

1. Puntos de partida

En la medida en que el objetivo de este artículo¹ es dar a conocer a un público principalmente uruguayo el proceso de construcción de la política de lenguas extranjeras que hemos puesto en marcha en 2010 desde el Ministerio de Educación argentino, parece oportuno comenzar recordando el rasgo diferencial más importante que distingue nuestro sistema educativo del uruguayo: la estructura federal.

Las cosas no fueron siempre así; desde su creación al mismo tiempo que toda la arquitectura del Estado durante el período de organización nacional (1862-1880) y hasta las últimas décadas del siglo pasado, había prevalecido el modelo centralista. Pero en la década de 1990, en el marco de la reforma educativa consagrada en la Ley Federal de Educación (1993), y al cabo de un proceso lanzado a principios de los años 1980, el sistema argentino alcanzó el mayor grado de descentralización. Las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pasaron a contar cada una con un ministerio de Educación y amplias facultades para conducir su política educativa. Las ventajas de la instalación de una estructura federal en un Estado seriamente afectado en su articulación social por la aplicación de políticas neoliberales deben ponderarse considerando al mismo tiempo los efectos negativos: la fragmentación del sistema y las consiguientes dificultades institucionales (para la equivalencia de títulos y la movilidad interprovincial de docentes y alumnos, por ejemplo) y, sobre todo, la inequidad en las posibilidades de acceso a una educación de calidad para los ciudadanos, que deriva de las diferencias a veces abismales (en recursos e infraestructura, en condiciones geográficas y climáticas, en densidad de población, por nombrar sólo estos aspectos) entre provincias y regiones del país.

En el marco del proyecto educativo puesto en marcha en 2004 y expresado en la Ley de Educación Nacional (LEN), hoy vigente², la gran meta que se plantea es asegurar una *educación de calidad equivalente para todos*. La puesta en práctica de los principios rectores de *equidad, inclusión y calidad* requiere un funcionamiento institucional distinto al del proyecto de los años 1990, ya que el espacio jurídico y de solidaridad que se establece como base –y zócalo común– para paliar las desigualdades es ahora el espacio nacional integrado. El despliegue del proyecto educativo en curso depende entonces de la construcción permanente de un equilibrio entre las 24 jurisdicciones que componen el país tal que permita el diálogo, la concertación y el funcionamiento orgánico de un sistema capaz de adaptarse y dar cada vez mejores respuestas a sus ciudadanos en los diversos contextos sociales, culturales y geográficos del país. El rumbo de la política educativa se define en el seno de un Consejo Federal de Educación, que reúne a los representantes de los Poderes Ejecutivos provinciales y es presidido por el Poder Ejecutivo nacional a través del Ministro de Educación³.

¹ Este texto es una versión adaptada de mi intervención en el marco de la mesa de cierre “Políticas lingüísticas” del 3er. Foro de Lenguas de ANEP, 8 – 10 de octubre 2010, Montevideo. Agradezco el trabajo de transcripción realizado por los organizadores, sobre el que me basé para producir este artículo.
LV

² Ley n° 26.206 sancionada en diciembre de 2006.

³ Cf. LEN, art. 113.

La reorganización del área de Lenguas extranjeras en el ámbito del Ministerio nacional –condición necesaria para lograr hacer efectivas las disposiciones de la LEN sobre este tema: en particular, la obligatoriedad de extender su enseñanza a todo el nivel primario y secundario del país⁴– debe cumplirse atendiendo a los principios, metas y funcionamiento institucional definidos en esta ley. La política de lenguas –extranjeras en este caso preciso– consiste pues, fundamentalmente, en encontrar los modos y estrategias adecuados a cada contexto que permitan avanzar en el sentido de aquellas metas en los espacios escolares dedicados al trabajo con el lenguaje y las lenguas. Dicho más sintéticamente: la política de lenguas es la aplicación, adaptada a este ámbito específico, de la política educativa nacional.

Dentro de este marco institucional general, la tarea propia del área de Lenguas Extranjeras (LE) se organiza en torno a dos grandes desafíos: por un lado, acceder rápidamente al grado de avance que presentan las demás áreas del currículum (por ejemplo, en términos de acuerdos sobre enfoques de enseñanza y de determinación de *Núcleos de aprendizaje prioritarios* para los distintos niveles de la educación obligatoria). Y sobre todo –ya que de ello depende que el objetivo de universalización de la enseñanza de LE trascienda el carácter de utopía– revertir el estado crítico que se percibe hoy tanto en el campo profesional (debido a la escasez de profesionales formados y a la baja matrícula que tienen los profesorados) y en la esfera político-institucional (donde reinaba hasta hace poco tiempo un extendido silencio normativo) como en la comunidad educativa y la opinión pública en general, donde discursos y actitudes con respecto al aprendizaje de lenguas en el sistema formal (particularmente en el sector público) evidencian casi siempre escepticismo, desconocimiento o llana indiferencia.

La elaboración de un plan de trabajo a la medida de estas aspiraciones requiere un conocimiento detallado de la situación de partida y una reflexión profunda, que pueda conducir a un adecuado equipamiento en herramientas conceptuales y de allí al origen de los problemas que hoy se observan. De la pertinencia del análisis y, por tanto, de los conceptos que lo hacen posible y comunicable depende a su vez la posibilidad de construir colectiva, democrática, federalmente este capítulo educativo de la política lingüística del Estado. Lo que equivale a afirmar, una vez más, que la política lingüística (disciplina analítica y práctica de intervención) necesita apoyarse en bases científicas.

Mi intención, a través de este artículo, es mostrar cómo vamos avanzando y aportando al proceso de construcción de una política lingüística-educativa desde el espacio particular de las lenguas extranjeras, y cómo se va desarrollando a la par un modelo de trabajo. Este se basa, desde luego, en una concepción particular de política lingüística, que podrá rastrearse –a falta de espacio para hacerla más explícita– tanto en las preguntas que guían la elaboración del estado de situación que presentaremos enseguida como en la discriminación de planos y secuencias de actuación y de actores relevantes en cada caso. El relato así organizado permitirá señalar al mismo tiempo algunos avances logrados hasta ahora y tareas que quedan pendientes.

2. Una aproximación al terreno

Antes de lanzarnos a indagar acerca de la situación particular de las LE, parecía importante, debido a las transformaciones y reconfiguraciones ocurridas en el ámbito

⁴ LEN, art. 87.

de la enseñanza de lenguas en los últimos años –tanto a nivel local y nacional, como regional e internacional–, establecer un inventario básico de las lenguas presentes hoy en el sistema educativo argentino (como lenguas habladas por docentes y alumnos, lenguas enseñadas o de enseñanza). La expectativa era poner de manifiesto la posición relativa de las LE dentro de este conjunto de lenguas, y conocer las categorías clasificatorias en uso a través de un análisis de los términos que se utilizan para designar sus características y funciones. La lista obtenida hasta hoy es la siguiente:

- ✓ lengua (es decir, “lengua oficial” o “de escolarización”, el español estándar)
- ✓ lenguas indígenas/originarias y “criollas” (quichua santiagueño y guaraní)
- ✓ lenguas de inmigración antigua y reciente / lenguas de herencia
- ✓ variedades de frontera / lenguas de contacto fronterizo (“portuñol”)
- ✓ lengua de señas argentina
- ✓ lenguas regionales⁵
- ✓ lenguas extranjeras
- ✓ portugués / lengua de vecindad / lengua oficial del Mercosur⁶
- ✓ español como lengua segunda y extranjera
- ✓ lenguas clásicas (latín, griego, hebreo, árabe)

Desde una mirada sociolingüística, esta lista incomoda: allí se encuentran, mezcladas, referencias unívocas (el nombre de un idioma) o recortadas en su alcance por determinación de un tipo de público aprendiente (español L2/LE); terminología científica (descripciones socio- y geolingüísticas como “variedades de frontera”) y designaciones corrientes (la que este sintagma designa, el “portuñol”, pero también el término “criollo”, usado para distinguir genéticamente al guaraní correntino o el quichua de las lenguas indígenas); usos impuestos por la corrección política (lenguas “originarias”) y otros propios del ámbito educativo, que no tendrían curso en la comunidad científica (“lengua” para designar al castellano o español como lengua de escolarización); una designación de clase supuestamente homogénea (“lenguas extranjeras”) y enseguida un miembro de ese conjunto (el portugués) que se distingue por merecer un tratamiento específico⁷ (finalmente, ¿es el portugués una lengua extranjera en el contexto regional?).

Este ejercicio de ordenamiento del terreno de análisis deja al descubierto al menos dos fenómenos importantes: por un lado, la complejidad de la problemática lingüística en el ámbito educativo, donde coexisten lenguas reconocidas y silenciadas, lenguas con estatutos y funciones distintos, lenguas con mayor, menor o nula tradición como lenguas enseñadas, variedades emergentes y otras (como las lenguas clásicas) en situación cercana a la extinción. Por otro lado, se hacen evidentes las limitaciones e

⁵ Tanto la ley n° 5905/2007 (creación del Programa de Educación Plurilingüe) de la provincia de Chaco como la resolución n° 1215/2010 de la provincia de Corrientes (creación del área de Educación Plurilingüe y Educación Intercultural Bilingüe) afirman que esta modalidad educativa contempla “las lenguas indígenas, regionales y extranjeras”. No especifican, sin embargo, a qué idiomas en concreto se aplican estas categorías.

⁶ Cf. Ley 4518/2009 (de Planificación lingüística) de la provincia de Misiones.

⁷ La ley 26.468 de 2009 dispone la oferta obligatoria de portugués a los estudiantes de nivel secundario en todo el país y también a los de nivel primario en las provincias limítrofes con Brasil.

inconsistencia de las terminologías en uso, síntoma de problemas por largo tiempo desestimados pero que a la vez, en su heterogeneidad, muestran la necesidad de estrategias pedagógicas también diversas, adecuadas a cada caso.

Ahora bien, este modo de ingreso al campo de la política lingüística por vía de la taxonomía haría pensar que ésta se ocupa de lenguas, una o varias, pero siempre de lenguas como entidades separadas unas de otras. Esta visión se revela inmediatamente restrictiva y limitadora cuando se trata de entender el origen y las implicancias de los problemas que las afectan –o más bien, que afectan a los niños y jóvenes que las hablan, deben aprenderlas o dominarlas en cierto nivel para asegurarse el éxito de su educación formal. Estos problemas, que son de índole social, cultural e identitaria, económica, cognitiva, psicológica, salen a la luz en cambio cuando nos situamos en una perspectiva sistémica, transversal –lo que, siguiendo las reflexiones de E. Morin y otros, llamamos “perspectiva de la complejidad”.

Una manera productiva de ensayar de entrada este tipo de enfoque resulta ser, en vez de partir de listas de lenguas, establecer un conjunto de temas o problemas relevantes de la agenda educativa actual que comprenden una dimensión lingüística relevante. Por ejemplo, la cuestión de la *alfabetización inicial e integral*, que supone obviamente la planificación de intervenciones complejas referidas a la lectoescritura en la lengua de escolarización, el español estándar, pero no solamente. Ya que, para que este proceso se desarrolle de manera exitosa, es necesario contemplar también la(s) lengua(s) o variedad(es) que los alumnos traen de su entorno familiar o local, las condiciones particulares de enseñanza en el caso de alumnos con capacidades (y modos de comunicación) diferentes, y las sinergias posibles entre uno y otro aprendizaje en los casos en que los chicos reciben al mismo tiempo enseñanza de otras lenguas. Tomando entonces como objeto de análisis y de intervención *la problemática de la alfabetización*, reconociéndole a ésta la importancia que tiene en el proyecto educativo global, se ve que allí convergen no solamente distintas lenguas sino además otros factores que pueden ser sanitarios, sociales, identitarios y culturales, por ejemplo. Por lo tanto, la política lingüística no debería elaborarse pensando en *qué hacer* con cada lengua por separado, sino de una manera más global, transversal, y puesta al servicio de un objetivo más general, que en primera instancia es educativo, luego también social, económico, cultural.

Este principio de trabajo puede aplicarse a otras problemáticas, como son: *la instalación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe* para la escolarización de niños y jóvenes en áreas de población indígena –según lo dispone la LEN, art. 52–; *la integración regional* –objetivo que supone un trabajo particular con las lenguas del Mercosur, de manera de contribuir a la constitución de un imaginario compartido y, de allí, una ciudadanía regional–; *la educación para la interculturalidad* –que es el modo en que podemos contribuir, desde la enseñanza de lenguas, a formar ciudadanos capaces de convivir en sociedades cada vez más diversas–; *la articulación del nivel primario y el secundario, y del secundario y la universidad* –que demanda, entre otros factores, el refuerzo del manejo de ciertas variedades lingüísticas y géneros discursivos–; *la alfabetización digital* –puesto que nos enfrentamos, a partir de la implementación del plan Conectar Igualdad lanzado en 2010, con desafíos similares a los que en Uruguay se conocieron con el Plan Ceibal–, entre otros.

Al momento de decidir cómo encarar la política de lenguas extranjeras –si abordándolas desde su carácter de *lenguas* o bien de *problemática educativa compleja*, parece prudente –debido principalmente al peso de las tradiciones en el campo– y necesario –debido a la urgencia por encontrar vías de intervención realmente transformadoras– adoptar un camino intermedio.

3. Las lenguas extranjeras en el sistema

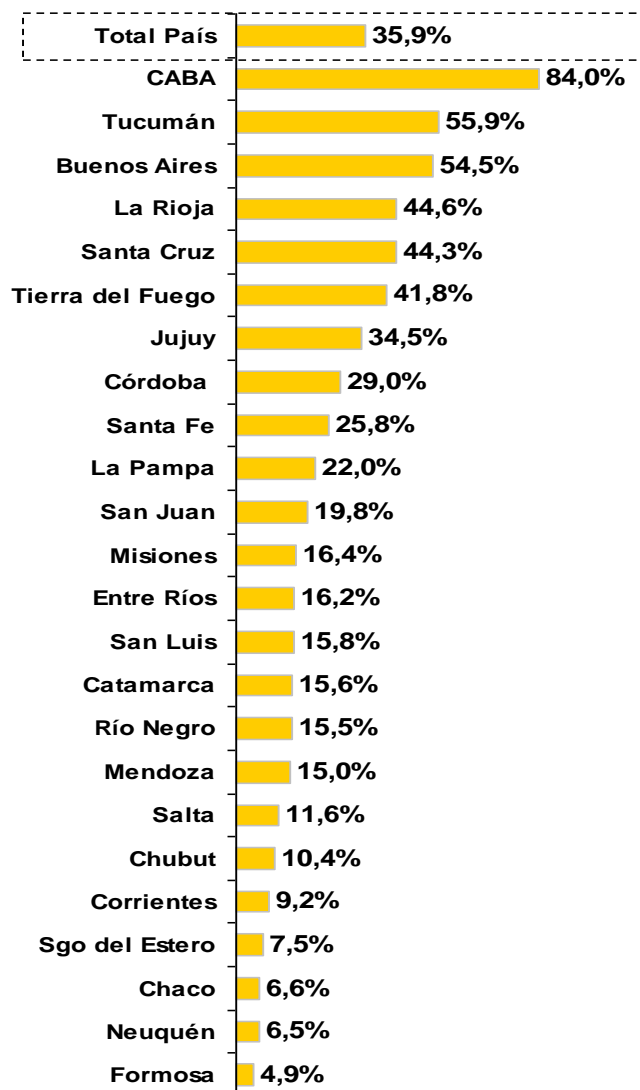
Hecho este primer desbroce del terreno y explicitados algunos supuestos y principios que guían nuestro trabajo, podemos adentrarnos ahora en el diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de aquellas lenguas estándar de la esfera internacional que nuestro sistema reconoce como extranjeras (se trata en concreto del alemán, francés, inglés, italiano y portugués). El cuadro de situación, que presentamos aquí en trazos gruesos, revela importantes carencias:

- Normativa desactualizada: las últimas disposiciones para la enseñanza de LE de alcance nacional datan de 1998⁸.
- Grandes diferencias en la oferta y la calidad de la enseñanza de LE entre jurisdicciones, ámbitos (urbano y rural) y sectores (gestión pública/gestión privada).
- Información disponible sobre la enseñanza de LE en el país muy escasa y parcial (con respecto a lenguas enseñadas, años de inicio y duración, programas de estudio, número de docentes y nivel de formación, número de alumnos, etc.).
- Invisibilidad del área en los organigramas ministeriales.
- Tendencia a la oferta única de inglés.
- Tendencias y propuestas alternativas muy localizadas (por lo general en los grandes centros urbanos como Buenos Aires o Córdoba).
- Resultados educativos, en general, mediocres.
- Falta de profesores, alta proporción de docentes sin título (“idóneos”); escasos incentivos, desaliento (en particular entre los docentes o aspirantes a docentes en lenguas que no son el inglés), pero también actitudes de resistencia y voluntad de innovación.
- Ausencia de articulación entre la enseñanza de L1, L2 y LE.
- Limitaciones –ya mencionadas– de los conceptos sociolingüísticos en uso.

Este sombrío panorama adquiere contornos más precisos cuando se analizan los datos cuantitativos⁹. Desde el punto de vista de la cobertura, sabemos que sólo el 36% de los alumnos de nivel primario y el 64% de los estudiantes de nivel secundario cuentan con enseñanza de LE. Lo que significa que hay tres millones de chicos del primario y un millón y medio de chicos del secundario que no tienen clases de LE. Además, esa oferta está muy desigualmente distribuida en todo el país. Como se muestra en el gráfico 1, el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires contaba en 2008 con el 84% de cobertura (hoy en día la cobertura es total), mientras que en Formosa era del 5%.

⁸ Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas A15 del Consejo Federal de Educación.

⁹ Los análisis que siguen se basan en el relevamiento anual 2008 a cargo de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad de la Educación (DINIECE).



I primario

En el nivel secundario, también hay provincias que alcanzan alrededor del 100% de cobertura (Tierra del Fuego o Santa Cruz), y en cambio en Corrientes solo el 22%.

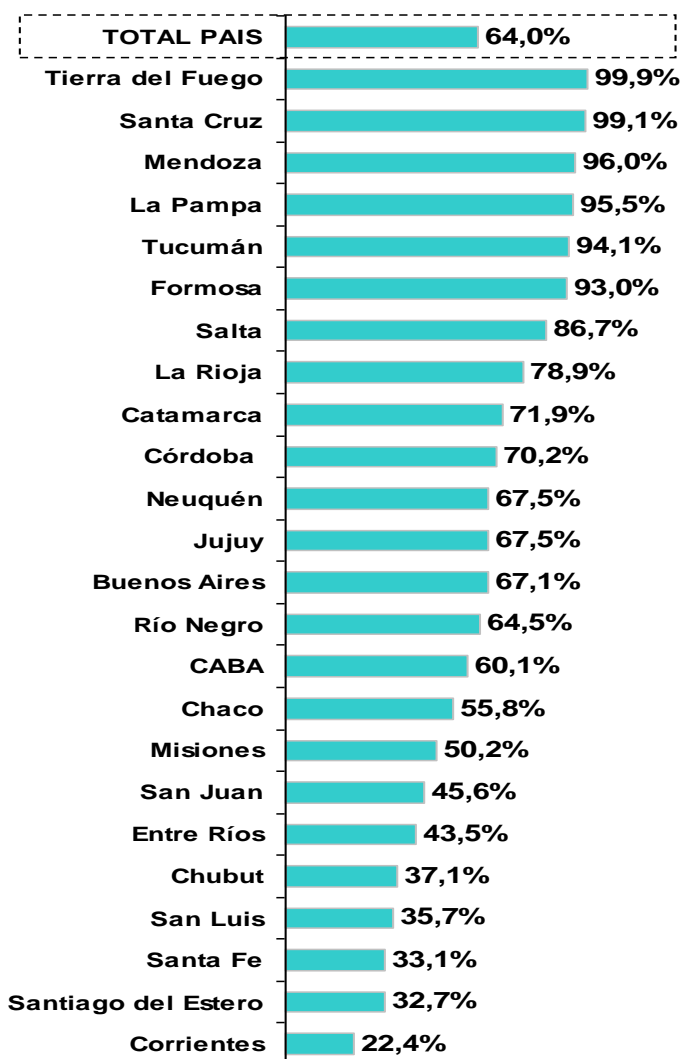


Gráfico 2. Matrícula en LE, por provincias, nivel secundario

La diferencia también se manifiesta cuando discriminamos las cifras de alumnos que estudian LE en la escuela según sector (estatal o privado) y ámbito (urbano y rural). En el nivel primario, por ejemplo, y sobre el total del país, las escuelas de gestión privada tienen índices de cobertura mucho mejores (68% de la matrícula) que las del sector estatal (25,5%), y las del ámbito urbano, mejores que las del ámbito rural (39,1% de la matrícula frente a 12,7% respectivamente).

La situación así planteada deja ver la dimensión del esfuerzo necesario para acercarse a la meta de universalización de la enseñanza de LE. La pregunta entonces es cómo proceder para avanzar en la extensión de la cobertura, particularmente en las zonas más desprovistas. Para eso también debemos saber con cuántos docentes contamos, dónde se encuentran, qué nivel de formación tienen, y qué proyecciones se pueden hacer observando la matrícula en las carreras de profesorado.

El panorama en este punto también puede resultar desalentador, ya que, según cálculos muy rápidos, estimamos que harían falta unos 20.000 docentes más para poder ofrecerles LE a los 4,5 millones de chicos que hoy no acceden a ese

conocimiento. Pero además, sobre los 18.000 docentes que hoy están en ejercicio¹⁰, el 30% aproximadamente corresponde a la categoría de idóneos, que cubre una diversidad de situaciones en cuanto a conocimientos disciplinares y/o pedagógicos. Ahora bien, tomando las cifras de egresados de las instituciones formadoras de docentes de los últimos años y haciendo una proyección, vemos que habría que esperar dos décadas para tener el número de docentes graduados necesarios. Y esto suponiendo –en este ejercicio de ciencia-ficción– que ninguno de estos docentes abandona su profesión y que todos los docentes, una vez graduados, se van a desempeñar en el sistema formal –lo que, como es tradición en el área, no suele ocurrir en una alta proporción de los casos.

Por otro lado, también hay una gran desproporción en cuanto al número de docentes por lengua enseñada. A modo de ejemplo, sobre el total de profesores graduados en 2008 en el subsistema que conforman los institutos superiores de formación docente (no universitarios), 2210 en total, la distribución por lengua resulta la siguiente:

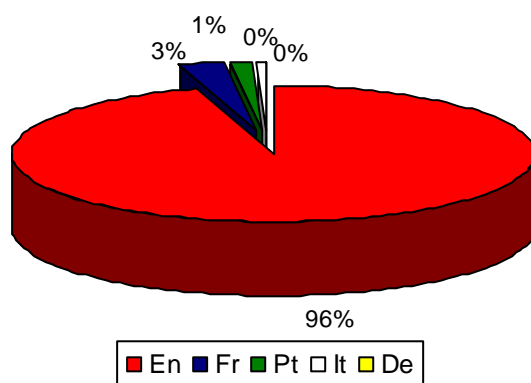


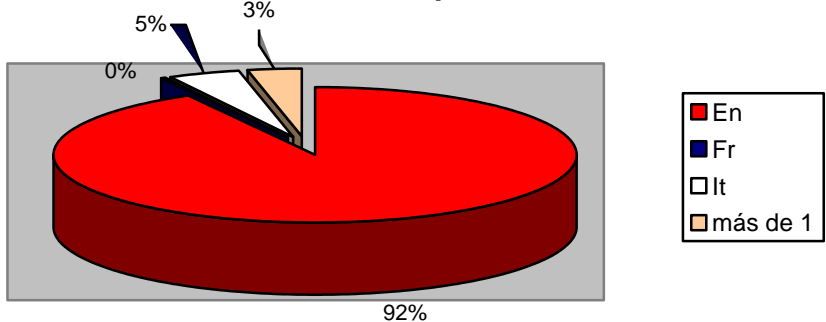
Gráfico 3. Distribución de docentes por lengua (graduados 2008 nivel superior no universitario)

Reflejo de esta situación, y resultado también de políticas impulsadas en décadas anteriores, es el hecho de que el inglés represente la mayor proporción de la oferta dentro del sistema (alrededor del 90%). Las demás lenguas, sin embargo, también están incluidas en el currículum de la mayoría de las provincias y en la oferta académica de los profesorado. Su presencia o ausencia en diversos puntos del territorio merece ser comentada: el francés, por ejemplo, se mantiene en ciertas provincias por tradición y por la presencia (y lucha constante) de un número importante de docentes formados, por la demanda que se genera en torno al reciente desarrollo del turismo y de ciertas industrias locales como la vitivinicultura, o por decisión política de promoción de un proyecto de sociedad plural a través de la educación plurilingüe, como es el caso de Chaco. Las provincias limítrofes con Brasil y las que se encuentran a lo largo de la llamada “Ruta del Mercosur” cuentan con una oferta significativa –y, por lo general, en aumento– de portugués, y provincias con población indígena y políticas específicas tienden a incluir las lenguas originarias en el currículum del nivel

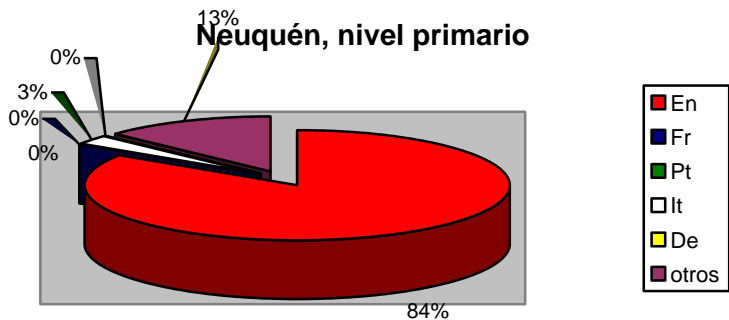
¹⁰ Estimaciones del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) en un documento de 2006 sobre la base del Censo docente realizado en 2004.

primario de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe (en cambio, todavía no en el secundario). Otras provincias, como la patagónica Santa Cruz, sólo ofrecen inglés en todos los niveles y modalidades.

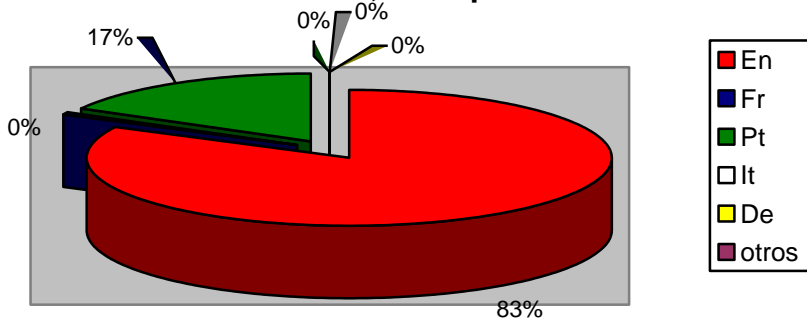
Córdoba, nivel primario

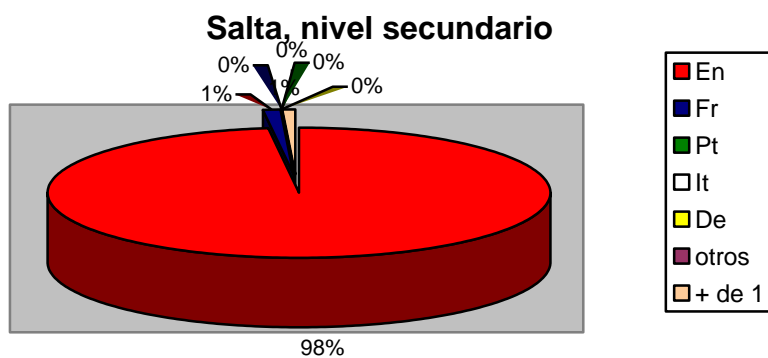
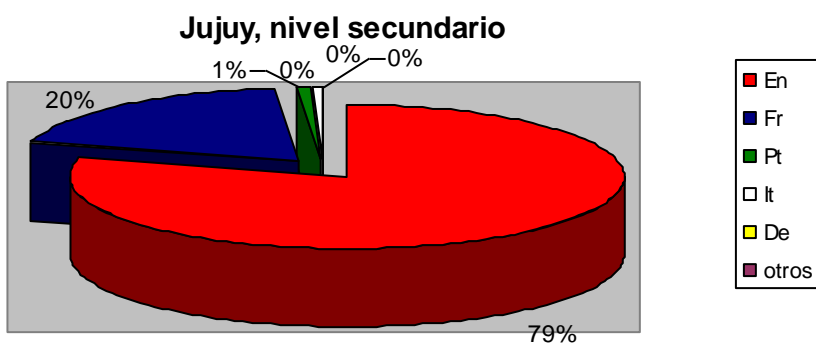
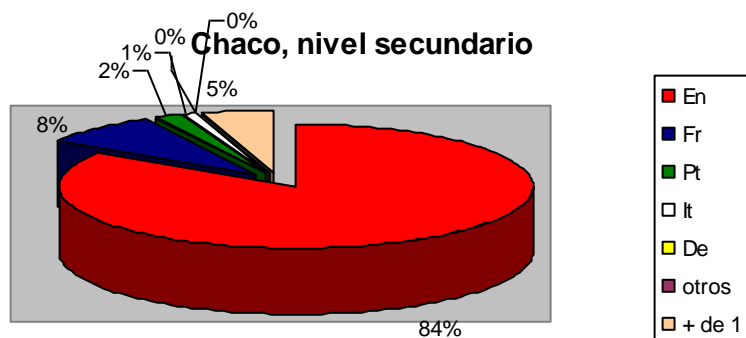


Neuquén, nivel primario



Misiones, nivel primario





Gráficos 4 a 9. Distribución de la oferta de lenguas extranjeras en algunas provincias

Este abanico de opciones, de las que presentamos sólo algunos fenómenos de superficie, indica que nos encontramos frente a situaciones, tradiciones, configuraciones y concepciones de política de lenguas muy distintas a lo largo del

país. Por esta misma razón, la implementación de la ley de oferta obligatoria del portugués –que constituye otra de las tareas importantes que tenemos por delante, y que merece ser tema de un artículo aparte– no podrá de ningún modo seguir un plan único y homogéneo, pero sí, a partir de un acuerdo sobre principios y objetivos, estrategias adaptadas a cada contexto.

Desde esta situación de partida, un avance fundamental en dirección del horizonte que marca la LEN constituyó el consenso acerca del enfoque a promover para la enseñanza de LE alcanzado en el primer Seminario Nacional de Lenguas (junio de 2010)¹¹. La moción acordada define este enfoque como “*plurilingüe e intercultural, independientemente del número de lenguas que se enseñan*”. Lo que implica promover el desarrollo de una conciencia y una sensibilidad plurilingües aun en el contexto de enseñanza de una sola lengua (puede tratarse incluso de la lengua de escolarización, por ejemplo), ya que siempre es posible, cuando se trata de lenguaje y lenguas, identificar variedades, remitir sus particularidades, para comprenderlas, a los contextos sociales, culturales, históricos o geográficos donde se originan. Por supuesto que “plurilingüe e intercultural” significa mucho más que eso: supone también aspirar a que todos los niños y jóvenes puedan aprender más de una lengua, además de la propia, y desarrollar al mismo tiempo valores (reconocimiento solidario y respeto de la diferencia), actitudes (apertura y disposición al diálogo) y prácticas de comunicación que lo habiliten para participar en la construcción de una sociedad más integrada y enriquecida por el aporte de diversas culturas: tanto las que conviven en el ámbito local, nacional y regional como las de la esfera internacional.

4. Un esquema de trabajo

A modo de cierre, ofrecemos un esquema de la organización del trabajo que sigue el equipo nacional de Lenguas Extranjeras. Este esquema distingue una línea –en constante desarrollo– de elaboración conceptual, otra de reflexión y ajuste permanente en el nivel metodológico y luego distintos planos –o estratos superpuestos– de intervención. Cada uno de ellos requiere acciones específicas, que atiendan tanto sus lógicas y temporalidades propias como su mutua articulación, y la configuración particular de actores propia de cada esfera y problemática.

El trabajo de elaboración conceptual, que se cumple cuanto es posible en un diálogo intersectorial e interdisciplinario, resulta particularmente desafiante. Es claro que ya no es posible aislar las “lenguas extranjeras” del conjunto de las lenguas (todas ellas manifestación del mismo fenómeno del lenguaje), ni concebir a éstas disociadas de su dimensión social, histórica y cultural; es esta tendencia hoy vigente a la ampliación y consiguiente reestructuración del campo lo que está promoviendo un profundo cuestionamiento a los conceptos en uso y una búsqueda de nuevas herramientas. Los especialistas convocados por el Ministerio de Educación para elaborar documentos curriculares están proponiendo, por ejemplo, adoptar el término “lenguas-culturas” para designar al conjunto de las lenguas desde esta nueva perspectiva. Tal vez el uso del compuesto sea necesario en la actual etapa de transición, hasta que se pueda prescindir del complemento porque se lo considere –como creemos– redundante.

Esta opción epistemológica, que es también ética y política, implica la adopción de métodos de trabajo acordes: en la medida en que abordamos los diversos problemas y

¹¹ Este seminario reunió a autoridades nacionales y provinciales y a los referentes del área del ministerio nacional y de la mayoría de las provincias argentinas.

desafíos en su mayor complejidad, reconociendo el aporte y la responsabilidad de diversos actores y factores, su tratamiento no puede ser sino colectivo, desde miradas múltiples. Por ello implementamos la convocatoria a *mesas de trabajo por problemáticas* (la cooperación internacional, la formación continua de los docentes, la implementación de la ley de portugués, etc.), heterogéneas en cuanto a su constitución porque reúnen a representantes de los distintos sectores y actores involucrados (funcionarios y técnicos de distintas áreas y de las provincias o regiones afectadas, representantes de los docentes y de las instituciones formadoras, de las agencias de cooperación...). Las estrategias que se acuerdan en estos espacios deben ser adaptables a las condiciones locales y al/los sector/es al/los que se apliquen. Las acciones, por su parte, deben cumplirse articuladamente y según secuencias lógicas en los distintos niveles: el político-institucional, el curricular, el ámbito docente y el de la información y comunicación. A modo de ilustración, señalamos a continuación, de manera esquemática, tareas que hemos emprendido en cada uno de ellos:

a. Nivel político-institucional

- Acuerdo federal sobre principios y plan de trabajo;
- Establecimiento de una red nacional de referentes;
- Definición de líneas de trabajo en cooperación internacional.

b. Nivel curricular

- Elaboración de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para LE (nivel primario y secundario básico);
- Elaboración del Marco de Referencia para la orientación Lenguas (último ciclo –orientado– del nivel secundario);
- Elaboración de lineamientos para la Formación Docente en LE;
- Elaboración de contenidos educativos digitales (plan *Conectar igualdad*).

c. Ámbito docente

- Trayecto de formación para idóneos;
- Actualización para profesores y formadores de profesores¹²;
- Promoción de la carrera docente en LE.

d. Información y comunicación

- Constitución de bases de datos;
- Circulación de información entre los distintos actores del campo;
- Sensibilización de la opinión pública.

Con esta organización, el trabajo empieza a mostrar promisorios avances. Queda mucho por hacer, sin embargo, y especialmente en lo que contribuya a sensibilizar y suscitar el debate en la comunidad educativa y la opinión pública en general. Es preciso comunicar más allá de los círculos especializados y poner sobre todo al alcance de padres, alumnos, docentes y autoridades, la posibilidad de comprender y

¹² Cabe señalar aquí la realización del Primer seminario de actualización para formadores de formadores en español, guaraní y portugués en el marco del Sector Educativo del Mercosur (Montevideo, 6-11 de diciembre de 2010).

valorar una propuesta de educación lingüística que apunta no sólo al crecimiento individual –cognitivo, cultural, económico, profesional– de chicos y jóvenes, sino también a la construcción de una sociedad más justa, integrada y en diálogo con el mundo.