

Educación bilingüe en Argentina – Programas y docentes

Bilingual Education in Argentina- Syllabus and Teachers

Cristina Banfi
cbanfi@gmail.com
Lingüista y Educadora
Ministerio de Educación GCBA, Buenos Aires, Argentina

Silvia Rettaroli
rettasil2@hotmail.com
Profesora Adjunta Semi-Exclusiva en Universidad Provincial de Ezeiza, Ministerio de Educación GCBA, Buenos Aires, Argentina

Laureana Moreno
laureanamoreno@gmail.com
Co-Coordinadora Programa "Lenguas en los Barrios" en Ministerio de Educación GCBA, Buenos Aires, Argentina

Recibido: 19 de octubre de 2015
Aprobado: 20 de diciembre de 2015

Resumen

Actualmente, existe una gran variedad de programas de educación bilingüe a nivel mundial y Argentina no es una excepción. Allí, la etiqueta “educación bilingüe” suele aplicarse a una amplia gama de programas que abarcan diversas poblaciones y necesidades específicas.

El educador se presenta como elemento clave, así como la importancia de su formación docente que, en algunos casos, ha sufrido modificaciones en los últimos años. Estos cambios se han dado de forma paulatina y como consecuencia de políticas educativas que, además, asisten en la búsqueda de docentes con perfiles específicos.

Este artículo presenta un estado de la cuestión actualizado en lo referido a los programas considerados “bilingües” en Argentina. Se detallaron los objetivos y alcances de cada uno de los programas. En segundo lugar, se describieron las características de los docentes que se desempeñan en estos contextos y el tipo de formación que reciben en la actualidad. Por último, se analizaron las posibles áreas de convergencia de los programas bilingües en Argentina, a saber, la relación de poder relativa de las lenguas involucradas y las áreas de base de conocimiento que resultan indispensables para enseñar en los diversos programas de educación bilingüe de Argentina.

Palabras clave: *formación docente, Argentina, programas bilingües.*

Abstract

There is a wide variety of bilingual education programmes around the world and Argentina is no exception. In the latter, the label “bilingual education” is applied to a vast range of programmes that cater for diverse populations and specific needs.

The teacher is the key constituent among these programmes as well as his/her teacher training programme, which has undergone changes in the last few years. These changes have been implemented in due time and as a consequence of educational policies which, in turn, assist in the search of educators with a specific profile.

This article proposes a current state of the art on the situation of the vast range of programmes considered “bilingual” in Argentina. As a starting point, we presented the objectives and main features of the different bilingual programmes. In the second place, we described the characteristics of the teachers who belong in this context and the type of teacher education they receive. Finally, we looked at those areas that can help towards analysing possible points in common between minority and prestigious bilingual programmes, i.e. the power relations of the languages involved in the different programmes and the knowledge that teachers and other staff members on bilingual programmes require.

Key words: *teacher training, Argentina, bilingual programmes.*

Cualquier reseña bibliográfica actual sobre educación bilingüe muestra claramente que hay una amplia variedad de programas de educación bilingüe en todo el mundo. Dichos estudios describen las lenguas en cuestión, los principales actores de los programas, el proceso de creación e implementación así como los alcances y sus resultados (Baker, 2011; Brisk, 1998; Cummins, 2000b; García, 2009; Moran & Hakuta, 1995; Roberts, 1995). Uno de los actores clave en cualquier programa educativo es el docente, y los programas de educación bilingüe no son una excepción. Para lograr el éxito de dichos programas, entonces, resulta indispensable definir cuál es el perfil docente para la educación bilingüe. Históricamente, es común que los programas de educación bilingüe (en adelante PEB) en Argentina hayan sido diseñados e implementados sin definir *a priori* cómo debería ser el perfil de los docentes y sin hacer un relevamiento para averiguar si los individuos con tal perfil existen. Desde el punto de vista metodológico este estudio se basa en un análisis pormenorizado de la normativa de los distintos programas de educación bilingüe y, en particular, de los perfiles docentes a cargo y propone cinco áreas de base de conocimiento que resultan indispensables para todo docente que ejerza en contextos de educación bilingüe.

Este artículo trata de los docentes, responsables de llevar a la práctica estos esquemas. En primer lugar se describe el perfil de los docentes que trabajan en los distintos tipos de programas bilingües en Argentina, ya que constituyen un componente clave de cualquier programa educativo. Como segundo objetivo, se busca relevar las necesidades

de los docentes en distintos tipos de PEB con el propósito de identificar posibles coincidencias en lo que respecta a sus principales necesidades de formación y capacitación.

Para lograr dichos objetivos y con el fin de contextualizar los programas descritos se presentarán algunas consideraciones generales en relación con la naturaleza de los PEB vigentes en Argentina así como los antecedentes relacionados con el sistema de educación en el que se encuentran insertos, en especial en relación con las instituciones de formación docente. Se espera poder caracterizar los perfiles de los docentes, haciendo referencia a las capacidades requeridas para su práctica docente.

Este trabajo adopta la definición amplia de educación bilingüe proporcionada por García (1997, p.405) "la educación bilingüe implica la utilización de dos lenguas en la instrucción" y, más específicamente "la educación bilingüe es definida como la educación que apunta a promover la competencia bilingüe (o multilingüe) usando dos (o más) lenguas como medio de instrucción para gran parte del plan de estudios académico" (Genesee, 2004, p.548). En cuanto a la tipología de PEB, se parte de la clasificación proporcionada por Baker (2011, p.207). En estos términos, queremos demostrar que los programas en esta región abarcan un amplio espectro que incluye los programas que Baker (2011) denomina *Transicional*, *General con enseñanza de una lengua extranjera* *General Bilingüe*.

La formación docente en Argentina hoy

Para comprender las características de los PEB resulta fundamental analizar los perfiles de los docentes que los llevan adelante. Un componente central de ese perfil es la formación inicial de los docentes. Por esto dedicamos esta sección a explicar las características de la formación. En la actualidad los docentes de nivel inicial y primario de Argentina obtienen su título habilitante después de cuatro años de estudio. Se forman para enseñar lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Para obtener un título para enseñar en la escuela secundaria, la formación consiste en carreras de cuatro años en asignaturas específicas (matemáticas, biología, español, francés, etc.). Estas carreras se cursan mayormente en instituciones de formación docente (Mezzadra & Veleda, 2014) aunque también en universidades y la lengua medio de esta formación es el español (ver Di Tullio, 2003; Arnoux, 2008b, y Bein, 2011). Los futuros docentes cursan asignaturas específicas y pedagógicas y todos los programas tienen un componente de prácticas docentes. Los profesionales con título de grado (por ej. derecho, medicina, veterinaria, historia, etc.) también tienen la posibilidad de trabajar como docentes de nivel secundario, debiendo tomar un curso complementario que cubra el componente pedagógico.

Los cursos de formación para profesores de idioma extranjero se ofrecen en las principales lenguas (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) y consisten en programas de cuatro años. Los estudiantes cursan asignaturas que son enseñadas, en su mayoría, en la lengua extranjera en cuestión y que abarcan las siguientes áreas: lengua, lingüística, aspectos culturales, pedagogía general y específica, práctica y observación. Esta tradición, más que centenaria, reviste un alto grado de especificidad (Banfi, 2013).

La Educación Bilingüe en Argentina y sus programas

Al analizar los PEB (y los perfiles de los docentes) observamos que las fuentes de información son, en general, muy acotadas. En algunos casos ha sido necesario recurrir a artículos periodísticos debido a la falta de informes oficiales u otra documentación donde se delinearían los objetivos de los programas, los recursos disponibles, la descripción de la situación sociolingüística, etc. Por esta razón, también hemos recurrido a nuestro propio conocimiento práctico del contexto local, habiendo tenido contacto directo con muchos de los programas aquí descritos.

Como en la mayor parte de otros contextos, en Argentina la denominación “escuela bilingüe” se aplica a una amplia gama de programas que a menudo tienen poco en común y que típicamente no tienen mucho contacto entre sí. Sin embargo, en este trabajo presentamos una descripción de los programas considerados “bilingües” en nuestro país, señalando los rasgos compartidos y aquellos que los distinguen. Aquí se usa el término “programa” con el sentido más amplio posible, es decir, para describir un conjunto de acciones que permiten organizar y detallar una experiencia educativa en particular, en el contexto de una institución específica o conjunto de instituciones. En forma abreviada, nos referiremos a Programas de Educación Bilingüe (PEB) entre los que analizaremos los Programas de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), Programas de Educación Bilingüe para Niños Sordos (PEBNS), Programas de Educación Bilingüe en Escuelas Primarias (PEBEP), Programa de Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF), y finalmente los Programas de Educación Bilingüe en Escuelas de Élite (PEBEE). Es necesario aclarar que estas no son necesariamente las denominaciones empleadas en cada caso sino que se trata de términos amplios que buscan captar el espíritu de los programas en cuestión.

En el caso de los Programas de Educación Intercultural Bilingüe – PEIB

Los años 90 fue un período de nuevos proyectos y de visibilización en el campo de la educación bilingüe e intercultural para pueblos indígenas en América Latina. En Argentina, en 2004, se comenzó a poner en práctica un modelo de programas de educación intercultural bilingüe (EIB) apuntado a revitalizar el conocimiento indígena, la lengua y la identidad (ver publicaciones del MECYT, 2004; también las conferencias organizadas desde 1985 Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural). Esta es la única modalidad de educación bilingüe que posee reconocimiento oficial, como en la Ley Nacional de Educación de 2006.

Los programas de EIB varían entre aquellos que prestan servicios a comunidades donde la lengua en cuestión es utilizada, sistematizada en algún punto y extensamente usada en la comunidad (por ej. Mbya-Guaraní, Mapudungun/Mapuche, Quichua, y Wichi tal como lo demuestran Intiman y Quintrel (2004) para Mapudungun, y Jara (2004) para Wichi) y otros donde la lengua no es usada actualmente por las comunidades, y donde, en muchos casos, no hay hablantes de la misma.

Geográficamente, los PEIB predominan en las provincias donde las comunidades aborígenes tienen una presencia numéricamente significativa. El siguiente mapa elaborado por el Ministerio de Educación de la República Argentina (MERA), muestra la localización geográfica de estos programas (ver Figura 1):

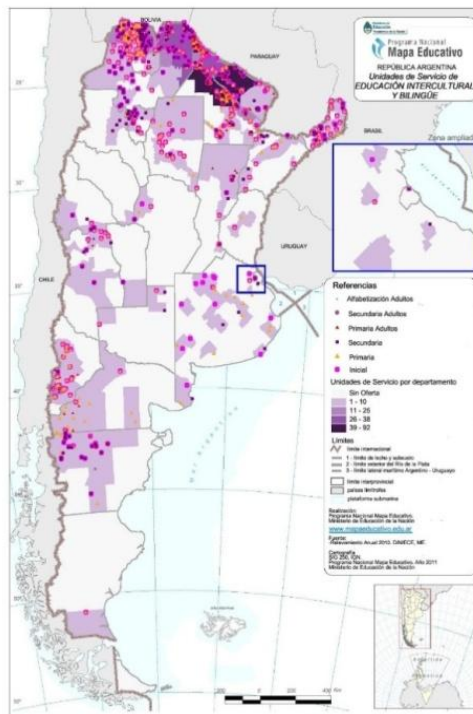


Figura 1. Distribución territorial de la Educación Intercultural Bilingüe. Fuente: Dirección Nacional de Información y Evaluación-de-la-Calidad-Educativa,-Ministerio-de-Educación-de-la-Nación: www.mapaeducativo.edu.ar/pages/mapas/mecyt/?idatlas (Consultado el 16 de marzo de 2007).

En general, los PEIB están presentes en el nivel inicial y primario en escuelas estatales, y en menor medida en el nivel secundario. También existen acciones dirigidas a los estudiantes de formación docente, como estímulos económicos del Instituto Nacional de Formación Docente. Uno de los objetivos centrales de estos programas es proporcionar la inserción en el sistema educativo independientemente del programa específico. En Argentina el sistema de educación es esencialmente monolingüe en español. Esto, en última instancia, implica la asimilación de las poblaciones indígenas a la mayoría de habla española. Por lo tanto, siguiendo la tipología propuesta por Baker (2011), podemos considerar estos programas como transicionales.

En cuanto al Programa de Educación Bilingüe para Niños Sordos – PEBNS, la educación bilingüe es considerada la mejor opción disponible para la educación de niños sordos (Bouvet, 1990; Mashie, 1995; Grosjean, 2001; Lizzi et al, 2012; y Perales et al, 2012). Idealmente, los niños sordos desarrollan la lengua de señas mediante programas de estímulo temprano y posteriormente en la escuela, donde se enseñan las asignaturas a través de la lengua de señas (Martin, 2001). La forma escrita que se presenta en la escuela es la lengua hablada por la mayoría de la comunidad, en este caso el español (McAnally, Rosa y Quigley, 1999; Paul, 1998; Robertson, 2000).

En Argentina, existen programas para niños sordos en una amplia gama de establecimientos como: pequeñas instituciones urbanas específicas para niños sordos; reconocidas escuelas para niños sordos que se remontan a la tradición oral; pequeños grupos de niños integrados en escuelas con programas especialmente preparados para ellos o con la ayuda de intérpretes de la lengua de señas; niños sordos en escuelas de educación especial que incluye a niños con otras necesidades especiales, etc.

Estos programas existen tanto en instituciones estatales como privadas que, generalmente, reciben subsidios parciales del gobierno. Son limitadas las opciones de estímulo temprano en la lengua de señas para bebés sordos que dificulta su temprano desarrollo de la Lengua de Señas Argentina (LSA). Cada institución formula su propio proyecto educativo, considerando los varios niveles de conocimiento de la lengua de señas con el que ingresan los alumnos: los niños que provienen de familias con sordera genética y otros parientes sordos cuentan con conocimiento previo de la LSA mientras que otros tienen algunas nociones de español, según su nivel de audición o directamente no cuentan con lengua alguna, solo con gestos rudimentarios que utilizan para su comunicación diaria. Este programa se considera bilingüe ya que la educación de los niños es tanto en LSA como en español. De acuerdo con la clasificación de Baker (2011), este programa debería ser clasificado como transicional.

Los Programas de Escuelas Bilingües en Escuelas Primarias – PEBEP provienen del interés en la educación bilingüe en las escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires, el cual se remonta a 1999 con la creación del “Programa de Escuelas Bilingües” que luego se convertirían en “Escuelas Plurilingües.” Se trata de 26 escuelas primarias en las que se enseñan lenguas de manera intensiva tanto en carga horaria como en número de lenguas (dos en lugar de una; francés, inglés, italiano y portugués en distintas combinaciones según la escuela). Allí se enfatiza la enseñanza de lenguas extranjeras en su relación con la lengua de escolarización, o sea el español. De acuerdo con la clasificación de Baker (2011), este programa debería ser clasificado como general con enseñanza de una lengua extranjera.

Por otro lado, en 2013 se creó en la Ciudad de Buenos Aires la primera escuela argentino-china con modalidad bilingüe por inmersión dual. Ahí se conjuga una población 50-50% hispano- y sino-parlante con currículum dictado en ambos idiomas. En 2014 se comenzó con dos grupos de 4 y 5 años y en 2015 se comenzó con primer grado incorporando grados superiores hasta completar los siete años de la escuela primaria en 2021. De acuerdo con la clasificación de Baker (2011), este programa debería ser clasificado como inmersión dual o recíproca.

Existe también el Programa de Escuelas Bilingües de Frontera – PEBF en el que la zona fronteriza entre Brasil y Argentina, donde los ríos son las fronteras naturales, presenta un alto grado de contacto de lenguas. En el lado argentino la presencia del portugués es constante y constituye parte del repertorio receptivo de los habitantes. Existe una variedad de contacto conocida como “portuñol”. El lado brasileño, sin embargo, no muestra una presencia generalizada de niños y adultos

hablantes de español, ni siquiera familiarización con la comprensión de esta lengua (MERA, 2007).

En 2001, Argentina y Brasil firmaron un acuerdo que reconoce dos lenguas oficiales en el MERCOSUR, es decir español y portugués. Para reforzar la integración regional, un número de acuerdos de cooperación se firmaron en 2003 y 2004 que condujeron a la creación del Programa Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF) (ver Arnoux, 2008a), que tiene como objetivo el desarrollo de un modelo de enseñanza común que garantice que los alumnos y docentes logren educarse y comunicarse en español y portugués (MECyT & Ministerio de Educación de Brasil, 2007). Para su implementación los maestros literalmente cruzan la frontera para dar clases en su escuela gemela en el otro país.

Según la Provincia de Misiones (2007), un objetivo importante es desarrollar la comprensión mutua de las poblaciones a ambos lados de la frontera, así como el bilingüismo aditivo y la lectoescritura mediante el desarrollo bilateral intercultural curricular. Siguiendo la tipología de Baker (2011), el PEBF debería ser considerado como general.

Como se describe en Banfi & Day (2005), los precursores de estos establecimientos fueron instituciones creadas por diferentes comunidades de inmigrantes que pasaron a incorporar a niños que no tienen ninguna conexión étnica con aquel grupo inmigrante. En la actualidad, la mayoría de los niños que asisten a estas instituciones tienen al español como lengua materna y entran en contacto con la segunda lengua cuando comienzan la escolaridad. Este tipo de escuelas de gestión privada han crecido en número, y se han tornado mucho más internacionales y menos vinculadas a una comunidad en particular (Banfi & Day, 2005).

Estas escuelas bilingües de español-inglés, -francés, -alemán, -italiano típicamente brindan un programa bilingüe de inmersión parcial. Estos programas comienzan en nivel inicial y continúan hasta el final de la escuela secundaria. Por lo general, se enseñan todas las áreas disciplinares del plan de estudio tanto en español como en la lengua adicional. Estas instituciones cumplen con las exigencias locales oficiales y, a menudo, con algún el plan de estudios extranjero o internacional. Algunos de los estudiantes obtienen certificaciones-internacionales-(por-ej.el-Bachillerato-Internacional,-IGCSE-A levels, Baccalauréat (francés), Abitur (alemán), Maturità (italiana)). Si aplicamos la tipología de Baker (2011) a este tipo de escuela, concluimos que esto es un caso de programa de educación bilingüe general.

Encontramos también escuelas vinculadas a las comunidades judía, armenia, japonesa y coreana que enseñan hebreo, armenio, japonés y coreano, respectivamente. En estos establecimientos se enseñan las diferentes lenguas como medio de tener acceso a las culturas involucradas pero no necesariamente se enseñan contenidos disciplinares. En este caso, de acuerdo con la tipología de Baker (2011), se trataría de escuelas en *lenguas de herencia*.

Los docentes

En esta sección describiremos los perfiles de los responsables de los programas para acercarnos a la definición de su identidad profesional. En el ámbito de los PEIB ha surgido una creciente preocupación por la limitada formación específica de los docentes a cargo (Hirsch, 2003), tanto en lo referido al contexto de enseñanza como a la lengua en cuestión (Gualdieri, 2004). Aranda et al. (2004) expresa el problema claramente: “los educadores no manejan las lenguas maternas de las etnias aborígenes, por lo que los problemas de comunicación constituyen la causa principal de deserción escolar.” (p.46).

Si bien se plantea la necesidad de la formación docente específica en EIB (MERA, 2009) las opciones concretas de formación son tan recientes (ver Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de EIB de Educación Primaria de la provincia de Salta, 2010) como insuficientes. Algunas instituciones de formación docente de las provincias de Chaco, Salta y Formosa ofrecen carreras de Profesorado en EIB y algunos institutos de formación docente de nivel inicial o primario incluyen en sus planes una o dos asignaturas para crear conciencia sobre asuntos interculturales (Acuña, 2003). Por otro lado, los cursos de capacitación y actualización docente rara vez tienen en cuenta la diversidad en contextos sociolingüísticos diferentes y tampoco profundizan en el estudio de la semántica, la fonología o la sintaxis de las lenguas indígenas (Hirsch, 2003).

La mayor parte de los docentes que se desempeñan en los PEBNS no han tenido ningún curso en la Lengua de Señas Argentina (LSA) como parte de su educación formal. Incluso a finales de los años 80, el empleo de la LSA no tuvo una consideración positiva en instituciones de formación docente (Lapenda, 2005). La formación de profesores en Educación Especial solía ser genérica para las diferentes clases de discapacidades y tenía una tendencia paramédica. Esto ha cambiado en los últimos años con un acercamiento más pedagógico que caracteriza los programas de formación. Por ejemplo, el actual programa de formación para docentes de niños sordos en la Provincia de Buenos Aires, Profesor en Educación Especial en Discapacidad Auditiva, incluye clases de la LSA y cursos sobre cómo enseñar la lengua y la lengua de señas, así como cursos de lingüística y sociolingüística, pero todavía no se pueden evaluar los resultados.

Una innovación que ha mejorado la situación ha sido la presencia de adultos sordos, que tienen el papel de informantes de lengua así como modelos adultos para los niños, que tienen pocas oportunidades de contacto con adultos sordos en su vida diaria.

Dentro de los PEBEP, en las Escuelas Plurilingües de la Ciudad de Buenos Aires, los docentes pueden ser clasificados en dos grupos: aquellos que dictan las asignaturas curriculares en español y los docentes de lenguas extranjeras. En la escuela argentino-china se trabaja en pareja pedagógica conformada por un docente hispano-parlante y otro sino-parlante. Ambos docentes comparten la instancia de planificación de clases y su dictado. Se prevén momentos de trabajo para el grupo de alumnos de manera conjunta y también diferenciado según la lengua dominante del alumnado. El desafío de identificar docentes sino-parlantes no resulta menor ya que no existe en el país

formación específica para este tipo de docente. En este sentido ha sido necesario recurrir al análisis de los antecedentes de los postulantes y a la aplicación de una prueba de idoneidad para constatar los saberes de los interesados.

Los docentes involucrados en el PEBF (entre Argentina y Brasil) son maestros de escuela primaria. En sus países, cada uno enseña el correspondiente plan de estudios en español y portugués, respectivamente. Cuando los docentes cruzan la frontera, el maestro argentino enseña en español a los alumnos brasileños y el docente brasileño enseña en portugués a los niños argentinos. Según Ortiz y Torres (2006) este programa promueve la enseñanza de español y portugués por maestros de escuela primaria, en vez que por docentes de idioma extranjero. Sin embargo, en ningún país estos docentes son formados para enseñar una segunda lengua. Solo cuentan con equipos de especialistas que les proveen de un seguimiento y asesoramiento pedagógico una vez que ingresan en el programa.

Los docentes que dan clases en PEBEE varían tanto como las escuelas y sus programas. Algunas escuelas, por lo general las que son más antiguas y que cuentan con mayores recursos, tienen un pequeño número de docentes o directivos provenientes del país con el que están asociados (ya sea provistos por el gobierno de ese país o vía contratos privados). Estos docentes son hablantes nativos del idioma en cuestión y se formaron en su país de origen. Luego cuentan con docentes locales, algunos de los cuales dictan los contenidos curriculares en español y otros en la lengua adicional. También encontramos profesores de idioma extranjero locales, que enseñan la lengua en cuestión o un conjunto de asignaturas que puede o no haber sido parte de su formación docente (por ej., literatura, historia, y geografía).

Dependiendo de si el espacio curricular en cuestión tiene carácter oficial (o sea, es parte del plan de estudios) o no, las exigencias de titulación docente podrán ser más o menos laxas.

Las áreas de convergencia en los Programas Bilingües

De la comparación de los diferentes PEB en Argentina y los perfiles de los docentes en ellos, se observan ciertas áreas de interés para el análisis. Uno de los aspectos a analizar es la relación de poder relativa de las lenguas involucradas en los programas descritos. Otra área de convergencia son los saberes y conocimientos que se requieren de los docentes involucrados en estos programas. Ambos factores tienen un claro impacto en la implementación de los mismos y por esto, los analizaremos aquí.

Las lenguas de Poder y el poder de las lenguas

Ciertos factores sociolingüísticos impactan de manera inevitable en la implementación de los distintos tipos de PEB. En primer lugar, es necesario considerar la situación de lenguas minoritarias y lenguas en peligro, por un lado, y de lenguas mayoritarias o globales, por el otro (sobre la educación de estudiantes de lenguas minoritarias, Baker, 2000; Cummins, 2000a & Skutnabb-Kangas, 2000, sobre los de

estudiantes de lenguas mayoritarias, ver Genesee, 2004). Los PEIB y PEBNS corresponden a la primera categoría (lenguas minoritarias y/o lenguas en peligro), mientras que todos los otros programas se ubican en la última (lenguas mayoritarias o globales). Aunque algunas lenguas indígenas hayan recibido el reconocimiento constitucional y legal, las mismas siguen sin poseer, como en otros países de la región, el estatus de lengua oficial. La Lengua de Señas Argentina (LSA) posee algún reconocimiento a nivel provincial (por ej. las provincias de Mendoza, ley 7393/2005 y Neuquén 2873/2013), mientras que los proyectos de reconocimiento nacional aún no han logrado aprobación en el Congreso Nacional. Como Dorian (2004, p.437) explica, "las consecuencias, para los hablantes de lenguas sin estatus oficial, ascienden a un diferencial de poder agudo, tanto lingüístico como social," y esto se ve reflejado en el prestigio y las posibilidades de los programas bilingües apuntados a poblaciones diferentes.

En estos casos, el estudio del español y el desarrollo de alfabetización en esta lengua, por encima o en lugar del desarrollo de la lengua materna de los niños. Aunque muchos autores, por ejemplo Gualdieri (2004), indican que el bilingüismo y la bi-alfabetización deberían ser los objetivos deseados, algunos profesionales todavía consideran la "castellanización" de los alumnos, un resultado deseado (Jara, 2004).

En el caso de estudiantes sordos, el gran énfasis está puesto en el desarrollo de la alfabetización en español, así como el desarrollo de otras competencias, como la lectura de labios y la maximización de capacidades donde hay audición residual. En los últimos años, se ha asignado mayor interés al desarrollo de la lengua de señas como una lengua en sí misma no sólo como un medio de transición de comunicación, pero también como el medio de transmitir el contenido curricular. Sin embargo, la oferta es limitada. Esto quiere decir que hay un claro peligro en estos casos en los que la lengua materna de los niños (o la lengua más accesible) tendrá un desarrollo limitado o ningún desarrollo en el contexto escolar (y probablemente en ningún otro contexto), presentándose así como la amenaza principal para el futuro del individuo así como también para la comunidad. Tomando estos factores en consideración, estos programas probablemente deberían ser caracterizados como transicionales según Baker (2011), una forma débil de educación bilingüe que generalmente conduce a un monolingüismo relativo más que al bilingüismo.

En contraste con esta situación, los otros tres tipos de programas descritos, es decir PEBF, PEBEP y PEBEE – donde la lengua materna de los niños no se encuentra amenazada por la lengua adicional en cuestión – apuntan al enriquecimiento educativo para la mayoría de niños, ayudándolos en el desarrollo de habilidades en una lengua adicional que tiene reconocimiento internacional y/o regional e importancia política y económica (Baker, 2002). Esto tiene implicancias prácticas en términos de la disponibilidad de docentes formados, materiales didácticos, etc.

En resumen, y aplicando la tipología de Baker (ver Apéndice 1) a los programas descritos para Argentina, resultan las siguientes clasificaciones (ver Tabla 1):

Tabla 1

Uso de la tipología de Baker a los programas en estudio.

| Programas Bilingües en Argentina | Tipo de Programa | Tipo típico de niño | Lengua utilizada en el aula | Propósito social y educativo | Objetivo en el resultado de la Lengua | Forma fuerte/ Débil |
|---|--|---------------------|--|---|---------------------------------------|---------------------|
| Programas de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) Programas de Educación Bilingüe para Niños sordos (PEBNS) | Transicional | Minoría Lingüística | Movimientos de Lengua Minoritaria a Mayoritaria | Asimilación | Monolingüismo relativo | Débil |
| Programas de Educación Bilingües en Escuelas Primarias (PEBEP) Programas Escuelas Bilingües de Frontera (PEBF) | General con enseñanza de lengua extranjera | Minoría Lingüística | Mayoría Lingüística con clases de segunda lengua o idioma extranjero | Enriquecimiento limitado | Bilingüismo limitado | Débil |
| Programas de Educación Bilingüe en Escuelas de Élite (PEBEE) | Corriente principal bilingüe | Mayoría Lingüística | Dos lenguas mayoritarias | Mantenimiento, Pluralismo y Enriquecimiento | Bilingüismo y bialfabetización | Fuerte |

Los perfiles de los docentes en Programas de Educación Bilingüe – Algunas propuestas para la formación docente

Para enseñar en programas de educación bilingüe se considera indispensable que los docentes posean conocimientos en la lengua adicional en la que enseñan y den cuenta de sus saberes acerca de la disciplina y su didáctica, así como de estrategias adecuadas para la enseñanza y formación en educación bilingüe (Met& Lorenz, 1997; Cloud et al, 2000; Lindholm-Leary, 2005). La falta de formación docente específica en bilingüismo y educación bilingüe, un rasgo muy común en todo el mundo, puede

conducir al desarrollo limitado de la estructura del programa, plan de estudios y variedad de estrategias de enseñanza (Lindholm-Leary, 2005). Según Baker (2007):

Un problema en la educación bilingüe es que hay pocas instituciones de formación docente que capaciten para trabajar en escuelas y aulas bilingües. Aún en países bilingües, hay pocos cursos de formación que preparan a docentes para educar a niños bilingües (p.203).

Esta situación está ejemplificada en los programas descritos en este trabajo.

La pregunta que uno debería hacerse entonces es: ¿cuál es la formación específica con la que deberían contar los profesores en PEB para ser capaces de realizar su tarea adecuadamente? Shulman (1987, p.8) propone que la base de conocimiento de todo docente incluye siete componentes básicos: conocimiento del contenido disciplinar, conocimiento pedagógico general, conocimiento del plan de estudios, conocimiento pedagógico-curricular, conocimiento de los alumnos y sus características, conocimiento de contextos educativos, y conocimiento de los propósitos educativos. May et al. (2004) consideran que, tanto en la formación inicial, como en la formación continua, el docente que ejerce en PEB necesita saberes acerca de las teorías del bilingüismo, de la adquisición de la segunda lengua, de las estrategias de enseñanza en el desarrollo de una segunda lengua, acerca de la educación multicultural, estrategias de aprendizaje cooperativo, entre otros.

Considerando los aportes de los distintos especialistas citados, proponemos cinco áreas de base de conocimiento necesarias para ejercer como docente en programas bilingües. Los docentes deberían tener conocimiento y competencias en: las lenguas incluidas en el programa; las culturas involucradas en el programa; el contenido disciplinar a ser enseñado; el conocimiento pedagógico; el bilingüismo y la educación bilingüe. En las siguientes secciones se discutirán cada una de estas áreas.

En programas bilingües es fundamental que los docentes tengan al menos un nivel alto de la lengua en la que ellos van a dictar sus clases y conocimiento de la otra lengua en cuestión por lo tanto la competencia lingüística del docente es indispensable. La idea que dos grupos de profesores monolingües enseñen en programas bilingües, ignora el hecho de que los alumnos aspiran a ser bilingües y que existen muchos beneficios si los docentes también lo son.

Otro factor fundamental es la conciencia metalingüística – Genesee (2004), indica:

Si bien el uso funcional del idioma meta es lo que permite lograr generalmente un buen dominio de la segunda lengua, son las estrategias de instrucción (aquellas que sistemáticamente crean conciencia y oportunidades para que los alumnos aprendan las formas lingüísticas que necesitan para lograr sus objetivos comunicativos) las que le permitirán mejorar su conocimiento de la lengua adicional (p.571).

Para aplicar este tipo de estrategia, los profesores tienen que, en primer lugar, tomar conciencia de los procesos de la lengua que ellos mismos llevan a cabo en sus actos comunicativos. No es suficiente que los profesores posean un muy buen nivel de la lengua en cuestión. También deben ser capaces de desarrollar una conciencia metalingüística para interpretar el proceso por el que sus alumnos están atravesando y de esa manera poder acompañarlos en su aprendizaje de manera apropiada (Fillmore & Snow, 2000, y Adger, Snow & Christian, 2002 sobre lo que los profesores necesitan saber sobre la lengua). Según Cummins (2000a) es de suma importancia enseñar los aspectos específicos de registros académicos en ambas lenguas y promover la toma de conciencia en los alumnos. Para un resumen detallado de la lengua y las habilidades metalingüísticas de los diferentes profesores en todos los programas, (ver Apéndice 2).

En cuanto a la dimensión cultural, si acordamos con Baker (2011) en que los programas bilingües deberían aspirar al desarrollo de capacidades biculturales en los alumnos, los docentes deberían estar familiarizados con las culturas involucradas y que incorporen la reflexión intercultural en su enseñanza. Dentro de esta amplia interpretación de la noción de cultura en relación con la educación, creemos que los profesores que dan clases dentro de programas bilingües/biculturales deberían familiarizarse con las siguientes facetas culturales al interior de los distintos programas es decir: la cultura de los estudiantes (que puede ser diferente de la del profesor(es)); la cultura de los profesores (que puede ser diferente también de la de los estudiantes); las culturas de los hablantes de cada lengua implicada; la relación entre la lengua y la cultura; la cultura de la escuela.

La reflexión específica y la comparación de las culturas asociadas con la lengua materna de los estudiantes y la lengua adicional aprendida en el contexto de la escuela deberían conducir a oportunidades de análisis productivas. Para que los profesores sean capaces de generar situaciones donde esto ocurra, es indispensable que tengan acceso a oportunidades de reflexión intercultural en su formación. Ipiña Melgar (1997), en su análisis de EIB, considera que es necesario el desarrollo personal así como profesional para realzar la comprensión intercultural del docente. Otro elemento para tener en cuenta es el contraste entre la escuela y la cultura de los alumnos, que está presente en cada situación educativa, pero en los programas de educación bilingüe (Baker, 2001).

Igualmente, otro factor es el contenido a enseñar, el cual en un programa educativo particular está intrínsecamente vinculado a la cultura de aquel programa, es decir que lo que una comunidad supone relevante o significativo y que merece ser incluido en el plan de estudios de la escuela puede o no ser relevante para otra comunidad. En la creación de un PEB determinado es necesario tomar esta dualidad en cuenta tanto en su diseño como en la formación de sus docentes. Si los mismos no están familiarizados con el contenido a enseñar ni con la perspectiva dominante en una sociedad particular, entonces difícilmente están capacitados para enseñarlo. Un tema, como el del medio ambiente por ejemplo, puede ser trabajado de diferente manera en diferentes comunidades.

En cuanto al conocimiento pedagógico, si bien enseñar en un PEB tiene aspectos en común con otros tipos de enseñanza (Genesee, 2004), también hay ciertas

especificidades que afectan la manera en que se enseña en esos contextos. Frente a la escasez de materiales para la enseñanza en contextos de educación bilingües, los docentes se enfrentan con el desafío de tener que crear sus propios materiales didácticos. La ausencia de habilidades relacionadas con el diseño de materiales en un proceso de aprendizaje de una lengua adicional complejiza el trabajo de estos docentes, especialmente cuando no hay material disponible. Esto es particularmente marcado en el caso de PEIB, PEBNS y PENF. En muchos otros programas, aunque puede no haber materiales específicos, hay muchos recursos que los docentes pueden utilizar y adaptar sin demasiada dificultad si tienen la formación y habilidades necesarias para esta tarea. Se hace indispensable la integración y colaboración de los distintos docentes involucrados y el desarrollo de habilidades que les permita la selección, adaptación y creación de materiales para la enseñanza de contenido en una lengua distinta de la de los estudiantes o la lengua materna de los docentes.

Finalmente, en el bilingüismo y la educación bilingüe, la enorme mayoría de los docentes que ejercen en PEB carecen de formación en bilingüismo y educación bilingüe. Este conocimiento permitiría a los docentes ser capaces de comprender el proceso por el que sus alumnos están atravesando en su desarrollo como individuos bilingües, así como reflexionar sobre su propia realidad como bilingües. Por otra parte, para que los docentes tomen conciencia de la clase de programa en el que enseñan, sus objetivos, y resultados, deberían estar familiarizados con estudios sobre educación bilingüe. Un curso básico sobre bilingüismo que abarque la lingüística, la psicolingüística y las perspectivas de sociolingüística puede brindar a los docentes de PEB la oportunidad de explorar las implicancias lingüísticas, sociales y cognoscitivas del bilingüismo en el individuo y en los grupos sociales donde las lenguas en cuestión son habladas. Al tratar con asuntos concernientes a los tipos de representaciones y procesos que utilizan hablantes bilingües para producir y comprender lenguas diferentes (Dewaele, 2003), los docentes serán capaces de examinar el bilingüismo y la educación bilingüe desde la perspectiva de la adquisición de una lengua adicional y la teoría sociocultural.

La siguiente tabla (ver Tabla 2) resume la información sobre los perfiles docentes de cada PEB:

Tabla 2
Relación entre perfiles de docentes y cinco áreas de conocimiento.

| PEB | Lengua | Culturas | Contenido disciplinar | Didáctica | Bilingüismo y Educación Bilingüe |
|-------|-----------------------------------|-------------------|-----------------------|-----------|----------------------------------|
| PEIB | Español | No | Sí | Sí | No |
| PEBNS | Español (LSA) | No | (Sí) | Sí | No |
| PEBEP | a) Español b) Lengua adicional | a) No b) Sí/No | Sí | Sí | No |
| PEBF | a) Español | No | Sí | Sí | No |

| | | | | | |
|-------|-----------------------------------|-------|----|----|----|
| | b) Portugués | | | | |
| PEBEE | a) Español b) Lengua adicional | Sí/No | Sí | Sí | No |

Ante este panorama, podemos observar que hay una evidente ausencia o limitación de habilidades de lengua (indígenas/de señas) entre los docentes de alumnos indígenas y sordos, si bien esta situación ha cambiado, en alguna medida, al menos en el caso de la lengua de señas. Sin embargo, hay mucho por hacer en ambos sectores, considerando que los profesores debieran contar con niveles de lengua apropiados a la enseñanza en PEB.

En general, observamos que los docentes cuentan con escasa experiencia en las áreas de lengua y de enseñanza de idiomas o en comunicación intercultural dado que su formación no incluye este componente. La mayor parte de estos docentes debería desarrollar mayores niveles de conciencia metalingüística que podría ser remediada con cursos de capacitación o actualización.

Igualmente, existe una falta general de conocimiento sobre bilingüismo y educación bilingüe. Además, el aspecto más paradójico de esta ausencia es la falta de conciencia de la necesidad de este tipo de experiencia previa tanto en profesores como en las autoridades educativas.

Para terminar, se observa también que la oferta de cursos de formación inicial y/o continua tiene que ser ampliada considerablemente ya escala nacional como parte de un acercamiento coordinado de políticas en educación bilingüe

Recomendaciones y conclusiones

Es claro que muchos aspectos de la formación de los docentes tendrán que ser específicos a un programa o lengua. En otras áreas, hay necesidades más generales que podrían ser satisfechas colaborativamente. La cooperación y la colaboración entre programas bilingües, podrían enriquecer estas experiencias enormemente. Además, en un sentido político más amplio, este tipo de colaboración sería inmensamente facilitado por el reconocimiento oficial de todos los programas aquí descritos. Esto les permitiría tener una categoría equivalente y proporcionaría el encuentro de puntos de contacto para la colaboración.

Si bien hay muchos motivos para que la cooperación signifique un esfuerzo positivo y razonable, hay también muchos factores que la dificultan. La mayor parte deriva de los diferentes, y a menudo mutuamente exclusivos, sectores en los cuales surgen los programas y las culturas de las distintas instituciones en las que están inmersos y que, eventualmente, generan. Las poblaciones de alumnos que reciben no se superponen, y tampoco los planteles docentes. La ubicación de las instituciones donde estos programas son llevados a cabo es también diferente y a menudo alejadas entre sí. Estos factores generan desconfianza y prejuicio mutuo. Si se añade a esto el hecho de

que algunas formas de educación bilingüe son reconocidas oficialmente y otras no, entendemos por qué existe muy poca oportunidad para la colaboración.

La educación bilingüe tiene muchas ventajas: lingüísticas, académicas y cognitivas (Baker, 2011; Cummins, 2000b; Hakuta, 1990; García, 2009). Sin embargo, como Baker (2002) señala, que la educación bilingüe puede considerarse con rasgos positivos no necesariamente significa que obtendrá el apoyo necesario para que se implemente eficazmente. Una clara caracterización del tipo de perfil docente y de su formación constituye un paso indispensable para comprender que las prácticas pedagógicas de los PEB sean más que una serie de técnicas o estrategias docentes y que se constituyan en instancias de aprendizaje que resulten en un tipo de educación que garantice la equidad educativa (García, 2009).

En conclusión, estos factores, en conjunto, hacen muy difícil la cooperación mutua. Esto requeriría una iniciativa coordinada y centralizada, posiblemente por parte del MERA, para articular estos programas y fomentar diferentes formas de cooperación. En este contexto, hay un número de opciones disponibles. En primer lugar, un reconocimiento explícito de la existencia de la educación bilingüe como un término amplio que contemplara los puntos en común brindando un marco teórico a estos diferentes programas. En segundo lugar, es importante que los programas existentes sean estudiados y documentados para poder comprender las semejanzas y diferencias más claramente. Esto a su vez, conduciría a una definición empírica de los perfiles, generales y particulares, de docentes bilingües, incluyendo las necesidades compartidas y específicas en los diversos tipos de programas. Parecería, considerando la realidad de dichas circunstancias y experiencias variadas, que los perfiles deberían ser definidos en términos de capacidades o áreas de conocimiento más que calificaciones específicas. Dadas estas condiciones, la mirada estaría puesta en explorar las posibilidades para acceder al potencial para la colaboración en el desarrollo docente y la investigación.

Una conclusión general a la que hemos llegado es que en nuestro contexto, como en muchos otros, no todos a lo que se llaman a sí mismos o son llamadas “educación bilingüe” lo son considerando las definiciones de García (1997) y Genesee (2004). La etiqueta “bilingüe” es muy popular, en particular entre políticos, por diferentes motivos. Esto puede ser usado para presentar un programa como equivalente a aquellos accesibles a grupos de élite, dentro de una institución estatal y accesible a niños en situación desfavorable. Esto evoca entre padres, y el público en general, la noción de un muy buen dominio de una lengua adicional, e inclusive una noción intuitiva de bilingüismo equilibrado. También es usado extensamente como un instrumento de marketing poderoso por numerosas instituciones educativas. Es aplicado a contextos donde hay (algún) hablante bilingüe presente, o aún donde hay hablantes monolingües de dos lenguas (programas indígenas).

Esta reseña de los diferentes tipos de programas bilingües disponibles en Argentina hoy nos ha conducido a concluir que el modo más realista de alcanzar los perfiles de docentes requeridos de los diferentes PEB es desarrollar programas de perfeccionamiento previos y durante la tarea docente. No creemos realista abogar por programas específicos de formación docente pero sí por la incorporación de asignaturas

específicas. Por otra parte, creemos que todos los actores implicados en cualquier clase de programa bilingüe deberían tener acceso a la posibilidad de reflexionar sobre las nociones teóricas por debajo de las cinco áreas de conocimiento.

Referencias

- Acuña L., (2003). *Lengua materna, lengua segunda y bilingüismo en la EIB*. Trabajo presentado en el Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los pueblos originarios y la escuela, Universidad Nacional de Luján.
- AGCBA (2004). *Informe Final de Auditoría – Escuelas Bilingües – Auditoría de Gestión*. Buenos Aires: Auditoría General de la Ciudad de Buenos Aires. www.agcba.gov.ar/docs/Info-557.pdf (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Adger C.T., Snow, C. E., & Christian, D., (eds.) (2002). *What Teachers Need to Know About Language*. McHenry, IL and Washington, DC: Delta Systems, and Center for Applied Linguistics.
- Aranda A. R. et al., (2004). Una mirada a la experiencia de formación del auxiliar docente bilingüe. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: MECyT (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología).
- Arnoux E. N. de., (2008a). “La agenda glotopolítica contemporánea. Hacia la integración sudamericana”. En Arnoux, E. N. de y Bein, R. (eds.) *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 1-15). Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux E. N. de., (2008b). “‘La lengua es la patria’, ‘nuestra lengua es mestiza’ y ‘el español es americano’: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española”. En Hofmann, Sabine (ed.), *Medios, espacios y nuevas comunidades imaginadas*, Berlín, Edition Tranvía, en prensa.
- Baker C., (2007). *A Parents’ and Teachers’ Guide to Bilingualism* (3ra ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker C., (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th ed. Clevedon: MultilingualMatter. (Versión en español: Baker C., (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra).
- Baker C., (2002). Bilingual Education. En R. B. Kaplan (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Banfi C., (2013). Tradición, autonomía, innovación y reforma en la enseñanza superior en lenguas en la Ciudad de Buenos Aires. En: *Lenguas Vivas*, Año 13, No. 9, p.p. 27-62.
- Banfi C., (2006). Teaming Up: The advantages of pooling resources in Professional Development. En: *International Schools Journal*, Vol. XXV, No. 2, p.p. 21-26.
- Banfi C., & Bianco G., (2005). *Cuentos en Mano* Video y material impreso para docentes y padres de niños sordos. Buenos Aires: ADAS - Asociación de Artes y Señas.

- Banfi C., & Day R., (2005). The evolution of bilingual schools in Argentina. En de Mejía, A.-M. (ed.) *Bilingual Education in South America*. Clevedon: MultilingualMatters.
- Banfi C., & Moyano G., (2003). La tradición Argentina en formación docente en lenguas extranjeras. En M. I. Dorronzoro, M. S. González, E. Klett, M. Lucas, R. Pasquale, M. Vidal (eds.). *Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Balances y perspectivas en investigación y docencia. IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Dpto. de Lenguas Modernas. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Bein-R.,-(2011).-La-Situación-de-las-Lenguas-Extranjeras-en-Argentina.
<http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjeras.pdf> (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Bouvet D., (1990). *The Path to Language: Bilingual Education for Deaf Children*. Clevedon: MultilingualMatters.
- Braslavsky C., & Cosse G., (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), p.p. 1-26. www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf. (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Brisk M. E., (1998). *Bilingual Education from Compensatory to Quality Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cámpoli O., (2004). La formación docente en la República Argentina. Buenos Aires: IESALC.
http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Cazden C., (1992). *Language Minority Education in the United States: Implications of the Ramirez Report*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Center for Applied Linguistics (1974). *Guidelines for the Preparation and Certification of Teachers for Bilingual/Bicultural Education*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) Disponible en. <http://cifma.cha.infed.edu.ar/sitio/> (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Cloud N., Genesee F., & Hamayan E., (2000). *Dual Language Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Cummins J., (2000a). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins J., (2000b). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Disponible en versión digital:

<http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/strategies/immersion2000.html>
(Consultado el 9 de julio de 2015).

- Dewaele J.-M., (2003). Introduction: Opportunities and challenges of bilingualism. En L. Wei, J.-M. Dewaele, & A. Housen (eds.), *Opportunities and Challenges of Bilingualism*. Berlin: Mouton De Gruyter, 1-12. (primer y tercer autores: L. Wei & A. Housen).
- De Mejía A. M., (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Di Tullio A., (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dorian N., (2004). Minority and endangered languages. En Bhatia, T. K. and Ritchie, W. (eds.) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Equipo de Evaluación de Programas y Proyectos, Gerencia Operativa de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2014). *Evaluación Haciendo Foco, una mirada exploratoria sobre el proyecto Bilingüe de las escuelas Magnasco y Ayrolo para niños con discapacidad auditiva de la Ciudad de Buenos Aires. Presentación de resultados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Faltis C., (2002). Contexts for becoming bilingual learners in school settings. En R. B. Kaplan (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fillmore L.W., & Snow C., (2000). *What Teachers Need to Know about Language*. Washington: Centre for Applied Linguistics.
<http://people.ucsc.edu/~ktellez/wong-fill-snow.html>-(Consultado el 9 de julio de 2015).
- García O., (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García O., (1997). Bilingual education. En F. Coulmas (ed.). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Genesee F., (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? En: Bhatia T. & W. Ritchie (2004). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Grosjean F., (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies* 1(2), 110-114. Adicionalmente: www.unine.ch/ltlp/pub/rightdeafchild_en.html
(Consultado el 9 de julio de 2015).
- Gualdieri B., (2004) El lenguaje de las experiencias. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: MECyT.

- Hakuta K., (1990). Language and cognition in bilingual children. En A. Padilla, H. Fairchild y C. Valadez (eds.), *Bilingual Education: Issues and Strategies* (pp. 47-59). Newbury Park: Sage Publications.
- Hirsch S., (2003). *Aportes a la formación docente en educación bilingüe intercultural: La capacitación para la docencia en comunidades guaraníes del norte salteño*. Trabajo presentado en el Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los pueblos originarios y la escuela, Universidad Nacional de Luján. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Instituto de Formación Docente (INFD) Estímulos económicos
<http://www.estimuloseconomicos.infed.edu.ar/> (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Intiman M., & A. Quintrel., (2004). Enseñanza de la lengua Mapuche. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: MECyT.
- Ipiña Melgar E., (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación* 13.[en línea]
www.oei.es/oeivirt/rie13a04.htm (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Jara V., (2004). La implementación en la escuela de la lengua materna wichi. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: MECyT.
- Jokinen M., (2000). The linguistic human rights of Sign language users. En R. Phillipson, (ed.) *Rights to language. Equity, Power and Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum., pp. 203-213.
- Kisilevsky M., (1999). Estudiantes de formación docente, universitarios y maestros, perfiles y circuitos. Ms. Ctd in Cámpoli (2004).
- Lapenda M. E., (2005). Enseñar a leer y escribir a niños sordos. *Novedades Educativas* 174, junio.2005, p.p. 28-32.
- Lindholm-Leary K.J., (2005). *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs*. San José: San José State University.
- Lizzi C., K. Svartholm & M. González., (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En *Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2*: p.p. 299-320.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019> (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Martin D. S., (2001). The English-Only Movement and Sign Language for Deaf Learners: An instructive parallel.” *Sign Language Studies*, 1 (2), p.p.115-124.

- Mashie S., (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, D.C.: Gallaudet University.
- May S. & Hill S. R., (2004). *Tiakiwai Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice*. Final Report to the Ministry of Education. Hamilton: University of Waikato.
- McAnally P. L., Rose S., & Quigley S.P., (1999). *Reading Practices with Deaf Learners*. Austin, Tex.: Pro-Ed.
- Met M., & Lorenz, E.B., (1997). Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience. En R. K. Johnson y M. Swain (eds.) *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 243-264). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadra F. & C. Velede., (2014). *Apostar a la Docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF y Embajada de Finlandia.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (MERA) (2010). Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe de Educación Primaria de la provincia de Salta.
Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/EIB_Completo.PDF (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Ministerio de Educación de la República Argentina (MERA) (2009). Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/eib.pdf> (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y Ministerio de Educación de Brasil (2007). Escuelas de Frontera. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/pebf.pdf> (Consultado el 9 de julio de 2015).
- Moran C.E., & Hakuta, K., (1995). *Bilingual Education: Broadening Research Perspectives*. ERIC Reproduction Document ED382720. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Nickson A.,(2001). *Education reform in Latin America: Decentralization or re-structuring?* Trabajo presentado en la Conference on Exclusion and Engagement: Social Policy in Latin America, Institute for Latin American Studies, University of London.
- Ortiz L.,&Torres C., (2006). La frontera como espacio redefinidor de identidades. *Ponencia en las Jornadas Interdisciplinarias Lenguas, Identidad e Ideologías*. Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.
- Paul P. V., (1998). *Literacy and Deafness: The Development of Reading, Writing and Literate Thought*. Boston: Allyn and Bacon.

- Perales C., E. Arias & Bazdresch, M., (2012). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de Primaria. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 6, N° 2, pp. 43-63.
- Provincia de Misiones (2007). Departamento de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Cultura y Educación de Misiones.
- Roberts C.A., (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *The Bilingual Education Research Journal*. 19 (3/4), p.p.369-378
- Robertson L., (2000). *Literacy Learning for Children Who are Deaf or Hard of Hearing*. Washington, DC: AG Bell.
- Shulman L.S., (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp.1-22.
- Skutnabb-Kangas T., (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Svartholm K., (1993). Bilingual education for the deaf in Sweden *Sign Language Studies*: 291-332.

Apéndice 1

Uso de la tipología de Baker a los programas en estudio.

| | Programas de Educación Intercultural Bilingüe | Programas de Educación Bilingüe para Niños Sordos | Programas de Educación Bilingüe en Escuelas del Estado | Programas de Educación Bilingüe en Situaciones de Contacto de Lengua | Programas de Educación Bilingüe en Escuelas de Élite |
|---------------------------------|--|---|--|--|--|
| Población | Indígena, desfavorecida | Sordos, a menudo con discapacidades/ capacidades diferentes agregadas | Urbana, desfavorecida | Poblaciones cerca de la frontera con Brasil | Privilegiados, de los sectores urbano y suburbano |
| Lengua materna de los alumnos | Lengua indígena o español | Español/ninguna | Español | Portugués, español, portuñol | Español |
| Lengua empleada en la enseñanza | Español | Español&LSA | Español e inglés, francés, italiano o portugués | | Español e inglés, francés, italiano o alemán(en un menor grado hebreo, armenio, japonés, coreana) |
| Ubicación de las escuelas | Provincias, áreas rurales, pero cada vez más en áreas urbanas | Zonas urbanas y suburbanas | Ciudad de Buenos Aires | Misiones y corrientes (Argentina); frontera con Brasil | Grandes ciudades y áreas suburbanas |
| Tipo de Programa | Estatales, mayormente nivel inicial y primario, transicional | Estatal y privado, subsidios estatales, nivel primario y secundario, transicional | Estatal primario, general con lengua adicional en la Ciudad de Buenos Aires | Estatal primario, primer grado (2005), general con lengua adicional | Privado, alta matrícula mensual, todos los niveles, currículum integrado, inmersión parcial temprana |
| Currículum | Currículum de la ciudad o provincial | Currículum de la ciudad o provincial | Currículum de la ciudad o nacional enseñanza intensiva de la lengua extranjera | Currículum provincial | Currículum de la ciudad o provincial integrado con el currículum extranjero/internacional |
| Recursos & Fuentes | Muy pocos recursos. desarrollado por maestros, estado provincial | Muy pocos recursos, desarrollado por maestros | Razonables, donaciones de embajadas (Brasil, Italia, Francia y Portugal, Consejo Británico); editoriales | Información no disponible, Estado provincial | Muy buenos, cuota, subsidios y apoyo de gobiernos extranjeros |
| Desde | Experiencias recientes | Desde 1987 | Desde 2001 | Fundado el 1.3.05 | La primera escuela fue fundada en 1838 |
| Escuelas | Ver las experiencias y escuelas en: MECyT (2004) | Ver por ejemplo: CIBES | Inglés(26), francés(6), italiano(8), portugués(9), información de 2006 | Por ejemplo Escuela 604 bilingüe, intercultural N81 | Escuelas inglesas, francesas, italianas, alemanas (Escuelas judías, armenias, japonesas, coreanas) |

Apéndice 2

Las lenguas involucradas en los programas.

| Programa | Personal docente | Competencia lingüística | Lengua utilizada en el aula | Desarrollo de conciencia metalingüística en la formación inicial |
|---|---|--|--|---|
| Programas de Educación Intercultural Bilingüe | Maestro de grado | Español(L1) | Español | Español como L1 |
| | Asistente de lengua indígena | Lengua indígena(L1), español(L2) | Lengua indígena, español para traducciones | No |
| Programas de Educación Bilingüe para Niños Sordos | Maestro de grado | Español(L1), algo de LSA | Español, algo de LSA | Español como L1 |
| | Asistente LSA | LSA | LSA | No |
| Programas de Educación Bilingüe en Escuelas Primarias | Maestro de grado | Español(L1) | Español | Español como L1 |
| | Maestro de lengua extranjera | Español(L1), lengua adicional: inglés, francés, italiano o portugués(L2) | Lengua extranjera | Español como L1, inglés, francés, italiano o portugués como lengua extranjera |
| Programas en Escuelas Bilingües de Frontera | Maestro de grado | Español(L1) | Español | Español como L1 |
| | Maestro de Brasil | Portugués(L1) | Portugués | Portugués como L1 |
| Programas de Educación Bilingüe en Escuelas de Élite | Maestro de contacto de lengua | Lengua extranjera(L1) | Lengua extranjera | Lengua extranjera como L1 |
| | Maestro de grado que enseña en la lengua extranjera | Español (L1), lengua extranjera(L2) | Lengua extranjera | Español como L1 |
| | Maestro que enseña una asignatura en la lengua extranjera | Español (L1), lengua extranjera(L2) | Lengua extranjera | No |
| | Maestro de grado que enseña en español | Español(L1) | Español | Español como L1 |
| | Maestro de grado que enseña en español | Español(L1) | Español | No (a menos que se enseñe español) |
| | Maestro de lengua extranjera | Español (L1), lengua adicional: alemán, francés, inglés o italiano(L2) | Lengua extranjera | Alemán, francés, inglés o italiano como lengua adicional |