

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES



LICENCIATURA EN POLÍTICA Y GESTIÓN INSTITUCIONAL
EN EDUCACIÓN

TESIS

TEMA

Formación Docente en Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Política Lingüística y Pensamiento Complejo
en la Argentina y la Unión Europea

Docente Dra. Patricia Rogieri
Alumna Alejandra Beatriz Candia

Año 2017

Índice

Tema	3
Problema	3
Objetivo general	3
Objetivos específicos	
Justificación del tema	3
Marco teórico-metodológico	7
a. Política lingüística, planificación lingüística y gestión educativa	7
b. Formación Docente y Pensamiento Complejo	8
Marco referencial	12
Política lingüística y enseñanza de la lengua	12
a. Ley 26.206. Estructura del sistema educativo nacional	13
Capítulo 2. Educación inicial	13
Capítulo II. Formación Docente en la Argentina	13
Disposiciones sobre idioma extranjero	14
Capítulo II. El Ministerio de educación, ciencia y tecnología	14
Capítulo IV. Enseñanza de la lengua española	14
Capítulo XI. Educación intercultural bilingüe	14
b. Instituto Cervantes	14
c. Acciones del Mercosur	15
La relevancia de las políticas lingüísticas: un comentario sobre Argentina	17
Políticas lingüísticas en la Unión Europea	21
Parlamento Europeo. Fichas técnicas. La política lingüística. Fundamentos jurídicos y objetivos	21
El pensamiento complejo en Universidades argentinas	22
Universidad Nacional de Rosario (UNR)	
Programa para el pensamiento complejo	22
Universidad Nacional de San Luis (UNSL).	
Formación docente continua	25
Programas vigentes en la Unión Europea	36
Programa Erasmus Plus (2014-2020)	37
Programa Jean Monnet	38
Programas que funcionan en conjunto	39
Programa transversal: Programa de Aprendizaje Permanente PAP	39
Consideraciones finales	40
Anexos	46
Bibliografía	58

Tema

Formación docente en enseñanza de lenguas extranjeras. Política lingüística y pensamiento complejo en la Argentina y la Unión Europea.

Problema

¿Las políticas lingüísticas orientadas a la formación docente en Argentina propenden a la enseñanza herramientas del pensamiento complejo en la educación secundaria pública, como herramienta de mejoramiento de la reflexión sobre la realidad, la sociedad, la actualidad y del diálogo positivo entre estudiantes y docentes, tal como las políticas lingüísticas diseñadas e implementadas en la enseñanza de lenguas de la Unión Europea?

Objetivo general

Configurar las decisiones de política lingüística que propendan a la enseñanza y a la utilización de herramientas facilitadoras de la comunicación plurilingüe y la construcción del pensamiento complejo en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel secundario.

Objetivos específicos

1. Describir la política lingüística en Argentina relativa a enseñanza de lenguas en la Ley 26.206, la función del Instituto Cervantes en este tema, la agenda del Mercosur desde la década del '90 al respecto y el Congreso de la Lengua española de 2004.
2. Relevar, describir y contrastar documentos relativos a políticas lingüísticas y programas específicos por niveles, que publica en sus páginas web el Parlamento Europeo, financiados por la Comisión Europea para los países miembros de la Unión Europea.
3. Explicitar el estado actual de los trabajos relativos al pensamiento complejo en la formación docente en dos universidades argentinas, la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).
4. Formular criterios para la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria pública argentina basados en las herramientas del pensamiento complejo.

Justificación de la elección del tema

Situaciones de distintos órdenes me han conducido a realizar la indagación que esta tesis propone. Una búsqueda que está orientada a comprender la afectación –en tanto sujeto

docente de lengua extranjera y en una realidad geopolítico-cultural con tantas aristas– de formas específicas de expresión en relación con algunas propuestas descontextualizadas en las indagaciones del campo de los discursos.

Por un lado, el programa “El simulacro”, realizado por el Dr. Juan Chiesa¹ –docente de la Universidad de Buenos Aires–, emitido por el Canal Encuentro sobre la interpretación de la imagen, expone modos de crear realidades a través de imágenes y acuerdos emocionales que se producen ante realidades fabricadas por algún agente, con un fin aparentemente estético. La imagen bidimensional aquí emerge como elemento que obliga a imaginar un tercer aspecto que en realidad no existe: la profundidad. Esa misma imagen bidimensional que nos obliga a adoptar un único punto de vista para poder valorar lo que vemos, una realidad que simula la realidad –como podría suceder en un aula–, donde se crean las condiciones para lograr ciertos resultados medibles. Una realidad bidimensional y virtual que en muchos casos supera a las vivencias personales.

En segundo lugar, un viaje a Egipto, donde una sociedad entera, sobrecargada por la información tanto del mundo oriental, profundamente religioso, como del occidental se percibe desordenada, desorientada, asustada, aturdida y alienada por el cúmulo de presiones introducidas desde los medios de comunicación y desde la lectura, sin cuestionamientos de libros religiosos con imperativos de devoción corporal, que para nuestra cultura son incomprensibles.

Tuve la sensación de que, con la información, con el lenguaje, según cómo y con cuánta intensidad y regularidad se emita, se puede orientar a toda una sociedad y de allí la impresión de que a cualquier sociedad se la puede “enfermar” intencionalmente, entendido este término como sinónimo de trastorno emocional que afecta la manera en que las personas piensan y sienten, y también como sinónimo de descomponer, desmejorar, debilitar, enojar y contagiar. En este sentido, y para la cuestión central de esta tesis, la información puede generar enfermedad en la acepción doble de *enfermar* y *enfermarse*, en términos tanto transitivos como cuasi-reflejos².

En tercer lugar, en el acercamiento a lenguas extranjeras que he tenido por mi formación, me ha llamado la atención la profusión de programas lingüísticos internacionales de la Unión Europea. Estos programas muestran cada vez una mayor interrelación, coordinación y financiación proveniente del Consejo de Europa. En este

¹ Chiesa, J. (2014). *Conceptos para interpretar la imagen. Capítulo 20. El Simulacro*. Recuperado el 10-09-17 de: <https://www.youtube.com/watch?v=sv6mxxaGSr4>

² *Diccionario Enciclopédico Vox I* (2009). *Gran Diccionario de la Lengua Española* (2009).

sentido se han publicado libros de intercomprensión de varias lenguas de una misma raíz, los cuales presentan una nueva forma de estudiar la gramática, agrupando las lenguas románicas (sin pasar por el latín), sajonas y eslavas, con el objetivo de construir una Europa de políglotas que pueden acceder a cualquier información sin intermediarios.

En cuarto lugar, la decisión de la Unión Europea de ampliar los programas de estudio de lenguas extranjeras y de incorporar, desde 2014, un programa transversal como segunda etapa de programas que fueron iniciados en 1994, que expresan de modo explícito una clara intención de influir políticamente en los países que adhieran a los Programas subvencionados por el Consejo de Europa. Estos programas exponen su decisión de la siguiente manera:

Como parte de sus esfuerzos para promover la movilidad y el entendimiento intercultural, la Unión Europea considera el aprendizaje de lenguas como una importante prioridad y financia numerosos programas y proyectos en este ámbito. Para la Unión, el multilingüismo es un elemento importante de la competitividad europea, por lo que uno de los objetivos de la política lingüística de la Unión es que todo ciudadano europeo domine, además de su lengua materna, otros dos idiomas³.

En quinto lugar, en nuestro país, consideré el acceso a información en base a dos formas de pensamiento que se han vuelto prácticamente antagónicas y parecen reducir las posibilidades de diálogo, conduciendo a disputas y distanciamientos en la sociedad en general, dado que no se encuentran puntos de contacto en la percepción del mundo que nos rodea. Durante la campaña electoral de 2015, en Argentina, las propuestas políticas en los medios de comunicación masiva de los dos partidos mayoritarios fueron presentadas con argumentos de alto contenido emocional, enfrentadas al razonamiento crítico, lo cual dio lugar al concepto de “grieta” que influyó fuertemente en la polarización de ideas, al abrir una confrontación entre el partido saliente, orientado hacia la preeminencia del Estado como garante de derechos y el partido que ganó las elecciones, orientado hacia la preeminencia del mercado: dos enfoques que fueron restando al discurso posibilidad de diálogo en todas sus dimensiones.

Cabe destacar que en el año de elecciones nacionales de 2015 en Argentina, la dicotomía fue expresada en forma casi exclusivamente binaria, una matriz de pensamiento que dejó de lado la complejidad de los temas tratados, en cuanto al hecho de que permitió advertir una oferta limitada opciones, dado que las formas de expresión condujeron, en repetidas ocasiones, a la confrontación, la descalificación y la agresión.

³ Recuperado el 14-08-17 de:
http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html.

Trasladado esto a nivel del diálogo corriente, parecería que hubiera apenas dos opciones disponibles, que no fuera posible hacer elecciones personales y en consecuencia, las posibilidades de conversación se reducen al vaciamiento de las apreciaciones y connotaciones de otros, las cuales enriquecen todo diálogo. La intensidad en los discursos invitó a buscar por qué estamos actuando de esa manera y por qué no somos capaces de controlar nuestras emociones ante las palabras que no compartimos. ¿Estamos siendo manipulados?

En sexto orden, siendo profesora en francés, he observado que en las publicaciones para enseñanza, una misma herramienta gramatical, los articuladores lógicos/*articulateurs logiques* y conectores lógicos, es tratada con diferentes sentidos sea en francés o en español. La diferencia de denominación evidencia objetivos y propósitos divergentes: en el tratamiento de la UE, constituyen tópico de enseñanza (con refuerzo constante en clase), y se los evalúa en los exámenes de los últimos niveles de lengua en la UE, un hecho que afirma la relevancia asignada para argumentar un discurso conforme con objetivos explícitos⁴. Por tratarse de las mismas herramientas gramaticales, he intentado comprender el porqué de la importancia de validar esta particular herramienta en los exámenes de lengua extranjera en la UE, de qué tipo de instrumento se trata y qué beneficio aporta aprender a utilizarlas con precisión.

En el Consejo Europeo de Barcelona 2002, los Jefes de Estado o del gobierno, solicitaron la elaboración del Indicador Europeo de Competencias Lingüísticas, que forma parte de los derechos vigentes en la legislación de la UE, información que se encuentra en EUR-Lex⁵. Los articuladores lógicos se evalúan como herramienta de comunicación en 4 de los 6 niveles de lengua dentro de los Indicadores, desde el nivel B hasta el C de la grilla.

El detalle con el que la UE elabora la Grilla de Competencias lingüísticas insta a considerar especialmente el destinatario y las circunstancias, para ello en los niveles C1 y C2 indica puntualmente que alcanzarlos implica saber trabajar la lengua con fluidez, expresando la complejidad, cuidando el estilo, adaptando la estructura y pudiendo realizar la crítica de los textos.

Llama la atención que una estructura política de más de veinte países que funcionan en bloque describa con tal detalle las cualidades para la comunicación entre personas de

⁴ Recuperado el 15-08-16 de: <https://christinevidon.wordpress.com/2015/06/11/les-connecteurs-logiques-b1b2c1/> Ver el Anexo 1: Traducción por la autora de la Grilla de Nivel europeo de las lenguas. Grilla de Autoevaluación.

⁵ EUR-Lex. *Derecho de la Unión Europea*. Recuperado el 25-07-16 de: <http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=es>

diversas culturas, en función de las cuales enseña a articular el pensamiento y la expresión del mismo, en tanto reconoce la diversidad a partir de sus lenguas y la complejidad de las sociedades políticamente organizadas, proveyendo una herramienta que alienta el respeto y la convivencia sana entre culturas.

Ante este panorama, he indagado si la formación docente en Argentina atiende –y en qué medida pondera– la comprensión de estos alcances, incluida la autonomía necesaria para la interacción de una ciudadanía global, que sabe comunicar con intencionalidad, regulando el funcionamiento de las sociedades.

Marco teórico-metodológico

a. Política lingüística, planificación lingüística y gestión educativa

Las políticas lingüísticas son el conjunto de decisiones de un gobierno o una administración en el marco de una planificación lingüística, efectuadas en el dominio de la relaciones entre lengua y vida social (más particularmente, entre lengua y vida nacional). La política lingüística se orienta a establecer criterios para el fomento del uso de una lengua, o a mejorar las competencias lingüísticas de una comunidad hablante, entre otras finalidades. También existen políticas de adquisición, por las que se favorece la enseñanza y el conocimiento de una lengua extranjera⁶.

Una política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos⁷. Política Educativa, de acuerdo al Diccionario de Términos del Mercosur, refiere a la línea de actuación específica, adoptada por una autoridad pública (investida de poder público y de legitimidad gubernamental) con competencias educativas⁸.

En el marco de interés de esta tesis, política lingüística y política educativa emergen como conceptos relevantes que correlacionan con la naturaleza de la gestión y las acciones

⁶ Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs.As. Paidós.

⁷ Varela, L. (2014), pág. 165. *Política Lingüística: ¿Qué está pasando en Argentina*. La autora es Consultora en Política Lingüística, Directora de la Maestría en Gestión de Lenguas UNTREF, (2011). Directora de la Especialización en Gestión de Lenguas UNTREF, (2009). Coordinadora de Lenguas Extranjeras. Ministerio de Educación de la Nación.

⁸ Recuperado el 18-09-16 del Banco de Datos terminológicos del SEM. Vocabularios del Mercosur. <http://www.bnm.me.gov.ar/vocabularios/mercosur/uy/?tema=297>
Grupo de Trabajo de Terminología (Uruguay), a partir de documentos técnicos (2017). Nota histórica tomada de: Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo: ANEP. p. 142-143.

específicas en la planificación que los estados ofrecen para la enseñanza de la lengua. La gestión se presenta así asociada a los conceptos de educación y política. La gestión educativa involucra las acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. El ámbito de operación de dichas decisiones puede ser el conjunto del sistema educativo de un municipio, un partido o un departamento, una provincia, un estado o una nación. Generalmente, las medidas incluidas en la gestión educativa se articulan con otras políticas públicas implementadas por el gobierno o autoridad política, como parte de un proyecto político mayor⁹. Y por otro lado la Gestión Educativa

Involucra las acciones y decisiones provenientes de las autoridades políticas y administrativas que confluyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. Estas decisiones impactan en el conjunto del sistema educativo desde un municipio hasta un estado o una nación. En general, las medidas incluidas en la gestión educativa se articulan con otras políticas públicas implementadas por las autoridades políticas, dentro de un proyecto político mayor. Toda medida de gestión supone un componente político, en la medida en que tiende a la concreción de una intencionalidad¹⁰.

b. Formación Docente y Pensamiento Complejo

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, política lingüística, planificación lingüística y gestión educativa son mutuamente solidarias con la formación docente que se proponga. En términos del interés de esta tesis, y asumidos los conceptos presentados, los que siguen –Formación Docente y Pensamiento complejo– son conceptos que revelan su intrincación y fundamentan el abordaje de la problemática de la enseñanza de las lenguas con objetivos similares a los de sociedades avanzadas, tal como las de la Unión Europea. En este sentido, en primer término, Lía Varela entiende la Formación Docente como:

Un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. La docencia es una profesión y un trabajo caracterizado por la transmisión y la producción de conocimientos en torno a la enseñanza orientada a una formación crítica de los sujetos con los que interactúa. La enseñanza constituye un proceso complejo que cobra sentido en las decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, y según los contextos en los que se sitúa; por ello requiere de la consideración, comprensión y reflexión de las diversas dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y disciplinares que

⁹ Fernández, L. (1994), op. cit.

¹⁰ Fernández, L. (1994), op.cit.

componen la complejidad de aquel proceso para el despliegue de prácticas educativas transformadoras de los sujetos participantes y de su realidad situada¹¹.

En el entramado de lenguaje y pensamiento, el concepto de Pensamiento Complejo como necesario para la comprensión de la realidad y parte fundamental en la formación de formadores que reconozcan la necesidad de una praxis compleja¹². Dicha praxis tiene una materialidad distintiva, la materialidad del lenguaje, y por tanto en la enseñanza de las lenguas resulta, herramienta clave de la comunicación con objetivos, sean estos educativos, políticos, comerciales o de negociación. En el mismo sentido, resulta relevante también para comprender que las herramientas utilizadas en la enseñanza de las lenguas extranjeras por distintas sociedades con desarrollos asimétricos pueden contribuir a disolver las asimetrías configuradas para el dominio de competencias en la comunicación global. De las herramientas que conozcamos enseñemos y con las que operemos dependerá si educaremos sujetos observadores o hacedores del futuro.

Edgard Morin, sostiene un proyecto educativo basado en la articulación de saberes y la transdisciplinariedad adecuada a las circunstancias, como eje de las reformas educativas actuales. El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento¹³.

He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad¹⁴.

Orden, desorden y organización, lo uno y lo diverso han trabajado de manera complementaria y antagonista revelando el problema de la relaciones entre lo empírico, lo lógico y lo racional¹⁵.

Si la complejidad no es la clave del mundo, sino un desafío a afrontar, el pensamiento complejo no es aquel que evita o suprime el desafío, sino aquel complejas que emanan de las ciencias y su conjugación con el pensamiento humanista, político social y filosófico. En un sentido más estrecho, utiliza este concepto para designar los estudios científicos que intentan explicar las dinámicas complejas de los objetos en estudio, sin extraer de ello consecuencias respecto de la cosmovisión de una cultura o consecuencias metodológicas más generales. Se ocupa de la metodología para el diseño y

¹¹ Varela, L. (2014), p. 16. *Política Lingüística: ¿Qué está pasando en Argentina?* Dra. En Ciencias del Lenguaje pour L'Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 2006. Master en Cooperación Lingüística y Educativa (2000) y en Lingüística (1999), Université de Provence. Licenciada en Letras (1992), Universidad de Buenos Aires.

¹² Morin, E. (1990), p. 21. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Editorial Gedisa.

¹³ Morin, E. (1990), p. 23.

¹⁴ Morin, E. (1990), p. 23.

¹⁵ Morin, E. (1990), p. 24.

la aplicación del pensamiento complejo en la educación, a fin de elaborar una reforma educativa. Se trata de una reforma de la comprensión y alcanza a la reforma educativa. La pregunta que subyace es “por qué necesitamos una nueva educación en la actualidad, una especie de ‘paideia global’, es decir, la enseñanza de valores y saberes técnicos a la vez, inherente a la sociedad, no sólo individuales. Así, el proyecto educativo que propone:

En realidad, creo que va a ir desde el nivel de las pequeñas clases en las escuelas primarias, e introducir preguntas fundamentales: ¿quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? ¿Qué hacemos? ¿Dónde estamos? ¿Cuál es la realidad? ¿Qué más? Si dejamos estas cuestiones, si partimos de la interrogación del ser humano sobre sí mismo, descubrimos que este hombre es social, físico, biológico, psicológico, entonces podemos considerar la vinculación y la conexión de las diferentes disciplinas. Cuando se descubre la biología, lo que conduce a la química, física y esto, y posteriormente a la microfísica. También debe mostrar el inicio precoz de cualquier cognitiva que somos partículas ya formadas en los primeros segundos del universo, hemos formado átomos en un sol anterior. Es esta enseñanza de manera que empezamos a conectar y problematizar ya educar a la misión, básicamente, problematizar y cultivamos. Y cultivar medios para poder dar a todos los medios de poder, por sí mismo, contextualizar, agregar y conectar. Aquí está el problema del proyecto educativo, que debe comenzar desde las clases más bajas, y que continuará en absoluto. Esto puede ser ayudado por la creación de nuevas ciencias que son ciencias sistémicas como la ecología, ciencias de la tierra o en un sentido, la cosmología. Estos son disciplinas donde se utiliza la ciencia para establecer una comunicación entre ellos y establecer una dependencia que entiende la complejidad del sistema. En otras palabras, no se trata aquí de la eliminación de las disciplinas, sino para unirlos. En geografía, por ejemplo, hay un nuevo desarrollo para el pensamiento complejo, para todos los enlaces que van desde la base geológica en la geografía humana. Así que hay muchos casos en los que el conocimiento se puede conectar y articular. Si tuviera que reformar la educación, se debe hacer en la enseñanza de un diseño complejo, la biología y la sociología, por ejemplo¹⁶.

De esta manera, en la década del 90, los términos complejo¹⁷ y complejidad¹⁸ serán analizados también en el ámbito más directo de las interacciones de los seres humanos: la educación, la interpretación de la sociedad, la política y la comprensión del momento actual que vive la humanidad.

¹⁶ Revista *Sinergias*, No. 4 (2008), p. 249-262.

¹⁷ Morin, E. (1992), p. 39. Entendido en términos de complejidad restringida.

¹⁸ Morin, E. (1990), p. 34. Plantea que la “complejidad es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico”. Deduce que “para el conocimiento es necesario poner orden, rechazar el desorden, descartar lo incierto” o sea “poner orden en los fenómenos, quitar la ambigüedad, clarificar distinguir, jerarquizar”. Y recalca que “se realizan estas acciones sobre el conocimiento a riesgo de producir ceguera respecto de la realidad si se eliminan los otros caracteres de lo complejo, es decir, si se deja de lado el juego múltiple de interacciones y retroacciones”.

El problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y el vivir, el problema de la construcción del futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas contemporáneos. Cuando se habla de complejidad se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir¹⁹.

Así entendido, el Pensamiento Complejo es capaz de integrar la incertidumbre (sometida a reducción por la simplicidad²⁰) y de concebir la organización de lo diverso, ofrece una forma de facilitar la visión del entramado de la realidad, permitiendo unir, contextualizar, globalizar sin dejar de reconocer lo singular y lo concreto, para comprender la función de lo concreto dentro de la globalidad. Y si se asume esta forma de leer y comprender lo real, y se focaliza la observación en el campo de interés de esta tesis, proporciona un modo de intervención para el análisis de las políticas del lenguaje asumidas por la UE y el estado argentino en la enseñanza de lenguas extranjeras que se exponen en el tratamiento de un tópico gramatical, los conectores lógicos, y cuya densidad varía y dialoga con las políticas de formación docente en cada caso²¹. En dicho tópico la tensión entre simplicidad y complejidad emerge de modo relevante en el campo de la formación docente en el área²².

Para ello esta investigación se centra en el relevamiento, lectura y análisis de documentos relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras propuestos en el marco de la República Argentina y la Unión Europea, en particular, la documentación producida por las universidades nacionales de Rosario y de San Luis y de los Programas relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras de la UE.

¹⁹ Morin, E. (2004), p. 224. *El Método, Tomo 6. La Ética*, Paris, Seuil, col. Points.

²⁰ Morin, E. (1990), p. 144-145. “La simplificación es necesaria pero debe ser relativizada”, es decir que “acepta la reducción consciente de que es reducción pero no la reducción arrogante que cree poseer la verdad simple, por detrás de la aparente multiplicidad y complejidad de las cosas”. Entiende Morin que “una relación entre lo simple y lo complejo es a la vez antagonista y complementaria. Acepta que la simplicidad, no la simplificación, ha permitido el avance de la ciencia, y que es válido al buscar lo invisible detrás del fenómeno para hallar las leyes detrás de lo que vemos, y que esas leyes son más reales porque están fundadas sobre el orden, dado que el mundo de las apariencias, las ilusiones, los epifenómenos no se ocupan lo oculto detrás de los hechos; de lo invisible detrás del fenómeno”.

²¹ Morin, E. (1990), p. 31. Este modo de leer permite abordar las posturas simplificadas al abordar un tema (para esta tesis, los conectores lógicos), su funcionalidad en la enseñanza y su impacto en la formación de sujetos-docentes autónomos. “Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos.

²² Morin, E. (1990), p. 52. “Para comprender el problema de la complejidad, hay que saber, antes que nada, que hay un paradigma de la simplicidad. La palabra paradigma es empleada a menudo. En nuestra concepción, un paradigma está constituido por un tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos que obedecen, inconscientemente, a su gobierno (...). Así es que el paradigma de simplicidad es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue el desorden. El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo Uno y a lo Múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple.

En una primera instancia, se ha recopilado información sobre legislación actual relativa a las políticas lingüísticas de Argentina, el Mercosur y la UE. Legislación argentina actual, en materia de enseñanza de la lengua nativa y de lenguas extranjeras; legislación actual del Parlamento Europeo sobre políticas lingüísticas y se relevaron las características principales de algunos de los programas de enseñanza de lenguas para los países miembros de la UE. En una segunda instancia, se ha realizado el relevamiento de publicaciones de investigadores argentinos relativas a políticas lingüísticas actuales en Argentina y de trabajos de dos Universidades nacionales relativos al pensamiento complejo y a la formación docente continua basada en esta teoría.

La interpretación comprensiva, de naturaleza cualitativa, de la lectura de dichos materiales estuvo orientada por la categoría *pensamiento complejo* planteada canónicamente en “Introducción al pensamiento complejo” de Edgar Morin, marco conceptual que ha proporcionado la justificación y estructuración del trabajo.

Marco referencial

Política lingüística y enseñanza de la lengua

Una mención particular refiere al tema de las políticas lingüísticas. La historia de las políticas lingüísticas puede considerarse en dos modos, según el Grupo de Trabajo de Terminología de Uruguay²³: la de las políticas implícitas o sin un respaldo de discusión académica, y la etapa influenciada por el nacimiento en el campo de estudios de las políticas lingüísticas dentro de la sociolingüística (hacia la década de 1960). Así se explica el hecho de que, en tiempos de identificación entre nación, Estado y lengua, se atacara esta problemática de forma generalmente autoritaria (asociada a la coerción con la que se impone el Estado).

La segunda etapa, en cambio, por no poseer un estatuto coercitivo, sino científico (aunque la ciencia tenga una relación conflictiva con la objetividad y la modificación de la realidad) permitió redefinir ideas tales como estandarización y relación entre variedades lingüísticas, separando Estado de comunidad lingüística. En este sentido, las políticas lingüísticas inscriben la enseñanza de la lengua extranjera, y pueden leerse en el tratamiento que los documentos ofrecen al tema en la legislación argentina (orden

²³ Grupo de Trabajo de Terminología (Uruguay), a partir de documentos técnicos. Nota histórica tomada de “Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo: ANEP. p. 142-143.”

nacional), la legislación del Mercosur (orden americano) y de instituciones españolas como el Instituto Cervantes.

a. La Políticas lingüísticas no están explícitamente expresadas en Argentina bajo tal denominación y pueden ser leídas en la Ley 26.206.

Ley 26.206

Título 3. Estructura del sistema educativo nacional

Capítulo 2. Educación inicial

Artículo 13: Los objetivos de la educación inicial son: incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, las formas de expresión personal, y de comunicación verbal y gráfica.

Artículo 15: Lograr la adquisición y dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemáticas, ciencias sociales y ecología,... tecnología e informática, cultura nacional, latinoamericana y universal.

Capítulo II. Formación Docente en la Argentina

Artículo 71: La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Artículo 73: La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- h) Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

Artículo 76: Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.

- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.

Disposiciones sobre idioma extranjero

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

Artículo 88: El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

Capítulo II. El Ministerio de educación, ciencia y tecnología

Artículo 115:

- d) Desarrollar programas de investigación, formación de formadores e innovación educativa, por iniciativa propia o en cooperación con las instituciones de Educación Superior y otros centros académicos.

Capítulo IV. Enseñanza de la lengua española

Artículo 30:

- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

Capítulo XI. Educación intercultural bilingüe

Artículo 52:

La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

b. Instituto Cervantes

El tema de la enseñanza de lenguas extranjeras²⁴ es analizado por el Instituto Cervantes: en la segunda mitad del siglo XX aumenta el interés por la investigación del

²⁴ Recuperado el 15-06-17 de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasegleng.htm

aprendizaje de idiomas, debido a los resultados insatisfactorios obtenidos hasta entonces con la aplicación de los métodos tradicionales provenientes de las lenguas clásicas²⁵.

Surgen nuevos enfoques que tienen como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa. La enseñanza comunicativa de la lengua es probablemente el enfoque de mayor relevancia y el más considerado en la enseñanza actual de segundas lenguas. En Europa su origen está asociado a la propuesta de Wilkins (1972) de una definición funcional y comunicativa de lengua, que desemboca en la publicación del denominado Notional Syllabuses (1976). El Consejo de Europa utiliza este programa nociofuncional para establecer los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera, que por primera vez en la historia de la metodología se fijan en términos de la capacidad de comunicarse con hablantes nativos. Se publican primero las especificaciones para el inglés como lengua extranjera en el nivel básico, denominado Threshold Level (Van Ek y Alexander, 1980) y luego, entre otras, para el español, en el llamado Nivel Umbral (Slagter, 1979). Estas publicaciones forman la base para la expansión de la enseñanza comunicativa. Ahora el objetivo es la competencia comunicativa y sus características más importantes, la atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua. Otras tendencias importantes que surgen a partir los años 80 del siglo XX son el uso de tareas con vacío de información y la comunicación real en el aula, es decir imprevisible, espontánea y no estructurada anteriormente, así como la reflexión de los profesores sobre sus actuaciones y el comportamiento de los aprendientes.

En general se sensibiliza al profesorado más hacia las relaciones humanas, la interacción y el clima social y afectivo en el aula. En muchas aulas se fomenta la cooperación, en vez de la competitividad, ya que el aprendizaje de la lengua no se concibe como una consecución individual, sino como un logro colectivo, fruto de la colaboración entre aprendientes. No obstante, a su vez se asumen las necesidades específicas e individuales del aprendiente y se considera importante fomentar su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje. Asimismo, se enfatiza hoy en día en las estrategias de aprendizaje, que permiten al aprendiente aplicar de manera más efectiva sus recursos a cada situación de aprendizaje y mejorar la forma en que aprende.

c. Acciones del Mercosur

²⁵ Recuperado el 13-11-17 de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasegleng.htm

El Mercosur incorpora la cuestión de las lenguas como parte de su agenda desde sus orígenes (Tratado de Asunción, 1991, art. 17; Protocolo de Ouro Preto, 1994, art. 46²⁶; sucesivos Planes Trienales del Sector Educativo del Mercosur, desde 1992 hasta el actual, 2011-2015).

En la página web Mercosur Educativo, se explica de qué trata su funcionamiento y del mismo modo su Visión y Misión²⁷.

El Sector Educativo del MERCOSUR es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne los países miembros y asociados del MERCOSUR, desde diciembre de 1991, cuando el Consejo del Mercado Común (CMC), a través de la Decisión 07/91, creó la Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR (RME).

Con el tiempo, la Reunión de Ministros creó otras instancias para apoyar el Sector. En 2001, a través de la Decisión CMC 15/01, se aprobó la "estructura organizativa del Sector Educativo del MERCOSUR", que crea el Comité de Coordinación Regional, las Comisiones Regionales Coordinadores de Área (Básica, Tecnológica y Superior) y el Comité Gestor del Sistema de Información y Comunicación. En 2005 se creó el Comité Asesor del Fondo Educativo del MERCOSUR. En 2006, se creó la Red de Agencias Nacionales de Acreditación, y en 2011 se creó la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente. Además de estos, hay otras instancias, temporales y permanentes, que gestionan acciones específicas.

A través de la negociación de políticas públicas y la elaboración y ejecución de programas y proyectos conjuntos, el Sector Educativo del MERCOSUR busca la integración y el desarrollo de la educación en toda la región del MERCOSUR y países asociados. Explicitar algo para balancear el espacio dedicado a España y América en la escritura

La Visión consiste en:

Ser un espacio regional donde se brinda y garantiza una educación con equidad y calidad, caracterizado por el conocimiento recíproco, la interculturalidad, el respeto a la diversidad, la cooperación solidaria, con valores compartidos que contribuyan al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos de la región y a generar condiciones favorables para la paz, mediante el desarrollo social, económico y humano sustentable.

Y en la Misión se propone:

Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación

²⁶ Recuperado el 15-09-17 de: http://white.lim.ilo.org/ippec/documentos/tratado_asuncion.pdf

²⁷ Recuperado el 13-11-17 de: <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/institucional/o-que-e.html>

de calidad para todos, (...) y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región.

En el Congreso Internacional de la Lengua Española realizado en Rosario en 2004 denominado, III CILE, bajo el lema «Identidad lingüística y globalización», se plantearon tres ejes temáticos: los aspectos ideológicos y culturales de la identidad lingüística; la identidad y lengua en la creación literaria, y el español inter-nacional y la internacionalización del español.

El Congreso Internacional de la Lengua Española es un foro de reflexión sobre el idioma español, en que se discute sobre la situación, problemas y retos de la lengua. Se realiza cada tres años en alguna ciudad de España o Latinoamérica. La organización está a cargo del Instituto Cervantes, que cumple las funciones de secretaría general permanente de los Congresos, de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias de la Lengua Española, así como el país organizador de cada edición²⁸.

La financiación de los gastos que originan estos eventos es atendida con aportes que realizan instituciones y organizaciones empresariales del sector privado del país organizador y del exterior.

Estos Congresos pretenden avivar la conciencia de corresponsabilidad de gobiernos, instituciones y personas en la promoción y en la unidad de la lengua, entendida como instrumento vertebrador de la comunidad latinoamericana en todos los órdenes, en diálogo con otras lenguas que son patrimonio común de ella.

La relevancia de las políticas lingüísticas: un comentario sobre Argentina

A medida que relevamos y volcamos en este trabajo información sobre la legislación vigente en la Unión Europea, sobre las actividades del Instituto Cervantes en los países de habla española, las actividades de los Congresos de la Lengua Española y la somera legislación que existe en Argentina, hallamos un artículo de la Dra. Lía Varela²⁹, publicado en 2007, denominado *¿Política lingüística, qué está pasando en Argentina?*³⁰, en el que explica la importancia de las políticas lingüísticas para un Estado.

²⁸ Recuperado el 13-11-17 de:

<http://thediplomatinspain.com/argentina-acogera-en-2019-el-congreso-internacional-de-la-lengua-espanola/>

²⁹ Varela, L. es Dra. en Ciencias del Lenguaje por L'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales, París (2006). Master en Cooperación Lingüística y Educativa (2000) y en Lingüística (1999), Université de Provence. Licenciada en letras (1992), Universidad de Buenos Aires.

³⁰ Varela, L. (2007). *Política lingüística: ¿Qué está pasando en Argentina?* Recuperado el 16-09-16 de: <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>

Una política lingüística es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. Con “objetivos no lingüísticos” me refiero, por ejemplo, a la justicia y la cohesión social que se incrementan cuando se reconocen y se comprenden las diferencias lingüísticas, y se respetan los derechos de las minorías; el acceso a la ciudadanía que se facilita cuando determinado grupo hasta entonces excluido obtiene herramientas para desenvolverse en la cultura escrita; la afirmación de la identidad nacional que se persigue mediante el impulso a la producción cultural, científica o tecnológica en la propia lengua –y que a veces se estima alcanzar sólo con medidas defensivas contra los extranjerismos–, o la integración regional que se consolida a través del conocimiento de las lenguas y culturas vecinas³¹.

Países como Francia, Inglaterra, España, Alemania, Portugal y Austria, que desarrollaron campañas coloniales y militares, han dado suma importancia al aspecto lingüístico para desarrollar sus respectivas hegemonías, en tanto que “sólo unos pocos países (y, cada vez más, también los gobiernos de algunas regiones autónomas) reúnen las condiciones necesarias para ejercer una política lingüística de proyección exterior³²”.

Esta lista apenas selectiva deja ver algunos rasgos coincidentes entre los protagonistas: los países que hasta fines del siglo XX crearon agencias y programas de política lingüística exterior comparten por cierto un pasado imperial; pero lo que los lleva a dotarse de tales instrumentos es la conciencia de disponer de una lengua vehicular internacional con cierto poder de atracción entre el público extranjero. La conquista de ese público, como la de nuevos territorios donde ejercer influencia, será el motor de una “carrera armamentista” donde los objetivos políticos, culturales o educativos quedarán a veces desplazados por ambiciones más crudamente económicas: en la estrategia de proyección exterior de las grandes potencias, la diplomacia cultural es cada vez más claramente concebida como el medio de crear corrientes de simpatía que faciliten la integración de sus empresas en los mercados locales. Los programas de difusión lingüística asumen en este marco la función de abrir nuevos espacios de circulación a los productos que tienen la lengua como materia prima: industrias culturales, servicios educativos, tecnologías de la comunicación, cuando no la de colaborar en la formación lingüística del personal local que esas mismas empresas necesitan. Desde esta última década del siglo pasado, nada –ni siquiera lo que fue concebido en el origen como vehículo privilegiado de valores culturales y espirituales– parece quedar a salvo de la hegemonía de los valores del mercado³³”.

³¹ Varela, L. (2007), p. 164. op. cit

³² Varela, L. (2007), p. 166. op. cit.

³³ Varela, L. (2007), p. 166. op. cit.

La Dra. Varela explica que la política lingüística en Argentina inicia en 1931 cuando se crea la Academia Argentina de las Letras formada por un cuerpo de escritores y filólogos, residentes en Buenos Aires, cuyo objetivo es velar por el patrimonio literario de la Nación. De esta manera se atribuye a la Academia Argentina una responsabilidad político-lingüística limitada al corpus de la lengua común, que actuó con distinta intensidad y, en general, con escasa visibilidad y apoyo en la sociedad, en razón de que se reconocía a la Real Academia Española la autoridad última en materia de normas.

En cuanto a la política lingüística llevada adelante por España, explica asimismo que en 1991 España crea el Instituto Cervantes, encargado de llevar adelante una política de difusión de la lengua común a escala mundial, sostenida por un sólido dispositivo institucional, bajo el cuidado técnico y político de la Real Academia (RAE) y el respaldo financiero de las empresas beneficiarias de los avances en la materia. La razón fundamental de intervenir el corpus de la lengua se basa en acceder con ventaja al nuevo espacio en disputa que es el de las redes electrónicas. Esta nueva modalidad de trabajo implica proyectarse hacia todo el espacio hispanoparlante, con metas, plazos y funciones para los actores participantes. Realizadas estas acciones, la RAE da a conocer en 2004 la “Nueva política lingüística panhispánica”.

Varela explica las implicancias que esta nueva política lingüística panhispánica tiene en nuestro país:

Esta política requiere la participación coordinada del conjunto de academias nacionales de la lengua. Por impulso de la RAE y gracias al financiamiento español, la asociación que las agrupa, previa modificación de sus estatutos, se convierte en brazo ejecutor de esa política. La Academia Argentina de Letras sigue esta línea directriz, para lo que en 1999 debe abandonar su tradicional papel de “academia asociada” de la RAE y constituirse en “academia correspondiente”. Desde entonces, su agenda de trabajo se ha adaptado a los requerimientos de la política promovida desde Madrid³⁴.

Varela entiende que la cuestión de la lengua es un tema de soberanía nacional que ha quedado demorado en cierto modo a raíz del cambio sutil pero profundo, en cuanto a dejar hacer, que experimenta desde el final de la década de los 90 la política de la Academia Argentina de Letras. El planteo focaliza la atención en el tratamiento que se ha dado al aprendizaje y enseñanza de la lengua.

Por el hecho mismo de su emergencia tardía, la política que el Estado formule para una buena administración de su patrimonio lingüístico puede

³⁴ Varela, L. (2007), p. 170.

beneficiarse con los saberes y experiencia internacional acumulados en décadas de ejercicio. Evitará entonces la tentación de aislar una lengua, su lengua, y poner ese objeto, devenida esencia, en el centro del dispositivo. Asumirá, en cambio, las cuestiones de lenguaje (todos los lenguajes que coexisten en su espacio, con sus diversas funciones) en su mayor complejidad.

Así, debido a la movilidad de sus actores (que pasan incesantemente de un dominio a otro), o al simple hecho de que una misma concepción didáctica puede atravesar la enseñanza de la lengua materna, segunda o extranjera, la política de ELE (enseñanza de lengua española, extranjera) no podría quedar disociada de la de enseñanza de lenguas en general, en proceso de redefinición desde la adopción de la ley de Educación Nacional y de la nueva política de formación docente. Ni de la política del corpus de la lengua que lleva adelante la Academia de Letras.

Y agrega que la Academia de Letras debería estar en línea con una política local de desarrollo de terminología técnico-científica, de hospitalidad lingüística en relación con el turismo extranjero y de accesibilidad lingüística de los espacios y documentos públicos.

En su trabajo, considera la transversalidad de la lengua, necesaria en el siglo XXI y expone su perspectiva.

La Argentina está en condiciones de sentar las bases de una política lingüística novedosa, adecuada a los desafíos del siglo XXI: una política que asuma con todas sus consecuencias la multidimensionalidad de la problemática lingüística; una política inclusiva, que garantice espacios de desarrollo a los diversos actores involucrados.

Y sugiere la posibilidad de que “el modo en que esta política local pueda ser formulada y conducida sea a través de un dispositivo ágil, como una agencia interministerial, que permita trascender (...) la administración clásica y favorezca el trabajo interdisciplinario”; teniendo en cuenta que “el patrimonio lingüístico común es un bien público” y que éste debe generar adecuadas sociedades entre el sector público y privado, las esferas regional, nacional y local³⁵.

En otro artículo, del año 2014³⁶, la Dra. Varela, en relación con las políticas lingüísticas en Argentina expresa lo siguiente:

Las políticas lingüísticas, por su parte, en tanto procesos concretos, se asimilarán a las políticas públicas: un conjunto de medidas, acciones, dispositivos institucionales, implementados bajo la responsabilidad de una autoridad pública con el objetivo de modificar cierto estado de cosas.

³⁵ Varela, L. (2007), p. 173.

³⁶ Comentario de Varela, L., en un artículo publicado en Internet, de la revista *Todavía*, número 32, página 172, del segundo semestre del 2014.

En cuanto a esta manera de llevar a delante su propuesta Varela advierte que:

Rara vez las políticas lingüísticas son exclusivamente lingüísticas puesto que a veces pueden involucrar al ámbito educativo (se tratará entonces de una política lingüístico-educativa) o estar sujetas a decisiones en materia de Relaciones Exteriores (en el caso de una política de difusión del español en terceros países), por citar algunos ejemplos.

También aclara que es cierto que en Argentina no hay un cuerpo legislativo u organismos que expliciten un principio organizador de las lenguas que se hablan o se desearía impulsar como en otros países. Y deja abierta la cuestión a fin de “dilucidar si, en ausencia de una formulación explícita y totalizadora, existe no obstante una consistencia en el rumbo de procesos sociolingüísticos relevantes que pudiera atribuirse a una política lingüística³⁷”.

Y concluye que:

Sí, (...) en la Argentina hay política lingüística, en el sentido de confrontación de visiones acerca de, por ejemplo, qué autoridad debe regular la norma lingüística, qué lenguas han de usarse y transmitirse en las escuelas, qué variedad del español se empleará en el doblaje o la traducción. Los debates y acciones no tienen aquí el alcance masivo que adquieren en otras latitudes, pero sí movilizan intensamente a los sujetos afectados, ya que siempre tocan, junto a otros intereses (económicos, geopolíticos), la identidad de individuos y grupos.

Al respecto comenta que desde los años ochenta la política lingüística argentina se desarrolla como disciplina académica, como investigación y de formación especializada en algunas universidades e institutos de profesorado.

Políticas lingüísticas en la Unión Europea

Las Políticas lingüísticas de la UE están explicitadas en la página web del Parlamento Europeo y del Consejo Europeo, de la siguiente manera:

Parlamento Europeo. Fichas técnicas. La política lingüística. Fundamentos jurídicos y objetivos³⁸

Como parte de sus esfuerzos para promover la movilidad y el entendimiento intercultural, la UE ha designado el aprendizaje de lenguas como una importante prioridad

³⁷ Varela, L. (2007), p. 172.

³⁸ Recuperado el 15-05-17 de:

http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html

y financia numerosos programas y proyectos en este ámbito. Para la UE el multilingüismo es un elemento importante de la competitividad europea. Por lo tanto, uno de los objetivos de la política lingüística de la UE es que todo ciudadano europeo domine otros dos idiomas, además de su lengua materna.

Dentro del Consejo Europeo, y para el *sostenimiento de la Democracias*, se trabaja en Educación y Lenguas, Políticas lingüísticas, se detalla específicamente el

Cuadro Europeo Común de Referencias³⁹ para las lenguas (CECR) que se ocupa de estudiar en profundidad las lenguas de la comunidad europea a fin de ciudadanos autónomos para facilitar su inserción en la sociedad del conocimiento y mejorar las relaciones sociales en un sistema atravesado de diferencias. Para ello, trabajan constantemente en el perfeccionamiento del sistema de comunicación que son las distintas lenguas. Este proceder comprende objetivos específicos de formación y elaboración de materiales:

- Hacia una educación plurilingüe: Dos Guías de Estudio
- Elaboración de políticas
- Desarrollo y puesta en marcha de currículos
- Cuadro Europeo Común de Referencia para las lenguas (CECR)
- El CECR y los exámenes de lenguas: una serie de herramientas
- Descripción de niveles de referencia para lenguas nacionales/regionales (DNR)
- Perfiles de Políticas lingüísticas educativas.

El pensamiento complejo en Universidades argentinas

Morin demuestra su teoría en base a las distintas disciplinas que analizó. Además, alerta y enseña cómo utilizar el resultado de sus investigaciones y alienta a realizar estudios de pensamiento complejo. En Universidades argentinas se investiga sobre este tema. En las páginas web de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se enuncian los siguientes tratamientos:

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Programa para el pensamiento complejo⁴⁰

En la Universidad Nacional de Rosario, en el Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI), con fecha Setiembre de 2016, en la pestaña Programas/Pensamiento Complejo, se presenta lo siguiente:

³⁹ Recuperado el 15-03-17 de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_FR.asp

⁴⁰ Recuperado el 15-08-17 de: <http://cei.unr.edu.ar/programas/programa-para-el-pensamiento-complejo/>

Rosario, 30-09-2016

Institucional Secretarías y Áreas Carreras de Grado Carreras de Posgrado
Postítulos Facultades/Institutos UNR Medios

Noticias de Facultades – CEI - Centro de Estudios Interdisciplinarios –
Programas Pensamiento Complejo - Informes: complejidad@unr.edu.ar

El Programa para el Pensamiento Complejo fue creado el 25 de noviembre de 2008 según Resolución CS N°1018/2008 en el ámbito del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.

En el Programa para el Pensamiento Complejo cartografiamos el pensamiento complejo en clave paradigmática - semántica, lógica e ideológica-, un caminar en espiral que piensa la complejidad como un acontecimiento que comprende lo inédito de la condición humana, la incertidumbre y las complementariedades-antagónicas, una reforma del pensamiento cuestionante y multidimensional, inclusivo, que diferencia integrando, que distingue sin mutilar y desintegrar. Genera principios organizadores y más que transformar las fronteras de las disciplinas trata de transformar lo que genera estas fronteras. Tratamos de no caer en las ambigüedades y confusiones que han instalado ciertas modas académicas. Para el grupo de trabajo irrumpe como un desafío que desde hace unos años se constituye auto-organizándose, se construye, es una “empresa” concebida como integración reflexiva desde las diversas disciplinas, entre ellas y más allá de ellas y enfrenta las cegueras paradigmáticas que nos han fijado anteojeras ante los problemas de la universidad.

El Grupo de trabajo se estructura de la siguiente manera: en 2008 se auto-organiza un grupo de trabajo para la reflexión e integración de los diferentes saberes, a fin de superar la “cegueras paradigmáticas que nos han fijado anteojeras ante los problemas de la universidad”. El objetivo del Programa es realizar trabajos interdisciplinarios para el estudio del pensamiento complejo, la investigación, la docencia y el análisis de los problemas universitarios desde este enfoque.

El Programa de Pensamiento Complejo trabaja secuencialmente, metas y objetivos, integrando los recursos humanos, materiales, físicos y financieros necesarios para su ejecución, realizando como tarea central investigaciones y actividades en todos los campos establecidos por los Estatutos, como Misiones y Funciones de la Universidad, a partir de la siguiente premisa:

La emergencia del pensamiento complejo, un paradigma - semántico, lógico e ideológico-,... que genera principios organizadores y que más que transformar las fronteras de la disciplinas trata de transformar lo que genera estas fronteras⁴¹.

⁴¹ Recuperado el 15-08-17 de: <http://cei.unr.edu.ar/programas/programa-para-el-pensamiento-complejo/>

A fin de trabajar el origen y los resultados de las fronteras que construyen los paradigmas vigentes, se ocupan de⁴²:

- Concretar acciones de capacitación y formación para el abordaje de cuestiones académicas e institucionales demandadas por la UNR.
- Conformar equipos de investigación.
- Integrar redes comunicacionales con los principales centros de pensamiento complejo.
- Promover encuentros con pensadores nacionales e internacionales para el intercambio y formación en este pensamiento.
- Desarrollar actividades tendientes al conocimiento y difusión del PC.
- Promover conferencias, charlas, jornadas, congresos, otros eventos.
- Participar en Congresos, Jornadas y encuentros.
- Elaborar materiales y producciones del Programa para la comunicabilidad de resultados.
- Constituir un centro bibliográfico y de divulgación.
- Integrar a Maestrías y Doctorados Seminarios desde la Perspectiva del Pensamiento Complejo.

El grupo de trabajo está conformado, desde 2011, por docentes de la UNR con distintos perfiles disciplinarios, con antecedentes suficientes para asumir la responsabilidad y demandas del programa. Cooperan médicos, fisiólogos, abogados, especialistas en medio ambiente, psicología, filosofía, educación, psiquiatría y bioquímica. Y se espera incorporar otras áreas.

La misma página detalla las Acciones concretadas y en proceso. En los encuentros leen y analizan El Método de Morin, entramándolo con otros autores y documentos provenientes de diversas fuentes y actividades académicas. El grupo expone e intercambia opiniones y contextualizaciones y cierres a cargo de la Directora del Programa. Se proponen difundir materiales borradores personales elaborados por los integrantes. Se realizan talleres con especialistas invitados a fin de profundizar e intercambiar temáticas y concretar acciones conjuntas con el Dr. Motta (Director del Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC) y Director de la Cátedra Itinerante de la Unesco “Edgar Morín”) y con los evaluadores del proyecto de investigación.

En 2009, el Dr. Motta dio la Conferencia “Aspectos Filosóficos y Epistemológicos del Pensamiento Complejo” en la Sede de Gobierno de UNR, convocando a la comunidad educativa y autoridades. También se dictan conferencias demandadas por instituciones.

Llevan a cabo las Relaciones académicas y de extensión cooperativas

- Con la Universidad del Salvador a través del director del IIPC Dr. Mota

⁴² Recuperado el 15-08-17 de: <http://cei.unr.edu.ar/programas/programa-para-el-pensamiento-complejo/>

- Con la Universidad del Litoral a través del Director del Programa del Pensamiento complejo Dr. Rubén Elz
- Con el GESI a través de intercambios con el Dr. Charles François, Dra. Silvia Zweifel.

Se han adquirido publicaciones de El Método de Morin para la biblioteca del Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI). Se imprimen obras, artículos y se investiga en Internet. Concretamente, a las Maestrías que dependen del CEI se incorporan seminarios y asignaturas relativas al Programa: Seminarios de: “Introducción al Pensamiento Complejo”; ‘Sistemas Humanos Complejos’; Investigación y Asesoramiento a quienes lo requieran.

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

Formación docente continua

En el estudio sobre Formación Docente⁴³ realizado en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), en Argentina, basado en relaciones epistemológicas y pensamiento complejo, se plantea como objeto de estudio la formación de formadores desde y para el pensamiento complejo. En el instituto de Formación Docente Continua de la misma universidad, la Prof. Ida Gorodokin, Titular del “Instituto de Formación Docente Continua” San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, publica un estudio, denominado “La formación docente y su relación con la epistemología”, del año 2005, en el que presenta la situación actual de la Formación Docente basado en las relaciones epistemológicas que facilitan los procesos para la elaboración de pensamientos complejos.

A partir de las propias definiciones de Morin, se presentan dos conceptos básicos para este trabajo: pensamiento complejo y complejidad.

El pensamiento complejo es un concepto filosófico que propuso Henri Laborit durante las reuniones informales del grupo de los diez y fue introducido por Edgar Morin en 1982 en su libro “Science with Consciousness” en el que expresa:

El objetivo de la investigación de métodos no es encontrar un principio unitario de todo conocimiento, sino indicar el surgimiento de un

⁴³ Gorodokin, I. (2004). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). <https://www.google.com.ar/search?q=la+formaci%C3%B3n+docente+y+su+relaci%C3%B3n+con+la+epistemolog%C3%ADa+ensayo&sa=X&ved=0ahUKEwir1Km2jLTWAhWGC5AKHTzJB2UQ1QIIbygA&biw=1425&bih=692> Recuperado el 14-06-16.

pensamiento complejo, que no se reduce a la ciencia o la filosofía, sino que permite su intercomunicación mediante el funcionamiento de bucles dialógicos⁴⁴.

Este concepto plantea una forma de pensamiento que acepta los entrelazamientos de cada área de pensamiento y transdisciplinariedad. El término complejidad se toma en el sentido de su etimología "complexus" que significa "lo que se entrelaza" en una maraña de entrelazados (plexo).

Así, la complejidad⁴⁵ se refiere al significado latino elemental de la palabra "complexus", "lo que se entreteje", donde los constituyentes son diferentes pero en el que se debe mirar como en un tapiz la figura general. Morin explica que existe un problema real de la reforma del pensamiento en razón de que hemos aprendido demasiado bien para separarnos y va a mencionar que "es mejor aprender a conectarse". Conectar, en el sentido de establecer una conexión que se realiza en un bucle, no solo establecer una conexión de extremo a extremo.

Y agrega asimismo, que es necesario re-conectar, donde "re", es el retorno del ciclo sobre sí mismo en un ciclo que es auto productivo. Y lo fundamenta de la manera siguiente:

En el origen de la vida, se ha creado una especie de lazo, una especie de maquinaria natural que vuelve sobre sí misma y produce elementos cada vez más diversos que crearán un ser complejo que estará vivo. El mundo mismo se ha autoproducido de una manera muy misteriosa. El conocimiento debe tener hoy instrumentos, conceptos fundamentales que conectarán⁴⁶.

En este sentido, la Dra. Gorodokin expone:

Cuando la formación de formadores se convierte en objeto de estudio y reflexión vemos que presenta, más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción, y que se torna preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja, que permita tornar el conocimiento en instrumento auto-organizador.

En la misma dirección explicita:

Las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo. Por eso una de las vías de acceso al

⁴⁴ Morin, E. (1982) *Science avec conscience*. Recuperado el 15-11-17 de https://fr.wikipedia.org/wiki/Pens%C3%A9e_complexe

⁴⁵ Morin, E. (1995). *La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité*, en *Revue Internationale de Systémique*, vol 9, N° 2. Recuperado el 15-11-17 de https://fr.wikipedia.org/wiki/Pens%C3%A9e_complexe

⁴⁶ Morin, E. (1995), op.cit.

problema complejo de la enseñanza del conocimiento científico y de la formación de competencias científicas es la epistemología misma, ya que su abordaje provee nuevos recursos teóricos que permiten una reinterpretación del sentido de los inconvenientes en la formación.

Este trabajo sostiene la postura epistemológica como una herramienta para formar docentes acordes con las nuevas realidades y en ese sentido expresa:

La postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas.

Se pretende asumir la formación docente y el oficio de formador en relación a un modelo complejo, pensando el conocimiento de una manera diferente e incorporar la complejidad para objetivar las propias prácticas como objeto de estudio, incorporando los aportes de la teoría de la subjetividad. Se incluye además el atravesamiento de otros ejes de análisis, como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana.

Y dado que la epistemología es el estudio de sistemas de relaciones, podemos pensar que:

Si la epistemología subyacente puede ser una de las fuentes del problema, es factible utilizar el análisis epistemológico como herramienta para contribuir a la reorientación y a la superación de las prácticas de formación docente⁴⁷.

El artículo introduce conceptos de diversos autores como Guyot⁴⁸ quien explica que:

La relación teoría-práctica se concibe como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historización personal, en la cual la capacidad de hacer y de ser se retroalimentan y sostienen mutuamente como fundamento de la acción creativa del hombre. Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente.

Así la dimensión social se expone de la siguiente manera:

La docencia, como práctica social, se inserta entre educación y sociedad, entre sujetos mediatizados por el conocimiento como producción social y el objeto de enseñanza en la formación de formadores es precisamente el conocimiento del oficio del docente.

⁴⁷ Gorodokin, L. (2007), p. 1. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

⁴⁸ Guyot, V. (2003), p. 1. *La enseñanza de las ciencias*. Revista Alternativas, publicación periódica del LAE, año IV, n.º 17, San Luis, UNSL, citado en Gorodokin, L. (2007), p. 7. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

Díaz⁴⁹ por su parte entiende que los problemas que emergen en los procesos de formación:

Son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país, y devienen de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos.

Sostiene asimismo que:

Estos obstáculos tejen el soporte de ideologías prácticas, fundando epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales acríticas, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico.

Y respecto de la educación como fundante de maneras de pensar y de saber afirma lo siguiente:

El docente está condicionado por los obstáculos “transferidos” y entrenamientos específicos que forman parte del tejido de saberes cotidianos favoreciendo la función reproductora de la educación.

Analiza también los sentidos que denota y connota el término “formación” y lo explicita de la siguiente forma:

El concepto de “formación” implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciene a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación.

A partir de este concepto de “formación”, continúan con el análisis y aportan el diversos significados para el término “prácticas de formación”:

Definiciones de múltiples autores contribuyen a sostener estos conceptos, los cuales son presentados a continuación.

Achilli⁵⁰ expresa que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje

⁴⁹ Díaz De Kóbila, E. (2003), p. 1. *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica, tomo I*, Rosario, Laborde Editor, citado en Gorodokin, L. (2007), p. 7. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. La formación de formadores debe procurar la formación de sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad.

Asumir el punto de vista desde el cual el docente entiende la educación y su entorno problemático es determinante de prácticas docentes.

Según Porge⁵¹ la mirada “es convocada como modo de inserción de lo subjetivo en lo visible”. En cuanto a Toledo Hermosillo⁵² añade que “el referirse a mirada alude no sólo a lo visible, sino a la función construida, que al mismo tiempo que deja ver, esconde”.

La mirada que propone la epistemología dará lugar a una docencia con características particulares, es decir que:

La mirada proveniente de la epistemología implícita en el profesor es resultante de las vivencias culturales inscriptas en la subjetividad docente que conforman la base epistémica y filosófica que sustenta concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad que construyen las culturas y las relaciones entre éstas y los saberes, constituyendo la base valorativa.

El sustento epistemológico del docente se exterioriza en las concepciones y prácticas de enseñanza. “Por ello el tratamiento de las creencias sobre el conocimiento y de la ciencia merece relevancia especial cuando se piensan los procesos de formación docente”.

El texto presenta una visión particular del docente, según Saleme de Bournichon⁵³ quien “identifica al docente con un peón en un tablero de ajedrez” y afirma que si éste no está consciente de su capacidad de jaquear al rey, no lo hace.

Completa el concepto diciendo que:

Al igual que el trebejo, un docente que se configura como peón de la cultura se convierte en un sujeto que no domina estrategias de conocimiento,

⁵⁰ Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas. Serie Formación Docente. Rosario. Laborde Editor, citado en Gorodokin, L. (2007), p. 7. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

⁵¹ Porge, E. (1993). Citado por Toledo Hermosillo, M. E. *La investigación educativa y la formación de docentes*, Revista Contextos, p.17, Apunte de la Especialización en Educación Superior, UNSL.

⁵² Toledo Hermosillo, M. E. (1993) op. cit.

⁵³ Saleme De Bournichon, M. E. (1997). *Decires*. Córdoba. Narvaja Editor. citado en Gorodokin, L. (2007), p. 7. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

aunque en el terreno pragmático pueda aparentemente resolver situaciones concretas. Así, el docente peón de cultura no logra acceder él mismo ni conducir a sus alumnos a la raíz de la problemática de su campo.

Y lo sustenta ampliando de la siguiente manera:

En realidad está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron. Si la actitud epistémica de hacerse preguntas, más que buscar respuestas estuviera incorporada en su subjetividad, le sería factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento. Es preciso provocar el pliegue que le permita una nueva praxis informada y crítica, para sustentar intervenciones didácticas que provoquen la ruptura del “círculo vicioso”.

Según Barco⁵⁴:

El acto educativo constituye una acción de intervención, en el que la enseñanza entendida como acción y materializada en la práctica docente es una acción estratégica que pone en juego lo que la escuela y el docente consideran como contenido necesario para el alumno.

En cuanto a estas intervenciones comentará que:

Permite entender y atender a los fundamentos de todo proyecto de enseñanza, que dirigen resoluciones fundadas en relación con los qué, cómo y por qué enseñar, respondidas según la concepción política, pedagógica y epistemológica del docente, señalando diferentes posturas frente a los saberes, vinculando la acción con estas decisiones. Así, el vínculo que el docente establece con los alumnos para relacionarlos con el conocimiento revela sus lazos personales con el saber que enseña.

Dando lugar a la reflexión y auto-reflexión, expondrá que:

Si el currículo propicia la reflexión sobre las intervenciones configura al futuro formador en una praxis continua y concreta que explora, modifica y adecua a los problemas, y que a su vez problematiza las situaciones que se generan. Intervenir supone propuestas de resolución de la enseñanza sobre la base de un proyecto reflexionado y negociado constantemente, a contrato, y la posibilidad de preocuparse o no por estos aspectos inscribe profundas diferencias en la subjetividad del docente en formación.

La posibilidad del docente de aparecer en la intervención implica que:

Debe decidir qué saberes identificar, y considerar la distancia que éstos presentan con los conocimientos de los alumnos. La enseñanza se concibe así como acto de comunicación específica, un proceso social que depende de

⁵⁴ Barco De Surghi, S. y Pérez, V. (1999), p. 3. *La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar*. Fundamentos; Documentos de trabajo. Programa de Capacitación para Docentes de 3° ciclo de EGB para la DGC y E. Documento base n° 1, Universidad Nacional de Mar del Plata. Documento de la Especialización en Docencia Universitaria, UNS.

los conocimientos, actitudes e intereses sociales, no sólo del conocimiento y habilidades científicas.

Si el docente concibe la enseñanza como un “acto de comunicación”, es decir un ida y vuelta con el saber del alumno, pensar la acción docente desde este paradigma implica “olvidarse” de viejas concepciones de enseñanza. El docente no “transmite” el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente. Influirán entonces las características que le otorgue a la comunicación, características que “dependerán de su propia concepción del saber, reflejándose en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie”⁵⁵.

Por esto la reorientación y la superación de las prácticas docentes han de estar apoyadas en el análisis epistemológico el cual se constituye en una herramienta.

La educación es fundante de maneras de pensar el saber, el docente se encuentra condicionado por los obstáculos “transferidos” y entrenamientos específicos, que forman parte del tejido de sus saberes cotidianos, lo que favorece la función reproductora de la educación⁵⁶.

De manera que:

Los formadores suelen, bajo estas prácticas, ser sujetos con una subjetividad “normativizada”, disciplinada, pobres de impulsos transformadores y desposeídos de capacidad crítica. Resulta imperativo, por lo tanto el tránsito a una concepción de formación “desnormativizada”, que haga factible el pasaje desde “peón de la cultura” a “agente de la cultura” y el análisis epistemológico se convierte en la herramienta privilegiada de ese cambio⁵⁷.

El análisis epistemológico aplicado a las fuentes filosóficas y epistemológicas que subyacen en la formación docente y su relación con las concepciones de conocimiento y ciencia que sustentan prácticas de intervención en la enseñanza se explican de la siguiente manera.

Según Díaz⁵⁸ la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el alumno ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo, y en lo socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos.

⁵⁵ Barco De Surgi, S. y Pérez, V. (1999), p. 3. *La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar*. Fundamentos; Documentos de trabajo. Programa de Capacitación para Docentes de 3° ciclo de EGB para la DGC y E. Documento base n° 1, Universidad Nacional de Mar del Plata. Documento de la Especialización en Docencia Universitaria, UNSL.

⁵⁶ Barco De Surgi, S. y Pérez, V. (1999), p. 2, op. cit.

⁵⁷ Barco De Surgi, S. y Pérez, V. (1999), p. 4, op. cit.

⁵⁸ Díaz, E. (2003) *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario. Laborde Editor. Citado en Gorodokin, L. (2007), p. 4. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

Como las concepciones epistemológicas se hallan entretejidas en la subjetividad docente, emergen en el momento de la toma de decisiones relativas a los componentes del currículo y a las intervenciones didácticas concretas.

Tanto el paradigma científico como el epistemológico, “proveen esquemas categoriales ligados al lenguaje, por lo que mediante su empleo compartido se transmiten bases de significado y se construye un ámbito de referencias común con el que se experimenta el mundo⁵⁹”.

Según sea el modelo que comparta por una comunidad determinada “se convierte en matriz disciplinaria que forja tradiciones que proporcionan modelos explicativos y de praxis, reflejados en las tradiciones didácticas en las que se inscriben las prácticas docentes.

En virtud de esta imbricación profunda, se sintetizarán las concepciones de conocimiento que orientan estos procesos, corrientes de pensamiento, caracterizados por una visión particular sobre el conocimiento. Ello implica la existencia de una serie de criterios, de juicios, admitidos socio-culturalmente, que permiten la diferenciación entre los saberes científicos o no, su estatus óntico y sus relaciones con la naturaleza de la realidad y de la verdad, y, de modo especial, el papel que juega en ellos el lenguaje y su poder de referenciación.

Entel⁶⁰ en “Escuela y Conocimiento”, caracteriza las concepciones de conocimiento que circulan en la Escuela Media argentina a partir de la exploración de los presupuestos emergentes en las nociones de conocimiento presentes en la cultura escolar. Designa como cultura escolar a la trama de discursos, políticas, acciones, hábitos, prácticas escolares cotidianas y normativa vigente e incluye a todos los actores que la integran: estudiantes, docentes, directivos, inspectores, funcionarios de gobierno, pertenecientes al área de educación.

A raíz de este análisis, expone que el “panorama epistemológico que se aprecia en la escuela media argentina” puede sintetizarse en tres categorías:

- a. Conocimiento como entidad abstracta,
- b. Conocimiento como sistema y
- c. Conocimiento como producto de un proceso.

⁵⁹ Díaz, E. (2003), p.4. Citado en Gorodokin, L. (2007).

⁶⁰ Entel, A (1998), *Escuela y conocimiento*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina. Citado en Gorodokin, L. (2007), p. 5. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

Cada una de ellas se basa en supuestos filosóficos y pedagógicos que determinan su naturaleza y la del correlato pedagógico que de ella se deriva.

a. Conocimiento como entidad abstracta

Grandes cantidades de conocimiento se presentan como un bien que hay que adquirir a lo largo del tiempo. El paradigma al que adhiere es el positivista y se basa en culturas consideradas paradigmáticas en ese momento (siglo XIX). El tipo de conocimiento asegura la gobernabilidad a través de sujetos con un saber homogéneo lo cual permite ejercer un control eficaz. Analiza, atomiza y elimina la noción de totalidad. El conocimiento solamente puede ser adquirido cuando se lo parcela en unidades pequeñas y fácilmente asimilables, entendiendo que todos los conocimientos son iguales.

Y además:

La pedagogía positivista construye mediante esta concepción no sólo conocimientos, sino un modelo para la actividad de conocer que produce la reducción de los procesos a hechos, descartando la mayoría de las articulaciones y contradicciones⁶¹.

Es preciso destacar que, contrariamente a lo supuesto, si bien el modelo que orientó el proyecto político ha caído, la concepción de la actividad de conocer permanece aún en la escuela con un alto grado de consenso. Posiblemente los que más han variado son los discursos sobre educación, pero en el fondo, las prácticas docentes que impregnan la cultura escolar están inspiradas en ella.

b. Conocimiento como sistema

Esta corriente se difunde en la educación argentina a partir de los años sesenta y penetra como medio de estudio sistemático del lenguaje y alcanza otras disciplinas. Surge como respuesta a la necesidad de encontrar estructuras fundamentales que sustenten campos de conocimiento. Se basa en la lingüística, la matemática de conjunto, la lógica de clases y la antropología cultural. Los campos del saber se estructuran en sistemas, en los que cada elemento adquiere su valor en relación a los restantes.

En el plano pedagógico, los contenidos se abordan analizando unidades semánticas y observando cómo se articulan en el conjunto. Utiliza la comparación de elementos dentro de un conjunto, ya se trate de términos matemáticos o lógicos, épocas o culturas. Se

⁶¹ Gorodokin, L. (2007), p. 6. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

considera que los fenómenos lingüístico-culturales son en gran medida, autónomos del contexto social en el cual fueron generados. Entre sus logros hay que destacar la desmitificación del abordaje de los textos literarios, intentando facilitar su producción por parte de los estudiantes.

Como ventaja respecto de la concepción del conocimiento como entidad abstracta se marca el hecho de que esta manera de entender la actividad de conocer permite el establecimiento de relaciones y la integración de conceptos en sistemas. Sin embargo, excluye los elementos perturbadores o contradictorios, forzándolos a integrarse en subsistemas o ignorándolos.

c. Conocimiento como producto de un proceso

La autora del artículo, Godorokin, expresa que:

El conocimiento está considerado como una construcción social, producto de un *proceso dialéctico* en el que intervienen factores culturales, socio-políticos, psicológicos, etc... que en el campo epistemológico, aparece ligado al campo educativo y sus políticas recientemente.

En cuanto a la aplicación de este proceso, la autora observa que su aplicación en las prácticas pedagógicas argentinas es casi inexistente. Dirá asimismo que, “su intención es totalizadora, transaccional, holística y se considera la eliminación de contradicciones como un error puesto que es indispensable para la actividad de conocer”.

El conocer incluye todas las etapas:

- la de selección y acumulación de datos valorables desde su eficacia para determinados fines;
- la percepción del sistema, sus partes e *interrelaciones*; y por último,
- la de construcción, que integra dialécticamente a las dos anteriores, incluyéndolas aunque les reste presencia.

Centrándose en la actividad humana, concibe al individuo como producto de la interacción social. Luego, todo lo que realiza se basa en el concepto de práctica social, incluyendo conocer.

Al examinar las culturas que sustentan las prácticas docentes en la escuela argentina, “se bloquea o dificulta la percepción espontánea, a la vez que no se considera una prioridad la noción del conocimiento como construcción⁶²”. Y agrega que: “el examen de los tres modelos indica que sólo el procesual es apropiado para la producción de

⁶² Godorokin, L. (2007), p. 7. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

conocimientos integrados. No comprender el proceso lleva a la parcialidad en el conocimiento y construcción de la realidad⁶³”.

Reconocer los modelos de conocimiento que circulan en la escuela argentina facilita la reflexión y permite el reconocimiento de las prácticas de intervención vigentes en la educación, lo que contribuye a desnaturalizar la mirada sobre de la praxis formativa para acceder a sus fundamentos.

Y refuerza que por esta razón “es necesario hacer consciente la base epistemológica desde la cual se despliegan las propuestas formativas de los espacios curriculares de cada organización”.

Fourez se formula la pregunta: “¿Por qué hacerle un hueco a la filosofía en la formación de científicos?”, y haciendo una analogía se pregunta ¿Por qué hacerle un hueco a la epistemología en la formación de docentes?⁶⁴. Refiriéndose a Bachelard, explica que existe la necesidad humana de “subir al granero y de bajar a la bodega”.

Subir al granero es vivir la búsqueda de significados de la existencia a través de los símbolos que construye el hombre: filosofía, arte, poesía, religión, ciencia, etc.

Bajar a la bodega es interrogar lo que sucede en los cimientos y bases sociales y psicológicas del existir humano, para poder discernir en ellos los condicionamientos, buscando lo que nos aplasta y lo que nos libera⁶⁵.

La formación epistemológica, en el sentido bachelardiano, constituye el instrumento de ambas instancias. Si se está formando a un sujeto enseñante, es preciso proporcionarle elementos para realizar esas operaciones. La formación es fundamentalmente deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento y acción de aquello que obstaculiza la formulación y resolución de problemas de orden superior, manifestándose tanto a nivel del proceso de formación conceptual, como en los procesos de formación del sí, y también en la génesis psicológica y pedagógica individual.

Díaz menciona, por otra parte que “la pedagogía es inseparable de la epistemología, ya que en la formación la corrección de errores opera sobre la norma social de la cultura científica cambiante, que juzga el error como lo que es, y a los conocimientos anteriores

⁶³ Gorodokin, L. (2007), p. 7

⁶⁴ Fourez, G. (2002), p. 17. *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*. 3.ª Edición. Madrid. Narcea. Citado en Gorodokin, L. (2007), p. 7. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

⁶⁵ Fourez, G. (2002). Citado en Gorodokin, L. (2007), p. 7. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

como obstáculos, cuya reformulación corre por cuenta de la epistemología⁶⁶”. En tanto que para Bachelard “la rectificación y el repensar constituyen los núcleos fundantes de las prácticas, debiéndose configurar desde los primeros momentos de la formación⁶⁷”.

Morin por su parte, señala un camino similar afirmando que la reforma del pensamiento funciona como condición “sine qua non” de la reforma de la enseñanza. Esta reformulación de la enseñanza, debe fundarse en la superación de los patrones de formación. Y comenta que “los docentes suelen ser producto de la racionalidad simplificadora que concebía la realidad disociada, como un rompecabezas; que enfoca los problemas de manera aislada, unidimensional⁶⁸”.

Las exigencias actuales relativas a la cantidad y diversidad de conocimientos que se difunden a través de los medios masivos de comunicación, las paradojas en las que vivimos inmersos, la incertidumbre que nos rodea, obligan a “reformular la cabeza” en un proceso capaz de encarar el contexto global y complejo. Es imperativo superar el encierro, la super-especialización y la fragmentación del saber para cumplir cabalmente la función de formadores y no ser meros instructores.

Los desafíos para una formación inicial de docentes de estas características enfrenta a múltiples desafíos interdependientes: reformar el pensamiento, establecer puentes para reformar la enseñanza basada en paradigmas y no en programas, que conduzca a la reorganizar y re-conceptualizar el conocimiento. Apuntar a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud filosófica; tejiendo redes de contenido entre la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar. Y así, la teoría debe servir para corregir, comprobar, transformar la práctica, en interrelación dialéctica, fundamento de una nueva praxis, se apoya en reformulación de la teoría del conocimiento como base de la acción sustentada.

Programas vigentes en la Unión Europea

Expuestos los conceptos y supuestos clave planteados por Morin y relevados los trabajos que en dos universidades argentinas se inscriben en tal marco, en este apartado se

⁶⁶ Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario. Laborde Editor. Citado en Gorodokin, L. (2007), p. 8. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

⁶⁷ Bachelard, G. (2003). *El racionalismo aplicado*. Paidós, Buenos Aires, 1978, en DÍAZ, E. *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica, cap. III*. Laborde Editor. Citado en Gorodokin, L. (2007), p. 8. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

⁶⁸ Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión. Citado en Gorodokin, L. (2007), p. 8. *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación.

presentan los Programas vigentes desde hace años en la UE, financiados con importantes fondos para los países miembros, se trata de los programas Erasmus+ y Jean Monnet, para la difusión y aprendizaje de las lenguas y los alcances políticos de estas actividades.

La UE ha establecido una Agencia dependiente y dirigida por la Comisión Europea, desde 1995, a través de la cual desarrolla Programas de educación a lo largo de la vida (LLP) y Erasmus+ y actualmente declara asimismo, que tiene por objetivo dialogar con personalidades políticas que toman decisiones en todos los países del mundo.

Esta agencia tiene los siguientes roles:

- a. Director de proyectos.
- b. Proporciona ímpetu y crea conciencia sobre los programas europeos.
- c. Está implicado en el pensamiento estratégico y el debate sobre la evolución de los LLP (Long Life Program) es decir, Programas a lo largo de la vida.

Programa Erasmus Plus (2014-2020)

Erasmus+: un nuevo programa de educación y formación (2014-2020)⁶⁹

Erasmus+ (2014-2020) es el nuevo modelo marco de programa con financiamiento destinados educación, formación, juventud y deporte. Está construido sobre la marca conocida y respetada UE del programa de intercambio de estudiantes Erasmus de gran éxito.

El nuevo programa presta una mayor atención a los estudiantes y educadores, la movilidad, la reforma de las estructuras superpuestas existentes y una mayor cooperación en el campo de la educación con los países no comunitarios. Está destinado a todos los estudiantes Europea, aprendices, profesores, formadores y los jóvenes. Hasta 5 millones de personas van a beneficiar de las subvenciones de la UE para conseguir experiencia de educación o formación en el extranjero entre 2014 a 2020 - doble de personas que en la actualidad.

El marco reúne el Programa de Aprendizaje Permanente (Leonardo, Comenius, Grundtvig, Erasmus y Jean Monnet acciones), Juventud en Acción y otros cinco programas internacionales, incluyendo Erasmus Mundus y Tempus en un programa único, simplificado y moderno. La atención se centra en el aprendizaje formal e informal través de las fronteras de la UE para mejorar las competencias y la empleabilidad de los estudiantes, los educadores y los trabajadores.

Cada uno de estos programas se enfoca en un sector y tiene objetivos específicos de formación. Así:

Leonardo:	educación vocacional
Grundvic:	educación de adultos
Comenius:	escuelas

⁶⁹ Recuperado el 17-10-2017 de: http://www.welcomeurope.com/european-funds/erasmus-813+713.html#tab=onglet_details

Erasmus: educación universitaria
Transversal: desarrollo profesional
Jean Monnet: estudios integrados

Programa Jean Monnet⁷⁰

Perfectamente coordinado y con un calendario y financiación específicos, este programa se ocupa fundamentalmente de aspectos de la gobernabilidad y a él acceden las instituciones y académicos de mayor formación. Creado en 1989, el programa Jean Monnet tiene como objetivo promover la excelencia en la enseñanza y la investigación de la UE en todo el mundo. También tiene la intención de fomentar los vínculos entre los fabricantes mundiales de política y académicos con el fin de fortalecer la gobernabilidad de las políticas europeas. Las actividades son financiadas por este organismo, de manera que se mantengan en permanente funcionamiento.

Los objetivos del Programa Jean Monnet son:

- Permitir a los estudiantes y jóvenes profesionales adquirir conocimientos sobre todos los temas relacionados con la Unión Europea
- Promoción de la innovación en la enseñanza y la investigación
- Generalizar y diversificar los temas de estudio relacionados con la Unión Europea a través de los cursos ofrecidos por instituciones de educación superior
- Promover la calidad de la formación en estudios europeos
- Animar a los profesores jóvenes a especializarse en la enseñanza y la investigación en estudios europeos

El programa Jean Monnet se centra en siete acciones divididas en 3 temas principales. Estas actividades pueden tener lugar en todo el mundo y todas las disciplinas están involucradas.

La enseñanza y la investigación en el campo de los estudios europeos

- Los módulos: ejecución de los programas de enseñanza cortas (mínimo 40 horas de instrucción) en Europa de integración.
- Los centros de excelencia: estructuras multidisciplinares que agrupan a los recursos humanos y documentales especializados en el estudio y la investigación sobre la integración europea.

El intercambio de conocimientos y experiencia:

- Redes: la investigación y la cooperación entre los actores de la educación superior
- Proyectos: desarrollo de nuevas metodologías, programas conjuntos, nuevas ideas... de 12 a 24 meses.

⁷⁰ Recuperado el 17-10-2017 de: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/jean-monnet_fr

- Apoyo a las asociaciones: información sobre la Unión Europea a un público más amplio, la organización de actividades específicas, etc.
- Duración del proyecto: 3 años. Presentación de solicitudes a 25 de febrero del año 2016

Programas en conjunto: Erasmus+ y Jean Monnet⁷¹

Los programas *Erasmus+* y *Jean Monnet* tienen por objetivo dialogar con aquellas personas que toman decisiones políticas en el mundo, no sólo en la unión europea a fin de:

“Estimular la enseñanza y la investigación en la UE y fomentar el diálogo entre académicos y tomadores de decisiones en la UE y en todo el mundo”.

El Programa tiene como beneficiarias:

- Instituciones de Educación superior, organizaciones y asociaciones de todo el mundo son elegibles para participar de las actividades Jean Monnet. IES (Instituciones de Educación Superior) estableció que los Países Programa deben ser titulares de una Carta Erasmus válida para la Educación Superior (ECHE).
- Un ECHE no se requiere para participar IES en los países socios de la UE.
- La información detallada sobre los criterios y normas de financiación aplicables a las diferentes Actividades Jean Monnet: Guía del Programa Erasmus+ y Convocatoria de propuestas 2016, en el enlace: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/guide/index_en.htm

Para poder participar:

Las organizaciones están invitados a presentar solicitudes en línea para Educación, Audiovisual y Cultura en Bruselas. Los documentos necesarios, plantillas y formularios para la convocatoria 2016 se publicarán en el siguiente enlace: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/funding_en

Programa transversal: Programa de Aprendizaje Permanente PAP⁷²

El Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) o Lifelong Learning Programme (LLP), pretende contribuir a la creación de una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, más y mejores posibilidades de empleo y mayor cohesión social. El objetivo general es facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos que participan, de forma que se conviertan en una referencia de calidad en el mundo.

⁷¹ Recuperado el 17-10-2017 de: https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/actions/jean-monnet/erasmus-plus-%E2%80%93-jean-monnet-%E2%80%93-reseaux_fr

⁷² Recuperado el 17-10-2017 de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme_es

El PAP es el principal mecanismo de financiación europeo en el campo de la educación y la formación. Por primera vez un único programa se ocupa del aprendizaje desde la infancia hasta la edad madura.

El PAP comprende cuatro programas, en cada uno de los cuales se concederán ayudas y subvenciones a proyectos que incrementen la movilidad transnacional de las personas, fomenten las asociaciones bilaterales y multilaterales o mejoren la calidad de los sistemas de educación y formación mediante proyectos multilaterales que promuevan, por ejemplo, la innovación. Estos programas son: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig.

A estos cuatro pilares hay que añadir el programa transversal, con cuatro actividades clave:

Actividad clave 1: la cooperación política y la innovación en materia de aprendizaje permanente. Esta acción financia:

- Las visitas de estudio para especialistas en educación y formación profesional, gestionadas por la Agencia Nacional.
- Proyectos de investigación y estudios comparativos europeos, gestionados por la Agencia ejecutiva.

Actividad clave 2: la promoción del aprendizaje de idiomas, a través de la financiación de proyectos multilaterales, redes o medidas de acompañamiento cuyo objetivo sea la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Gestionada por la Agencia ejecutiva

Actividad clave 3: el desarrollo de, pedagogías, prácticas, contenidos y servicios de aprendizajes permanentes innovadores y basados en las TIC. Esta acción financia proyectos multilaterales, redes y medidas de acompañamiento y se gestiona desde la Agencia Ejecutiva.

Actividad clave 4: la difusión y aprovechamiento de los resultados de actividades subvencionadas al amparo del Programa de aprendizaje permanente y de anteriores programas afines, así como el intercambio de buenas prácticas. Acción gestionada por la Agencia ejecutiva.

Por último, estas actuaciones tienen como complemento el Jean Monnet, que presta ayuda a las instituciones y actividades orientadas hacia la integración europea, igualmente gestionado por la Agencia ejecutiva.

Consideraciones finales

Según lo relevado en este trabajo de investigación, el desempeño lingüístico no se presenta en los programas escolares con el rol de estructurador del pensamiento complejo,

quizás por esta razón el manejo preciso y canalizador de ideas que proporciona el lenguaje elaborado deja de ser un valor vinculado a la identidad de nuestro país. El análisis de documentos actuales de la UE y las prácticas relevadas en dos universidades argentinas proporciona otro enfoque que permite ampliar este proceso de reflexión sobre la realidad lingüística y el diálogo plural necesario entre estudiantes, docentes y la sociedad en general, confiando en que una sociedad más sensible al poder de las lenguas es más democrática y menos violenta.

Estamos viviendo un cambio sustancial en todos los aspectos del desarrollo de la humanidad en razón de que cada institución política que desee conservar sus prerrogativas de poder en el tiempo, necesariamente tiene que disponer de la información en el menor tiempo posible. Las estrategias de abordaje son esenciales para participar de esa carrera que implica el control de los modos de razonamiento de una sociedad o de una sociedad sobre otra.

En Argentina la documentación que hallamos da cuenta de que esta realidad es conocida por los investigadores tanto de la Universidad Nacional de San Luis como de la Universidad Nacional de Rosario pero se evidencia que carecemos de estrategias plasmadas en políticas específicas al respecto y en las leyes derivadas de ellas, en tanto que la Unión Europea, como hemos visto en los diferentes Programas descritos en este trabajo, en razón de su experiencia histórica tiene en funcionamiento actualmente planes y sistemas de financiación que favorecen e impulsan este avance, no sólo para el nivel universitario, sino para toda la sociedad y a lo largo de la vida.

Es evidente que desde la herramienta básica de las lenguas, se construye todo un sistema de razonamiento complejo que facilita el avance de algunas sociedades y también es probable que aquellas políticas que no asuman este aspecto como prioridad seguirán demoradas en su evolución.

Dentro de las actividades básicas de los programas de la UE, el estudio de dos lenguas extranjeras es obligatorio desde el inicio de la educación formal, sumado a la simultaneidad de los estudios de lenguas de una misma raíz, en base a gramáticas para la “intercomprensión lingüística”, que permite fundamentalmente la comprensión de otras lenguas y su cultura⁷³.

El dominio de varias lenguas es fundamental en un mundo globalizado, donde la información está registrada en Internet pero no siempre traducida al español. El estudio de

⁷³ Schmidely, Ezquerray González (2001). *De una a cuatro lenguas, del español al portugués, al italiano, al francés*. Madrid. Arco Libros S.L. España

idiomas es importante dado que, al mostrar la diversidad de enfoques que comportan las distintas culturas, ayuda a reconocer si hay intencionalidad en las traducciones y habilita la autonomía para responder desde la propia cultura individual, de país, religiosa y política. Estos aprendizajes, diversifican nuestras opiniones y percepciones de la realidad y ayudan a flexibilizar las situaciones cotidianas a fin de reducir las fricciones derivadas de la parcialidad de aquellas percepciones que atienden a intereses muchas veces ajenos a nuestra sociedad. Conocer más de un idioma favorece la integración y la socialización positiva y la UE actúa en este sentido desde hace tiempo.

Desde otro punto de vista, los idiomas favorecen la autoestima porque se pierde la vergüenza ante el error y el esfuerzo de sortear los obstáculos del aprendizaje da lugar al placer de la comprensión, de la fluidez en la expresión en tanto se hayan aprendido las herramientas para que se expresen pensamientos convertidos en palabras con coherencia, intencionalidad y criterio de mejorar permanentemente.

En Argentina, se desarrolla investigación en el nivel universitario sobre pensamiento complejo y la teoría de la complejidad, así como de la necesidad de incorporarlos a la formación de formadores. Sin embargo, que no se aplique lo que ya se está aplicando en sociedades con amplia diversidad de lenguas y culturas en contacto permanente, no evitará que dichas sociedades sigan progresando, que profundicen sus cambios velozmente, que articulen sus pensamientos cada vez más eficaz y libremente y que sus formas de comunicación tengan sobre nuestras sociedades cada vez mayor impacto y mayor influencia, en detrimento de nuestras propias necesidades.

Que no modifiquemos aquello que permita introducir enseñanzas para la plasticidad, las sinergias y la articulación de ideas, pensamientos y áreas del conocimiento probablemente no aumentará el interés de los estudiantes quienes ya viven la complejidad, solo que no disponen de claridad suficiente respecto de cómo utilizar las herramientas adecuadas en cada ocasión para expresarse de manera más sofisticada, con la intencionalidad que ellos mismos elijan, permitiendo la progresión de sus ideas y evitando la ruptura de la comunicación. Actividades y estudios que actualmente la UE proyecta, aplica y sostiene financieramente, desde la infancia hasta la adultez y a lo largo de la vida. Es difícil imaginar que porque no estudiamos de esta manera y no aplicamos esta praxis, se va a detener su progreso.

El cambio de paradigma desde la simplicidad a la complejidad es indispensable en el mundo global. Y las políticas para la Formación Docente han de ser las primeras en comprender la influencia e introducir los cambios.

Programas y planes de la UE, publicados en formato digital, para autoevaluar⁷⁴ la performance que los ciudadanos de la UE alcanzan en lenguas extranjeras, permiten al estudiante disponer al mismo tiempo de una herramienta para comprender la intencionalidad del discurso, la importancia de la aceptación del otro, así como favorecer las interacciones indispensables que permiten reconocer las riquezas culturales de otros e incorporarlas para sí mismo a fin de mejorar y avanzar más rápidamente en todos los aspectos de nuestra humanidad.

En Argentina, la Ley 26.206 hace escaso hincapié en la formación docente en aspectos de interculturalidad y diversidad lingüística. Seguramente en los próximos años habremos de acercarnos con mayor precisión a la elaboración de una legislación que atienda claramente estos temas con los que conviven los docentes hoy en las aulas. A fin de comprender la relevancia de este aspecto, destacamos que existe una fuente constantemente actualizada en las publicaciones digitales de la UE de la cual podemos abreviar para la construcción de políticas lingüísticas y de enseñanza de las lenguas que vehiculice la complejidad y afiance proyectos democráticos para una sociedad global. Las políticas de la UE son claras y explícitas, los programas están en Internet, las mediciones, las estadísticas sobre los resultados también.

En cuanto a los modos de acceso, se puede consultar páginas de Internet en inglés, francés y español, entre las cuales existe una razonable posibilidad de que cualquier tema que se desee abordar se encuentre publicado como objeto de investigación o ya desarrollado en las páginas web de alguna universidad de la UE o del Parlamento Europeo.

Las actividades de la UE reflejan la aplicación de técnicas y estrategias del pensamiento complejo, de manera que es necesario aceptar que el umbral de este tipo de trabajos ya ha sido construido por sociedades del conocimiento y que, a medida que transcurra el tiempo, si no decidimos subir a partir de esos peldaños ya construidos estaremos reiterando trabajos, con la consecuente pérdida de recursos y tiempo.

Nos encontramos en un momento clave para tomar las decisiones adecuadas en cuanto a qué investigar y cuáles fuentes son las más actualizadas y útiles para llevar adelante este propósito, en tanto se le reconozca su importancia clave. Creo también que la herramienta de las lenguas extranjeras, aprendidas desde la infancia, ha de ser un punto de partida. Creo asimismo, que el cambio de paradigma para la formación docente, tal como

⁷⁴ Ver Anexo 1

lo presenta la Universidad Nacional de San Luis, es un buen elemento para dar inicio a un intercambio y un trabajo transversal entre nuestras universidades.

Y dados todos estos progresos, debemos aceptar la educación a lo largo de la vida es un hecho insoslayable. Desde mi perspectiva, es tiempo de proporcionar herramientas para vigorizar el interés en la inmensa variedad de conocimientos que existen y que nos aguardan como cultura global y cada vez más compleja. Es clave asimismo, que continúe habiendo investigaciones sobre políticas lingüísticas para que sean orientadoras de este proceso y que se elaboren proyectos específicos relativos al estudio y práctica de lenguas extranjeras y de formadores que comprendan las implicancias de esta manera de acceder al conocimiento que nos proporcionan hoy las redes digitales.

Finalmente, entendemos que la transdisciplinariedad deberá incluir a traductores e intérpretes de las lenguas extranjeras más difundidas, como partícipes necesarios en el proceso de cambio de nuestra política lingüística. Se debe tener en cuenta que el traductor público es un profesional que elabora conceptos palabra por palabra “en una conjunción de funciones cerebrales que implican aptitudes neurolingüísticas que no todos los seres humanos pueden desarrollar y aplicar”. Bajo este criterio es necesario reconocer el aporte de los traductores formados en nuestras universidades y el adicional de valor que supone la perspectiva de esa práctica profesional específica en tanto especialistas intermediarios entre pueblos y culturas que comprenden asimismo la importancia ética del correcto desarrollo de las relaciones humanas en todos sus aspectos: jurídico, cívico, social, cultural, científico y comercial, aportando honestidad intelectual y pericia técnica a los documentos que convierte, dando acceso a los conocimientos más actualizados publicados en las lenguas de mayor preponderancia en Internet.

Aspirar a un esfuerzo conjunto desde todas las disciplinas para que este concepto de complejidad se asuma como de vital importancia para el futuro fue el origen y es la intención de esta búsqueda de información que reconocemos insuficiente y creemos que debe continuar con mayor intensidad hasta que se plasme en la legislación de una política lingüística para nuestro país.

Iniciamos esta búsqueda a partir del término articular, en el sentido de permitir el movimiento de ideas y conocimientos, en contraste con conectar de manera rígida, y a medida que avanzamos hallamos que hoy existe una nueva ciencia, la neurociencia, una disciplina que incluye muchas ciencias que se ocupan de estudiar, desde un punto de vista inter, multi y transdisciplinario la estructura y la organización funcional del sistema nervioso, particularmente del cerebro y los procesos que permiten su plasticidad y cambios

a medida que aprende. La neurociencia relaciona sus investigaciones con la educación, con el sujeto que aprende a lo largo de su vida. Una ciencia que parte de la biología para abordar comportamientos y así entendido el futuro del conocimiento, nos parece necesario que las organizaciones no solo articulen informaciones sino que elaboren conocimientos que perfeccionen nuestra humanidad y eso es posible en tanto y en cuanto los cambios, que ya están disponibles, se incorporen a nuestro sistema educativo no sólo para competir en el mundo en igualdad de condiciones, sino también para alcanzar una mayor felicidad en la diversidad.

Anexo 1

Nivel europeo de las lenguas. Grilla de autoevaluación Niveles de competencia lingüística: comprender, hablar y escribir⁷⁵

Comprender

Escuchar

- A1 Reconozco palabras y expresiones muy básicas relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
- A2 Comprendo frases y el vocabulario más habitual relacionado a lo que me concierne (por ejemplo. Yo, mi familia, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de comprender lo esencial de los anuncios y mensajes sencillos y claros.
- B1 Puedo entender los puntos esenciales cuando se utiliza un lenguaje claro y estándar claro, si se trata de temas conocidos sobre el trabajo, la escuela, el ocio, etc. Puedo entender la idea principal de muchos programas de radio o televisión sobre la actualidad o temas que me interesen a Título personal o profesional, si hablan relativamente lento y claro.
- B2 Puedo comprender conferencias y discursos largos y seguir las líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Puedo comprender la mayoría de los programas de televisión de noticias e información. Puedo entender la mayoría de las películas en lengua estándar.
- C1 Comprendo un discurso extenso incluso cuando no está estructurado con claridad y cuando las *relaciones-articulaciones* sólo están *implícitas*. Puedo entender los programas de televisión y películas sin demasiado esfuerzo.
- C2 No tengo ninguna dificultad para *comprender* el lenguaje hablado, ya sea en vivo o *en los medios de comunicación e incluso cuando se habla rápido*, siempre que tenga el tiempo para familiarizarme con el acento particular. (Sin intermediarios)

Leer

- A1 Puedo entender palabras y frases muy sencillas y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, por ejemplo en letreros, carteles y catálogos.
- A2 Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, folletos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y simples.
- B1 Puedo entender textos redactados esencialmente en el lenguaje cotidiano o relacionado con el trabajo. Puedo entender la descripción de acontecimientos, la expresión de sentimientos y deseos en cartas personales.
- B2 Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Puedo entender la prosa literaria contemporánea.
- C1 Puedo entender textos que expresan hechos actuales y textos literarios largos y *complejos*, apreciando distinciones de estilo. Puedo entender artículos especializados e instrucciones técnicas largas, incluso cuando no están en mi campo de conocimiento.

⁷⁵Recuperado el 10-09-17 de: <https://europass.cedefop.europa.eu/fr/resources/european-language-levels-cefr>

- C2 Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todo el texto, incluso abstracto o *complejo* tanto *en fondo como en forma*, por ejemplo, manuales, artículos especializados y literatura. (Discernir fondo y forma)

Hablar

Participar en una conversación. Interacción Oral

- A1 Puedo comunicar de forma sencilla, a condición de que el interlocutor esté dispuesto a repetir o reformular sus frases en forma más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Puedo hacer preguntas sencillas sobre temas conocidos o sobre lo que necesito inmediatamente y responder a esas preguntas.
- A2 Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios muy breves, aunque, por regla general, no entiendo lo suficiente como para mantener la conversación.
- B1 Puedo enfrentar la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje a una región donde se utiliza la lengua. Puedo participar sin preparación en una conversación sobre temas que le son familiares o de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
- B2 Puedo interactuar con un grado de fluidez y soltura que permite la interacción normal con hablantes nativos. Puedo participar activamente en una conversación en situaciones familiares, y *presentar y defender mis puntos de vista*.
- C1 Me expreso con *fluidez* y espontaneidad sin tener que buscar palabras y expresiones. Puedo usar el lenguaje con *flexibilidad* y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo *ideas y opiniones con precisión y relaciono hábilmente* mis intervenciones con las de otros hablantes.
- C2 Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y también estoy muy cómodo con las *expresiones idiomáticas y coloquiales*. Me expreso con fluidez y precisión los *matices de significado*. En caso de dificultad, *puedo volver atrás y remediarlo con la suficiente habilidad y para que pase casi desapercibido*.

Expresarse oralmente en forma continua

- A1 Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.
- A2 Puedo utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi formación educativa y mi actividad profesional actual o más reciente.
- B1 Puedo articular expresiones de forma simple con el fin de contar experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y objetivos. Puedo justificar, dar razones brevemente de mis opiniones y explicar mis proyectos. Puedo contar una historia o la intriga-argumento de un libro o película y puedo describir mis reacciones.
- B2 Puedo expresarme en textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas relacionados con mis centros de interés. Puedo desarrollar un punto de vista sobre un tema de actualidad y explicar las ventajas y desventajas de las distintas opciones.
- C1 Puedo presentar descripciones claras y detalladas sobre *temas complejos integrando otros temas relacionados*, desarrollando ciertos puntos e ideas concretas y *terminando* mi intervención *de manera apropiada*. (Ideas complejas)
- C2 Puedo presentar una descripción o una *argumentación* clara y fluida en un estilo *adaptado al contexto (al tipo de oyente, auditorio)*, construir una presentación de

manera lógica y *ayudar a mi auditorio* a remarcar y recordar las ideas importantes.
(Orientar la atención del interlocutor)

Escribir

- A1 Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo en vacaciones. Puedo dar detalles personales en un cuestionario, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario de registro de un hotel.
- A2 Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y simples. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo.
- B1 Soy capaz de escribir un texto simple y coherente sobre temas familiares o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
- B2 Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir un ensayo o reportes transmitiendo información o exponiendo razones a favor o en contra de una opinión dada. Puedo escribir cartas que destaquen el sentido o importancia que yo atribuyo a hechos y experiencias.
- C1 Puedo expresar *mi punto de vista* en un texto *claro y bien estructurado*. Puedo escribir sobre *temas complejos* en cartas, un ensayo o informe, resaltando los puntos que considero importantes. Selecciono el estilo *apropiado al destinatario* de mi escrito. (Influir)
- C2 Soy capaz de escribir un texto claro y fluido en un estilo estilísticamente *adaptado a las circunstancias*. Puedo escribir cartas, informes o artículos *complejos*, con una estructura clara que permita al lector reconocer y retener las ideas importantes. *Puedo resumir y criticar* por escrito una obra profesional o literaria. (Tomar posición)

Texto original: Niveaux européens des langues. Grille d'autoévaluation⁷⁶

Comprendre

Ecouter

- A1 Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
- A2 Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
- B1 Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
- B2 Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.

⁷⁶ Recuperado el 17-09-17 de: <https://europass.cedefop.europa.eu/fr/resources/european-language-levels-cefr>

- C1 Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.
- C 2 Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

Lire

- A1 Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
- A 2 Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
- B1 Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
- B2 Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
- C1 Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.
- C2 Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une littérature.

Parler

Prendre part à une conversation

- A1 Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
- A2 Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.
- B1 Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
- B2 Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.
- C1 Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.

- C2 Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.

S'exprimer oralement en continu

- A1 Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
- A2 Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
- B1 Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
- B2 Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
- C1 Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.
- C2 Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

Écrire

- A1 Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.
- A2 Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.
- B1 Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.
- B2 Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.
- C1 Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.
- C2 Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Anexo 2

Languages on the go. Calendario para estimular el aprendizaje de las Lenguas⁷⁷

Este es uno de los proyectos que propone Erasmus para el aprendizaje de cuatro lenguas objetivo, para aquellos países cuyas lenguas no son las oficiales de la Unión Europea.

La página para acceder a la información de este proyecto en particular, se encuentra exclusivamente en inglés. Las cuatro “lenguas objetivo” son: inglés, francés, alemán y español o italiano siendo los países más poblados de la UE. Aunque toda la documentación oficial interna de la Unión Europea como organización es en inglés.

Esta forma de publicar en la página web, se dirige tácitamente a aquellas personas que ya han tenido un acercamiento previo al inglés por alguna otra vía.

Luego hay programas y proyectos agrupados por familias de lenguas, de acuerdo a las raíces de las mismas. Se denominan “proyectos de Intercomprensión lingüística entre las lenguas Escandinavas, Sajonas y Románicas (su estudio no pasa por el latín, sino por las raíces de las lenguas actualmente habladas), cuyo objetivo final es lograr una Europa de políglotas, que a través de los voluntariados tengan acceso a la información que circula por el mundo, de primera mano, sin intermediarios.

Nótese que para para países cuyas lenguas no son las oficiales de la UE, el nivel que se propone alcanzar el programa se limita al inicial A1 y A2.

Descripción⁷⁸

El proyecto reúne a 6 organizaciones asociadas de Bulgaria, Chipre, Irlanda y Malta para explorar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de información y comunicación para alentar a los estudiantes a mantener y desarrollar sus habilidades lingüísticas en los idiomas búlgaro, maltes, griego y ruso. Con este fin, el consorcio del proyecto aplicará enfoques de aprendizaje interactivo, plataformas innovadoras de aprendizaje electrónico que proporcionan aprendizaje de idiomas asistido por computadora y asistido por móvil y un contenido de aprendizaje atractivo y fácil.

El proyecto está dirigido a estudiantes adultos (mayores de 18 años) de BG, GR, MT y RU como lenguas extranjeras o de segunda lengua: personas que participan en la movilidad de la UE para estudiar y trabajar; inmigrantes; otras personas que deseen desarrollar sus habilidades lingüísticas en los idiomas de destino por razones personales (interés cultural, amigos, contactos comerciales, etc.).

El concepto principal del futuro producto es que las mini lecciones y pequeños fragmentos de idiomas son fáciles de aprender y absorber. Requieren un pequeño esfuerzo y con las nuevas aplicaciones electrónicas, como aplicaciones y widgets, permiten un enfoque regular en una actividad breve de aprendizaje de idiomas. El hecho de que los estudiantes puedan procesar el idioma mientras se desplazan, en

⁷⁷ Recuperado el 20-09-17 de: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details-page/?nodeRef=workspace://SpacesStore/47ffca26-cccd-4a46-aae6-845892c79ae5>

⁷⁸ Traducción de la autora.

cualquier momento y lugar en más de una plataforma (en línea y móvil) permite una flexibilidad infinita. El producto final ofrecerá 365 lecciones cortas de idiomas, llevando a los estudiantes del nivel A1 al nivel A2 + utilizando 10 minutos de actividades interactivas cortas.

El contenido de aprendizaje se creará en los 4 idiomas de destino en plantillas especiales que permitan su integración en las plataformas electrónicas. La herramienta electrónica desarrollada será probada por grupos de usuarios en BG, CY y MT y ajustada para garantizar la alta calidad del producto.

El consorcio creará conciencia y diseminará el proyecto con el objetivo de seguir explotando los productos y garantizar el máximo impacto del proyecto. El producto tendrá un buen potencial para la explotación sostenible, ya que la herramienta electrónica será transferible a otros idiomas.

Texto original: Project details. Languages On the Go: e-calendar to encourage Language Learning⁷⁹.

Description

The project brings together 6 partner organizations from Bulgaria, Cyprus, Ireland and Malta to explore the opportunities offered by the new information and communication technologies to encourage learners to maintain and build upon their language skills in Bulgarian, Maltese, Greek and Russian languages. To this end the project consortium is going to apply interactive learning approaches, innovative e-learning platforms providing for computer assisted and mobile assisted language learning and an attractive and easy learning content.

The project is aimed at adult learners (18+) of BG, GR, MT and RU as foreign or second languages: people participating in EU mobility for study and work; immigrants; other people who wish to develop their language skills in the target languages for personal reasons (cultural interest, friends, business contacts, etc.).

The main concept of the future product is that mini lessons and small language chunks are easy to learn and absorb. They require a little effort and with the new electronic applications, such as apps and widgets, allow for regular focus on a short language learning activity. The fact that learners can process the language on the go, at any time and place on more than one platform (online and mobile) allows endless flexibility. The end product will deliver 365 short language lessons, bringing learners from A1 to A2+ level using 10 minutes of short interactive activities.

The learning content will be created in the 4 target languages in special templates allowing for its integration on the electronic platforms. The developed e-tool will be piloted by groups of users in BG, CY and MT and fine-tuned to assure high quality of the product.

The consortium will raise awareness and disseminate the project with the view to further exploitation of the outputs and ensuring maximum impact of the project. The product will have good potential for sustainable exploitation, as the e-tool will be transferable to other languages.

⁷⁹ Recuperado el 20-09-17 de: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details-page/?nodeRef=workspace://SpacesStore/47ffca26-cccd-4a46-aae6-845892c79ae5>

Anexo 3

Traducción de la autora: Sello europeo de lenguas⁸⁰

¿Qué es el sello europeo de las lenguas?

¿Ha puesto en marcha un proyecto innovador para el aprendizaje de idiomas y quiere obtener el reconocimiento?

Su proyecto es elegible para la obtención de la "Etiqueta Europea de las Lenguas", iniciativa europea para desarrollar proyectos innovadores en el ámbito de las lenguas de enseñanza y aprendizaje.

El Sello europeo de las Lenguas se presenta a un concurso anual organizado por la Comisión Europea y las agencias nacionales en cada uno de los 33 países de la Europa de la educación.

¿Quién puede competir?

Todas las organizaciones de educación y formación (públicos o privados), las asociaciones y actores del mundo socioeconómico en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas activos que tienen su sede en Francia.

¿Para cuáles idiomas?

Todas las lenguas son elegibles, europeas o no, oficiales o regionales.

¿Cuáles son los criterios de selección?

Innovación - relevancia - portabilidad

Los proyectos deben proporcionar un valor añadido real, estar terminados o tener resultados concretos, tener como objetivo grupos diversificados, lo que permita el desarrollo y mantenimiento de los conocimientos a lo largo de la vida, que propendan a ayudar a mantener o conseguir un empleo, con el objetivo de desarrollar el aprendizaje precoz de idiomas extranjeros e incluir la enseñanza de una materia en idioma extranjero.

Prioridades europeas son fijadas cada año por la Comisión Europea

Para 2014-2015 las cuestiones europeas son:

Las lenguas a la inclusión social.

Idiomas y deporte.

Los proyectos con otros temas también son elegibles para el Sello europeo, si se respetan los criterios de innovación, relevancia y capacidad de transferencia.

¿Cómo ser candidato al sello?

Para aplicar, usted debe:

Descargar el formulario de solicitud de 2015.

Enviarlo por correo electrónico a: label.langues@agence-erasmus.fr

La sección 4 contiene la firma del responsable legal para la presentación de la estructura del proyecto será escaneado y enviado al mismo tiempo que la solicitud.

Nuevo: Las aplicaciones en formato electrónico solamente.

¿Que reciben los ganadores?

Un trofeo otorgado en una ceremonia oficial organizada por la agencia.

El permiso para utilizar el logotipo del Sello europeo para la promoción y difusión del proyecto.

La difusión del proyecto en el sitio de la Comisión Europea y el de la agencia Erasmus + Francia / Educación.

⁸⁰ Recuperado el 15-09-17 de: <http://www.agence-erasmus.fr/page/label-langues> A esta página de la Agencia Erasmus de Francia, se puede acceder exclusivamente en inglés o en francés. Traducción de la autora a partir de la página web de Erasmus Francia.

La valoración del proyecto a través de una publicación distribuida ampliamente durante los acontecimientos de la agencia, y grupos de trabajo temáticos pertinentes.

La presencia en el stand de la agencia en la feria Expolenguas 2016.

Texto original. Le label européen des langues

Qu'est-ce que le label européen des langues?

Vous avez mis en place un projet novateur pour l'apprentissage des langues et vous souhaitez le faire reconnaître ?

Votre projet peut prétendre à l'obtention du « label européen des langues », initiative européenne permettant de valoriser des projets novateurs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Les labels européens des langues sont remis lors d'un concours annuel organisé par la Commission européenne et les agences nationales dans chacun des 33 pays de l'Europe de l'éducation.

Qui peut concourir?

Tous les organismes d'éducation ou de formation (publics ou privés), les associations actives et les acteurs du monde socio-économique dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ayant leur siège en France.

Pour quelles langues ?

Toutes les langues sont éligibles, européennes ou non, officielles ou régionales.

Quels sont les critères de sélection?

Innovation - pertinence - transférabilité

Les projets doivent proposer une véritable valeur ajoutée, être terminés ou avoir des résultats concrets, cibler des publics diversifiés, permettre le développement et l'entretien des connaissances tout au long de la vie, être susceptibles d'aider à garder ou à obtenir un emploi, viser à développer l'apprentissage précoce des langues et l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère.

Des priorités européennes sont définies chaque année par la commission européenne.

Pour 2014-2015 les thématiques européennes sont:

Les langues vers l'inclusion sociale

Les langues et le sport

Les projets avec des thématiques autres sont également éligibles au Label européen des langues si les critères d'innovation, de pertinence et transférabilité sont respectés.

Comment se porter candidat au label?

Pour candidater, il faut:

télécharger le formulaire de candidature 2015

l'adresser par courrier électronique à: label.langues@agence-erasmus.fr

la section 4 contenant la signature du responsable légale de la structure déposant le projet devra être scannée et envoyée au même temps que la candidature

Nouveau: candidatures en version électronique uniquement.

Que reçoivent les lauréats?

Un trophée délivrés lors d'une cérémonie officielle organisée par l'agence l'autorisation d'utiliser le logo du *label européen des langues* pour la promotion et la diffusion du projet.

La diffusion du projet sur le site de la Commission européenne et sur celui de l'agence Erasmus+ France / Education & Formation

La valorisation du projet à travers une publication diffusée largement lors des événements de l'agence, et des groupes de travail thématiques pertinents
La présence sur le stand de l'agence lors du salon Expolangues 2016.

Anexo 4

Open Education Program. Programa de Educación abierta Único portal para la educación en línea⁸¹

La Comisión Europea lanzó el portal Open Education Europe como parte de la iniciativa Opening Up Education en septiembre de 2013 con el objetivo de proporcionar a los usuarios un único portal con los recursos educativos abiertos de Europa.

El principal objetivo del portal Open Education Europa es reunir todos los fondos de recursos educativos abiertos de Europa *en distintos idiomas* para así ofrecerlos a estudiantes, profesores e investigadores.

Open Education Europa es una plataforma dinámica construida con la tecnología abierta más avanzada que ofrece herramientas necesarias para la comunicación, la participación y el análisis. El portal se estructura en tres apartados principales:

- En la sección ENCONTRAR se presentan las principales instituciones europeas junto con los MOOC, cursos y recursos educativos abiertos que proporciona cada una de ellas.
- El apartado COMPARTIR es el espacio donde los usuarios (investigadores, profesores, legisladores y demás interesados) se reúnen para compartir y debatir soluciones sobre un amplio espectro de materias educativas a través de publicaciones en los blogs, puesta en común de eventos e implicación en discusiones temáticas.
- Dentro de EN PROFUNDIDAD encontrará los números publicados de la revista eLearning Papers, la revista electrónica más visitada del mundo, sobre educación abierta y nuevas tecnologías además de una lista exhaustiva de los proyectos financiados por la Unión Europea con las últimas novedades sobre educación abierta, así como los más recientes artículos académicos publicados.

La página invita a registrarse:

“Tómese su tiempo para registrarse y examinar las múltiples opciones que ofrece esta plataforma y háganos saber todas aquellas mejoras que le gustaría ver. ¡Esperamos poder darle la bienvenida a la comunidad de Open Education Europa!”.

En otra página web del programa OEE, se explican los Criterios de Publicación portal en relación a las Mejores Prácticas que se comparte en la plataforma digital del Open Education Program, *el cual está en inglés y se ofrece en otros idiomas, cuyas traducciones no siempre están disponibles*⁸².

Texto original: Criteria to determine what content is suitable for the Best Practices section⁸³.

The best practices are chosen amongst content published on the portal according to the following criteria:

⁸¹ Traducción de la autora.

⁸² Recuperado el 20-08-16 de: http://www.openeducationeuropa.eu/es/about_this_portal.

⁸³ Recuperado el 25-09-16 de: <http://www.openeducationeuropa.eu/en/faq>. Texto original en inglés. Traducido por la autora.

- Content that has been widely viewed and commented.
- Content that reflects students' needs.
- Content that shows evidence of student learning or progress attainment.
- Content that highlights innovative practices in education related to educational technology and entrepreneurship.

Traducción de la autora: Criterios para determinar qué contenido es adecuado para la selección de Buenas Prácticas.

Las mejores prácticas son elegidas entre los contenidos publicados en el portal de acuerdo con los siguientes criterios:

- Contenido que ha sido ampliamente visto y comentado.
- Contenido que refleje las necesidades de los estudiantes.
- Contenido que muestra evidencia de aprendizaje de los estudiantes o el nivel de progreso.
- Contenido que destaca las prácticas innovadoras en la educación relacionados con la tecnología de la educación y el espíritu empresarial.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Laborde Editor.
- Bachelard, G. (2003). *El racionalismo aplicado*. Paidós, Buenos Aires, 1978, en Díaz, E.: *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*, cap. III. Laborde Editor.
- Barboza Norbis, L. (2007). *Planificación estratégica: bases conceptuales y metodológicas para una resignificación de la planificación educativa en el Uruguay*. Montevideo. Disponible en www.fhuce.edu.uy.
- Barco de Surghi, S. (1999). *La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Especialización en Docencia Universitaria, UNSL.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica*. Rosario, Laborde Editor.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario, Laborde Editor.
- Entel, A. (1998). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs. As. Paidós.
- Fernández, L. (1995). *Diagnóstico e intervención en las instituciones educativas*. En: revista novedades educativas no 53, pp.10-11. Bs. As.
- Fourez, G. (2000). *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*. 3ª Edición. Madrid, Narcea.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Gorodokin, I. (2007). *Revista Iberoamericana de Educación*. Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Guyot, V. (2007). *La enseñanza de las ciencias*. Revista Alternativas, publicación periódica del LAE-UNSL, año IV, n.º 17, San Luis, Argentina.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Morin, E. (1977). *El método*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Olsen, W. (2004). *Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed*. En Holborn, M.: *Development in Sociology*. Causeway Press.
- Oppermann, M. (2000). *Triangulation - A Methodological discussion*. International Journal of Tourism Research. Vol. 2. N. 2. Pp. 141-146.
- Toledo Hermosillo, M. E. (1993). *La investigación educativa y la formación de docentes*. Revista Contextos, Apunte de la Especialización en Educación Superior, UNSL, Argentina.

Documentos electrónicos

- Banco de Datos terminológicos del SEM. *Vocabularios del Mercosur*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/vocabularios/mercosur/uy/?tema=297>
- Chiesa, J. (2014). *Conceptos para interpretar la imagen. Capítulo 20. El Simulacro*. Recuperado el 10-09-17 de: <https://www.youtube.com/watch?v=sv6mxxaGSr4>
- Instituto Cervantes. Aviso legal y de privacidad Recuperado el 16-09-17, de:

- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasegleng.htm
- Legislación de la Unión Europea sobre políticas lingüísticas. Recuperado el 05-10-16 de: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html
- Nicastro, S. (2014). *La educación es un hecho político*. Educación, Entrevistas. Recuperado el 15-06-16 de: <http://www.aplus.com.ar/la-educacion-es-un-hecho-politico/> Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio Nacional de Educación, Pedagogía Institucional, Sandra Nicastro, UBA, Universidad de Buenos Aires. Por María Mercedes Pombo. Lic. En Comunicación Social. Edición N°20. Aplus Propuestas Educativas www.aplus.com.ar/revista/
- Varela, L (2011). Debate *Sobre las lenguas en la Educación*. Recuperado el 12-06-16 de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-181242-2011-11-15.html>
- Varela, L. (2007). *Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?* Recuperado el 15-06-16 de: <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>

Diccionarios

- Gran Diccionario de la Lengua Española (2016), Madrid. Larousse Editorial. España.
- Diccionario Enciclopédico Vox 1 (2009). Madrid. Larousse Editorial. España.
- Bonjour de France.com <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexgram.htm>. Fichas adaptadas por nivel según el Método Montessori de aprendizaje de lenguas. Gramática interactiva. Recuperado el 18-06-2017.
- Faculté Jean Monnet. Université Paris Sud. 11. http://www.jm.u-psud.fr/resources/pdf/formation_continue/documents.pdf?
- La persuasión, p. 1-2. *Fichas de autovalidación de formación continua*. Recuperado el 14-06-2017.
- El punto de las lenguas extranjeras (lepointfle). Relations logiques. <https://www.lepointdufle.net/p/rerelationslogiques.htm#opinion>. Explicación de relaciones lógicas. Recuperado el 18-09-2017.
- Método. Relaciones lógicas en Lettres.org. Document proposé par Stéphane Fontaine, mars 2000, et diffusé par le site [LETTRES.NET] <http://www.lettres.net/http://www.lettres.org/pdf/methodes/rerelations-logiques.PDF>. Recuperado el 15-06-2017