferentes niveles del sistema educativo y favorecer el acceso de los mismos a acciones de capacitación y perfeccionamiento para asegurar la formación continua. A su vez, propiciarán el avance de la promoción, el desarrollo y la investigación educativa. Para el cumplimiento de estas tres funciones, la Res. CFCyE 52/96 aprobó el Documento A-11, "Bases para la organización de la formación docente" en el que se establecen los tipos de instituciones que forman docentes para los diferentes niveles y regímenes especiales del sistema educativo.

2. ORGANIZACIÓN DE CARRERAS Y TÍTULOS DOCENTES

2.1. Organización curricular - institucional

La propuesta de organización curricular - institucional de cada una de las instituciones de la RFFDC deberá garantizar que puedan llevarse a cabo las funciones que les competen y respetar los criterios comunes acordados en la Res. CFCyE 36/94. La propuesta curricular-institucional que se adopte (por áreas, por departamentos, por programas y proyectos u otros), deberá asegurar la articulación de las actividades de formación y de capacitación con la investigación educativa y la participación responsable de los docentes en la institución.

La definición de temáticas y estrategias para la capacitación, para la actualización y el perfeccionamiento y para la investigación educativa deberá realizarse sobre la base del relevamiento de las necesidades del sistema educativo y de las demandas planteadas por los docentes en el marco de las políticas acordadas en el CFCyE y en la RFFDC.

Para ello se deberá planificar, administrar, difundir y evaluar las ofertas institucionales de capacitación destinadas a docentes y a graduados no docentes en actividad, o que deseen ingresar a instituciones educativas. Esta función deberá tener una dinámica propia centrada en las necesidades concretas de profesionalización de los grupos a ser capacitados.

2.2. Organización de las carreras de formación docente

Según los Acuerdos del CFCyE la formación docente comprende tres campos de contenidos:

- a) El campo de formación general pedagógica, que es común para todos los docentes.

- b) El campo de formación especializada : permite reconocer las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos las particularidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las características de las instituciones del nivel o el ciclo del sistema educativo para el que se forman los futuros docentes.
- c) El campo de formación orientada. La formación orientada se refiere al dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según la disciplina. En todos los casos la formación será equivalente al tratamiento de la disciplina en el ámbito universitario. Ocupará la mayor parte de la carga horaria y académica de su formación.

2.3. Títulos docentes

Los títulos que se otorgarán en las instituciones de la RFFDC se ajustarán a las siguientes características en cuanto a los tres campos de la formación docente.

a) Profesor de Educación Inicial	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	Referido a las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y las características de las instituciones del nivel
Orientado	Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes al nivel
b)	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	Referido a las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y las características de las instituciones del nivel
Orientado	Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes a los ciclos del nivel
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	Referido a las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y las características de las instituciones del ciclo y del nivel
Orientado	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	
Orientado	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	
Orientado	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	
Orientado	

<i>"Profesor de ... (idioma extranjero)</i>	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	Referido a las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y las características de las instituciones de la Educación Inicial, EGB y Polimodal
Orientado	Centrado en el dominio una lengua extranjera"
Post-títulos docentes	
	Acredita la profundización y actualización sistemática de conocimientos. Será parte de la Formación Docente Continua; los requisitos para obtener estas certificaciones se acordarán en el CFCyE.

3. REORDENAMIENTO DE LA OFERTA DE FORMACIÓN DOCENTE

3.1 Plan de Desarrollo Provincial

De acuerdo con las demandas actuales de docentes en cada provincia, es necesario organizar el desarrollo de la oferta de formación docente continua, incluyendo profundización de diferentes problemáticas, capacitación para nuevos roles y certificación docente para profesionales no docentes.

Para ello, la autoridad provincial elaborará un Plan de Desarrollo que permita ejecutar acciones planificadas con las instituciones acreditadas a partir del año 1998. Los planes de desarrollo deberán garantizar:

- la formación docente de los futuros profesores de Educación Inicial, EGB 1y 2 y EGB 3 y Educación Polimodal ;
- la disponibilidad de docentes para la enseñanza de todos los capítulos y bloques de CBC para Educación Inicial y Educación General Básica y CBC y CBO de Educación Polimodal ;
- el acceso de todos los docentes en actividad a las acciones de
- perfeccionamiento y actualización
- la articulación y coordinación de todas las instituciones, independientemente de su nivel, su ciclo, su régimen especial y su localización ;
- mecanismos para asegurar el cumplimiento de la función para la promoción, desarrollo e investigación entre equipos locales de conducción y todos los supervisores, independientemente de su nivel, su ciclo, su régimen especial y su localización.

Las provincias presentarán ante el Ministerio de Cultura y Educación el listado de las instituciones de formación docente que actuarán en su jurisdicción y fundamentarán el cumplimiento de los criterios que se establezcan para su acreditación, la orientación que se enfatizará en cada uno de ellas y los programas de mejoramiento con el respectivo cronograma y metas evaluables.

Tomando en cuenta que "cada gobierno provincial y de la Ciudad de Buenos Aires acreditará los establecimientos no universitarios existentes de formación docente de su provincia, oficiales y privados, que se integrarán a las respectivas redes locales, y comunicará dichas acreditaciones a la cabecera nacional de la RFFDC".

3.2. Sistema de acreditación de las instituciones no universitarias de formación docente

3.2.1. Objetivos

El sistema de acreditación tiene como objetivos:

- asegurar la calidad y equidad de la formación docente continua en todo el país;
- garantizar la actualización de la organización institucional y académica de las instituciones no universitarias de FDC ;
- favorecer la permanente adecuación de la oferta a las demandas del sistema educativo.

3.2.2. Procedimientos

Para la acreditación de instituciones no universitarias en la RFFDC, se acuerda la siguiente metodología de trabajo sobre la base de los criterios establecidos en los Documentos A-9 y A-11.

a. Punto de partida. La Res. CFCyE 42/95 fija el mes de diciembre de 1997 como fecha límite para el comienzo de los procesos de la acreditación de instituciones no universitarias en la RFFDC por parte de las autoridades de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

b. Pre-requisito fundamental. Previamente a la puesta en marcha del proceso de acreditación de instituciones en la RFFDC, las autoridades provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires diseñarán sus planes de desarrollo, de acuerdo con lo establecido en el punto 3.1. del presente Documento.

c. Periodicidad de la acreditación. Las acreditaciones de las instituciones no universitarias de formación docente en la RFFDC serán, en todos los casos, por un período limitado. Cumplidos dicho período, las acreditaciones deberán ser renovadas.

d. Términos de la acreditación. La primera acreditación se extenderá por un término máximo de dos (2) años. Las posteriores acreditaciones de la misma institución podrán extenderse, como máximo, por seis (6) años.

e. Presentación de proyectos institucionales. Establecido el Plan de Desarrollo, las autoridades provinciales implementarán los medios para que las instituciones no universitarias de formación docente continua, oficiales y privadas, presenten su respectivo proyecto institucional para el período 1998-2000.

3.2.3 Criterios y parámetros

El Documento A-9 (Res. CFCyE 36/94) establece los criterios que todas las instituciones de formación docente continua deberán cumplimentar para acreditar en la RFFDC; el Documento A-11 (Res. CFCyE 52/96) precisa los criterios correspondientes a las instituciones que formen docentes para el tercer ciclo de la Educación General Básica y para la Educación Polimodal.

Es necesario establecer procedimientos transparentes que garanticen la pertinencia y la calidad de la formación docente continua. Para ello, se adoptarán parámetros comunes frente a los cuales las ofertas de cualquier institución puedan evaluarse y mejorarse.

Los parámetros comunes mínimos serán aplicados hasta el año 2000 por las cabeceras de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires a los efectos de establecer la primera acreditación de instituciones de formación docente continua en la RFFDC (ANEXO I).

Anexo I

1. Criterios y Procedimientos

Pto.	Criterios	Parámetros
PARA INSTITUCIONES QUE FORMAN DOCENTES PARA TODOS LOS NIVELES, CICLOS Y REGÍMENES ESPECIALES DEL SISTEMA EDUCATIVO		
2.6.1.	La calidad y la factibilidad del proyecto pedagógico institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión progresiva de mecanismos de selección académica de los ingresantes. • Inclusión de los nuevos CBC y de mecanismos de actualización/mejoramiento permanente de los programas de asignaturas o grupos de asignaturas de la/s oferta/s de formación docente. • Inclusión de mecanismos de capacitación docente que aseguren el cumplimiento de los criterios 2.6.2. ó 2.7.1. (según corresponda) . • Inclusión de mecanismos que garanticen el mejoramiento gradual del perfil académico de los egresados. • Inclusión de mecanismos institucionales tendientes a la coordinación de actividades con otras instituciones de la RFFDC, con otras escuelas de la zona de influencia, con organismos y equipos provinciales de conducción y supervisión de escuelas. • Inclusión de estrategias que permitan el incremento de la tasa de retención de alumnos en el proyecto institucional para el período, asegurando la calidad de la educación. • Inclusión de mecanismos que permitan el incremento de los índices de graduación.
2.6.2.	La titulación de nivel superior (universitario o no universitario) de su personal directivo y docente.	<ul style="list-style-type: none"> • El 75% del personal docente deberá acreditar título de nivel superior (de duración no inferior a 4 años) . • Los porcentajes requeridos podrán ser alcanzados con las acreditaciones del Programa de Actualización Académica para Profesores del

		Profesorado.
2.6.3.	La producción científica y académica de los directivos y docentes del establecimiento (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de la zona/región.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de mecanismos de capacitación del personal sobre promoción, desarrollo e investigación educativa. • Inclusión de acuerdos con universidades, centros de investigación, etc., para realizar tareas de actualización y de investigación.
2.6.4.	La producción pedagógica y didáctica de los directivos y docentes del establecimiento (desarrollos curriculares, de textos y materiales para la enseñanza, etc.), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de la zona/región.	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de materiales de trabajo realizados en el instituto y/o por parte de su personal docente desde 1993 en adelante. • Adecuación de los materiales de trabajo producidos por el instituto a los procesos de transformación educativa nacionales y/o provinciales.
2.6.5.	La evolución histórica de la matrícula y de los índices de aprobación, de retención y de graduación, tomando en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales de la población atendida y la diversidad de ofertas de estudios de nivel superior disponible en la zona/región.	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones desarrolladas para la adecuación de la gestión institucional a las características cuantitativas y cualitativas de la matrícula. • A partir de la segunda acreditación, se tendrá en cuenta : aumento del porcentaje de retención de alumnos de primer año (superior al 30% de la matrícula inicial) , y aumento del porcentaje de graduación de alumnos (superior al 25% de la matrícula inicial).
2.6.6.	La cantidad, las características y los resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizados por el establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de alguna actividad de capacitación docente en el período 93-97, en el marco de la RFFDC.
2.6.7.	Las características de las relaciones entre el establecimiento y las demás instituciones educativas de la comunidad atendida, en particular a través de la inserción y la calidad de sus egresados.	<ul style="list-style-type: none"> • Concretar al menos un convenio con otra institución educativa de cualquier nivel o con las estructuras de conducción y/o supervisión para desarrollar en el período 1998-2000. • Coherencia del contenido del convenio con las políticas de formación docente continua acordadas en el CFCyE.
2.6.8.	Las características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida; la cantidad y las características de los servicios de extensión comunitaria ofrecidos por el establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de extensión desarrolladas en el período 1993-1997. • Aportes de las actividades de extensión desarrolladas en el período 1993-1997 a políticas comunitarias, sociales y/o culturales del municipio, de la provincia, del Estado nacional,

		de organizaciones intermedias.
CRITERIOS ADICIONALES PARA INSTITUCIONES QUE FORMAN DOCENTES PARA EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y LA EDUCACIÓN POLIMODAL		
2.7.1.	La formación posterior a su título del personal directivo y docente.	<ul style="list-style-type: none"> • El 75% del personal directivo y docente deberá acreditar formación posterior al título a diciembre del 2000. • Los porcentajes requeridos podrán ser alcanzados con las acreditaciones del Programa de Actualización Académica para Profesores del Profesorado.
2.7.2.	Los contenidos disciplinares que serán progresivamente compatibles con los de las carreras universitarias a los efectos de facilitar la articulación con los estudios universitarios correspondientes.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión progresiva de los contenidos disciplinares compatibles con los de las carreras universitarias correspondientes.
2.7.3.	El equipamiento necesario en función de las carreras ofrecidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión del equipamiento disponible y el que se requiera acordes con el proyecto educativo institucional.
2.7.4.	La calidad de la biblioteca y/o el centro de documentación.	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del material disponible y requerimientos específicos acordes con el proyecto educativo institucional.
2.7.5.	La organización y el desarrollo sostenido de actividades de investigación y desarrollo (I&D) educativo propios de su nivel.	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de mecanismos de capacitación del personal sobre investigación educativa. • Inclusión de acuerdos con universidades, centros de investigación, etc., para realizar tareas de actualización y de investigación. • Inclusión de las temáticas de investigaciones educativas escolares a desarrollar a partir de 1998, por la institución o a través de convenios con otras instituciones.
2.7.6.	Los compromisos concretos y en plazos definidos que la institución asuma a los efectos de alcanzar mejores condiciones en los aspectos o las dimensiones que, en el momento de la acreditación, no resultaren plenamente satisfactorios.	<ul style="list-style-type: none"> • Los plazos a los que se compromete la institución para alcanzar los parámetros no logrados, no pueden superar el año 2000.

Para las instituciones de la RFFDC descritas en el punto 1.1, a) de este Documento, las cabeceras de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires aplicarán, previa adecuación a las funciones que desarrollan, los criterios y los parámetros establecidos en el cuadro precedente.

Evaluación de la implementación del proyecto institucional. Hasta el año 1999 inclusive, cada institución de la RFFDC presentará un informe anual de avances al 31 de diciembre de cada año calendario. Las autoridades respectivas analizarán y evaluarán los informes y acordarán los ajustes que garanticen el cumplimiento de las prescripciones de la LFE, la LES y los acuerdos del CFCyE.

2. Cronograma

El proceso de transformación gradual y progresiva de la formación docente continua en el marco de la RFFDC ; requiere del siguiente cronograma de acciones: para las instituciones

Fecha	Evento/s/Acción/es	Responsable/s
Hasta el 30 de octubre de 1997	Definición del Plan de Desarrollo de las cabeceras de la RFFDC	Cabecera provincial o de la Ciudad de Buenos Aires
Hasta el 30 de junio de 1998	Elaboración del proyecto institucional de cada instituto no universitario de formación docente que aspire a su acreditación en la RFFDC	Conducción técnica de cada institución, estructura de supervisión docente, estructura de conducción intermedia de la provincia o la Ciudad de Buenos Aires
Hasta el 1 de julio de 1998	Presentación del proyecto institucional a la cabecera provincial de la RFFDC.	Equipo de conducción de cada institución.
Hasta el 30 de septiembre de 1998	Primera acreditación de instituciones no universitarias de la RFFDC	Cabecera provincial o de la Ciudad de Buenos Aires de la RFFDC



Consejo Federal de Cultura y Educación

RESOLUCIÓN N° 95/98 C F C y E
BUENOS AIRES, 8 de mayo de 1999

VISTO:

Las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación 63/97 (Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua); 72/98 (Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas) y 73/98 (Contenidos Básicos Comunes de Lenguas Extranjeras para la Educación General Básica con Especificaciones para el Nivel Inicial; y

CONSIDERANDO:

Que resulta necesario adecuar las ofertas de formación y los títulos docentes a las características consensuadas en el Acuerdo Marco (resolución 72/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación) para la Enseñanza de Lenguas extranjeras en la Educación Inicial, en la Educación General Básica y en la Educación Polimodal.

Que las mencionadas características requieren la especial consideración en la formación de los docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras de las nociones de "ciclo" y de "edad" del educando (en particular la especificidad de sus modos de aprender y su vinculación con su desarrollo cognitivo y neurológico).



Consejo Federal de Cultura y Educación

**LA XXXIX ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
RESUELVE**

ARTÍCULO 1° - Reemplazar el punto 2.3.g) del Anexo de la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación por los puntos 2.3.g) y 2.3.h que se incluyen en el Anexo de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2°.- Los diseños y lineamientos curriculares correspondientes a los títulos docentes comprendidos en el Anexo de la presente Resolución deben incluir los mismos Contenidos Básicos Comunes del Campo de Formación Orientada y del Campo de Formación General.

ARTÍCULO 3°.- En ningún caso podrá considerarse a uno de los títulos docentes comprendidos en el Anexo de la presente Resolución como título intermedio del otro.

ARTÍCULO 4°.-Regístrese, comuníquese, cumplido archívese.

RESOLUCIÓN N° 95/98 C.F.C. y E

Lic. OSVALDO DEVRIES
SECRETARIO GENERAL
Consejo Federal de Cultura y
Educación

Lic. SUSANA BEATRIZ DECIBE
MINISTRA DE EDUCACIÓN



Consejo Federal de Cultura y Educación

ANEXO RESOLUCIÓN N° 95/98 C F C y E

- I. Se incorpora como punto 2.3.g) del Anexo de la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación:

<i>"Profesor de ... (lengua extranjera) para la Educación Inicial y el primero y el segundo ciclos de la Educación General Básica"</i>	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	Referido a las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y las características del ciclo y nivel correspondiente
Orientado	Centrado en el manejo eficiente de una lengua extranjera como formación principal y otra complementaria.

- I. Se incorpora como punto 2.3.h) del Anexo de la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación

<i>"Profesor de ... (lengua extranjera) para el tercer ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal"</i>	
Campo	Características
General	Común a toda la formación docente
Especializado	Referido a las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y las características del ciclo y nivel correspondiente
Orientado	Centrado en el manejo eficiente de una lengua extranjera como formación principal y otra complementaria.

Anexo 5

Anexo 6

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL Y PORTUGUÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN EL URUGUAY A 5 AÑOS DE LA CREACIÓN DEL GTPL¹

(...) las lenguas, más allá de su valor instrumental, participan en la construcción de las identidades colectivas, por lo cual las propuestas en este campo deben ser resultado de una reflexión sobre los proyectos políticos en los que se inscribe la enseñanza de una u otra lengua, y de su importancia relativa.

(...) cuando un país como el nuestro [*se refiere a la Argentina*] deja las decisiones de política lingüística libradas a los avatares del mercado y no asume ninguna responsabilidad en este campo renuncia en parte al ejercicio consciente de su soberanía. (Elvira Arnoux, 1998, Las políticas lingüísticas en los procesos de integración, con particular referencia a la República Argentina, en *Lenguas y Educación Formal*, UBA, Bs. As.: 21-22)

Desde la firma de los tratados del MERCOSUR, en 1991, las relaciones entre los países firmantes (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) cambiaron desde el punto de vista económico, con altibajos durante todo este período, pero no se limitaron a este aspecto de la vida de los países. En efecto, entre los muchos compromisos asumidos entre los países miembros del MERCOSUR, se encuentran algunos relacionados con la integración cultural, en particular, y desde un primer momento, el de incorporar la enseñanza del español y el portugués como idiomas de aprendizaje obligatorio en el sistema educativo. El mejor conocimiento de la lengua de los vecinos y socios permite, por otra parte, no sólo un mejor relacionamiento y una más fácil integración, sino también mejores condiciones para el intercambio comercial. El propio desarrollo de políticas educativas y culturales que propicien la enseñanza y utilización de las lenguas de la región en nuevos ámbitos también se relaciona con aspectos económicos, como ser el desarrollo de nuevos emprendimientos editoriales, de centros de formación docente y de enseñanza de lengua (tanto públicos como privados), de ámbitos de divulgación de la creación artística de los países vecinos, todas instancias que generan nuevas posibilidades de inserción laboral, oferta de servicios, etc.

Los aspectos mencionados anteriormente (me refiero tanto a los culturales como a los económicos) han sido claramente percibidos e identificados por España. Por ejemplo, en el coloquio “Unidad en la Diversidad” organizado por la revista electrónica *Comunica*, en julio de 2000, Francisco de Bergia, vicepresidente ejecutivo de la Fundación Telefónica, sostuvo:

“En España hemos tardado mucho en darnos cuenta de que nuestro idioma no es sólo un medio de comunicación social, una cultura común de pueblos distintos, sino que también la base de una potente industria polivalente, en la cual, al menos, deberíamos aspirar a participar de forma destacada.”

También varias universidades y editoriales, y fundamentalmente el Instituto Cervantes desde su creación (coincidentalmente en 1991, fecha de la firma de los tratados del MERCOSUR), han dirigido su atención hacia Brasil con políticas específicas para este país (o *mercado*, según como se mire). Estas políticas van acompañadas de un discurso que justifica y respalda a las mismas. La fuerte presencia de estos

¹ Este informe se basa en el conjunto de documentos elaborados en el GTPL, en otras instancias del MERCOSUR, y en los documentos aportados por distintos participantes a los encuentros del GTPL.

emprendimientos españoles y de su claramente definido discurso está complementada con una silenciosa ausencia: la de los países hispanohablantes miembros del MERCOSUR. Salvo algunos documentos, trabajos académicos y propuestas educativas que claman por cambiar esta situación (particularmente desde la AUGM y desde el Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas del MERCOSUR Educativo), el resto es silencio e inacción. En efecto, desde la creación del MERCOSUR, los temas relacionados a la educación, la cultura y la enseñanza de las lenguas oficiales de los países firmantes del tratado dieron lugar a reuniones y seminarios específicos. Ya en 1989, en el I Seminario Técnico de Integración del Cono Sur, realizado en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), el grupo de discusión que trató los aspectos educativos de la integración consideró que el tema lingüístico es central para la integración y consideró, entre otras, las siguientes áreas de acción: formación de profesores, agilización del reconocimiento y equivalencia de estudios, enseñanza de portugués y español, revisión de libros escolares para la valorización de América Latina y el desarrollo del espíritu integracionista, creación de cursos y carreras de interés común, promoción de la cultura latinoamericana, nacional y local como actividad cultural y escolar, constitución de grupos institucionales integrados para desarrollar investigación que contribuya a la integración y a la democratización de la educación pública de calidad, intercambio de libros, periódicos, materiales didácticos y tecnologías para el estudio.

Desde entonces, se organizaron muchos encuentros y seminarios sobre esta temática, entre los que se puede destacar:

- Educación sin Fronteras - Foz de Iguazu - 1993
- Definición de estrategias para la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR - Porto Alegre, UFRGS - 1994
- El papel de las lenguas extranjeras en el proceso de integración: cooperación y plurilingüismo - San Martín de los Andes - 1996
- Reuniones del Conselho de Desenvolvimento e Integração Sul (CODESUL, Brasil) y de la Comisión Regional de Comercio Exterior del Nordeste Argentino (CRECENEA)
- Reuniones del Núcleo "Educación para la Integración" de la Asociación de Universidades "Grupo Montevideo" (AUGM)
- Reuniones del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas del MERCOSUR Educativo.

Esta lista, que no es exhaustiva, muestra la preocupación de distintas instituciones en relación a la enseñanza de las lenguas oficiales del MERCOSUR y la definición de políticas lingüísticas para los países miembros. El análisis de los documentos redactados en estas reuniones muestra que, desde el primer seminario mencionado, hubo acciones conjuntas entre los países para iniciar el proceso de integración, que, sin duda, requieren mucho más que documentos expresando intenciones. Los esfuerzos conjuntos de las instituciones involucradas en estas discusiones han tenido como resultado el intercambio de información y de libros y revistas del área, intercambios académicos, promoción de cursos de especialización y de extensión de la formación docente. A modo de ejemplo, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ofrece desde 1996 cursos de verano de español para universitarios brasileños, y desde este año (2001) comienza a ofrecerlos también en julio. Simultáneamente, ofrece cursos cortos (20 horas) de actualización para profesores de español como lengua extranjera. Sin embargo, no se ha creado todavía la infraestructura adecuada para el dictado de los mismos, es decir, no hay cargos específicos ni un programa financiado para este fin desde donde se le dé estabilidad a la propuesta, sino que depende de la voluntad de un

conjunto de docentes e investigadores que suman este proyecto a su trabajo habitual. Tampoco se han generado formas adecuadas de intercambio estudiantil para facilitar la asistencia a estos cursos, de manera que los costos corren por parte de los estudiantes. Las Universidades Federales de Paraná (en Curitiba) y Santa Catarina (en Florianópolis) han intentado llevar adelante propuestas de este tipo (cursos de verano de portugués para universitarios hispanohablantes) con los mismos problemas. Por su parte los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) en el marco de ANEP lograron por primera vez en el año 2000 llevar adelante un intercambio entre profesores, de manera que 5 profesores brasileños recién recibidos estuvieron un mes en Montevideo y 5 profesores uruguayos viajaron por un mes también a Asís, San Pablo. Esto fue posible gracias a un convenio entre ANEP y la USP (Universidad de San Pablo con sede en Asís) y el apoyo de Unión Latina. En todos estos casos se trata de emprendimientos prácticamente individuales, que dependen de la iniciativa y perseverancia de algunas personas que logran sensibilizar a las instituciones a las que pertenecen y a algunas otras para la puesta en marcha de propuestas puntuales que no han llevado a la concreción de políticas regionales comunes ni al respaldo de programas que viabilicen las recomendaciones repetidas innumeradas veces por los especialistas en distintas y múltiples instancias. Al mismo tiempo, se ponen en marcha otras propuestas o se consolidan asociaciones no regionales que en cierta medida contradicen lo sostenido en los documentos (como la presencia del Instituto Cervantes en Brasil, el reconocimiento dado al examen de lengua de la Universidad de Salamanca, o la apertura en Uruguay de un programa de educación primaria bilingüe en 5 escuelas públicas cuando no existe un programa de formación docente para portugués en el país).

RESUMEN DE LA PRESENCIA DE LOS TEMAS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y EL PORTUGUÉS EN LOS DOCUMENTOS GENERADOS POR EL MERCOSUR EDUCATIVO.

Detengámonos por un momento en los compromisos asumidos y las recomendaciones que emanan de los documentos generados en el marco del MERCOSUR y en particular del MERCOSUR Educativo, para ver luego en qué medida se han llevado a cabo.

TRATADO DE ASUNCIÓN – 26/03/91

Artículo 17: Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués (...)

PROTOCOLO DE INTENCIONES – 13/12/91

Declaran: (4) El interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR – español y portugués – a través de los sistemas educativos, en todos sus niveles y modalidades.

PLAN TRIENAL PARA EL SECTOR EDUCACIÓN EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DEL MERCOSUR (Anexo al Acta de la Reunión de Ministros de Educación de los países signatarios del Tratado del Mercado Común del Sur) – **01/06/92**

Subprograma I.2 "Aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR (español y portugués)".

Objetivo: Implementar la enseñanza del español y del portugués en instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, para mejorar la comunicación entre los países que conforman el MERCOSUR.

REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN DE LOS PAÍSES SIGNATARIOS DEL TRATADO DEL MERCADO COMÚN DEL SUR – 11/06/97

Deciden: (4) Crear un Grupo de Trabajo de especialistas para elaborar propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de lenguas de la región.

I REUNION DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE POLITICAS LINGÜISTICAS DEL MERCOSUR EDUCATIVO – Montevideo, 18 y 19/08/97

- Recomendación 1/97 - Desarrollo de políticas lingüísticas claras con acciones a corto, mediano y largo plazo.
- Recomendación 2/97 - Elaboración de censos lingüísticos.
- Recomendación 3/97 - Elaboración de campañas de sensibilización e información.
- Recomendación 4/97 - Fortalecimiento de la formación docente en el área de las lenguas oficiales, nacionales, regionales y extranjeras.
- Recomendación 5/97 - Respaldo a la aplicación de exámenes de conocimiento de lengua elaborados en la región.
- Recomendación 6/97 - Ampliación de la formación en lengua materna.
- Recomendación 7/97 - Inclusión de lenguas extranjeras en los currículos educativos.
- Recomendación 8/97 - Análisis de la situación de otras lenguas de la región no oficiales del MERCOSUR.

II REUNION DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE POLITICAS LINGÜISTICAS DEL MERCOSUR EDUCATIVO – Buenos Aires, 15 y 16/03/00

✓ ELABORACIÓN DE CENSOS LINGÜÍSTICOS Y DE DIAGNÓSTICOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LA REGIÓN

Contar con diagnósticos confiables es requisito para tomar decisiones acerca de la inclusión del español y el portugués en los currículos de los países miembro. Asimismo, serán importantes para desarrollar a mediano y largo plazo estrategias para la formación, capacitación y actualización docente; la enseñanza de lenguas maternas, segundas y extranjeras; el desarrollo curricular; la producción de recursos; la orientación y promoción de la oferta editorial.

✓ DIPLOMA DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA DE ESPAÑOL Y PORTUGUÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS (ELE Y PLE)

El GTPL defiende la realización de este tipo de diploma en la región, debido a la estrecha relación entre la variedad lingüística, la cultura y la identidad de una comunidad. En este sentido, la promoción de las variedades americanas de español y portugués es un camino indispensable para la integración regional y el conocimiento mutuo entre sus pueblos.

✓ FORMACIÓN DOCENTE

- Elaborar, según las características de organización educativa de cada país, proyectos de formación y actualización del profesorado en portugués o español como LE.

- Definir criterios básicos estándares para la certificación de los profesores de portugués o español como LE en la región

III REUNIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DEL MERCOSUR EDUCATIVO– Porto Alegre, 16 17/11/00.

✓ *Banco de Datos MERCOLINGUA*

a) Objetivos

Contar con datos objetivos para formular políticas lingüísticas de alcance Regional y ponerlas a disposición de políticos, investigadores y docentes.

Crear una red de especialistas capaces de actuar y acompañar el proceso de integración Regional.

✓ *Elaboración de un examen de proficiencia en Español como Lengua Extranjera (ELE)*

a) Objetivos

Contar con un instrumento de evaluación en todos los países miembros, con la finalidad de establecer en el futuro una exigencia de comprobación de proficiencia de español en instituciones en las que el conocimiento del idioma es necesario.

✓ *Creación de cursos de formación de profesores de ELE y PLE*

a) Objetivos

Cubrir la demanda de profesores de ELE y PLE en los países del MERCOSUR.

a) Acciones

- Elaboración de criterios de reconocimiento de saberes previos;
- Planificación de cursos de acuerdo a las necesidades;
- Propuesta de validación de créditos.

QUÉ SE HA HECHO EN ESTE TIEMPO EN URUGUAY

A pesar de lo sostenido y de lo recomendado en estos documentos, en Uruguay no contamos ni con un examen de competencia lingüística en español, ni con cursos de formación de profesores de español o portugués como lenguas extranjeras. Las tres actividades, sin embargo, tienen antecedentes en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, antecedentes que no han logrado continuidad por falta de financiación. Ha habido reuniones entre el equipo de español de la UBA y la Sección de Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República (gracias al respaldo de la AUGM) en las que se ha avanzado en el conocimiento del funcionamiento de los exámenes actuales de la UBA, a partir de los cuales podría elaborarse conjuntamente un examen de nivel superior. Sin embargo, la falta de docentes adscriptos específicamente a esta tarea en ambas universidades ha hecho que el ritmo de trabajo sea extremadamente lento.

En relación a la formación docente, en los años 94 y 95 se llevó a cabo en la FHCE un Diploma de Especialización en la Enseñanza-Aprendizaje de Portugués como Lengua Extranjera conjuntamente con la Universidad de Campinas (UNICAMP) y con el apoyo de la Embajada de Brasil y el Ministerio de Educación y Cultura de nuestro país. Esta ha sido la única iniciativa de formación de profesores de portugués

en el ámbito de la educación pública en el Uruguay, y no se ha podido repetir por falta de recursos. En los últimos 2 años la Sección de Lenguas Extranjeras Modernas de la FHCE ha ofrecido charlas, talleres y cursos para profesores de portugués en ejercicio, con una asistencia promedial de 35 personas. También se ha realizado la experiencias de intercambio de docentes entre ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) del Uruguay y la USP de Brasil, a la que hicimos referencia antes.

Por su parte, en cuanto a la formación de profesores de español como lengua extranjera, paralelamente a los cursos de español de verano, la Universidad de la República ofrece desde 1998 un curso de actualización de 15 a 20 horas para profesores, al que asisten más de 40 docentes cada verano. A partir de 2001 se comienzan a ofrecer también en invierno (mes de julio).

Si bien estoy aquí presentando una serie de experiencias altamente positivas y promisorias, estas actividades o bien se han suspendido o bien se realizan de forma extracurricular y sin financiamiento ni cargos (o extensiones horarias) específicos. Esto significa, por un lado, que las instituciones como tales no han logrado en estos años abrir un espacio claramente definido para esta área. También significa que contamos con docentes con la formación adecuada para llevarlas a cabo y con la disposición para hacerlo, que además han sido reconocidos por la respuesta que los asistentes dan a nuestras ofertas. Mientras tanto, nuestro país sigue sin tener formación docente en español y portugués como lenguas extranjeras, sigue por lo tanto sin cumplir con los compromisos asumidos con la firma de los tratados del MERCOSUR y nosotros estamos desperdiciando recursos humanos altamente calificados. Esta constatación me lleva a un último comentario que quisiera realizar en relación a esta temática.

Como decíamos al principio de este informe, el proceso de integración iniciado con los tratados de MERCOSUR tuvo como objetivo los mercados de los países firmantes, pero simultáneamente comenzó a desarrollarse una integración en otros aspectos como el cultural. Nuestro país no ha tenido en cuenta que este tipo de proceso conlleva la apertura de demanda a nivel cultural que va acompañada de un nuevo mercado: el de la producción y distribución de bienes culturales (cursos, material didáctico, libros en general, discografía, artes, etc.). Este es un campo muy amplio en el que tanto los emprendimientos privados como la Universidad de la República y la ANEP podrían tener una presencia importante. España se dio cuenta de esto inmediatamente, y, a través de sus editoriales y fundamentalmente del Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca, está respondiendo a una demanda específica a la que deberíamos atender los países de la región. Estamos a tiempo de ubicarnos en ese espacio. Podemos hacerlo, pero necesitamos priorizar un programa de este tipo para poder lograrlo.

QUÉ SE PUEDE HACER EN MATERIA DE FORMACIÓN DOCENTE

Indudablemente, son muchas las propuestas que podrían ponerse en funcionamiento dadas las carencias generales ya descritas. Las características propias del país, en cuanto a la organización institucional de la educación pública, permite, además, realizar propuestas educativas en el ámbito de la ANEP (Administración Nacional de la Educación Pública) y de la Universidad de la República. En esta instancia presentaré algunas posibilidades que, de mediar el financiamiento necesario, podrían

instrumentarse rápidamente en la Universidad de la República, institución en donde me desempeño.

Formación de profesores de portugués. **La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ofrece 6 licenciaturas que presentan, en cada caso, un tronco común y dos opciones terminales diferentes: opción investigación y opción docencia². Esto significa que, por ejemplo, un estudiante ingresa a la licenciatura en historia y en el tercer año opta por una de estas dos posibilidades para formarse como investigador en historia o como docente de historia. En el caso de la licenciatura en lingüística, la opción docencia a su vez se bifurca en español como lengua materna y lenguas extranjeras, con el inconveniente de que la opción en lenguas extranjeras no está en funcionamiento por falta de presupuesto. Por lo tanto, sería posible con un mínimo esfuerzo presupuestal (ya que todas las materias del tronco común están funcionando y sólo faltan las específicas de cada lengua) poner en marcha una licenciatura de 4 años para formar profesores de portugués. En el Anexo 1 presento el currículum de la licenciatura con sus dos opciones.**

Otra posibilidad que ya está aprobada por el Consejo Directivo Central de la Universidad y que no se pone en funcionamiento por falta de presupuesto es la repetición del Diploma de Especialización en la Enseñanza – Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. Esta propuesta apunta a un público diferente, puesto que sería una formación para profesores con un título de grado cercano (profesor de otra lengua, traductor, licenciado en lingüística, etc.), que quiere ser profesor de portugués y necesita cubrir ciertas áreas de su formación pero no comienza de cero. En el Anexo 2 presento el programa del Diploma tal cual se ofreció en una única oportunidad.

Formación de profesores de español como lengua extranjera. Obviamente que no sería difícil proponer exactamente las mismas opciones para la formación de profesores de español como lengua extranjera. Para el caso de la realización de un Diploma con las características del anterior, sería necesario seguir el trámite habitual para la presentación de carreras en la Universidad de la República, trámite que no es corto pero que dados los antecedentes del otro diploma podría realizarse con cierta rapidez.

Otras posibilidades. **Tanto para la formación de profesores de PLE como de ELE sería posible pensar en carreras cortas dirigidas a profesores en ejercicio que no cuentan con ninguna formación específica pero tienen experiencia docente en la medida de que ya están trabajando como profesores (esto es bastante común entre los profesores de portugués).**

² De acuerdo al plan de estudios en vigencia desde 1991. Se pueden ver los planes de estudio de las 6 licenciaturas en la página web de la Facultad: www.fhuce.edu.uy

ANEXO 1
UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA

Materias componentes del Plan de Estudios y ordenación semestral de las mismas

Opción Investigación

semestre 2°

Introducción a la Lingüística

Español I

Estructura de la lengua latina

semestre 3°

Sintaxis

Teoría Lingüística I

Fonética y Fonología

semestre 4°

Lógica

Teoría Lingüística II

Lingüística histórica

semestre 5°

Semántica

Teoría lingüística III

Filosofía del lenguaje

semestre 6°

Teoría literaria

Teoría lingüística IV

Taller metodológico I

semestre 7°

Seminario I

Taller metodológico II

Optativa

semestre 8°

Seminario II

Optativa

Optativa

Opción Docencia

A partir del 6° semestre la Opción Docencia se divide en Docencia Español y Docencia Lengua Extranjera.

Docencia Español

semestre 6°

Teoría literaria o un curso de una literatura hispánica

Teoría lingüística IV

Desarrollo cognitivo del adolescente y del adulto

semestre 7°

Español II

Realidad educativa nacional

Seminario de docencia I

Práctica docente

semestre 8°

Español III

Psicosociología en las instituciones

Seminario de docencia II

Práctica docente

Docencia Lengua Extranjera Moderna

semestre 6°

Un curso de literatura de la lengua elegida

Teoría lingüística IV

Desarrollo cognitivo del adolescente y del adulto

semestre 7°

Lengua extranjera I

Realidad educativa nacional

Seminario de docencia I

Práctica docente

semestre 8°

Lengua extranjera II

Psicosociología en las instituciones

Seminario de docencia II

Práctica docente

ANEXO 2

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE PORTUGUES COMO LENGUA EXTRANJERA

PROPOSITO: Ofrecer una formación específica de nivel de postgrado en el área de la enseñanza-aprendizaje del portugués como lengua extranjera, atendiendo al actual proceso de integración regional.

LOS DOCENTES: El Depto. de Lingüística Aplicada de la Universidad Estadual de Campinas, uno de los centros de investigación y docencia en esta área más importante de América, ofreció su equipo docente para dictar este curso en la Universidad de la República.

LA ORGANIZACION: El Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho fue el organizador del curso, que contó en la Universidad de la República con la coordinación del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El Departamento de Educación del Ministerio de Educación y Cultura y el Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro colaboraron con la financiación de la propuesta.

LOS ESTUDIANTES: Se aceptaron 25 personas con título de grado uruguayo o brasileño. Estas personas fueron elegidas en base a su escolaridad y curriculum. Se dio prioridad a los títulos de profesorado en otras lenguas o en literatura, traductorado y licenciatura en lingüística.

EL CURSO: Constó de 6 módulos de 45 horas cada uno, y uno de 60 horas, dictados en los períodos de vacaciones (julio, setiembre, febrero) de 1994 y 1995.

LAS MATERIAS:

- Lingüística Aplicada: Pressupostos para o Ensino do Português como Língua Estrangeira
Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho
- O Ensino do Discurso Oral em Português-Língua Estrangeira
Prof. Dr. John Robert Schmitz
- Metodologia da Pesquisa Aplicada no Ensino de Língua Estrangeira
Prof. Dra. Marilda Cavalcanti
- Estrutura e Funcionamento do Português
Prof. Dr. Ataliba Teixeira de Castilho
- Planejamento de Cursos e promoção de materiais para o Ensino do Português-Língua Estrangeira
Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho
- Aspectos Culturais dos Povos de Língua Portuguesa
Prof. Dr. Paulo Franchetti
- Metodologia do Ensino de Português-Língua Estrangeira (60 horas)
Prof. Mag. Elizabeth Fontao do Patrocínio

LA EVALUACION: Los estudiantes debieron:

- (1) Aprobar un examen de portugués administrado por la UNICAMP como requisito para culminar sus estudios;
- (2) aprobar cada materia cursada por medio de trabajos escritos y presentaciones en clase;
- (3) realizar una monografía final de curso.

Publicaciones sobre español y portugués como lenguas extranjeras

(ELE y PLE)

Bertolotti, Virginia - Las variedades del español en la clase de ELE.
Trabajo leído en las *II Jornadas de Estudios Hispánicos*, Londrina: Universidade Federal de Londrina, 1999. PUBLICADO EN LAS ACTAS DEL CONGRESO, Editora UEL, año 2000

Bertolotti, V., C. Brovetto, B. Gabbiani y V. Orlando. 1996. *Español del Uruguay para Universitarios Brasileños. Niveles inicial e intermedio*. Unión Latina - FHCE, Montevideo.

Gabbiani, Beatriz (org) . 2000. *Español para hablantes de portugués. Reflexiones teóricas y metodológicas a partir de una experiencia de docencia e investigación*, Volumen 3 de ELSE (Español como lengua segunda o extranjera), Universidad de Buenos Aires.

Gabbiani, Beatriz - El lugar del material didáctico en el enfoque comunicativo.
Trabajo leído en las *II Jornadas de Estudios Hispánicos*, Londrina: Universidade Federal de Londrina, 1999. PUBLICADO EN LAS ACTAS DEL CONGRESO, Editora UEL, año 2000.

Gabbiani, Beatriz - 1997. El análisis contrastivo y la enseñanza de lenguas extranjeras: la reaparición de una antigua propuesta, *Revista del Colegio de Traductores Públicos del Uruguay*, 2ª Epoca, 10: 20-22.

Hipogrosso, C., V. Orlando y E. Ponte. 1999. *Español del Uruguay para Universitarios Brasileños. Niveles intermedio alto y avanzado*. FHCE, Montevideo.

Masello, Laura. 2000. *Curso de comprensión lectora en portugués*, Publicaciones Universitarias, Montevideo.

Masello, Laura – Planificação e Políticas Lingüísticas: o paradoxo do Uruguai.
Trabajo leído en el *I Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1998. PUBLICADO EN LAS ACTAS DEL CONGRESO.

Masello, Laura – Língua e Cultura no quadro de MERCOSUL: o caso do Uruguai.
Trabajo leído en el *I Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1998. PUBLICADO EN LAS ACTAS DEL CONGRESO.

Orlando, Virginia - La invisibilidad de la lengua materna del aprendiz en el salón de clase de lenguas extranjeras
Trabajo leído en el *10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: UNAM, 1998. PUBLICADO EN LAS ACTAS DEL CONGRESO.

Orlando, Virginia y Ma. José Gomes - ¿Qué, cómo y cuándo corregir en la interacción verbal en el salón de clase?
Trabajo leído en las *II Jornadas de Estudios Hispánicos*, Londrina: Universidade Federal de Londrina, 1999. PUBLICADO EN LAS ACTAS DEL CONGRESO, Editora UEL, año 2000

Datos de los Investigadores

Lic. VIRGINIA BERTOLOTTI

Asist. Depto. de Teoría del Lenguaje y Lingüística General
bertolot@fhuce.edu.uy rafaelli@adinet.com.uy

Prof. MA. JOSÉ GOMES

Ay. Sección de Lenguas Extranjeras Modernas
majogom@hotmail.com

Prof. CARLOS HIPOGROSSO

Ay. Romanística y Español
hipo@adinet.com.uy

Lic. LAURA MASELLO

Asist. Sección de Lenguas Extranjeras Modernas
lmasello@hotmail.com

Dra. BEATRIZ GABBIANI

Profesora Adjunta de Psico- y Sociolingüística
Directora de la Sección de Lenguas Extranjeras Modernas
gabbiani@seciu.edu.uy

Mgr. VIRGINIA ORLANDO

Profesora Agregada de Romanística y Español
vorlando@chasque.apc.org

Anexo 7

Publicaciones sobre temáticas relacionadas con Planificación y Políticas Lingüísticas en el Uruguay.

Se incluyen:

1. Trabajos centrados específicamente en Políticas Lingüísticas.
2. Trabajos macrosociolingüísticos que aluden a la temática (mantenimiento y cambio de lenguas; bilingüismo y diglosia).
3. Trabajos que aluden a la temática desde la perspectiva de la vinculación existente entre educación y lenguaje.

ATENCIÓN: NO ESTÁ ACTUALIZADO EN TODOS LOS CASOS.

- Barrios, G. (en prensa) "El rol de las lenguas estándares migratorias en los procesos de asimilación lingüística". Aparecerá en: *Signo y Seña* (Buenos Aires).
- Barrios, G. "Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil". Aparecerá en: *Diverso*, Montevideo (revista electrónica).
- Barrios, G. (2000) "Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña". En: *Boletín da ABRALIN*: 24. Fortaleza. 65-82.
- Barrios, G. (1999). "Minorías lingüísticas e integración regional: la región fronteriza uruguayo-brasileña" En: "Políticas lingüísticas para América Latina". Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires. 85-92.
- Barrios, G. (1998) "Planificación lingüística en zona de frontera: una visión ecodinámica de los contactos lingüísticos". En: *Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Areas de Frontera*". Montevideo, UNESCO/AUGM/Universidad de la República. 21-26.
- Barrios, G. (1998) "La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos residentes en Montevideo". En: G. Barrios, A. Beretta Curi y M. Dotta (comps.) *Estudios humanísticos en memoria a Guido Zannier*. Montevideo, Universidad de la República. 69-84.
- Barrios, G. (1995) "Planificación lingüística y MERCOSUR: el caso uruguayo". En: *Anais do Encontro sobre "Políticas lingüísticas UFPR/1995"*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Ministério da Educação e do Desporto. 41-49.
- Barrios, G. (1996) "Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera". En: A. Menine Trindade y L. E. Behares (orgs.). *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria. 83-110.
- Barrios, G. (1996) "Marcadores lingüísticos de etnicidad". *International Journal of the Sociology of Language* (Berlín / Nueva York): 117. 81-98.
- Barrios, G., L. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani, M. Gargiulo, A. Guimaraens y R. Tani (1981). *Diagnóstico Lingüístico de la Región Fronteriza Uruguayo-Brasileña*. Montevideo, OEA-Ministerio de Educación y Cultura.

- Barrios, G. y M. Coll (1994). "El enfoque sociolingüístico del registro escrito". En: C. Hipogrosso y A. Pedretti (comps.) La escritura del español. Montevideo, FHCE. 87-99.
- Barrios, G., B. Gabbiani, L. Behares, A. Elizaincín y S. Mazzolini (1993) "Planificación y política lingüística en el Uruguay". Iztapalapa (México): 29. 177-190.
- Barrios, G., S. Mazzolini y V. Orlando (1990). "Identidad sociolingüística de los italianos". Incontro (Montevideo): 151, abril.
- Barrios, G.; S. Mazzolini y V. Orlando (1994). "Lengua, cultura e identidad: los italianos en el Uruguay actual". En S. Alvarez de Lasowski (comp.) Presencia italiana en la cultura uruguaya. Montevideo, FHCE / CEI. 97-115.
- Barrios, G. y R. Rivero (1996, en prensa) "El proceso de asimilación lingüística en los inmigrantes gallegos residentes en Montevideo". Montevideo.
- Behares, L. E. (1990) "Educación bilingüe ya es integración". En: Actas-Video de las 4tas. Jornadas Nacionales de Educación Bilingüe para el Sordo. Inspección Nacional de Educación Especial, Montevideo.
- Behares, L. E. (1989) "Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos".
- Behares, L. E. (1987) "El bilingüismo en América del Sur: sus especificidades y su inserción en el proceso general latinoamericano". Conferencia dictada en el VI Encontro de Estudo do Bilingüismo e Variação Lingüística da Região Sul. Curitiba.
- Behares, L. E. (1984) "Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: Matriz social del bilingüismo". Cadernos de Estudos Lingüísticos (Campinas): 6. 228-234.
- Behares, L. E. (1984) Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño/ OEA.
- Behares, L. E. y B. Gabbiani (1987) "Educación y lengua de frontera". Relaciones (Montevideo): 36: 6-7.
- Elizaincín, A. (1996) "As pesquisa nas áreas de fronteira: Brasil/Uruguay". En: A. Menine Trindade y L.E. Behares (Orgs.) Fronteiras, Educação, Integração. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria. 13-33.
- Elizaincín, A. (1996) "Los estudios lingüísticos en la frontera uruguayo-brasileña". En J.M. Carrasco González y A. Viudas Camarasa (eds.) Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera. Tomo 1. Cáceres, Universidad de Extremadura (Servicio de Publicaciones). 267-275.
- Elizaincín, A. (1993) "Propostas alternativas para preparação de docentes de lingua portuguesa nos países hispanoparlantes do MERCOSUL". En: Seminário Educação sem Fronteiras. Foz do Iguaçu, Secretaria de Estado da Educação de Paraná. 111-114.
- Elizaincín, A. (1992) Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América. Montevideo, Arca.
- Elizaincín, A. (1985) "Kann man die Folgen des Sprachkontaktes messen?". Seminar für Allgemeines und Indogermanische Sprachwissenschaft Arbeitsberichte: 8. 25-36. Kiel.
- Elizaincín, A. (1981) "Marginación y discriminación en situaciones de contacto lingüístico". En: D. Cvitanovic y M.B. Fontanella de Weinberg (comps.) Simposio Internacional de Lengua y Literaturas Hispánicas. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur. 193-202.

- Elizaincín, A. (1981) "Sugerencias para los maestros de zonas bilingües". *Lectura y Vida* (Buenos Aires): 2-1. 19-21.
- Elizaincín, A. (1979) "Estado actual de los estudios sobre el dialecto fronterizo uruguayo-brasileño". *Cuadernos del Sur* (Bahía Blanca): 12. 119-140.
- Elizaincín, A. (1978) "Marginalidad lingüística en América Latina y su incidencia en el proceso de educación". *Boletín del Instituto Interamericano del Niño* (Montevideo): 204. 121-133.
- Elizaincín, A. (1978). "Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses en el Uruguay". Montevideo, Universidad de la República.
- Elizaincín, A. (1978) "Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza uruguayo-brasileña". En: *Lingüística y Educación. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*. Lima, Universidad de San Marcos.
- Elizaincín, A. (1976) "Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo". *Punto 21* (Montevideo): 2,1. 7-17.
- Elizaincín, A. (1976) "The Emergence of Bilingual Dialects on the Brazilian-Uruguayan Border". *International Journal of the Sociology of Language* (La Haya): 9. 120-134.
- Elizaincín, A. (1975) "El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña". *Letras de Hoje* (Porto Alegre): 20. 65-75.
- Elizaincín, A. (1975) *Bilingüismo en la Cuenca del Plata*. Montevideo. Organización de los Estados Americanos.
- Elizaincín, A. (1974) "Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo". *Temas de Lingüística* (Montevideo): 3.
- Elizaincín, A. (1973) "Notes à propos de la sociolinguistique". *Vers une pédagogie moderne* (Montevideo): 4. 23-32.
- Elizaincín, A. y G. Barrios (1989). "Algunas características del español rural uruguayo: primera aproximación". *Iberorromania* (Tübingen): 30. 64-69.
- Elizaincín, A., L. E. Behares y G. Barrios (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en el Uruguay*. Montevideo, Amesur.
- Elizaincín, A., G. Zannier, G. Barrios y S. Mazzolini (1987). "Mantenimiento y cambio del italiano en Montevideo". En: V. Lo Cascio (a cura di) *L'Italiano in America Latina*. Florencia, Le Monnier. 194-203.

Gabbiani, B. (1999) "Las políticas lingüísticas regionales del MERCOSUR: propuestas, obstáculos y avances de los últimos cinco años". En: "Políticas lingüísticas para América Latina". Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Gabbiani, B. (1997) *Integración Educativa en el MERCOSUR, Mercosur Educativo*, Dirección de Educación, MEC, Montevideo: 159-168.
- Gabbiani, B. (1996) "El conocimiento y la aceptación de lo diferente en la formación de los profesores". En A. Trindade y L. E. Behares (orgs.) *Fronteras, Educación, Integración*. Santa María, Universidade Federal de Santa Maria. 221-229.
- Gabbiani, B. (1995) "Homogeneidad vs. diversidad lingüística: un dilema para la educación". *Revista de la Educación del Pueblo* (Montevideo): 2ª época, 60. 23-26.
- Gabbiani, B. (1995) "La situación de la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras en el Uruguay". En: *Anais do Encontro sobre Políticas Lingüísticas*. Curitiba, Universidad Federal de Paraná. 81-87.

Gabbiani, B. y L. Peluso (1993) Lenguaje, pensamiento y educación. Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüísticas. Amauta-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
Trabalhos de Lingüística Aplicada (Campinas): 14. 147-154.

Trindade, A. y L.E. Behares (orgs.) (1996) Fronteiras, educação, integração. Santa María, Universidade Federal de Santa Maria.

Trindade, A., L. E. Behares y M. C. Fonseca (1995) Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguay. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria.

Datos de los Investigadores

Dra. GRACIELA BARRIOS

Profesora Agregada de Psico- y Sociolingüística
Directora del Depto. de Psico- y Sociolingüística

Coordinadora del Proyecto “Lengua estándar y prescripción idiomática en el Uruguay: un problema de actitudes, identidad y políticas lingüísticas”. Proyecto financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, para el período 2000-2002.

grabar@adinet.com.uy

Lic. LUIS E. BEHARES

Profesor Adjunto de Lingüística
Director del Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay

lbeharesc@yahoo.com

Dr. ADOLFO ELIZAINCIN

Profesor Titular de Lingüística General
Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

aelizain@fhuce.edu.uy

Dra. BEATRIZ GABBIANI

Profesora Adjunta de Psico- y Sociolingüística
Directora de la Sección de Lenguas Extranjeras Modernas

gabbiani@seciu.edu.uy