

**El portugués como lengua extranjera en Bogotá:
Situación actual y perspectivas para su posible inclusión en el
currículo de la educación básica y media**

**MONOGRAFÍA PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OPTAR AL TÍTULO DE
LICENCIADO EN FILOLOGÍA E IDIOMAS**

**Camilo Andrés Patiño Garzón
Código 445433**

**Director:
José Gregorio Rodríguez**

**Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Lenguas Extranjeras
Carrera de Filología e Idiomas**

Bogotá, Junio de 2005

A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional).

El aprendizaje del español en el Brasil y del portugués en los países de lengua española en América Latina, pues sus habitantes pasan a (re)conocerse no solo como una fuerza cultural expresiva y múltiple sino también política (un bloque de naciones que pueden influir en la política internacional).

(Secretaría de Ensino Fundamental, Brasil)

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS	3
1.1 El problema	3
1.2 Justificación	5
1.3 Objetivos	7
1.4 Metodología	7
2. EL MARCO TEÓRICO	10
2.1 Dos maneras de ver la globalización	10
2.2 Educación en la diversidad: las relaciones sociedad, cultura, lengua y educación	15
2.3 ¿Solo dos lenguas? El bilingüismo, su importancia y posibilidades para Colombia	21
2.4 La lengua y la política	28
3. TRATADOS Y ACUERDOS SUSCRITOS POR COLOMBIA RELACIONADOS CON LA LENGUA PORTUGUESA	32
4. SUR AMÉRICA EN PORTUGUÉS Y ESPAÑOL	40
4.1 El Brasil Hispano	41
4.2 Argentina en portugués	45
4.3 El Uruguay y el Paraguay: Un portugués sin mucho eco	47
5. EL PORTUGUÉS EN BOGOTÁ	49
5.1 El portugués en el medio escolar	50
5.2 Portugués y Universidad	50
5.3 El portugués y la educación no formal	51
5.4 El ICETEX	52
6. ¿UN PORTUGUÉS CON FUTURO? (A manera de conclusiones)	53
REFERENCIAS Y FUENTES	60
ANEXOS Breve reseña del Portugués en el mundo	63

Título: El portugués como lengua extranjera en Bogotá: Situación actual y perspectivas para su posible inclusión en el currículo de lenguas.

Resumen

América Latina experimenta una urgencia por desarrollar un proceso de integración económica, política, social y cultural. Razón por la cual, la comunicación en nuestros países se ha convertido en uno de los temas más discutidos en los últimos años. En este contexto se vienen impulsando políticas orientadas a fomentar la enseñanza y el aprendizaje del portugués en los países de habla hispana y el español en el territorio brasileño para lograr dichos objetivos.

Este estudio explora cuatro áreas básicas para proponer el desarrollo de una política lingüística en torno a la incorporación de la lengua portuguesa en Bogotá:

- Política internacional: tratados firmados entre Brasil y Colombia hacia la cooperación educativa y cultural bilateral.
- La situación de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en los países del MERCOSUR.
- Estado actual de la oferta de portugués en Bogotá.
- Una propuesta que tiene como objetivo crear conciencia y mostrar la necesidad de incluir al portugués dentro del currículo de lenguas extranjeras para la ciudad.

Descriptoros

1. Planeación lingüística; 2. Política educativa; 3. Lenguas Extranjeras; 4. Portugués; 5. Bogotá

Título: O português como língua estrangeira em Bogotá: A situação atual e perspectivas para a sua inclusão no currículo de línguas estrangeiras

Resumo

América Latina encara uma urgência por desenvolver um processo de integração econômica, política, social e cultural. Por esta razão, a comunicação entre os nossos países tem se convertido num dos temas mais discutidos nos últimos anos. Neste contexto vem se impulsionando políticas orientadas para fomentar o ensino e a aprendizagem do português nos países hispano-falantes e do espanhol no território brasileiro para conseguir esses objetivos.

Este estudo explora quatro áreas básicas para propor o desenvolvimento de uma política lingüística para a incorporação da língua portuguesa em Bogotá:

- Política internacional: tratados assinados entre o Brasil e a Colômbia para a cooperação educativa e cultural mutua.
- A situação do ensino do espanhol no Brasil e do português nos países do MERCOSUL
- Estado atual da oferta de português em Bogotá
- Uma proposta que tem como objetivo mostrar a necessidade de incluir ao português dentro do currículo de línguas estrangeiras para a cidade.

Palavras Chave:

1. Planejamento lingüístico; 2. Política educativa; 3. Línguas estrangeiras; 4. Português;
5. Bogotá

Title: The Portuguese as a foreign language in Bogotá: Current status and prospects for possible inclusion in the curriculum of languages

Abstract

Latin America is facing a necessity to develop a process of an economic, politic, social and cultural integration. One of the most discussed factors to accomplish such integration is the urgency to develop the communication among its countries through the teaching and learning of Spanish in Brazil and Portuguese in the rest of the Spanish speaking nations. This study explores four different areas in order to propose the development of a linguistic politic towards the inclusion of Portuguese in Bogotá.

- International policy: Treaties signed between Brazil and Colombia towards cooperation in terms of cultural and educational matters.
- The situation of the teaching of Spanish language in Brazil and Portuguese in member countries of MERCOSUR.
- The present condition of the offering of Portuguese language in Bogotá.
- A proposal that has as main objective to show the need to include the Portuguese into the foreign languages curriculum for this city.

Key Words:

1. Language planning; 2. Educational policy; 3. Foreign languages; 4. Portuguese
5. Bogotá

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Colombia ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de las disciplinas científicas, humanísticas y artísticas y en el avance de las profesiones en el país. Puede afirmarse que el desarrollo científico-técnico, humanístico y artístico de Colombia está estrechamente asociado a la creación de los departamentos, institutos y programas de investigación de la Universidad Nacional -UN-, a la apertura de programas curriculares de pre y post grado y a la inclusión de nuevos saberes en la formación de los profesionales y los investigadores. En el contexto del siglo XXI, denominado el “siglo de la información y el conocimiento”, la UN está llamada a seguir liderando la excelencia académica, pues no basta con obtener el primer puesto en las pruebas nacionales de diversas áreas, sino que se le exige un compromiso con el saber de punta y con la apertura de horizontes que desde la Academia incidan en el desarrollo económico, social, político, cultural y educativo.

Es en este contexto adquieren significado los objetivos generales del Programa de Filología e Idiomas de la UN, sus objetivos de formación y el sentido de elaborar un trabajo de grado. El Acuerdo No. 4 de 1988, emanado del Consejo Académico de la Universidad plantea que uno de los objetivos generales del Programa es: “promover, mediante la profundización y la actualización, el estudio y la investigación de la lengua española, de las lenguas extranjeras, de las lenguas clásicas y del lenguaje en general, tanto en la Universidad Nacional como en el país”(Universidad Nacional de Colombia, Consejo Académico:1). Así mismo, la producción intelectual de los profesionales de la UN es considerada como un elemento fundamental de su formación, por ello los trabajos de grado se definen “como ejercicios de investigación” (Comité Asesor de la carrera de Filología e Idiomas, s.f.: 1).

Al tener en cuenta la utilidad práctica que deben aportar esta clase de proyectos, citada en el documento mencionado anteriormente “Es más importante que sea un trabajo de reflexión

bien realizado y que tenga utilidad práctica y menos que sea un gran descubrimiento o avance científico” el ejercicio académico del trabajo de grado, objetivo personal del estudiante, en este caso, busca colaborar con el proceso de construcción de nuestra sociedad reflexionando sobre la importancia del estudio de las lenguas extranjeras y aportando elementos prácticos para iniciar la discusión y abrir el camino a otros proyectos que culminen con la inclusión del portugués en la educación bogotana. Nuestra ciudad tiene como objetivo central de su Plan de Desarrollo 2004-2008 “construir colectiva y progresivamente una ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con el desarrollo del Estado Social de Derecho, con mujeres y hombres que ejercen su ciudadanía y reconocen su diversidad. (...) Una ciudad integrada local y regionalmente, articulada con la Nación y el mundo para crear mejores condiciones y oportunidades para el desarrollo sostenible de las capacidades humanas, la generación de empleo e ingresos y la producción de riqueza colectiva” (Bogotá, Concejo Distrital. Acuerdo 119 de junio 3 de 2004: 2).

Desde Esta perspectiva, entre nuestros aportes como estudiantes de la Universidad Nacional, formados en la carrera de Filología e Idiomas, está el de colaborar en la construcción de una sociedad y una ciudad “articulada con la Nación y el mundo” que la haga competitiva y más vivible, aporte que surge del estudio de las disciplinas que sustentan nuestra formación: la Filología y la Educación. El trabajo parte de reconocer la urgencia de incluir el estudio de la lengua portuguesa en nuestro país, dada la vecindad con el Brasil, los lazos históricos y sociales que unen a las dos naciones y la necesidad de unir fuerzas en América Latina para resistir al efecto de la globalización y a la imposición de un paradigma único de pensamiento (Miñana y Rodríguez, 2003) como forma de rescatar la diversidad y la riqueza cultural de nuestros pueblos. Se propone, así mismo, indagar por las condiciones que ofrece tanto el marco jurídico de las relaciones bilaterales y multilaterales como las políticas culturales y educativas para la inclusión del portugués en la educación básica y media en Bogotá, ciudad que está empeñada en promover el bilingüismo entre sus habitantes en un término de diez años. El eje de la reflexión y los aportes lo constituye, entonces, tanto el papel que cumple la educación en la construcción de la diversidad cultural y el desarrollo de nuestros pueblos, como las posibilidades que se abren para el estudio del portugués desde la perspectiva del papel que cumplen las lenguas extranjeras en el desarrollo de las sociedades y de los individuos, teniendo en cuenta la cercanía cultural de las dos naciones y la cercanía de las dos lenguas.

1. ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

En este capítulo se presenta el problema, la justificación, los objetivos y la metodología del estudio.

1.1 El problema

Diferentes procesos que ocurren en la actualidad en el territorio de América Latina como la globalización y los intentos de consolidación de los mercados de los países de esta parte del continente, hacen que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras sean temas en constante discusión y estudio en los diferentes ámbitos educativos de los países interesados en empezar a crear redes de intercambio más consolidadas.

La república del Brasil es considerada actualmente como uno de los países que ofrece más posibilidades de desarrollo en Sur América; su constante impulso industrial y sus adelantos científicos, tecnológicos y educativos, así como su mejoramiento en la calidad de vida y oportunidades de trabajo para sus ciudadanos así lo demuestran. Es por esta razón que para todos los miembros actuales del MERCOSUR (de los cuales nuestro país es socio invitado) e incluso para aquellos países de otros continentes los cuales ven al Brasil como un país de alto potencial, el aprendizaje del portugués como lengua opcional se ha convertido en algo realmente necesario.

Ya en diferentes territorios pertenecientes a América latina los cuales empiezan a despertar hacia una conciencia de integración de nuestro sur-continente basada en las posibilidades de intercambio intelectual, académico y cultural que se pueden generar en este territorio y dadas las oportunidades que ofrece el Brasil a ciudadanos del resto de América latina, se incluye al portugués como una asignatura obligatoria dentro del currículo del área de las lenguas extranjeras.

Nuestro país, a pesar de haber firmado una diversidad de convenios culturales, educativos, científicos, económicos y tecnológicos con El Brasil, e incluso después de haber contemplado la posibilidad de incentivar el aprendizaje del portugués en la formación de los colombianos en el año de 1963 con el siguiente apartado “Cada Alta Parte Contratante fomentará la inclusión en el pênsum de sus escuelas de enseñanza secundaria o en sus cursos preuniversitarios, la enseñanza del idioma de la otra parte y procurará que un capítulo especial dedicado a la literatura de esta última se incluya en la cátedra de literatura de sus facultades de Filosofía y Letras” (Acuerdo de Intercambio Cultural Brasil-Colombia 1963 y Ley 64 de 1973) hasta ahora comienza a reconocer la importancia de considerar a la nación brasileña como agente de nuestro devenir nacional.

El aprendizaje del español como lengua extranjera en El Brasil ha sido declarado como una de las áreas obligatorias del currículo y experimenta un clima de auge en los diferentes sectores de la población educativa en parte de su territorio. (Soca, 2004)

La inclusión del portugués como lengua extranjera opcional, dentro del currículo de lenguas extranjeras de la ciudad de Bogotá, traería enormes beneficios a las relaciones colombo brasileñas, interesadas en prestar especial atención al intercambio de estudiantes y profesionales en aras del fortalecimiento socio-cultural de los dos países, pero más allá de ese hecho se empezaría a prestar una verdadera atención a la posibilidad de integrar un continente más sólido y con una conciencia más clara de la diferencia y de la diversidad y la pluralidad, lo cual está concebido como una de las tareas primordiales del estudio de las lenguas extranjeras.

Tanto en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, como en el Programa “Bogotá Bilingüe” no se hace una consideración explícita a la lengua portuguesa; sin embargo, se reconoce la necesidad e importancia de incluir diversas lenguas, pero se carece de los estudios y las propuestas para avanzar en el tema. En este contexto, los Lineamientos Curriculares citan: “Si se reconoce la posibilidad de practicar una enseñanza de las lenguas que sea eficaz y rentable, será necesario entonces admitir la necesidad de enseñar en el grupo nacional o monolingüe de español, el mayor número de lenguas extranjeras” (Colombia, MEN, 2004:1) y los directivos de dos importantes Organismos del Distrito Capital: El Departamento Distrital de Planeación y la Secretaría de

Educación del Distrito Capital consideran prioritario iniciar estudios tendientes a explorar las posibilidades para incorporar el portugués como una de las lenguas del programa de bilingüismo.

Este estudio exploratorio pretende ofrecer de manera sistemática una información que haga posible dar pasos en la dirección de abrir las posibilidades de inclusión del portugués como una de las lenguas que se estudien en las instituciones educativas de Bogotá. Así, surgen algunos interrogantes básicos que pueden ser respondidos en esta investigación:

- ¿En qué acuerdos bilaterales suscritos entre Brasil y Colombia se ha planteado la necesidad de impulsar el estudio de las dos lenguas, de qué fechas datan, en qué términos se plantea el asunto y qué desarrollo se ha logrado?
- ¿Qué normas (leyes, decretos, acuerdos) existen en Brasil para incorporar el español en la educación de sus ciudadanos y cómo se han traducido esas normas al currículo de la educación básica y media? Así mismo, ¿Qué normas existen en Argentina, Uruguay y Paraguay para incorporar el portugués en la educación de sus ciudadanos y cómo se han traducido esas normas al currículo de la educación básica y media?
- ¿Qué instituciones de educación superior de Bogotá ofrecen la posibilidad de estudiar portugués; a quiénes se dirige, con qué propósitos y qué niveles ofrecen? Así mismo, ¿qué instituciones de educación No-formal ofrecen la posibilidad de estudiar portugués?; a quiénes se dirige, con qué propósitos y qué niveles ofrecen?
- ¿Qué condiciones existen y deben existir para incluir el portugués como una alternativa en el currículo de lenguas extranjeras en Bogotá?, ¿cuál es la capacidad instalada y cuáles son las perspectivas de política curricular, de formación del profesorado, de dotación de recursos en las instituciones y de compromisos multilaterales que se requieren para su incorporación?

1.2 Justificación

La inclusión de una lengua extranjera en el currículo educativo de un país está considerada desde un factor primordial el cual es el prestigio (Tovar, 1999). Este factor se gana a través del impacto que tiene dicha lengua en la sociedad que pretende adoptarla dentro de sus planes de educación. El portugués empieza a ganar de dicho prestigio en las naciones pertenecientes al MERCOSUR debido a la funcionalidad que se la ha encontrado al estudio de esta lengua y a la necesidad de poder establecer un contacto entre los países de América

Latina en aras de fortalecer lazos políticos, económicos, culturales que nos llevan a pensar en una América Latina conciente de la diversidad, de la heterogeneidad de nuestros pueblos y de que para abrirnos al mundo como bloque económico competitivo debemos ver la urgencia de una integración.

Estudiantes de nuestras universidades empiezan a vislumbrar en el Brasil nuevas opciones de ampliar sus horizontes educativos, académicos, culturales e intelectuales debido a la facilidad de estudios que se ofrecen en ese país a estudiantes extranjeros. Sin embargo, al ser tan restringidos los estudios acerca de la situación del portugués en Bogotá, al seguir siendo contemplada como una lengua sin mayor eco en Colombia, lo que conlleva a un desconocimiento de las posibilidades académicas ya expuestas, la enseñanza del portugués en la ciudad se restringe a sectores muy pequeños de la población que apelan al aprendizaje de manera privada.

Por esta razón este estudio contempla al portugués como una lengua cuya enseñanza puede ser dirigida a los sectores de la educación básica y media buscando dar la posibilidad de acceso a todos aquellos que deseen aprenderla como lengua extranjera sin verse restringidos por el factor económico el cual discrimina a partir de la posesión o carencia de recursos. Del mismo modo que se ha hecho con el inglés, la democratización de una lengua nos guía hacia una apertura en la cultura, en el conocimiento y hacia el mundo en general. Hablar de la función de las lenguas extranjeras nos lleva a reflexionar como futuros maestros, en la posibilidad de ofrecer alternativas y adelantos que orienten a los individuos de cualquier procedencia hacia un ambiente de posibilidades que le muestren otras formas de concebir al mundo y que sea él mismo quien decida cómo y hacia donde dirigir su futuro.

Dada la importancia que tendría el portugués en nuestra ciudad, se hace necesario pensar acerca de la casi total ausencia de estudios en el área. Este proyecto en primer lugar aporta algunas bases para analizar los factores que facilitarían la inclusión del portugués como lengua extranjera en el currículo, así como las dificultades y obstáculos que se pueden presentar en dicho propósito. Se analiza también algunos requerimientos necesarios para dicha inclusión y los diversos factores de orden político, económico y cultural que atañen a la propuesta.

1.3 Objetivos

General:

Identificar la situación actual de la enseñanza del portugués y plantear alternativas para su posible inclusión en el currículo de lenguas en Bogotá.

Específicos

- Establecer el actual estado de los acuerdos que existen entre las repúblicas de Brasil y Colombia y multilaterales suscritos por Colombia, a partir de los cuales se pueda fundamentar la inclusión del portugués en el Currículo de Idiomas Extranjeros de Bogotá.
- Analizar las diversas formas de inclusión del español en el sistema educativo brasileño y de inclusión del portugués en los sistemas educativos de los países miembros del MERCOSUR.
- Elaborar un inventario de la oferta de cursos y otras modalidades para el estudio del portugués en instituciones de educación superior y no-formal en Bogotá.
- Formular una propuesta de inclusión del portugués en el currículo de lenguas en Bogotá identificando las condiciones que existen y las que se requieren para llevar a cabo un programa de incorporación.

1.4 Metodología

El estudio, por su carácter inicial, del cual se pueden derivar investigaciones ulteriores y planes de acción educativa se considera de carácter descriptivo exploratorio, puesto que se está buscando que la sociedad reconozca una problemática específica que no es ajena a ella y se abran horizontes para buscar alternativas de solución.

El estudio es fundamentalmente de carácter documental para identificar el estado actual de los acuerdos bilaterales y multilaterales, las diversas alternativas de inclusión del español en la educación brasileña y del portugués en los países de MECOSUR, así como el análisis de las políticas colombianas y bogotanas relacionadas con la formación en lenguas extranjeras. Las fuentes documentales son:

- Los tratados firmados entre Brasil y Colombia, desde 1907, y los acuerdos multilaterales suscritos por Colombia a través de la OEA, la OEI y el CAB, seleccionando aquellos que hagan referencia explícita a la importancia del estudio de las dos lenguas.
- La normativa de los Ministerios de Educación de Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay relacionada con el estudio del español (en Brasil) y del portugués en los otros tres países.
- Los lineamientos curriculares de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación de Colombia
- El proyecto Bogotá Bilingüe
- Los documentos del Departamento Distrital de Planeación de Bogotá relacionados con Bogotá Competitiva.
- Las páginas Web de las universidades de Bogotá para identificar cuáles ofrecen portugués
- La base de datos de la Secretaría de Educación de Bogotá en la que aparecen registradas las Instituciones de educación no-formal, identificando en ellas las que ofrecen cursos de portugués.

Por su procedimiento, el estudio se puede catalogar como longitudinal y transversal. Longitudinal, porque se hace una búsqueda de carácter histórico y transversal porque se identifica la situación actual para, con base en esta doble información, elaborar la propuesta de inclusión del portugués en la educación bogotana. El estudio elaboró un marco teórico que sirviera de horizonte para orientar la búsqueda de información, su organización, el análisis y la interpretación de los resultados.

Como instrumentos, se emplearon guías para la recolección de la información documental y para organizarla de acuerdo con las fechas que datan, los términos en los que se plantea el asunto y el desarrollo que se ha logrado. Así mismo, se diseñaron matrices que permitían recolectar y organizar la información procedente de las instituciones que ofrecen portugués en Bogotá.

El análisis de la información se hizo en la medida que se fue adelantando el estudio, siendo sistemáticos en responder a cada uno de los interrogantes con orden y precisión. Así, se adelantó primero la búsqueda de los acuerdos y tratados entre Colombia y los países de habla portuguesa, luego el desarrollo del español en Brasil y del portugués en los países de

MERCOSUR para culminar con el análisis de la oferta de portugués en Bogotá, aunque para ello se hizo un barrido por las ciudades donde existe consulado de Brasil en Colombia.

En el siguiente cuadro se presentan los procesos que se siguieron para recolectar la información correspondiente a cada objetivo.

Objetivo	Metodología
<p>Establecer el actual estado de los acuerdos que existen entre las repúblicas de Brasil y Colombia y multilaterales suscritos por Colombia, a partir de los cuales se pueda fundamentar la inclusión del portugués en el currículo de Idiomas Extranjeros de Bogotá.</p>	<p>A partir de un análisis documental en archivos del Ministerio de Educación y de Relaciones Exteriores de Colombia y de la Embajada del Brasil, se elaboró un recorrido histórico identificando el estado actual de los acuerdos bilaterales de cooperación económica, cultural y educativa que consideren el estudio de las dos lenguas.</p> <p>A partir de un análisis documental en archivos de la OEA, la OEI y el CAB, se identificó el estado actual de los acuerdos multilaterales que consideren el estudio del portugués y del español en los países miembros de los tres Organismos.</p> <p>Igualmente se utilizaron documentos de la Biblioteca Luis Ángel Arango y de la Universidad Nacional.</p>
<p>Analizar las diversas formas de inclusión del español en el sistema educativo brasileño y de inclusión del portugués en los sistemas educativos de los países miembros del MERCOSUR.</p>	<p>A partir de un estudio documental de los lineamientos de política educativa (Leyes de Educación) y de directrices curriculares de Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay se hizo un balance de las diversas políticas y alternativas curriculares de incorporación del español en Brasil y del portugués en los otros tres países.</p>
<p>Elaborar un inventario de la oferta de cursos y otras modalidades para el estudio del portugués en instituciones de educación superior y no-formal en Bogotá.</p>	<p>A partir de un análisis de los portales de las Universidades de Bogotá y de comunicación telefónica, se identificaron cuáles tienen oferta para estudiar portugués. Así mismo, se indagó en la Secretaría de Educación de Bogotá acerca de las Instituciones de Básica y Media y Educación No-Formal que ofrecen educación portugués.</p>
<p>Formular una propuesta de inclusión del portugués en el currículo de la educación básica y media de Bogotá identificando las condiciones que existen y las que se requieren para llevar a cabo un programa de incorporación.</p>	<p>A partir de los análisis anteriores (convenios bi y multilaterales, inclusión del portugués en los países de MERCOSUR y del español en Brasil y oferta de portugués en Bogotá), del Proyecto Bogotá y Cundinamarca Bilingües y de los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros, se formulan unos elementos iniciales relacionados con las decisiones de política curricular, la formación del profesorado, la dotación de recursos en las instituciones y los compromisos multilaterales que se requieren para llevar a cabo un programa de incorporación del portugués en la ciudad.</p>

2. EL MARCO TEÓRICO

2.1. Dos maneras de ver la globalización

Actualmente asistimos a un fenómeno mundial que ha venido modificando en gran parte todos aquellos aspectos relacionados con el papel que juega hoy en día el individuo en la sociedad. Nos encontramos inmersos en una dinámica en la cual se empiezan a plantear modelos de vida considerados como ejemplo de desarrollo, estándares bajo los cuales se miden de una manera egoístamente homogénea, juicios sobre la eficiencia y la calidad del comportamiento, educación para la competitividad. Con la *globalización*, el mundo se ha visto afectado por la visión única de progreso y asenso a través del capital. La “globalización, explica sobre todo el crecimiento de la internacionalización capitalista que hoy muestra diferencias de escala, profundidad y alcance” (Vallone, 2000:6)

La *globalización* es un fenómeno mundialmente conocido, y el cual actualmente es causa de constante discusión en campos económicos, políticos, sociales y culturales de las naciones, las cuales se ven influenciadas o afectadas directamente, sufriendo alteraciones constantes que repercuten en la calidad de vida de los ciudadanos. Con la globalización, los ideales que se buscan desde la modernidad se están esfumando y estamos retrocediendo a épocas en las cuales imperaba la ley del más fuerte sobre los fácilmente dominables. Se busca, con la apertura al mercado, que las naciones sigan un modelo de vida que se ha venido vendiendo como el único capaz de generar desarrollo y progreso. Se pretende bajo este modelo estandarizar todos los aspectos de la vida común.

Si bien este término viene utilizándose para describir un fenómeno relativamente nuevo, ya en la antigüedad existían intereses políticos, económicos y culturales los cuales llevaban a aquellas sociedades más aventajadas a la dominación de aquellos grupos sociales que se les resistían. De esta manera las comunidades más débiles eran invadidas, conquistadas y

sometidas a un proceso de adoctrinamiento en *modelos económicos y sociopolíticos* pertenecientes a la cultura dominante. Se refleja así, el hecho de que pensarse un mundo “fusionado” bajo una sola línea de gobernabilidad, es algo que se viene presentando desde épocas pasadas.

El imperio romano es el ejemplo más claro de lo que significaba y significa hoy en día el interés por lograr una homogeneidad de pueblos bajo un solo dominio. Podemos citar al Emperador Marco Aurelio como ejemplo: siguiendo la tradición, invade y extiende las fronteras del imperio sometiendo a los llamados *bárbaros*. Esta palabra fue adoptada por los romanos quienes describían con ella la de personas que se mantenían por fuera de los límites del imperio y que se consideraban por extensión como individuos con un grado cultural bajo. Este gobernante garantizó el éxito de su gobierno y la expansión de Roma guiándose bajo su principio filosófico de *ajustar la voluntad individual sobre el orden universal*. Se hace evidente así un claro vínculo entre la antigüedad y la época actual en la cual nos empezamos a regir por una imposición de normas, que resulta ser nociva para individuos y comunidades en condiciones de desventaja frente a un imperio en auge (nuevacropolis.org.ar).

Hoy en día existe una visión centrada en la polarización de las ideas, la alienación de los conceptos bajo uno solo, denominado “el pensamiento único”, como lo ha llamado I. Ramonet (2004), el establecimiento de parámetros de vida, y la creación de modelos de progreso y desarrollo económico, científico, social y cultural. Estos factores conllevan a que las fronteras se rebasen, no para el conocimiento y el crecimiento mutuo de las comunidades por naturaleza heterogéneas, que habitan el planeta sino para darle paso al libre comercio regido por leyes de la competencia y la ganancia, criterios considerados como los únicos válidos para medir el avance y el crecimiento del individuo y de la sociedad.

Fundamentalmente, [la globalización] es la integración más estrecha de los países y los pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los costos de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales y conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras (Stiglitz, 2002:34).

La libre apertura a los mercados mundiales es considerada en términos económicos como una estrategia que permite la inserción de diferentes países en un ámbito de intercambio de productos que a grandes rasgos beneficia el sistema comercial del país. Se pretende entonces, que las naciones abran sus mercados con la idea de beneficiar a compradores y vendedores tanto internos como externos y generar de esta manera una supuesta mejoría de la calidad de vida del país y por extensión del ciudadano. A la globalización se le considera “una especie de darwinismo en el mercado económico mundial donde todos los países son *global players* que deben enfrentar las mismas condiciones de mercado para alcanzar un óptimo grado de desarrollo económico, haciendo deseable la internacionalización del capital, la liberación de los mercados nacionales y la privatización de aquellas empresas...de servicios que estén a la cabeza del Estado, lo que reduciría las desigualdades entre los distintos estados... la pobreza, el desempleo, la inequidad social y disminuiría la degradación del medio ambiente. (Novoa, 2003).

Los modelos de economías cerradas y centradas sólo en la nación no tienen perspectiva en las nuevas condiciones, de tal manera que una estrategia de supervivencia centrada en resucitar el modelo cerrado del Estado-nación con sus estructuras simbólicas, legales y políticas ya resulta inviable (Touraine, 1997 *en* Medina 2003). Por lo tanto, las naciones que actualmente se resisten al cambio y a la integración, y a participar en el juego de la competencia están destinadas a vivir aisladas y por ende a correr el riesgo de no “sobrevivir”.

El imaginario erróneo, según el cual el “retraso cultural y social” en el que vivimos quedará atrás si seguimos los modelos de vida de Europa o Norteamérica, se ha convertido en una verdad irrefutable para el común de las gentes de nuestros pueblos. De esta manera aparece la globalización como la cura a todos los males de los países en vía de desarrollo. Este fenómeno eminentemente económico es concebido por sus defensores como un avance adecuado y benéfico para nuestras naciones y sus habitantes, ya que permite un intercambio de, además de productos, formas de concebir y pensar el mundo: se cree erróneamente que la globalización nos permite crear una realidad intercultural donde la ganancia es equitativa y equilibrada. Las grandes multinacionales no están interesadas en conocer la diversidad de la cultura latinoamericana, conservarla y aprender de ella, por el contrario, aún siguen contemplándonos como un grupo de países exóticos en los cuales se puede obtener un margen considerable de ganancia, en otras palabras un territorio simplemente rentable.

De esta manera la adopción y la puesta en práctica de modelos de vida de los países desarrollados son consideradas como las estrategias ideales para tener acceso a progreso y desarrollo. Con la adopción de dichos modelos, los países del tercer mundo, los cuales podríamos considerar como herederos directos del término “bárbaros” ya que somos considerados como sociedades con atrasos culturales, intentan lograr un estatus que les permita alcanzar los mismos niveles de vida de aquellos países que son considerados mundialmente como las sociedades más adelantadas. Las consecuencias de la inocente visión no se han hecho esperar: Los países latinoamericanos tan distantes en sus realidades sociales, políticas y económicas, de los países industrializados en donde se producen estas ideas, transplantaron los modelos neoliberales experimentados en esos contextos, para lo cual emprendieron procesos de reforma en medio de la crisis económica caracterizada por la hiperinflación y el aumento creciente de la deuda externa (Vargas de Avella, 2000:18).

Nuestras naciones entran en una competencia ciega y vertiginosa donde tenemos muy pocas probabilidades de culminar ya que la supremacía de mercado de los países industrializados es evidente. La ganancia global sigue concentrándose en las potencias tradicionales: Unión Europea (29,3%), EE.UU (25,2%) y Japón (17,4%⁹). (Medina, 2003), mientras que por otra parte, estrategias creadas por grupos con fines de lucro particular como *la privatización* de los bienes públicos, generan un total desequilibrio social: las clases populares quedan totalmente desamparadas al no poder garantizarse un ingreso que les permita acceder a salud y educación privada. Como cita César Giraldo, áreas como la seguridad social (fondo pensional, seguros de salud y fondos para préstamos de educación superior pasan de ser un derecho público y se convierten en un bien de “especulación monetaria y fuente de rentas financieras”(Giraldo, 2003). Uno de los factores más asociados con la privatización en nuestros países es la presencia de la corrupción en los altos mandos del estado. Infelizmente, las cifras muestran que los peores casos de corrupción de América Latina para el 2001 se encuentran en Argentina y Colombia (Transparency Internacional, Global Corruption Report, 2001, *en* Chiriboga, 2001).

En la constante tensión que genera el establecimiento de bienes con carácter público o privado, característica propia de los procesos de la globalización la principal fuente de vida y recursos del planeta, el medio ambiente, se está viendo directamente afectado. Tras Brasil, Colombia ocupa el segundo lugar con mayor número de especies vegetales seguido de la

China y México. (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura con sede en Costa Rica en Regueros 2003: 120). Aparentemente este sería un hecho que además de representar una enorme responsabilidad, representaría una gran ventaja para estos países ya que como lo cita María Teresa Regueros, los bienes y servicios de la biodiversidad tienen un mercado que supera la cifra de 900 billones de dólares (2003: 114). De esta manera, países como Brasil, Colombia, Indonesia, Perú y Venezuela se ven en la mira de intereses de apropiación de tierras y de la diversidad biológica. Así, un bien que generaría un ingreso considerable a estas naciones, se ve no solamente afectado por su sobre explotación, sino por países en desarrollo que buscan patentar nuestros recursos y nuestro patrimonio.

No se trata de atacar a la globalización sin fundamento, ya que después de todo este es un fenómeno que demuestra la susceptibilidad del mundo al cambio y a la renovación. Por esta razón hay que pensar en los beneficios que traería este fenómeno a las naciones que deseen abrirse a la economía mundial. Bien lo dice Ignacio Medina: “Hay que tratar de enfrentar el fenómeno, no solo caracterizando sus nefastas consecuencias sino también con propuestas en la perspectiva de mejores condiciones sociales” (2003: 85). De esta manera, una política de apertura económica con una garantía real y sensata de ganancia para todas las partes, llevaría al crecimiento y al desarrollo de nuestros países.

Como una alternativa conceptual al término globalización, Emilio Maspero propone “el término mundialización [el cual] se elaboró en los países latinos inicialmente con un significado más bien geográfico; mientras que el término globalización se creó en los países anglosajones con una carga ideológica disfrazada. La mundialización es la aldea planetaria provocada por el acercamiento de los hombres y de los lugares por la causa de la abolición de las diferencias y por la información generalizada. Es la fase superior de la internacionalización de la vida humana, económica, social, política y cultural y de la interdependencia entre los países y los continentes”. (Maspero, *en* Medina 2003: 85).

Desde esta perspectiva y aun haciendo énfasis en los procesos de integración comercial y mundial, es necesario pensar que la preservación de nuestras identidades como latinoamericanos juega un papel fundamental al momento de hacer frente a las potencias mundiales, pues como ya se mencionó, el ideal de vida americana en el cual nuestros niños y jóvenes están educándose nos lleva a un paulatino detrimento de nuestros patrimonios intangibles, ya sean lenguas, saberes, etc. Permanecer unidos como un bloque económico

que pueda aportar pero también exigir de manera equitativa, significa conocernos y reconocernos como un grupo de naciones diversas pero con una sola identidad: la identidad latinoamericana. Estas medidas pueden permitirnos, como ocurriera en la actual Europa con el acuerdo de creación de la Unión Europea, ser naciones que conservan una identidad y una autonomía propias pero que a su vez intervienen como bloque económico competitivo en las relaciones económicas mundiales.

¿Es posible acaso lograr una oportunidad para el ciudadano común? Aunque no se pueda dar marcha atrás a la globalización, ¿son posibles otras opciones en América Latina? Se trata de brindar posibilidades a aquellos que están lejos de poder alcanzar el efímero 'sueño americano'. Mostrarle al ciudadano latino, que existen posibilidades para surgir en nuestro territorio y concientizarlo de la misma manera de que las únicas posibilidades de progreso no apuntan sólo al norte. Existen actualmente opciones para alcanzar una calidad de vida digna, un avance cultural y social en Sur América. Si pensamos que Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay han concebido una integración para beneficio de sus pueblos, ¿por qué no abrimos a esa integración? Si el Brasil ofrece posibilidades para que estudiantes y profesionales colombianos amplíen sus horizontes académicos allí ¿por qué no pensar en dirigir nuestra ruta y nuestros esfuerzos hacia una nación que da cabida no solamente a las clases más favorecidas? La globalización existe y está presente quizá para quedarse, pero cada individuo la puede vivir de forma diferente. Sin embargo la humanidad entera tiene derecho a conocer las opciones que tiene de asumirla.

2.2 Educación en la diversidad: las relaciones sociedad, cultura, lengua y educación

Con la globalización, la escuela ha pasado a ser un escenario más de negociación de bienes y servicios, se tiene una tendencia a relacionar educación de calidad con el bien privado: "las escuelas funcionan mejor si se manejan como empresas privadas, regidas por la elección del consumidor ..." (Chubb & Moe, 1990 en Miñana & Rodríguez, 2003:11).

La privatización de las instituciones y los altos costos que ostentan diversos colegios son producto de los recortes que ha venido sufriendo la educación pública. Así, es más que evidente una clara tendencia a regresar en la historia y darnos cuenta que la educación, como en el medioevo, es accesible para las élites y se convierte en fuente de exclusión. En

colegios de la periferia de nuestra ciudad, en los cuales debería contemplarse una visión más social del derecho a la educación, los estudiantes han pasado a ser denominados como clientes, los cuales, a través de un capital adquieren un bien. Actualmente, en el campo de la educación el estudiante lucha por un cupo para poder acceder a un aula de clase y por su parte, las escuelas se esmeran en crear currículos que sean cada vez más “atractivos”, prácticos y rentables para la vida comercial a la que nos enfrentamos. Al respecto Ángel San Martín cita:

“La institución escolar ha quedado descolocada de lo que se da en llamar “sociedad del conocimiento”, a cuya reorganización del trabajo ya no responde la forma de escolaridad tradicional, afectada por la “miasma del mercado” que respecto a la escuela tiene como corolario la competición por la distribución del conocimiento con otras instancias comerciales y de las escuelas entre sí” (San Martín 1996: 32).

Actualmente se empiezan a desarrollar ideas en torno a la labor de la escuela en el proceso de la formación de los ciudadanos en el camino hacia las nuevas realidades a las que nos hemos enfrentado con la globalización, no solo en términos económicos, ya que por otro lado existen caminos que nos llevan a asumir la globalización de otra forma. De la misma forma se empiezan a encaminar esfuerzos para tomar conciencia de la necesidad de una educación libre y con una igualdad de oportunidades para todos, una educación que nos permita salir de las falsas ideas de culturas y sociedades superiores y que nos ofrezca una validez de pensamiento a cada individuo. Entender y aceptar cada rasgo de diferencia cultural, nos permitirá en últimas, ser partícipes de un mundo heterogéneo y nos ayudará a ver nuestras ventajas y desventajas de individuos pertenecientes y producto de un medio social y cultural.

Europa es un continente que ejemplifica de manera clara esta situación: los procesos de integración europea son una muestra interesante de cómo se puede pensar en una “unificación” en materia económica para poder ser competente frente al objetivo económico de la globalización; sin embargo, los mismos europeos se reconocen cada vez más como un continente integrado por diversas *naciones con fuertes diferencias culturales, lingüísticas, sociales* etc., lo que les lleva reflexionar sobre su riqueza en materia cultural que yace precisamente en las ya mencionadas diferencias. Aunque luchan por preservar sus rasgos culturales, han desarrollado al mismo tiempo una identidad como *comunidad europea*. Debido a esta integración, causada por una u otra razón se ha ido haciendo necesario empezar a reconocer la urgencia de estudios de contacto de culturas, puesto que gracias a

estos se evitarían las consecuencias negativas que vendrían con la globalización: guerra, colonización, dominación (Fleuri, 2002).

La cultura es entendida por C. Geertz como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (2000: 88). En las actuales circunstancias, en las que diversas culturas se ponen en contacto, se hace necesario diferenciar los términos *Multiculturalidad e Interculturalidad* pues son de vital importancia para en la educación de nuevos ciudadanos preparados para entender, afrontar y asumir de manera correcta la globalización: la multiculturalidad propone el reconocimiento de la existencia de diferentes identidades culturales y defiende el respeto y la tolerancia hacia ellas. La interculturalidad, además de eso propone el desenvolvimiento de procesos de interacción entre los sujetos y entre los grupos de diferentes culturas (Steffen, 2002).

Tanto los estudios multiculturales como interculturales reconocen a la escuela como el factor determinante en la formación de individuos capaces de reconocer las diferencias culturales y sociales a las que se ven enfrentados a diario, en el aula de clase o en su ambiente escolar general, ya que en nuestros días el número de personas culturalmente diferentes a los grupos mayoritarios de cada región está creciendo: la escuela no puede compensar las desigualdades, discriminaciones e injusticias producidas por la sociedad capitalista, sin embargo es posible desenmascarar el convencimiento del carácter inevitable de las injusticias y atenuar sus efectos, sustituyendo la lógica de la homogeneidad por la de la diversidad (Gimeno-Sacristán, 2001)

Pero existe un límite para la multiculturalidad, ya que ésta se encuentra basada en una simple tolerancia y un respeto hacia la diferencia. Se cruza el límite de la multiculturalidad cuando el sujeto, además de reconocer y tolerar la diferencia, se siente interesado y desarrolla un gusto por entablar relaciones con personas de diversas culturas, pero a su vez logra reflexionar sobre su propia cultura y reconocer cómo es la percepción de su interlocutor hacia ella (Paricio, 2004). Una vez el individuo entra a tomar parte en el reconocimiento de la diferencia y encuentra beneficios en esa diferencia para su crecimiento y para el aporte hacia su interlocutor, las dos culturas están entrando en diálogo que hace posible la cooperación; de esta manera de llega a la interculturalidad.

Trasladando los planteamientos de Paulo Freire, “podríamos suponer que las culturas se educan una a la otra mediadas por las personas”. Los sujetos que interactúan, individual o colectivamente, con personas de contextos sociales o culturales diferentes, se preguntan y reflexionan sobre los patrones culturales propios y viceversa; ponen en juicio los principios y la lógica que rigen la cultura extranjera (Freire en Fleuri, 2002). De esta manera, vemos cómo dos culturas en contacto entran en un diálogo de par a par, sin pensar ni establecer una supremacía sobre la otra, y con la cual ambas sacan un partido en cuanto a la riqueza que los agentes y, por ende, sus culturas pueden adquirir.

Debido a la importancia que se le ha reconocido al individuo como actor primordial en el proceso de diálogo de dos lenguas en contacto se ha planteado el término de *hablante intercultural* reconocido como “una persona que tiene conocimientos de una o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de una forma intencional” (Bryam y Fleming, 2001 en Paricio 2004: 6). En la búsqueda de la Interculturalidad, el estudio de lenguas extranjeras juega parte primordial y esencial, ya que este proceso facilita el reconocimiento y la comprensión de la diversidad y facilita la interacción recíproca entre dos o más individuos pertenecientes a diferentes culturas que entran en diálogo.

En el contexto de un aprendizaje para la diferencia el planteamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras cobra un lugar importante como fuente y símbolo de la diversidad. Europa no se conforma con la idea del bilingüismo sino que aboga por una educación en lenguas que le permita al ciudadano ser capaz de desplazarse por el territorio europeo sin que la barrera idiomática le cause dificultades a la hora de comunicarse o interactuar en cualquiera de los países del continente. Este hecho conlleva a que las posibilidades de progreso individual y colectivo que ofrecen las diversas naciones sean aprovechadas al máximo por los interesados. De este modo la enseñanza en varias lenguas extranjeras de Europa es considerada como una norma y se imparte desde los primeros grados de escolaridad, continuando el proceso en los grados superiores de educación, secundaria y universidad y lo más importante, extendiéndolo fuera del contexto escolar. Estos factores conllevan a un conocimiento y dominio de dos o tres lenguas extranjeras por parte de un solo individuo: “En la comunidad germano parlante de Bélgica, Luxemburgo, Finlandia y Estonia,

casi el 49% de los alumnos de este nivel [secundaria] aprenden, al menos, tres lenguas” (Europa-2002). Al parecer una de las causas del éxito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa es la creación de estrategias que animen a los ciudadanos a aprender diversas lenguas y que a su vez sigan con ese proceso aún después de que han superado la etapa de escolaridad donde son obligatorias. Mediante estas medidas, se busca que el acceso al aprendizaje de las lenguas extranjeras sea equitativo, que cada persona, no solo los estudiantes, tenga un medio que se acople a sus posibilidades de aprendizaje y que se logre dejar a un lado el carácter elitista y excluyente que ha venido representando el dominio de una lengua extranjera (Paricio, 2005).

De forma semejante, los norteamericanos reconocen la importancia que tiene la educación multicultural en las escuelas donde tienen contacto niños de diversas procedencias culturales. Un ejemplo de ello es el estudio del crecimiento del español como lengua extranjera en los Estados Unidos: debido a esta situación, las escuelas donde estudia un número considerable de población de habla hispana, ya empiezan a plantearse la manera de sacar un provecho en beneficio del crecimiento lingüístico y social de sus estudiantes “EE UU debe educar a estudiantes que estén preparados lingüística y culturalmente para comunicarse adecuadamente en la sociedad plural americana y en otras partes del mundo” (Standards: 7, 1996 en Romera. 2000: 53).

Como se observa, en algunas latitudes del globo, ya se empieza a superar la idea de que reconocer la diferencia entre comunidades nos llevará a un cataclismo de desmembramiento de los países. Graves acontecimientos ocurren cuando los esfuerzos de una nación se centran en estigmatizar la diferencia como peligrosa para la unidad nacional y política porque conlleva a imponer políticas homogenizadoras de pensamiento, tal como ocurrió en el régimen franquista en España, en el cual se prohibió el uso de cualquier otra lengua que no fuera el castellano en dicho territorio, ya que ello atentaba contra el sentido de unificación del país. Por ejemplo, el catalán era prohibido en escuelas y su uso fue declarado como ilegal. Con la llegada de la democracia, las lenguas nacionales tales como el catalán, el gallego o el vasco se reconocen como oficiales en esas comunidades autónomas que son bilingües, se estudian y se estimula la producción intelectual en ellas.

Paradójicamente, Colombia un país pluriétnico y plurilingüe, los esfuerzos realizados hacia el conocimiento, aprendizaje y difusión de nuestras lenguas aborígenes son bastante escasos.

En el documento de *Estándares Curriculares para Idiomas Extranjeros* del año 2003, el entonces ministro de educación Germán Bula, reconoce la importancia de lograr un país plurilingüe, aunque no se tiene en cuenta que este país cuenta con un número bastante considerable de lenguas aborígenes que comparten el derecho de ser estudiadas junto con nuestra lengua oficial. El carácter multicultural de la educación en lenguas colombianas, se pierde cuando el individuo perteneciente a una etnia indígena empieza su edad escolar y su proceso de educación en la escuela está restringido a recibir instrucción en la lengua oficial de la nación.

Así mismo, la condición plurilingüe para avanzar en procesos de integración latinoamericana es aun incipiente. Ernesto Díaz-Couder se ha planteado el problema de la multiculturalidad en los pueblos de América Latina de esta manera: "... la enseñanza, difusión, promoción y protección del español o del portugués, según el caso, es una obligación de los Estados. En tal circunstancia la obligación del estado con las lenguas o culturas nativas no sería simplemente la de ser tolerante y la de cooperar en su preservación, sino que estaría obligado a procurar su promoción y desarrollo a fin de lograr una mayor equidad de esas lenguas y culturas con la de la sociedad dominante" (Díaz-Couder, 1998: 14). No existe de esta manera una opción de reciprocidad de conocimiento de las lenguas en contacto, realidad palpable en nuestras escuelas

Desafortunadamente, en situaciones donde la educación mundial es mediada por la ley de la demanda y la oferta, *el inglés ha dejado de ser una lengua de valor histórico para la humanidad, en la cual se han escrito innumerables piezas de valor literario excepcional, para ser una lengua que se imparte, la mayoría de veces como algo plenamente comercial, sin valor académico o intelectual.* Insignia de la globalización, este idioma es vendido bajo la supuesta creencia de que mediante su aprendizaje se gana terreno en el conocimiento, la tecnología y la cultura. En nuestro país, es casi obligatorio demostrar un desempeño en esta lengua para obtener un empleo, un cupo escolar o simplemente para conseguir un estatus social. No se trata de relacionar a la lengua inglesa con el símbolo de un avance destructor y de la incursión ilegal de ciertas naciones en nuestros países. Como lo afirma Silvia Helman (2002), mediante el aprendizaje de las lenguas se busca un acercamiento con el otro y no la copia de modelos extranjerizantes ni de someternos. Las lenguas extranjeras y su estudio deben ser un vehículo para estrechar los lazos de las comunidades y las naciones, no para ser un parámetro con el cual se juzgue el nivel cultural y el desarrollo social de los individuos.

En nuestro país se reconoce tímidamente el hecho de la importancia de educar en una diversidad de lenguas para un enriquecimiento del individuo y se sigue dando prioridad al inglés. (Colombia, Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros 2003). De ahí parte la visión cerrada de nuestros niños y jóvenes, hacia un tipo de educación americanizada y hacia el dominio de una sola lengua, lo cual atenta contra las ideas de una educación en la multiculturalidad.

Bajo supuestos como éste, donde se empieza a crear la primacía de una lengua sobre otras, han ocurrido ya diversas catástrofes lingüísticas: el latín, debido al estatus que ganó como lengua hegemónica en el imperio, empezó a prevalecer por uso sobre otras lenguas como el etrusco, el osco y el umbro, desplazando a éstas y restringiéndolas a un uso que poco a poco se fue dejando de utilizar. Así mismo, siglos después, el provenzal fue perseguido en el imperio napoleónico donde el francés debía ser la única lengua hablada y escrita.

Se hace entonces urgente empezar a reconocer el hecho de nuestra riqueza como continente y como un grupo de naciones que compartimos un pasado y quizá un futuro común en un territorio fuerte y consolidado. Un breve examen cuantitativo muestra que la multietnicidad en el Continente es un hecho relevante, que tiene vigencia tanto por los componentes vivos de ese origen étnico, como por los contenidos simbólicos que puede tener para América Latina: la unicidad de su existencia, como hecho social, político económico y cultural (Convenio Andrés Bello, 1997:35). Por esta razón sería realmente conveniente ampliar las perspectivas que puedan ser generadas en nuestros estudiantes a través del aula de clase. El estudio de diversas lenguas, sobre todo aquellas que hablan nuestros vecinos, se hace urgente no solo para estimular la interculturalidad, sino porque esa comprensión mutua estimula las posibilidades de integración económica, política y social.

2.3 ¿Solo dos lenguas? El bilingüismo, su importancia y posibilidades para Colombia

El actual estado socioeconómico y político mundial ha establecido conceptos hacia la importancia, la efectividad y el rol que cumple una lengua en las comunidades. Anteriormente habíamos planteado que debido a la globalización, las naciones y los ciudadanos de los países de tercer mundo tienden a seguir modelos de vida

norteamericanos o europeos y a identificarlos con progreso y desarrollo. Debido a esta razón, muchos de nuestros países han dirigido sus esfuerzos hacia la creación de una educación que le permita al país y a los ciudadanos, garantizarse un poder de competitividad en el mercado. De esta manera se buscan estrategias políticas que contribuyan a un cambio, a una adhesión en el comportamiento lingüístico de una comunidad. Los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros de Colombia, así como el programa Bogotá Bilingüe, son claros ejemplos de una *planeación lingüística* (término que se desarrollará más adelante) que busca la inserción de una lengua extranjera en beneficio de sus habitantes. En estos proyectos se da vital importancia a la enseñanza e inclusión del inglés dentro de diferentes sectores de la región de Bogotá y Cundinamarca para así lograr una ciudad y un departamento preparados a la hora de responder a las demandas actuales de competencia que exige el devenir mundial. De esta manera se pretende desarrollar una serie de planes de enseñanza del inglés en distintas áreas; enseñanza básica y secundaria, sector empresarial, sector turístico y de medios de comunicación.

Es reconocido el hecho de las grandes ventajas que genera el bilingüismo en un individuo. Estas se extienden desde un desarrollo intelectual más alto, una mejor capacidad al responder a trabajos que impliquen comunicación interpersonal, una percepción y reflexión más evidente en temas sociales y culturales, un desarrollo más amplio del pensamiento divergente y un desarrollo en las capacidades metalingüísticas, entre otros beneficios (Cummins & Swain, 1986) hasta aquellas ventajas sociales, que representan un asenso social y económico en nuestro tiempo.

Pero ¿Se puede pensar en Colombia como un país con una posibilidad real de bilingüismo? ¿se puede pensar en la factibilidad de una ciudad bilingüe?

Al parecer aún existe una búsqueda continua para encontrar la definición exacta de bilingüismo puesto que dentro del área de investigación, diferentes autores han manifestado diversos significados a este término. Algunos de los autores se centran en definir al bilingüismo desde el punto de vista meramente de competencia lingüística en las habilidades de comprensión auditiva, lectura, escritura y producción oral. Esta visión se ejemplifica con el concepto que trabaja Bloomfield con respecto al bilingüismo: el hablante bilingüe es reconocido por su “dominio de dos o más lengua igual que un nativo” (Bloomfield en Appel et Al, 1999:11). Por su parte Weinreich manifiesta: “la práctica de utilizar dos lenguas de formas

alternativa se denominará...bilingüismo y las personas implicadas, bilingües” (Weinreich en Appel et al, 1999:11). Sin embargo constantemente crecen las consideraciones acerca de lo que es el bilingüismo y hoy en día se tiene una visión un poco más amplia de lo que implica el dominio de una lengua con respecto a la habilidad de saber usarla socialmente. Sin embargo para el contexto de las aulas colombianas, parece seguir existiendo una visión cerrada de lo que implica el bilingüismo. Muchos padres de familia, estudiantes y desgraciadamente educadores comparten las ideas de Bloomfield en cierta manera, y así crean una presión social hacia el aprendizaje en lenguas mediado por adquisición de contenidos y proficiencia en el idioma. Se olvidan parcial o totalmente de las implicaciones sociales que lleva consigo la búsqueda del bilingüismo y de la misma forma ignoran las condiciones necesarias para que un estudiante logre un dominio “nativo” de una lengua.

Como veremos en capítulos posteriores, la posibilidad de encontrar hablantes bilingües, en el contexto de las lenguas extranjeras en nuestro país, se restringe a contextos donde el hablante, por lo general, ha crecido bajo circunstancias de índole socio-económica que le permiten desarrollar una competencia en dos lenguas casi con el mismo nivel de capacidad. Por lo general, estos hablantes desarrollan su competencia lingüística en una nueva lengua, ya que han sido producto de una educación con un amplio recorrido en enseñanza de lenguas y de facilitación de contextos donde se manejan las dos lenguas. En estos contextos, el aprendizaje de una segunda lengua es realmente factible, puesto que los estudiantes cuentan con la oportunidad de interactuar la mayoría de su tiempo en el aula de clase, a través de la segunda lengua.

Michael Canale y Merrill Swain han planteado que el desarrollo de una segunda se da entre otras condiciones, por un considerable grado de exposición del aprendiz a hablantes y contextos reales constantes: “El estudiante de una segunda lengua de gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua, plenamente competentes en intercambios significativos. Es decir, de responder a necesidades comunicativas en situaciones reales” (Canale & Swain, 1996: 79). De igual forma se manifiesta la idea de que un verdadero bilingüismo se facilita cuando el aprendiz tiene acceso a materiales y medios de aprendizaje de una lengua extranjera así como un constante contacto con hablantes nativos: “In the real World, conversations with sympathetic *native speakers* who are willing to

help the acquirer understand are very helpful." ¹(Krashen en Shütz, 2002) o con una inmersión real del aprendiz en un país cuya lengua oficial es la que busca aprender. De otro modo el individuo que busca una verdadera competencia lingüística en una segunda lengua, caería en un aprendizaje simplemente mecánico y artificial, donde aprendería una serie de reglas formales del lenguaje.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, los casos de bilingüismo real en Colombia pueden resumirse en aquellas comunidades donde se hace palpable el *contacto de lenguas*, término referido por Renné Appel y Pieter Muysken (1999). El caso de lenguas en contacto en nuestro país, es evidente en situaciones en las cuales comunidades minoritarias, generalmente de inmigrantes, subsisten en un medio que tiene como lengua oficial al español (oficial se refiere a aquella utilizada como vehículo gubernamental, jurídico, comercial y educativo de comunicación). Para ilustrar este ejemplo podemos citar el caso de los inmigrantes árabes y judíos que se establecieron en la costa atlántica y en las regiones insulares del país y que conservan su lengua originaria, transmitiéndola entre los integrantes de su familia y comunidad pero que cuyo uso se restringe a ciertos contextos y pierde valor en otros, como en las transacciones comerciales.

Del mismo modo las comunidades indígenas del territorio colombiano han mostrado y ganado ser consideradas como comunidades bilingües puesto que han aprendido a conservar su lengua materna y a desarrollar una competencia lingüística en español que les permite integrarse al resto de situaciones fuera de su comunidad. A grandes rasgos los habitantes indígenas de nuestro país sí pueden considerarse como personas bilingües, ya que bajo el planteamiento de Weinreich ellos tienen la capacidad de interactuar en dos lenguas según las circunstancias se lo exijan. Infortunadamente, las lenguas indígenas colombianas, las cuales, en la Constitución Política de 1991 (artículo 10º) fueran reconocidas como lenguas oficiales en sus territorios, continúan siendo concebidas como lenguas de poca importancia para la sociedad colombiana en general, puesto que, en palabras del dirigente político, Carlos Lleras de la Fuente, estas lenguas no corresponden a la realidad política del país, son fuente de desmembramiento de la nacionalidad y conllevan a complicaciones administrativas (Lleras 1992 citado en Manipiniktikinya, 2000). Actualmente nuestros indígenas deben aprender el español para acceder a derechos como la educación y

¹ En el mundo real, es de gran ayuda que el estudiante tenga la posibilidad de practicar con hablantes nativos de un idioma que manifiesten su deseo de ayudarlo a comprender.

el voto popular. Por el contrario, muy poca parte de la población colombiana de habla hispana conoce o puede entablar una conversación en alguna lengua indígena del territorio, marginando así a estas lenguas a un uso dentro de las comunidades indígenas y restándole su valor frente al español. En los casos de bilingüismo citados anteriormente, uno de los dos idiomas es “discriminado” puesto que su uso está restringido a la vida familiar o cotidiana, mientras que en otras situaciones, como las cuestiones gubernamentales, se usa el español. A este fenómeno se le llama *diglosia*.

Volviendo al campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, Anne-Marie Mejía anota que los verdaderos programas de educación bilingüe en escuelas colombianas han sido relativamente escasos:

Los programas de educación bilingües de ciudades como Bogotá, Cali y Medellín, iniciaron como una propuesta para ofrecer una posibilidad de enseñanza bilingüe y bicultural a hijos de extranjeros que se establecían en Colombia, luego las ofertas de educación bilingüe se amplían a otros sectores de la población, especialmente a hijos de nacionales, los cuales desean abrirse paso a estudios superiores en el exterior. Son consideradas instituciones realmente bilingües aquellas que, como los colegios Alemanes y el Colegio Colombo-Británico de Cali, poseen un alto grado de contacto con la cultura extranjera debido a la presencia de profesores pertenecientes a esa cultura y al currículo interno que hace especial énfasis en la enseñanza de la cultura extranjera a partir de materiales diseñados especialmente para estos fines. De la misma manera, los estudiantes de estos colegios tienen la posibilidad de aspirar a intercambios que ofrece la institución (Mejía, 1999:23).

En el contexto bogotano, el colegio Los Nogales aunque ofrece una educación con una fuerte tendencia hacia la enseñanza de una lengua extranjera, no puede considerarse como un colegio realmente bilingüe, puesto que la educación se encamina a cultivar valores para el bienestar de nuestro país (Mejía, 23. 1999:24).

Como vemos, los verdaderos ámbitos que facilitan el desarrollo de una comunidad bilingüe en Colombia son bastante restringidos: los colegios y comunidades que ofrecen una infraestructura (laboratorios, instalaciones, etc.), un currículo y un cuerpo docente nativo y con alta competencia en la lengua extranjera, son instituciones de un alto nivel socioeconómico.

Los anteriores, son casos que nos permitirían confirmar que en Colombia, como en el resto del mundo, continúa presente una larga tradición de exclusión de clases sociales desfavorecidas a través de una obstaculización económica hacia el saber (Europa, 1995). De esta manera, se hace evidente que la enseñanza de lenguas así como otras áreas del saber, está claramente polarizada hacia ciertos sectores de la población en el contexto

colombiano. Para los sectores populares, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en un proceso instrumentalista de la lengua. La enseñanza del alemán, del francés o del inglés con fines realmente prácticos solo se hace realidad en los colegios con la infraestructura y el currículo donde los estudiantes tienen posibilidades de poner las habilidades lingüísticas en práctica, ya sea con hablantes nativos del idioma o en viajes de intercambio.

Steffen Krashen (1988) plantea la diferenciación entre adquisición y aprendizaje, definiendo la primera como un proceso lingüístico subconsciente en el cual el individuo “adquiere” el lenguaje similar a como lo hace un niño con su primer lengua. De la misma forma, este autor dice que para que se de un proceso de adquisición, el individuo necesita de interacción representativa y una oportunidad de interactuar en contextos reales de conversación, haciendo caso omiso de la estructura formal de la lengua (en Shütz, 2002).

En los contextos populares, estas oportunidades son casi nulas. Los estudiantes de nuestras escuelas aprenden reglas gramaticales que deben hacer explícitas en las pruebas y exámenes y les es casi imposible interactuar en la lengua extranjera, debido a realidades conocidas en nuestras aulas: cursos sobrepoblados con 45 o más estudiantes, un bajo conocimiento de la lengua, situaciones de ansiedad causadas por la incapacidad de usar la lengua extranjera. Estas situaciones hacen que aunque los maestros intenten incluir en el aula un método comunicativo de la lengua, se termine acudiendo al método gramaticalista.

Debemos anotar que quizá uno de los hechos que llevan a que las lenguas extranjeras impartidas en nuestras aulas no tengan éxito, es la dificultad de su aprendizaje: “cuanto mayores sean las diferencias entre los sistemas, es decir, cuanto más numerosas sean las formas mutuamente excluyentes y los modelos de cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia” (Weinreich en Appel & Muysken 1999:123). Además de las dificultades sociales de nuestros estudiantes para interactuar socialmente con extranjeros o en países extranjeros, es conocido el hecho de que la distancia entre idiomas como el alemán o el inglés con el español es bastante grande.

Cabe tener en cuenta que es realmente difícil pensar en una comunidad realmente bilingüe para el caso colombiano ya que para que el proceso de bilingüismo se cree lingüística y socialmente en un individuo, se debería partir desde las primeras etapas de edad: El niño empieza a ser expuesto a la segunda lengua de tal manera que los contextos sociales se

presten para ello y le faciliten un uso de la lengua real y casi cotidiano. Nos queda entonces pensar en la posibilidad de desarrollar políticas que nos ofrezcan un desarrollo de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, la cual es aprendida en ambientes donde el contacto con hablantes y contextos nativos de otro idioma son muy restringidos.

Uno de los factores que debemos tener en cuenta al pensar en la facilidad de aprendizaje de una lengua es la cercanía lingüística. Brown plantea cinco principios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera:

- a- Reconocer y aprovechar la motivación del niño (o del aprendiz en general) hacia el aprendizaje de cosas novedosas.
- b- Incentivar al estudiante de lenguas extranjeras a desarrollar actitudes de participación en la lengua que se está aprendiendo: Ofrecer oportunidades para que el estudiante comprenda la importancia de tomar partido en la producción oral o escrita en lengua extranjera.
- c- Ser conscientes de que el aprendizaje de una nueva lengua implica el aprendizaje de una nueva serie de valores sociales y de códigos bajo los cuales una comunidad se comporta y se manifiesta; aprendizaje de una cultura.
- d- Incentivar a los estudiantes hacia el desarrollo de una confianza en sí mismos y en sus habilidades.
- e- Tener en cuenta que el éxito de los estudiantes depende del interés que ellos mismos generen hacia su aprendizaje (y de esta manera crear estrategias para desarrollar una disposición del estudiante hacia el saber) (Brown, *en*: Colombia. Estándares curriculares de idiomas extranjeros 2003:27).

Estos principios serían mucho más fáciles de aplicar en un ambiente de bilingüismo donde las dos lenguas, materna y extranjera, son lenguas cercanas: “el aprendizaje de una lengua extranjera es favorecido por la proximidad que se presente entre esta y la lengua materna. Se conoce bien la cercanía entre el danés y el sueco y el portugués y el español” (Sweet 1964, citado por Trinidad). Así, los principios citados por Brown serían mucho factibles de aplicar a comunidades educativas de bajos recursos de nuestro contexto colombiano, ya que la proximidad del español y el portugués es evidente en su sintaxis, en gran parte de su gramática y en la mayoría de su vocabulario.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que las manifestaciones culturales y las realidades sociales colombianas y brasileñas, comparten en gran parte factores como el mestizaje, la desigualdad social, problemas políticos y económicos etc. De esta manera, el aprendizaje del portugués en el contexto hispanoparlante colombiano, tendría más factibilidad que el aprendizaje de otras lenguas (sin desmeritar la importancia de aprender otros idiomas, importantes de la misma forma) puesto que factores como la cercanía cultural, social y geográfica de nuestras dos realidades, junto con las facilidades de intercambio académico que ofrecen los programas existentes en la embajada del Brasil, (programa PEC-G de pregrado y programa PEC-PG de postgrado, Maestría o Doctorado) conllevaría a que el aprendizaje de esta lengua fuese un proyecto fácilmente aplicable a diferentes grupos educativos del país incluyendo los estratos sociales más desfavorecidos, ofreciendo una oportunidad de bilingüismo menos idealista y más equitativo para todos. El objetivo no es desmeritar ni desprestigiar la enseñanza de idiomas como el alemán, el francés o el inglés en el país. Se trata sí, de poder plantear una educación bilingüe y funcional para nuestras escuelas de bajos recursos a través de un idioma que ofrece una relativa facilidad de aprendizaje por parte de los hablantes de español. Una vez se cree una conciencia de bilingüismo con el portugués, se puede enseñar a la población la efectividad palpable de un aprendizaje de lenguas extranjeras y encaminar los esfuerzos hacia los idiomas ya mencionados.

2.4 La lengua y la política

Como hemos planteado a lo largo de este texto, es evidente la relación existente entre las lenguas y la política. La historia antigua ya nos ha dado infinidad de muestras de cómo una lengua permanece, desaparece, nace, muere, desplaza a otras más débiles o es desplazada finalmente por diferentes circunstancias. Es claro también son las comunidades, los grupos sociales, quienes directamente se encargan de la supervivencia de una lengua o de su desaparición. Así, las perspectivas que tengan los miembros pertenecientes a esta comunidad (término que en este caso puede referirse a una familia, a un pueblo, una ciudad o una nación) frente a su proyecto de vida, hacen que se tomen medidas de conservación, inserción, rechazo o mantenimiento de una lengua, como elemento esencial para cumplir unos objetivos comunes. La lengua es vital hasta que la comunidad que la habla lo considere pertinente, la subsistencia de una lengua depende de las acciones que alrededor de esta tejan los hablantes.

No se considera al lenguaje como un sistema autónomo y autosuficiente, sino como fruto de la interacción de los miembros de la comunidad con otros individuos, de la misma o de otras y con la realidad que les circunda (Tovar, 1999). Existen ejemplos que dan cuenta de una serie de medidas que se toman en torno a la lengua para modificar el devenir social, cultural, económico o político de un grupo determinado: el movimiento de revitalización del Hebreo en Palestina, la Fundación de la Académie Française etc. Incluso para ejemplos más cercanos a nuestra sociedad, podemos hablar de los trabajos que se adelantan en el Archipiélago de san Andrés y Providencia en torno a la enseñanza del inglés de sus escuelas. A este proceso, se le llama *planificación lingüística*. Pero, ¿por qué hemos de considerar este término como una base importante en el desarrollo de este trabajo? Porque de esta manera somos capaces de plantearnos un rol como agentes activos de la lengua. En situaciones sociales, el solo hecho de corregir la pronunciación de una palabra a determinada persona es una muestra de cómo se tiene una tendencia a modificar rasgos que para nuestras creencias con respecto a la lengua, son incorrectos (Neustupny en Cooper 1997: 54). Así, mediante la planificación lingüística se busca un manejo relativo del comportamiento social como lo manifiesta Robert Cooper “la planificación lingüística responde a objetivos...como la protección del consumidor, el intercambio científico, la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas élites o el mantenimiento de las existentes, la pacificación y asimilación de grupos minoritarios y la movilización masiva de movimientos nacionales o políticos” (Cooper, 1997:47).

Este mismo autor cita más de 12 definiciones del mismo término manifestadas por las diversas concepciones que tienen diferentes autores acerca del objetivo primordial de esta disciplina, dentro de las cuales cabe resaltar aquella reseñada por Jernudd y Das Gupta: “No definimos la planificación como una actividad idealista y exclusivamente lingüística sino como una actividad política y administrativa encaminada a resolver los problemas del idioma en la sociedad” (Jernudd & Das Gupta en Cooper, 1997:42).

El término planeación lingüística (se ha denominado a este proceso con diferentes nombres, ingeniería lingüística, planeación, planificación, glotopolítica, etc.) a grandes rasgos se refiere a “las acciones deliberadas de individuos, instituciones o gobiernos tendientes a cambiar o a mantener el estatus, las formas o las maneras de adquisición de lenguas o variedades de lenguas en grupos determinados” (Tovar, 1999).

La planeación lingüística, puede partir de diferentes focos ya sea un solo individuo, como ocurriera en el caso ya mencionado del hebreo en Palestina o de grupos más considerables en términos demográficos. Ya sea en uno o en otro caso, hay que atender particularmente al hecho de que en dichos procesos sociolingüísticos, el gobierno de una nación juega un papel realmente significativo no solo en el desarrollo de la planeación lingüística: "... Es difícil que, sobre todo en la época moderna, exista una reforma sin algún tipo de intervención (directa o indirecta) del gobierno" (Marín 1991:152).

Uno de los factores de mayor incidencia en el aprendizaje de una lengua extranjera se asocia con las causas que llevan a que ciudadanos de una comunidad cualquiera construyan conceptos y juicios acerca de la importancia, el estatus y las oportunidades de progreso social y económico que se pueden obtener a través del aprendizaje de un idioma. El estatus de ciertas lenguas es mucho mayor que el de otras, de esta manera, el aprendizaje de la lengua de mayor prestigio gana mayores adeptos debido a que el prestigio lleva a relacionar el concepto de idioma con los de poder, dinero, cultura, etc. El gobierno de una nación, utiliza medios diversos para hacer énfasis en aprendizaje de lenguas extranjeras, hecho que tiene un matiz político y de intereses. De esta manera se evidencia que no es algo espontáneo que una lengua se incluya dentro de un currículo educativo y que la difusión de dicha lengua se realice a través de los medios de comunicación. Este tipo de planificación lingüística es considerado como un ejemplo de *planificación funcional* la cual según Heinz Kloss, se ve reflejada en el hecho de que un gobierno estableciese el prestigio o importancia de una lengua sobre otras (Kloss en Cooper 1997: 44) La *planificación funcional* se refiere una serie de acciones que se encaminan a establecer el rol que entran a desempeñar las diferentes lenguas que se encuentren en una comunidad.

Como se citó en el anterior apartado, el proyecto Bogotá y Cundinamarca Bilingües en 10 años y el mismo diseño de los estándares curriculares de idiomas extranjeros de la educación en nuestro país, son claros ejemplos de una planeación lingüística, en los cuales el objetivo principal es plantear un cambio social (creación de una ciudad-región competitiva para el mundo) a través de la difusión de la enseñanza de una lengua.

Cualquier situación de planificación lingüística incluyendo las anteriores está sujeta al papel que desempeña la lengua en el grupo y según el objetivo por el cual es utilizada. Steward

cita al respecto 10 funciones de la lengua, de las cuales, tienen alta relevancia en este estudio la *función internacional* por medio de la cual se decide que lenguas extranjeras se han de incluir en el currículo escolar a partir de la imagen internacional de dichas lenguas, la *función capital*, que se ve claramente reflejada en el medio colombiano, donde las medidas tomadas en torno a las lenguas extranjeras o a la educación en general, son aplicadas en la ciudad considerada como centro político de la nación y luego se van aplicando hacia la periferia. Del mismo modo la *función educacional* es de vital importancia, ya que el medio educativo se utiliza como plataforma para llevar a cabo un desarrollo de ideologías o planes gubernamentales. Por último *la función de asignatura*, se refiere a la enseñanza de un idioma extranjero con el propósito de ofrecerle beneficios particulares al estudiante, obtenidos mediante el aprendizaje de dicho idioma. (Steward en Cooper, 1997: 122) Tal es el caso de los cursos de lenguas extranjeras en instituciones de enseñanza no formal en los cuales se ofrece un idioma extranjero como un factor fundamental para conseguir un empleo de manera más fácil.

3. TRATADOS Y ACUERDOS SUSCRITOS POR COLOMBIA RELACIONADOS CON LA LENGUA PORTUGUESA

A partir del surgimiento de las relaciones económicas, culturales, sociales o políticas de las naciones a través de la historia, se hace necesario un vehículo que garantice una plena y segura relación entre las comunidades interesadas en establecer vínculos o de continuarlos, en aras de un desarrollo mutuo.

Nuestro país, ha manifestado a lo largo de su historia su deseo por mantener unas relaciones cordiales, diplomáticas y que lleven mediante el trabajo conjunto, a una integración latinoamericana de las cuales no solamente se obtengan adelantos y beneficios en materia económica sino que se pretende con este trabajo conjunto generar posibilidades de desarrollo en el área social, educativa y cultural. Estas intenciones se manifiestan en declaraciones del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República: “La integración regional y subregional en América Latina tiene, por tanto, una profunda significación política cuyos efectos no pueden circunscribirse al plano exclusivamente comercial. Como medio para estimular el desarrollo económico y social, esta integración vincula otras áreas del acontecer social hacia una interdependencia profunda, actuando como elemento articulador de intereses entre las fuerzas sociales de los estados” (Vega Ed. 1993:VA1).

Las circunstancias en las que se ha debatido la sociedad colombiana ha llevado a que el país cree alianzas con otras repúblicas con diversos objetivos: La inserción nacional en los mercados internacionales, la cooperación para discutir sobre temas de interés mundial general en el cual Colombia tiene directa relación como la preservación del medio ambiente, el control del tráfico de estupefacientes, etc., y por último como un medio para mantener relaciones ya establecidas previamente. Para garantizar que las relaciones entre dos o más

países se den en un estricto ambiente de diplomacia y altura internacional, se han creado figuras jurídicas tales como acuerdos, convenios, convenciones, protocolos, tratados, etc.

La mayoría de estos términos son utilizados para designar, en rasgos generales, un “vínculo” que se crea entre naciones interesadas, como ya se reseñó anteriormente, en desarrollar un trabajo conjunto para un fin común. Sin embargo, así como podemos concluir que estos actos diplomáticos son el punto de partida de un proyecto que se pretende llevar a cabo en un futuro, también es evidente que existe cierta relación estrecha entre lo que designa cada uno de estos términos. Se manifiesta su similitud terminológica de la siguiente manera:

Tratado: acuerdo concluido entre dos Estados u otros sujetos de la sociedad internacional (como la Santa Sede o las Organizaciones internacionales) a fin de producir efectos de derecho en sus relaciones mutuas. Términos prácticamente sinónimos: convención, pacto, acuerdo, arreglo, protocolo. (Guillien, 1990:15).

Sin embargo, vale la pena resaltar el hecho de que otras fuentes jurídicas arrojan algunas diferencias muy sutiles entre estos términos. Los Tratados, en términos de política internacional, son definidos por la Convención de Viena del Derecho de los Tratados de la siguiente manera: “Se entiende por tratado un acuerdo internacional celebrado por escrito entre dos estados y regido por el derecho internacional y consiste en un instrumento único o en dos o en más instrumentos conexos y cualquiera que sea su denominación particular” (Viena, 1969).

Al un tratado se le atribuyen específicamente temas de índole político y tienen la libertad de integrar dos o más países participantes, de esta manera adquieren el estatus de bilateral o multilateral. Los convenios dan cuenta básicamente de actos económicos, culturales, comerciales, técnicos, tecnológicos y científicos y su denominación también se hace a partir del número de participantes en él. Por último, el acuerdo es una denominación utilizada para designar un asunto celebrado generalmente por un reducido número de participantes aunque sus temas sean de la misma naturaleza que los convenios incluyendo aquellos de orden político. (Brasil, Ministerio das Relações Exteriores, 2005)

Cada uno de los anteriores actos ha servido del mismo modo para el establecimiento de actos meramente protocolarios como el establecimiento de fronteras o actos de carácter colaborativo con mayor trascendencia como la creación de entornos facilitadores para el progreso académico o para la erradicación de enfermedades o del hambre en comunidades

pobres de nuestras naciones. Sea a través de convenio, tratados, actas, etc., la cooperación internacional es un importante instrumento de la política exterior del país. Esta permite la realización de programas y proyectos a favor del desarrollo económico y social a través del intercambio de experiencias, tecnológicas y recursos de los Estados (Vega, 1993:V.D1) De estos actos entablados por los intereses de dos países en particular emerge el término *acuerdo bilateral*. Por su parte en circunstancias en que se ven implicados más países surgen los acuerdos multilaterales de los cuales hay innumerables ejemplos para el contexto colombiano tales como la creación del Grupo Andino y El tratado de Cooperación Amazónica entre otros.

Existe una larga lista de acuerdos multilaterales firmados por Colombia y diversos países de todas las latitudes del globo entre ellos India, Italia, Israel y Japón representan unos cuantos ejemplos de una política internacional extensa y fortalecida en pro del progreso y de brindar oportunidades al pueblo colombiano. A lo largo de este proceso investigativo, nos hemos enfocado en el análisis de los convenios que se firman al rededor de áreas educativas, académicas o culturales. Así se ha encontrado una interesante muestra de tratados multilaterales de los cuales Colombia hace parte. En general, estos actos jurídicos se denominan bajo el nombre de convenios o convenciones las cuales son denominadas como un “acuerdo de voluntades destinado a producir un efecto cualquiera de derecho” (Guillien,1993: 108) pero recordemos el hecho de la cercanía existente entre el significado de estos términos con el de tratados. La siguiente es la muestra de los convenios multilaterales firmados por Colombia en el campo cultural dentro de los cuales se hace referencia a acciones educativas y académicas tales como el otorgamiento de becas, etc.

Los diversos intereses de Colombia, le han llevado a firmar acuerdos convenios y tratados con países de variadas latitudes como los Estados Unidos, y más recientemente con la República China, demostrando su deseo de incursión en mercados internacionales con fines comerciales sin que el idioma sea un impedimento. De esta manera, se hace evidente que las relaciones establecidas entre dos países, son fenómenos variables; aparecen, desaparecen, son estables, en algunas ocasiones trascienden y otras se atrofian. Lo que sí queda claro es que las relaciones diplomáticas, surgen básicamente del devenir y del interés económico de cada nación. Un ejemplo claro de ello es que Colombia mantiene relaciones directas con dos de los países lusófonos; Brasil y Portugal pero, desafortunadamente, no existen relaciones formales con otros países de la misma lengua como Angola, Mozambique,

Cabo Verde, Guine-Bissau, o São Tomê de los cuales no existe ni embajada ni consulado en el país (Brasil, 2005).

Un análisis más detallado de las relaciones de Colombia con países de habla portuguesa permitió identificar que en la historia de nuestro país, se han firmado tan solo dos tratados con Portugal. El primero, dedicado a establecer lazos de amistad y de facilidad de intercambio comercial firmado el 9 de abril de 1857 (Tratado de amistad, comercio y navegación) y el segundo, a facilitar el transporte aéreo y a establecer límites y rutas aéreas de las dos repúblicas, firmado este el 9 de marzo de 1951 bajo el título de Acuerdo sobre Transporte Aéreo y Anexo (Cavelier 2003).

Las relaciones con el Brasil son un poco más amplias y de ello da cuenta la diversidad de relaciones diplomáticas que se han establecido entre estos dos países. Colombia, al igual que el resto de países suramericanos, ha visto en el “llamado gigante del sur” un aliado potencial en diferentes campos, incluyendo las áreas tecnológica y técnica, medio-ambiental y educativa. Muestra de ello es que nuestro país sigue manteniendo actualmente relaciones bilaterales con el Brasil en los programas PEC-G y PEC-PG los cuales buscan incentivar a estudiantes colombianos a iniciar o perfeccionar el campo profesional en el cual deseen desempeñarse (Brasil, 2005)

Las repúblicas de Colombia y Brasil han firmado un total de 67 actos jurídicos bi y multilaterales (31 acuerdos, 12 convenios y 5 tratados, además de un total de 19 actas y protocolos) los cuales manifiestan un interés recíproco de fortalecimiento en campos importantes para ambas naciones. Existen tratados que establecen los límites fronterizos de los dos países (comparten 1644 kilómetros de frontera mutua), tratados de libre comercio y navegación, convenios de cooperación técnica, científica y de trabajo por el medio ambiente. Por otra parte existen documentos que dan cuenta de acuerdos multilaterales donde ambos países entran a ser parte de objetivos comunes como el Grupo de Río, en el campo del medio ambiente o la Asociación de Países Productores de Café (Cavelier, 2003).

El primero de ellos, llamado *Tratado de Límites*, firmado en el año de 1907, por el entonces Ministro de Relaciones Exteriores de Colombia, Alfredo Vásquez Cobo y el Ministro en Misión Especial, Eneas Martins, tuvo como propósito establecer la delimitación geográfica de las dos naciones “para el beneficio de la paz, la amistad y el desarrollo común”. En este se

plantea la importancia de abrir paso a un intercambio comercial con amplia libertad para los dos países. En los últimos 12 años se han firmado diversos acuerdos, convenios, protocolos, etc. que centran su atención en temas como el comercio, la cooperación técnica, la revisión de los límites fronterizos y la seguridad nacional, tema que hoy por hoy afecta directamente la imagen internacional que se tiene de nuestros países. Sin embargo la alusión que se hace de los aspectos culturales, lingüísticos o educativos, solo empieza a tomar fuerza con la aparición del MERCOSUR y con su objetivo de integración latinoamericana.

Dado que el estudio busca dar cuenta de los aspectos relacionados con la incorporación del portugués en la educación básica de Bogotá, se hará un análisis más detallado de los acuerdos de los dos países en los campos de la cultura, la lengua y la educación anotando que, aunque estos son temas de vital importancia en el crecimiento y en el desarrollo de cualquier nación, ya que influyen directamente en el devenir de su población y en el mejoramiento de sus condiciones sociales y humanas, se encuentran raramente presentes en la lista extensa de convenios y tratados.

Existen dos actos cuyo objeto central tiene relación con la cooperación cultural y educativa, el primero firmado en 1941 y el segundo en 1963.

El *Convenio de Intercambio Cultural* firmado el 21 de noviembre de 1941 tiene como objeto desarrollar el intercambio cultural entre los dos países y facilitar las relaciones entre profesionales y estudiantes colombianos y brasileños, para lo cual los gobiernos de ambos países “favorecerán la fundación en Bogotá y en Río de Janeiro, de un organismo permanente que tenga por objeto orientar, de acuerdo con los Gobiernos de ambos países, el intercambio cultural y universitario entre colombianos y brasileños” (Artículo I). En el marco del Convenio se estimula el intercambio de profesores universitarios, la concesión de becas, la facilidad para realizar estudios de perfeccionamiento y el reconocimiento de los títulos, diplomas y certificados universitarios. Este acuerdo está vigente.

El segundo, denominado *Acuerdo de Intercambio Cultural*, es firmado el año de 1963 en la ciudad de Bogotá, convertido en Ley en el año 1973, promulgado por Decreto el 9 de septiembre de 1985 y vigente desde el 30 de agosto de 1974. En su introducción hace referencia explícita a la integración de los países del continente para el desarrollo de una cultura común:

Los Gobiernos de la República de Colombia y de los Estados Unidos del Brasil, Convencidos de que para el más amplio desarrollo de la cultura americana y de la política internacional es fundamental y necesario un conocimiento más íntimo entre los países del continente [...] resuelven celebrar un acuerdo de intercambio cultural y científico, entre ambos países...” (Cavelier, 2002)

Los artículos de este acuerdo se refieren en gran parte a los expuestos en el convenio de 1941 ya que toman como eje el intercambio de estudiantes y profesionales a los dos países y el ofrecimiento de becas. Sin embargo, los artículos 1, 2 y 3, se citan textualmente por considerarlos de vital importancia para esta investigación:

Artículo I. Cada Alta Parte Contratante se compromete a promover el intercambio cultural entre los colombianos y brasileños, apoyando la obra que, en su territorio, realizan las instituciones culturales, consagradas a *la difusión del idioma* y de los valores de la cultura y artísticos de la otra parte.

Artículo II. Cada Alta Parte Contratante fomentará la inclusión en el pènsum de sus escuelas de *enseñanza secundaria* o en sus cursos preuniversitarios, *la enseñanza del idioma de la otra parte* y procurará que un capítulo especial dedicado a la literatura de esta última se incluya en la cátedra de literatura de sus facultades de Filosofía y Letras.

Artículo III. Cada Alta Parte Contratante procurará estimular la *creación y el mantenimiento, en el territorio de la otra parte, de centros para la enseñanza y difusión de su idioma y de su cultura.* (el resaltado es nuestro).

De este acuerdo surge el Instituto de Cultura Brasil-Colombia *IBRACO*, Institución reconocida en la ciudad por ser la única institución encargada de difundir la lengua portuguesa y la cultura brasileña en nuestro país (el Ibraco es una institución de carácter mundial ya que tiene el mismo objetivo en diferentes países). Sin embargo, se entiende que los objetivos esenciales de este tratado, buscaban dar acceso al aprendizaje del portugués a la población en general. Infelizmente nuestras universidades públicas así como las escuelas secundarias, en las cuales se concentra gran parte de nuestros jóvenes de estratos 1, 2 y 3 carentes en su mayoría de recursos para pagar los precios de instituciones privadas, siguen sin poder tener acceso al aprendizaje de esta lengua como un derecho a educarse con miras a la diversidad de miradas hacia el mundo.

Los dos últimos actos protocolarios (omitiendo el encuentro de los Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva y nuestro actual presidente) giran en retoman temas de cooperación educativa entre los dos países.

La VII Comisión Mixta de Vecindad e Integración Colombia-Brasil realizada en Bogotá, el 17 de octubre del 2003 con la representación de la parte colombiana en el Presidente de esta comisión, Gustavo Tobón Londoño y con la representación brasileña del secretario general de Relaciones exteriores, Samuel Pinheiro Guimarães, establece una necesidad y un interés mutuo por fortalecer las relaciones bilaterales existentes entre los dos países. En ella se plantean temas considerados de vital importancia para la contribución de las dos partes hacia el desarrollo de América Latina. Cabe destacar el hecho de que uno de los temas contemplados en este acto diplomático, es la necesidad de incluir dentro de la agenda de discusiones temáticas *el aprendizaje del español y del portugués* en las partes respectivas (Colombia, Ministerio de Educación Nacional.2005)

La Comisión Mixta de Vecindad, reseñada anteriormente, sirve de manera especial como un punto de partida para realizar la *III reunión de la Comisión Mixta Educativa y Cultural Colombo brasileña*. Este último es el documento bilateral más reciente firmado por las dos naciones, en el cual tienen prioridad los temas de cooperación en aras del desarrollo educativo de las dos naciones. Dicha reunión, realizada en Bogotá los días 15 y 16 de marzo del año 2004 giró básicamente en torno a diez temas entre los cuales se destacan los programas de intercambio estudiantil, educación ambiental, educación para las comunidades indígenas, educación en la zona de frontera y la enseñanza del idioma. Con respecto a esta última área, las partes se comprometen a “fomentar la realización de programas asistentes de idiomas español y portugués en sus respectivos países, con el apoyo de las universidades”. De la misma manera, se plantea la necesidad de capacitar docentes en estos dos idiomas.

Queda por decir que la enseñanza del portugués en nuestro país en términos políticos se ha pensado como una necesidad, pero que a su vez no se hace palpable la presencia de una política que verdaderamente la conciba y la plantee en el contexto actual de Colombia. De la misma forma, es claro el contraste existente entre Colombia y el resto de países miembros del MERCOSUR, ya que al parecer no existe un verdadero interés por incluir la lengua portuguesa en nuestro país a pesar de que ya se han discutido las ventajas y las razones que conllevan a pensar en un currículo en lenguas extranjeras donde el portugués tenga cabida. Cabe esperar que si se sigue adelante con la ya mencionada III Comisión Mixta, se busque un acercamiento entre la enseñanza del portugués con las clases populares de nuestro país, como se ha venido planteado en Argentina o Uruguay, países que ponen los

proyectos de enseñanza y desarrollo de lenguas en las manos y al servicio de las provincias y de los más necesitados y no de los negocios particulares de las capitales de cada nación.

EL ICETEX Y BRASIL: El *Instituto de Crédito para Estudios en el Exterior ICETEX*, se encarga entre otras funciones de servir de mediador entre diferentes países y Colombia en el área de convocatoria y ofrecimiento de becas para estudiantes de diferentes zonas del país. Es así como actualmente se encarga de gestionar 50 becas en el Brasil dirigidas a ciudadanos colombianos en diversas áreas: Administración, Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Derecho, Ecología, Humanidades e Ingeniería. Las Becas mencionadas no se encuentran en estado de vigencia para el presente semestre, sin embargo, dependiendo de las decisiones del Estado brasileño, entrarían a ser vigentes en el periodo del año que se considere adecuado. Por otro lado, existen dos becas ofrecidas por Portugal en conjunto con Cuba, Francia y México en el campo de la Bellas Artes.

4. SUR AMÉRICA EN PORTUGUÉS Y ESPAÑOL

Con el Tratado de Asunción firmado el 26 de marzo de 1991 se hace oficial el inicio del mercado común del sur, dentro de cuyos objetivos principales se vislumbra la posibilidad de una integración de sus países miembro y de toda América Latina. En el artículo 17 de este Tratado, se reconocen al español y al portugués como las lenguas oficiales del Mercado Común del Sur y mediante el Protocolo de Intenciones del 13 de diciembre del mismo año, los ministros de educación de las naciones miembro, se comprometen a desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de estas dos lenguas como una medida favorable al proceso de integración: “Tiene por finalidad promover el conocimiento del impacto de la integración en los diferentes niveles del sistema educativo e implementar la enseñanza del español y del portugués en instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo”.

Como vemos, hace alrededor de diez años se contempla esta idea; sin embargo, actualmente cada una de las naciones pertenecientes al MERCOSUR, ha asumido de manera diferenciada un compromiso con esta causa. La enseñanza del portugués en los países latinoamericanos, especialmente en aquellos que comparten frontera con el Brasil es una cuestión que al parecer siempre está en entre dicho. En algunos, como Argentina y Uruguay, se empiezan a hacer evidentes los esfuerzos por crear escuelas bilingües o plurilingües donde el portugués es la lengua extranjera que aparece en el currículo de las mismas. En dichos países aparte de llevar el portugués a las aulas de manera directa, se empiezan a realizar esfuerzos para facilitar que profesores de cualquiera de estos dos países hagan intercambios oficiales con profesores del Brasil y de esta manera llegar a suplir una demanda de educadores en esta área. Uno de los factores que más afecta a la posibilidad de la expansión del portugués como lengua extranjera en los países de lengua hispana de Sur América, es precisamente la escasez de profesionales calificados en el área.

En países como el Paraguay, que si bien hace parte del MERCOSUR, no existen muchos esfuerzos hacia la adopción del portugués como lengua extranjera. La mayoría de sus acciones en el campo lingüístico, en el marco del MERCOSUR están encaminadas a tratar de plantear la inclusión del guaraní dentro de las lenguas oficiales de este proyecto de integración económica.

Colombia, aunque reconocida como Estado Asociado del Mercado Común del Sur, bajo las consideraciones del Consejo del Mercado Común, el 16 de agosto del 2004, no evidencia avances hacia la proposición o puesta en práctica de políticas que consideren al estudio del portugués como una de las áreas básicas en el marco de este acuerdo de integración y desarrollo económico y a la vez social.

4.1 El Brasil Hispano

El español como lengua en constante crecimiento y prestigio mundial, empieza a causar un fuerte impacto en la sociedad brasileña (Soca, 2001). En el año de 1996 se presenta una propuesta en el Senado de la República Federativa del Brasil, por medio de la cual se planteaba la importancia de incluir esta lengua dentro del currículo nacional de manera obligatoria favoreciendo a los sectores de enseñanza primaria o *ensino fundamental* y secundaria o *ensino medio*. En contraparte, algunos legisladores plantearon que, teniendo en cuenta las dificultades que acarrea una empresa de tal magnitud, se debía restringir la enseñanza obligatoria del español a las instituciones de *Ensino medio*, que geográficamente presentaran una necesidad real de aplicar tal medida debido al contacto fronterizo con los países miembros del MERCOSUR. Por diversas razones políticas y de intereses de diferentes sectores ninguna de estas propuestas se ha hecho efectiva lastimosamente, ya que esto hubiese facilitado el acceso de todos los niños y jóvenes brasileños vinculados con instituciones escolares, al aprendizaje del español como lengua extranjera, junto con opciones como el inglés, el francés o el alemán.

El auge del español en Brasil se hace evidente en los últimos años, a pesar de que su enseñanza en este país no es una cuestión que se discuta actualmente en el marco del MERCOSUR. Entre los años 40 y 60 era una lengua que se impartía en las escuelas de segundo grado, después su presencia en el medio escolar fue debilitándose paulatinamente hasta nuestros días (Abio, 2002). Por ahora el aliado más importante para la expansión del

español en este país, es la parcial autonomía que ostenta cada escuela en lo que tiene que ver con su currículo interno: cada escuela decide qué lengua extranjera se acopla más a las necesidades de la comunidad escolar. De este modo, aunque la obligatoriedad del español en el Brasil no es una ley de la república –aunque, según Tarso Genro, Ministro de Educación del Brasil, el Presidente Lula apoya la iniciativa para convertirla en ley- el español sigue ganando espacio por la funcionalidad que los estudiantes y la población en general ven en él, como medio de avance social (Diario Digital, Argentina 2005).

Hay un factor muy importante que debe resaltarse al hablar de esta temática y es el sentido social que se le ha legado a la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño, porque si bien existen infinidad de institutos de carácter privado que han sido creados para suplir una repentina demanda de este idioma por la población brasileña en general, la mayoría de institutos de lenguas extranjeras de diferentes estados, han sido creados directamente por las Secretarías de Educación estatales, fomentando la enseñanza de esta y otras lenguas de una manera gratuita dirigida a la comunidad escolar de bajos recursos (Brasil, 1998).

Si bien la tradición de la enseñanza del español es más fuerte y evidente en los estados del sur, como Santa Catarina, Paraná y São Paulo, puesto que son territorios con un fuerte índice de inmigración de ciudadanos de los países hispanos circunvecinos, otros estados de la geografía Brasileña que no comparten frontera con países de lengua hispana, también han fundado instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras por parte de la Secretaría de Educación estatal. Son ejemplo de ello estados del Nordeste como Ceará, Maranhão, Paraíba y Pernambuco, estados del centro y del centro oeste como Acre, Amazonas (el cual comparte 1644 Km² de límite con Colombia) Mato Grosso, Mato Grosso do Sul y Rondônia (Moreno 2002).

Aunque es imprescindible resaltar el hecho de que si bien la creación del MERCOSUR y la intención de lograr una integración del continente bajo un solo bloque económico ha sido un factor decisivo en la concepción que se tiene del español en el Brasil y sus actuales perspectivas de expansión, uno de los factores predominantes en el desarrollo de esta lengua en dicho país a través de la historia hasta la actualidad ha sido el fuerte interés de España por invertir económicamente en el Brasil, junto con la fuerte inmigración española hacia este país (Abio,2002).

Diversos factores muestran que la enseñanza del español en el territorio Brasileño es un terreno casi exclusivo de España. Existen dos instituciones de carácter privado que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera y que poseen un alto prestigio dentro de toda la sociedad brasileña en general: El centro de Cultura Brasil-España y El Instituto Cervantes. El Centro de Cultura Brasil-España es una entidad que depende directamente de la embajada de España en Brasil y cuenta con el apoyo del Instituto de Cooperación Iberoamericana. La importancia de este instituto yace en que, junto con el ofrecimiento de cursos de español como lengua extranjera, se dedica a realizar actividades para el fortalecimiento y la difusión cultural de la cultura español en el país. El Centro cultural cuenta con sede diferentes ciudades del país, entre ellas Belo Horizonte, Brasilia y Florianópolis.

Otra institución de carácter privado y de igual importancia que las anteriores es el Colegio Miguel de Cervantes, que si bien no es catalogado como un colegio realmente bilingüe, si da gran importancia a la enseñanza de la cultura y de la lengua española incluyendo asignaturas como literatura y cultura españolas dictadas por docentes nativos de la península Ibérica. La relevancia que se le da a esta lengua en el colegio Miguel de Cervantes se refleja en el uso que se hace del español como lengua base para desarrollar asignaturas consideradas de mayor importancia en el mundo escolar como las matemáticas y la física, hecho ya conocido en la mayoría de colegios bilingües donde asignaturas erróneamente consideradas de menor importancia como las ciencias sociales y las artes se enseñan en la lengua materna.

Si bien la enseñanza privada del español en el territorio brasileño experimenta un auge contrastivo con la impartida de manera pública-oficial, presenta una serie de falencias al momento de garantizar una verdadera calidad educativa, situación que ocurre actualmente en todas las latitudes y con todas las lenguas, debido a un auge mercantil de los cursos de idiomas. Francisco Moreno explicita este problema de la siguiente manera “Las academias y centros privados, independientemente de la calidad de su enseñanza, tienen las aulas de español repletas; en muchos casos, el título de hispanohablantes es suficiente... para ser contratado en una escuela privada o incluso en una pública” (Moreno, 2000:9)

Existe además un área en la cual se evidencian cifras que muestran la elección del español como una lengua de preferencia entre la población escolar. Se trata de las llamadas pruebas de Vestibular, que los estudiantes deben presentar una vez han culminado su ciclo de enseñanza media y se encaminan a seguir estudios universitarios. Podríamos decir que el vestibular equivaldría de alguna manera a nuestras pruebas nacionales ICFES con una notable diferencia: mientras en el Brasil una de las lenguas opcionales para presentar dentro de las pruebas de vestibular es el español, en el ICFES no se tiene en cuenta el portugués. El vestibular se ha convertido en una de los ámbitos más promisorios para el aprendizaje del español, puesto que debido a la demanda, los centros de entrenamiento ofrecen cursos normales e intensivos para enseñar esta lengua.

Por su parte, las lenguas oficiales del currículo de lenguas extranjeras brasileño siguen siendo el inglés y el francés o en algunos casos el alemán (1,5 millones de hablantes) o el italiano (500 mil hablantes) teniendo en cuenta la fuerte inmigración y presencia de estas colonias en diversas ciudades del Brasil (Celada y Castelano, 2005). Sin embargo es interesante ver que las cifras de estudiantes que prefieren presentar las pruebas de español en los exámenes universitarios de admisión están a la par de aquellos que escogen el inglés y algunas veces lo superan. La Universidad del Estado de Río de Janeiro es un ejemplo de ello: en el último examen de admisión del año 2002 las cifras muestran que 13.892 aspirantes presentaron las pruebas de lengua inglesa, estos fueron superados por 17.175 estudiantes que escogieron la opción en español, mientras que el francés, apenas fue seleccionada por 324 estudiantes (COPESE, 2001 en Abio, 2002:5).

Existen actualmente 26 universidades de carácter público que incluyen dentro sus carreras la Licenciatura en Español y del mismo modo otorgan la posibilidad de seguir postgrados en letras o lingüística (Moreno 2000). El estado actual del español en Brasil, demuestra de una manera clara, que la inclusión de una lengua en el currículo educativo de un estado, no solo debe depender de la conveniencia comercial, como ocurre actualmente en nuestro país con el supuesto auge del mandarín. La lengua extranjera y su estudio y desarrollo en las aulas debe responder a intereses colectivos y a las necesidades que nos muestra la realidad. Tal es el caso del desarrollo de programas para la fundación de escuelas bilingües entre la frontera entre Brasil y Argentina, país donde a pesar de que el portugués no se contempla como una lengua obligatoria en el currículo educativo, sí se tiene en cuenta como una lengua que promete mucho para la población Argentina en general.

4.2 Argentina en portugués

Históricamente la República Argentina se ha convertido en lugar de recibimiento y hogar de millones de extranjeros por año. Por esta razón la enseñanza de las lenguas extranjeras en esta nación no se restringe a la enseñanza de dos lenguas o tres. En general el ámbito educativo de Argentina ha causado la admiración de intelectuales y académicos de toda América y se ha convertido en un ejemplo a seguir debido a sus avances en materia educativa con sentido social para el favorecimiento de lo público y de población en general de su territorio.

En este momento se encuentran innumerables y admirables programas en el área de lenguas extranjeras y con relación al estado del portugués en el territorio Argentino, podemos afirmar que es donde más acogida ha tenido este idioma y donde se han puesto en práctica el mayor número de iniciativas para su desarrollo. El proyecto Escuelas Plurilingües es un ejemplo de ello. Iniciativa de la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires, este proyecto se inició en el año 2001 (Argentina, 2001). Cabe resaltar el hecho de que la gran mayoría de las escuelas adheridas a este proyecto pertenecen a zonas pobres de la ciudad y que por lo tanto, los beneficiados directos son niños y jóvenes de escasos recursos que por otros medios no tendrían el acceso a la educación bilingüe, generalmente restringida a la población de élite de cualquier país de nuestro continente. Dentro de los idiomas escogidos para desarrollar en este proyecto, están incluidos el francés, el inglés, el italiano y el portugués. Dentro de este proyecto específicamente existen 9 escuelas bilingües con el portugués como segunda lengua y una más, la escuela N°5 D.E 19 Caseros 4050, que será incluida con prontitud (Argentina 2005).

En general, los motivos que se tienen para contemplar la importancia del portugués en el currículo argentino son los mismos que llevan a que el Brasil amplíe su oferta educativa en lenguas hacia el español. El interés por crear un bloque económico hace pensar que con el desarrollo de la economía conlleva beneficios para la sociedad, la cultura y la calidad de vida. De esta manera, la población argentina ha ido aportando pequeños pero significativos pasos en la integración con el Brasil.

De cualquier modo, no se ha necesitado como en el caso brasileño, de una ley del gobierno que imponga una lengua para que diversas regiones de este país descubran los beneficios de desarrollar una política bilingüe a partir de una lengua extranjera que es tan cercana a la nuestra. Como cita el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, Daniel Filmus “La idea no es solamente enseñar portugués en las escuelas argentinas... implica acercar dos culturas que viven naturalmente cerca y que necesitan oficializarse ambas como legítimas” (Diario Digital, Argentina 2005). De esta manera, se tiene contemplado que la escuela Bernardo de Irigoyen sea una institución donde converjan y dialoguen dos culturas a la par y dos idiomas que generalmente tienden a asociarse como uno solo.

La provincia de Corrientes, es una de las más interesadas en acoger el sistema de escuelas bilingües puesto que es una zona que comparte una larga extensión territorial de frontera con el Brasil. Así pues, se ha desarrollado el *Proyecto Bilingüe* para implementar la enseñanza del portugués y del español en igualdad de condiciones y para desarrollar una educación bicultural en estudiantes que entrarán a primer año de escolaridad y seguirán con este modelo hasta culminar todo el ciclo en la escuela *Vicente Eladio Verón* (Gobierno de la Provincia de Corrientes, Argentina 2004).

Aunque se manifiesta que uno de los obstáculos de expansión del portugués en Argentina es la escasez de maestros, este país otorga el título de licenciado en portugués en Universidades como la Universidad Nacional de Rosario, con validez reconocida por el Ministerio de Educación Nacional bajo la resolución 209 del 2000, incluyendo asignaturas que dan muestra del especial interés por desarrollar una carrera íntegra y acorde con las necesidades actuales de portugués en países hispanohablantes. Son ejemplo: Cultura lusófona comparada, en el segundo año de la carrera, e Interlingüística portugués español en el cuarto año (Folio 22 del Ministerio de Educación de Argentina). De la misma manera, proyectos que buscan dar trascendencia a la enseñanza de la lengua portuguesa en la enseñanza básica, como el proyecto *Enseñanza del idioma Portugués en el ámbito de la Escuela Primaria*, son catalogados de interés educativo para la comunidad en general (bajo resolución 374 del 17 de marzo de 2003) ya que aportan bases para llevar a cabo una verdadera integración desde todas las direcciones del sector educativo en el marco del MERCOSUR.

Otro ejemplo de cómo Argentina facilita la inclusión del portugués desde cualquier sector de su sociedad, es presentado en el otorgamiento y reconocimiento de validez al título de Técnico Universitario en lengua portuguesa, puesto que se amplía la posibilidad profesional de esta carrera incluso a los campos de acción técnicos como colaboradores de los licenciados universitarios (folio 120 del Ministerio de Educación, Argentina 2002).

Como cita Sandra Montiel, Coordinadora del proyecto 7 de Educación Rural de Misiones, provincia fronteriza Argentina, el proyecto “marca un hito en la historia de la integración, porque siempre las políticas educativas en las fronteras fueron en defensa de la soberanía... pero ahora es diferente, hay una política de aceptación de las diferencias de integración”, la posibilidad de empezar a crear una conciencia de la diversidad cultural de Latinoamérica, depende de la integración lingüística recíproca que logremos establecer (Diario Digital, Argentina 2005)

4.3 El Uruguay y el Paraguay: Un portugués sin mucho eco

No existe mucha información a lo concerniente sobre el portugués en estos dos países, menos en el segundo que en el primero. Sin embargo es importante destacar el hecho de que la cercanía geográfica entre la República Oriental del Uruguay y el territorio del sur brasileño, ha generado una variante dialectal del portugués en la zona de frontera. Se considera dialecto porque está bastante lejos del portugués brasileño estándar. Curiosamente se esperaría que la variedad uruguaya de portugués se desarrollase en el sector de población de clase alta puesto que el aprendizaje de lenguas y su uso cotidiano siempre ha estado relacionado con la posición social acomodada. Por el contrario, son las clases bajas las que han desarrollado este dialecto que no goza de un buen prestigio en general y el cual ni siquiera posee una escritura. En la escuela y en situaciones formales, se usa el español y por su parte el dialecto es utilizado en situaciones familiares o de amigos (fenómeno de Diglosia). (Proyecto Inmersión Dual español-portugués. Uruguay. 2005).

Aunque al parecer el portugués aún sigue siendo una lengua débil en Uruguay, al igual que en Argentina, existen intentos valiosos por desarrollar esta lengua en beneficio de escuelas de frontera. El Proyecto de enseñanza Bilingüe portugués-español se inició en el 2003 en las poblaciones de Rivera y Artigas, pequeñas poblaciones de la frontera uruguaya. El gobierno

brasileño ha mostrado su interés en desarrollar este proyecto donando libros para las bibliotecas de las escuelas incluidas en este proyecto (Embajada de Brasil en Montevideo).

Por otra parte, en el marco del seminario “El desafío de la Integración de los pueblos suramericanos) el Viceministro de Cultura de Paraguay, Bruno Barrios, reconoce la importancia del aprendizaje del portugués en los países miembros del MERCOSUR como un medio fundamental para desarrollar una política de integración territorial. El Viceministro resalta hechos de vital importancia lingüística como el número de habitantes del Brasil (más de 170 millones de hablantes de portugués) que representaría a más de la mitad de habitantes de América del Sur (El País Digital Uruguay, 2004).

Efectivamente, al momento de hablar de la importancia del portugués en el mundo en general, se debe tener en cuenta no el número de países que lo hablan sino la población mundial de luso parlantes. Por otra parte, no es sensato pensar en crear una política de integración suramericana, pretendiendo que sea el Brasil quien debe adoptar al español como una medida de supervivencia frente a sus vecinos de habla española planteado así por Susana Elena Mura “¿Será que... asimilaron tan lentamente la idea de que son una ínsula en la América Latina hispana y que para ellos es más importante saber el español de lo que es para nosotros el conocimiento de portugués?” (Mura, 2001). Lastimosamente, a diario encontramos estudiantes y profesionales que piensan el problema lingüístico del MERCOSUR de esta alivianada forma. Sin embargo, las naciones suramericanas de habla hispana fortalecen poco a poco se compromiso con el portugués y con su vecino el Brasil.

Es por eso que se hace necesario que Colombia adopte medidas para cumplir efectivamente como país miembro del MERCOSUR, pero no únicamente en pro del comercio y del intercambio de bienes económicos: debe tener en cuenta que para el desarrollo económico de la nación es necesario empezar por invertir en el progreso social, en el sector educativo, en desmitificar la enseñanza de idiomas vista como un bien de comercial y ampliar las posibilidades de lenguas en una gama que nos permita educarnos en con la visión hacia la multiculturalidad. De estos planteamientos se entrará a discutir en capítulos posteriores.

5. EL PORTUGUÉS EN BOGOTÁ

Para el año 2002 la población de brasileños en la Ciudad de Bogotá estaba estimada en 1207 personas. Curiosamente, en la ciudad de Leticia, geográficamente más cercana al Brasil, residían tan solo 12 personas (Brasil, Viceconsulado em Leticia. 2005). Por su parte, aunque según fuentes de la Embajada del Brasil en Bogotá, existen 4 vice-consulados honoríficos distribuidos en Barranquilla, Cali, Cartagena y Medellín, (Viceconsulados,2005) no se han obtenido datos acerca de la población de ciudadanos brasileños en estas ciudades ni en el resto del país (Embajada del Brasil en Bogotá. 2005).

En general, el panorama del portugués en el país es bastante limitada, dado que existen realmente pocas instituciones que contemplen al portugués al momento de incluirlo a su oferta general: Universidades como la Nacional con sede en Medellín (Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, 2005) incluyen al portugués como lengua extranjera para cursos electivos y por otro lado la Universidad de Bolívar, en Cartagena expresa su intención de hacerlo (Colombia, viceconsulado de Brasil en Cartagena 2005). De otro lado en la ciudad fronteriza de Leticia no existen muchos estudios con respecto al caso y la información sobre este se remite a Bogotá (Universidad Nacional de Colombia, Sede Leticia, 2005).

Aunque cabe la posibilidad de encontrar colonias brasileñas en distintas ciudades de Colombia, la mayor parte de esta población está concentrada en Bogotá. De esta manera, la presencia de entidades gubernamentales del Brasil en el territorio colombiano es mucho más marcada en nuestra capital que en el resto de ciudades del país; son ejemplo de ello, la Cámara de Comercio de Brasil en Bogotá, la Embajada de Brasil y el Instituto de Cultura Brasil-Colombia -IBRACO-.

Por su parte, la oferta del Portugués en Bogotá sigue aumentando paulatinamente debido a una débil pero constante demanda de estudiantes y profesionales que escogen al Brasil

como destino para desarrollar estudios allí. Sin embargo, el número de instituciones que se encargan de la enseñanza de la lengua portuguesa en nuestra ciudad es pequeño.

Las instituciones de enseñanza del portugués en nuestra ciudad pueden ser catalogadas en tres grupos diferenciados para este estudio: Instituciones de educación Básica y Media, instituciones Universitarias e Instituciones de educación no-formal. Sin embargo las instituciones de enseñanza no formal que ofrecen portugués como lengua extranjera, no registran esta lengua como parte de su oferta en el Censo de Instituciones de Educación no-formal de la Secretaría de Educación de la ciudad. Del mismo modo el Censo arroja que ningún colegio privado de la ciudad ofrece esta lengua dentro de su oferta de idiomas extranjeros (Colombia, Secretaría de educación de Bogotá. 2005).

5.1 El portugués en el medio escolar

Actualmente, el único colegio que ofrece portugués como una asignatura electiva es el *Colegio Nueva Granada*. Esta institución de carácter privado no se rige por los parámetros curriculares colombianos y ofrece dos niveles de portugués como lengua electiva. Esta asignatura (siguiendo el modelo de créditos de colegios norte americanos) otorga 1 crédito dentro de la institución. (Colombia, Colegio Nueva Granada. 2005)

5.2 Portugués y Universidad

Actualmente son dos las universidades bogotanas que ofrecen clases de portugués a estudiantes como un complemento ya sea de la Carrera de Lenguas o de otras carreras. En el Caso de la *Universidad Nacional*, la única institución pública con oferta de portugués en la ciudad, el acuerdo 023 de 2001 del Consejo superior Universitario obliga a todos los estudiantes a seguir al menos un curso de lengua extranjera como requisito de grado. Para responder a esta directriz, la universidad ofrece tres niveles de portugués en el Programa de Aprendizaje Autónomo *ALEX* y la novedosa idea de un curso opcional de conversación.² El programa de portugués cuenta con un cuerpo docente nativo de habla portuguesa en su totalidad. Aunque la Universidad ofrece cursos de extensión a particulares en lenguas ya tradicionalmente conocidas como el inglés y el francés y otras de menos recorrido

² Anteriormente al año 2001, el aprendizaje de lenguas como el portugués, el italiano, el japonés y el ruso hacía parte de la modalidad de cursos electivos, lo que de alguna forma aseguraba un aprendizaje en lenguas por convicción y no simplemente por el cumplimiento de los requerimientos impuestos por la Universidad.

académico como el japonés y el mandarín, no ofrece cursos de lengua portuguesa. (Colombia, Universidad Nacional de Colombia 2005).

La Universidad de los Andes es otra institución universitaria la cual incluye esta lengua en su plan de estudios en la carrera de *Lenguajes y Estudios Socioculturales*. Al igual que en la Universidad Nacional, el portugués se toma como una lengua electiva y no se ofrece una formación profunda en ella. El estudiante tiene la oportunidad de escoger al portugués dentro del listado de lenguas electivas las cuales son complementarias de una Lengua principal (español, inglés, francés, alemán, japonés). Esta institución, de igual manera ofrece cursos de portugués al público en general. La apertura de estos se realiza al inicio de cada semestre lectivo, dependiendo del grado de demanda de los particulares (Colombia, Universidad de Los Andes. 2005)

Otras Universidades ofrecen cursos a particulares bajo las mismas condiciones de la Universidad de Los Andes: el curso de portugués se abre únicamente si existe una población considerable de estudiantes al inicio de cada semestre. Estas son: *Universidad Autónoma (convenio con el Instituto Berlitz)*, *Universidad Católica*, *Universidad la Gran Colombia* y *Pontificia Universidad Javeriana*.

5.3 El portugués y la educación no formal

En nuestro país, la educación no formal es definida de la siguiente manera “la educación no formal es la que se ofrece con el objetivo de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales...” (Colombia, 1994).

Los institutos de educación no formal que ofrecen portugués como lengua extranjera son:

El Instituto de Cultura Brasil- Colombia, IBRACO es actualmente la Institución reconocida por su labor en torno a la difusión de la cultura brasileña en Colombia y por su amplia oferta de cursos de portugués para la ciudadanía. Es una institución de carácter privado, donde se ofrecen seis niveles de lengua portuguesa. Cada nivel consta de 50 horas. Además de los cursos básicos, existen cursos intensivos y semi intensivos de lengua y cursos de perfeccionamiento, específicamente enfocados a desarrollar la conversación en portugués, el conocimiento de la cultura brasileña y a perfeccionar la redacción y la gramática.

Actualmente el IBRACO es la única institución certificada por la Embajada de Brasil en Bogotá, para aplicar los exámenes de proficiencia en portugués como lengua extranjera *CELPE-BRAS* y de igual forma, el instituto ofrece cursos de entrenamiento para dicho examen, el cual es base para iniciar trámites de estudios en el Brasil (Colombia, IBRACO.2005)

Otros Institutos de educación no formal en Bogotá, se caracterizan por ser instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras como alemán, español, francés, inglés, italiano, japonés, mandarín y ruso, mas no existe ninguna que como el *Ibraco*, se especialice en la enseñanza del portugués. El siguiente es el listado de las instituciones de enseñanza no formal que ofrecen cursos de portugués bajo condiciones de demanda (Colombia, páginas amarillas. 2005)

- a. Abandeira do Português
- b. Academia anglo-colombiana de Lenguas
- c. ACE'S Anglosaxon Cultural English Services
- d. Berlitz
- e. British Alliance
- f. Global Vision Academy
- g. Interactive Language Training
- h. Smart Training Society
- i. The Canadian College
- j. World Vision Society

5.4 EI ICETEX

Para el año 2005, el Instituto de Crédito para Estudios en el Exterior ha creado un convenio con una serie de instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras de la Ciudad de Bogotá, pensando en ofrecer facilidades a aquellos estudiantes universitarios o profesionales interesados en iniciar estudios en una lengua de su interés. De esta manera se vinculan al convenio el Instituto Goethe en el área del alemán, la Embajada Francesa y la Alianza Colombo Francesa por el área de francés y el Consejo Británico en inglés. En el área de portugués, el Instituto de Cultura Brasil-Colombia ofrece un 15% sobre el valor del curso de esta lengua. Otro factor a resaltar de este convenio de enseñanza de portugués es que la población a la que va dirigida no solamente cubre a la población universitaria y a los profesionales sino que se Amplía a los estudiantes de secundaria (Colombia, Icetex. 2005).

6. ¿UN PORTUGUÉS CON FUTURO? (A manera de conclusiones)

Nos enfrentamos actualmente a una nueva América Latina llamada a desarrollar una política de integración puesto que debido a las actuales fuerzas económicas, debemos replantearnos un territorio que pueda llevar a cabo un esfuerzo conjunto hacia un desarrollo que nos mantenga en pie frente a la voracidad de la globalización. De esta manera, el contacto político, económico, social y por ende cultural con los países que componen la Región, es una necesidad a la que se debe responder de igual forma desde todos los países: Una integración no puede llevarse a cabo cuando las ventajas de algunos atentan contra el bienestar del resto de las naciones como ocurre actualmente con el tratado de Libre Comercio. Después de todo, la actividad diplomática en torno al desarrollo de las naciones y de sus vecinos responde a un respeto y cooperación mutuos en términos de reglas claras, sanas y de rectitud.

La historia nos ha dado muestras de que la idea de una integración para el pueblo latinoamericano surge de planteamientos idealistas y con un interés especial por de fortalecimiento de nuestra identidad; el planteamiento de Venezuela para crear un canal de comunicación latinoamericano y la adhesión de países como Bolivia, Chile y Perú al MERCOSUR son ejemplos admirables de un sentido de empuje político y social para beneficio de la Región.

Ya se advirtió en previos capítulos que una de las áreas que más debe fortalecerse para lograr un desarrollo y para derribar una barrera natural y lingüística que divide el sur-continente en dos, es el aprendizaje y difusión de nuestras lenguas oficiales: la necesidad de Brasil por abrirse al resto de Latinoamérica empieza a ser motivo de estudio, discusión y lo más importante, puesta en práctica. Por su parte, países como Uruguay y Argentina tienen una clara visión de que quizá la ayuda para solucionar los problemas sociales no venga del norte sino de sus vecinos del sur, especialmente de las alianzas con el gigante brasileño. De

esta forma se empiezan a poner en marcha proyectos de escuelas bilingües portugués-español que comprometen no solo un desarrollo lingüístico sino económico y social.

Se debe tener en cuenta que una política, cualquiera que sea su área y objetivos, dependen directamente de la acogida y el impacto que estos tengan en la sociedad común, así los ciudadanos se convierten en agentes directos de un cambio planteado para su propio beneficio: “En los procesos de integración deben intervenir además de los estados, los empresarios, los políticos, los diversos gremios y *los ciudadanos en general*” (Vega, 1993:V-A-I). De la misma forma Lionel Tovar nos habla de la posibilidad de crear un cambio en el comportamiento lingüístico de una sociedad (fenómeno ya reseñado como planeación lingüística) desde un pequeño gremio. Inclusive un solo individuo que no siempre pertenece a un círculo de poder político o a un gremio representativo, tiene la posibilidad de plantearlo y llevarlo a la realidad.

Sin embargo debemos pensar que aunque la urgencia de unas relaciones más serias con el Brasil en torno a la enseñanza y el aprendizaje del portugués en Colombia, se hacen palpables en la tenue pero constante demanda de cursos de portugués en la capital (tema reseñado en el capítulo anterior), es solo desde las esferas políticas de nuestro país desde donde de haría realmente factible y aplicable a la sociedad común. Un portugués para el pueblo depende de un gremio que tenga el deseo de hacerlo progresar y el conocimiento para que las medidas tomadas no se queden en actas y protocolos sin llevarse a cabo: Un ejemplo claro de esta situación se ha reseñado en capítulos anteriores donde se demuestra que después 42 años de haber planteado la necesidad de enseñar portugués en las escuelas secundarias de Colombia, esta lengua aún sigue siendo privilegio de pocos.

Walter Tauli afirma que la planificación lingüística depende de factores socioculturales dentro de los cuales se encuentran las “acciones de personas que son influyentes en los desarrollos sociales, *la autoridad, el prestigio* y el poder” (Tauli en Marín & Sánchez, 1991: 147). Para nuestro planteamiento, una forma de inicio entonces, sería responsabilidad del gobierno nacional o en el caso de Bogotá, de la Alcaldía y la Secretaría de Educación de la ciudad. De su interés y de la proyección que se considere sobre el portugués en estos estamentos, partiría una propuesta para la ejecución de una política real que tuviese como objetivo principal difundir la enseñanza del idioma portugués en nuestra ciudad para, de esta manera,

se puedan iniciar acciones concretas que dinamicen la integración latinoamericana con miras a desarrollar una educación en la pluriculturalidad.

Nos queda entonces por plantear que para que surja una planeación lingüística con respecto al portugués, debe existir un mínimo conocimiento de la situación de esta lengua en nuestro país, los cambios políticos y económicos que promovería, el beneficio que traería su enseñanza y aprendizaje en la comunidad en general y la viabilidad de su inclusión en el currículo. Es necesario iniciar estudios a gran escala que nos permitan ver el desempeño de su enseñanza en comunidades piloto y por consiguiente ver la respuesta de la sociedad común hacia esta planificación. También cabe tener en cuenta que en este proceso tendrían directa implicación los maestros de lengua, ya que como afirma Prator el sector educativo está directamente relacionado con la adopción de una política lingüística:

La política lingüística...También entraña las consiguientes decisiones adoptadas por educadores, medios de comunicación, etc., respecto de la posible puesta en práctica de decisiones básicas previas...La inclusión de un libro de texto podría convertirse en parte de la política lingüística... La mejor forma de describir todo el proceso de...puesta en práctica de una política lingüística es comparar ese proceso con un espiral que comienza en el más alto nivel de autoridad [y] desciende en círculos cada vez más amplios a través de los diversos escalafones de profesionales que pueden apoyar la puesta en practica de la política o resistirse a ella". (Prator en Cooper, 1999:190).

Como vemos, la decisión de la inclusión de una lengua en un currículo atañe a todos los integrantes de la colectividad que se verá afectada con la norma. Parte de un organismo gubernamental que adopta una idea, estudia las posibilidades y plantea la propuesta con objetivos y una metodología, pasa por miembros expertos en la materia que en este caso corresponden a maestros, lingüistas y demás profesionales con experiencia en la materia, luego se hará si difusión de manera oficial y se incentivará la puesta en práctica a través de los medios de comunicación y por último llegará a la población donde en últimas se decidirá el futuro de la planeación. Así se ha planteado en el programa Bogotá y Cundinamarca Bilingües en diez años que muestra una clara organización de acciones a realizar y de estamentos interesados en desarrollarla. Por nuestra parte se considera que es necesario replantear hasta qué punto es factible un bilingüismo para la ciudad ya que ello depende de innumerables factores que como ya se ha expuesto, son relativos en nuestro medio. Lo que se plantea con este proyecto es crear una conciencia hacia la adopción de nuevas lenguas que puedan ser llevadas a cada escuela de la ciudad en donde los estudiantes tengan el

derecho de escoger la lengua extranjera que desean profundizar. Quizá sea lógico pensar, con el respeto de los gremios de otras lenguas extranjeras, que es más urgente desarrollar una competencia hacia las lenguas con las cuales tenemos un acceso más próximo y representan cambios muy cercanos y grandes beneficios para el país.

La inclusión de una lengua en el currículo depende, como ya se ha venido citando a lo largo de la investigación, de factores sociales y su relación con dicho idioma. Debemos tener en cuenta que la lengua tiene un impacto en el comportamiento social grupos determinados. De esta manera nos serviremos de las funciones de la lengua planteadas por Stewart, reseñados en el marco teórico de esta investigación, puesto que son las que más influyen, en nuestro concepto, en la inclusión del portugués en el currículo de lenguas de nuestra educación: *función internacional, la función capital, función educacional, función de asignatura*. (Steward en Cooper:1999).

La *función internacional* depende del carácter simbólico que tenga el idioma oficial en el gobierno de una nación. Así, el idioma oficial de un país cumple un rol de reforzamiento de la identidad como nación con claras inclinaciones políticas. Un claro ejemplo de esta función es aquel que nos muestra, cómo el portugués es una de las lenguas oficiales del MERCOSUR ya que mediante esta declaración se pretende dar un estatus a esta lengua y principalmente, dejar en claro la importancia de la inclusión del principal socio de este tratado, el Brasil. De la misma manera, la función internacional se refiere a la utilización de un idioma en asuntos oficiales y jurídicos de la nación, como ocurre en Irlanda, donde los documentos legislativos se imprimen en inglés e irlandés, debido a la importancia simbólica de estas dos lenguas en dicho territorio. Se deduce entonces, que la función internacional es un fenómeno directamente dependiente de la concepción que se tiene de un idioma en una comunidad y por ende de la utilización que se le dé al mismo: entre más alejado esté su uso de esferas altas del poder, más insignificante será para la población común. De esta manera, el portugués estaría en desventaja frente a otras lenguas extranjeras que si bien no son utilizadas en el campo gubernamental y jurídico del país, han sido mucho más trabajadas en Colombia y además gozan de un estatus social e internacional.

Habría que empezar por cambiar la faceta de poca funcionalidad del portugués en nuestro medio puesto que se tiene una creencia general de que esta lengua no necesita ser estudiada ni aprendida por su supuesta relación idéntica con el español. El incremento de

relaciones comerciales y culturales conlleva un incremento en las relaciones gubernamentales y ese factor impone que la lengua portuguesa, al igual que el español, puedan ser utilizadas en las relaciones comerciales, culturales y políticas con el Brasil. Son llamativos los casos en los que estudiantes de nuestras escuelas desarrollan un gusto por la cultura brasileña (no así por la portuguesa, de la cual se conoce casi nada) a través de los medios y el fútbol, pero que no indagan mucho sobre la lengua y se limitan a bromear hablando en español con la pronunciación carioca. Estas situaciones demuestran la poca relevancia que tiene esta lengua en el común de nuestra gente, quizá porque a diferencia de Argentina y Uruguay, la lejanía geográfica entre capitales es más marcada o porque quizá el hecho de que nuestro país no tenga un número de inmigrantes de habla portuguesa considerable significa un desconocimiento de ella.

Como ya se mencionó, la *función capital* se refiere a la difusión de un idioma desde su centro político, administrativo y cultural. En este caso, también se pueden ver factores relacionados con el prestigio: al ser Bogotá la capital del país, sería más factible iniciar una política lingüística en esta ciudad y luego plantearla para otras regiones. Así ha ocurrido en Argentina y Uruguay. Sin embargo, en el caso colombiano, parece que una de las mayores desventajas para la difusión del portugués es especialmente la falta de contacto geográfico que tiene Bogotá con ciudades o poblaciones brasileñas. En la zona de frontera, Leticia es la única ciudad colombiana que presenta contacto con una población del Brasil, la ciudad de Tabatinga. Sin embargo, Leticia tiene un bajo grado de importancia política para el país, como ocurre con las demás zonas de frontera como Guainía o El Vaupés.

Las *funciones educacional y de asignatura*, se refieren a la utilización de la escuela como centro formador en ideologías. Así, un currículo educativo se desarrolla en torno a propósitos políticos que se desean desarrollar a través de las escuelas y las generaciones nuevas de estudiantes. Un ejemplo claro es la novedosa inclusión del Chino o Mandarín, idioma que era algo realmente exótico de encontrar en nuestro medio. Sin embargo, a partir de las alianzas que están buscando los actuales gobernantes y empresarios, el chino empieza a ser ofrecido por los cursos de extensión de diversas universidades e incluso es contemplado como opción/necesidad, según lo manifestó recientemente la actual Ministra de Educación (El Espectador, 2005).

Podemos afirmar que el sector que más ha desarrollado un interés por el aprendizaje del portugués en la ciudad es el sector universitario, lo que implica un área positiva y promisoría para esta lengua. Día a día crece el interés por esta lengua en Bogotá: eso es un buen punto de partida, puesto que como ya lo señalamos, una de las ventajas para la difusión de una nueva lengua en un territorio determinado tiene que ver con factores de índole educativa y académica. Así, Bogotá, ciudad que cuenta con un pequeño pero creciente número de instituciones donde se imparte portugués en diferentes modalidades (desafortunadamente solo una de ellas es una institución pública) es un buen punto de partida para empezar a desarrollar una planeación lingüística en torno al portugués.

Sin embargo aún nos queda faltando empezar a pensar en esta lengua no solamente como lengua del área de idiomas extranjeros en las escuelas. Otro punto realmente vital se refiere a la creación de una línea profesional de esta lengua; profesionales con un título válido como docentes de portugués de los cuales extraemos dos ejemplos que se han llevado a cabo en la República Argentina:

VISTO el expediente N° 64364/4"A"/00 del registro de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, por el cual mencionada Universidad solicita el otorgamiento de reconocimiento oficial y validez nacional para el título de LICENCIADO EN PORTUGUÉS, según lo aprobado por Resolución del consejo superior N° 056/00...
EL MINISTRO DE EDUCACIÓN RESUELVE:
ARTÍCULO 1°- Otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de LICENCIADO EN PORTUGUÉS... (Argentina, 2000)

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA RESUELVE: ARTÍCULO 1°- Otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de pregrado de TECNICO UNIVERSITARIO EN LENGUA PORTUGUESA que expide la UNIVERSIDAD ARGENTINA DE LA EMPRESA, confórmela plan de estudios y duración de la respectiva carrera... (Argentina, 2002)

Como vemos, existen en Argentina unos avances interesantes como muestra de una planeación lingüística en torno al portugués. La creación del MERCOSUR ha despertado más y más intereses por difundir una educación en la pluriculturalidad. Es debido resaltar el hecho que dentro de los programas que atañen al desarrollo de una educación pluricultural, están incluidos como prioridad los sectores de la población más desfavorecidos de la población: "Las escuelas en las que se desarrolla "Escuelas plurilingües" fueron propuestas por la Secretaría de Educación pero su integración fue voluntaria. Casi todas pertenecen a zonas desfavorecidas de la Capital federal, ubicadas mayoritariamente en los barrios del sur de la ciudad" (Argentina. 2005). Por otro lado las escuelas plurilingües tienen una clara tendencia hacia la oferta de idiomas lo que ha llevado que no solamente la enseñanza del

inglés y del francés sino del italiano y del portugués. Estos son hechos que a nuestro parecer son fundamentales para la práctica de una planeación lingüística, no solamente alrededor del portugués y de las lenguas extranjeras, sino en todo el ámbito educativo: los cambios para beneficio de la educación deben ser llevados a todos los rincones del globo donde exista una escuela. Todo estudiante, de cualquier condición o procedencia debe ser partícipe de estos cambios en los cuales se trabaja para el progreso de nuestras naciones.

La Ley 115 de 1994, cita como uno de sus objetivos específicos "la adquisición de elementos de conversación de lecturas al menos en una lengua extranjera" y "la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera"; además, en el art. 23, establece como una de las áreas obligatorias y fundamentales las humanidades, lengua castellana e idioma extranjero pero consideramos de suma urgencia tener en mente que ya es hora de que en nuestro país siga el ejemplo europeo y se empiece a ofrecer una educación en lenguas para todos por igual. La enseñanza de los idiomas no debe seguir siendo un lujo al que solo se accede con dinero ni debe restringir a los ciudadanos a seguir una ley de aprendizaje de lenguas extranjeras donde no se ofrece una gama optativa de idiomas que le permitan al estudiante seguir una educación de acuerdo con sus intereses, a su proyecto de vida y a sus posibilidades.

Para concluir, y en el marco de la Ley 115 y de la política de Bogotá y Cundinamarca Bilingües, con el propósito de democratizar el aprendizaje y dominio del portugués en la ciudad, tres programas son necesarios: a) incorporar el portugués al currículo de la educación básica y media de algunas instituciones escolares de la ciudad, b) promover la enseñanza del portugués en las universidades bogotanas, sobre todo en las públicas y ampliar su actual cobertura para que muchos ciudadanos, además de los estudiantes universitarios, tengan acceso al portugués y c) iniciar la formación de filólogos y profesores de portugués.

Para ello, puede aprenderse de las experiencias binacionales Argentina-Brasil o Uruguay-Brasil que han desarrollado programas experimentales o pilotos de incorporación del portugués en algunas escuelas de diversas provincias y estados (no solo en los fronterizos); también puede acudirse a esos países para analizar la oferta universitaria y la rica oferta no-formal, así como la formación de licenciados y técnicos como se puede ver en las citas anteriores.

REFERENCIAS Y FUENTES

Capítulo 1

- BOGOTÁ, D.C. Concejo Distrital. 2004. *Acuerdo 119 de junio 3 de 2004*.
- COLOMBIA. MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES. 1963. *Acuerdo de Intercambio Cultural*.
- MIÑANA, Carlos y José Gregorio RODRÍGUEZ. 2003. "La educación en el contexto neoliberal". En RESTREPO, Darío (Ed). *La falacia neoliberal: crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- SOCA, Ricardo. 2004. El castellano se expande en el Brasil. *Jornal de Brasil*.
- TOVAR, Lionel. 1999. "Planeación lingüística en contextos educativos urbanos y en contextos minoritarios". En MEJÍA Anne-Marie de y Lionel Antonio TOVAR (Ed). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. 1998. *Acuerdo N° 4 de 1998 C.A*
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. 2003. *Lineamientos para la realización de trabajos de grado de la Carrera de Filología e Idiomas*.

Capítulo 2

- APPEL, Renné y Pieter MUYSKEN. 1999. *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*. Barcelona: Ariel
- CANALE Michael & Merrill SWAIN, 1996. *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II)*. Signos, Teoría y práctica de la educación. 18, abril-junio de 2006. 18: Barcelona
- COLOMBIA. Constitución Política 1991.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Curriculares para Idiomas Extranjeros. 2003. ed. Unión*
- CONVENIO ANDRÉS BELLO. 1997. "Identidad Cultural en América Latina: La cuestión de identidad". *Tablero. 57*. Revista del Convenio Andrés Bello. Noviembre: Bogotá
- COOPER, Robert. 1997. *La Planeación Lingüística y el Cambio Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHIRIBOGA, Manuel. Globalization and Latin America: a critical analysis. Centro latinoamericano para el desarrollo rural: www.rimisp.org
- CUMMINS, Jim & Merrill SWAIN. 1986. *Bilingualism in Education*. Londres: Longman
- DÍAZ-COUDER, Ernesto. 1998. "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación. 17*. OEI, Mayo-Agosto.
- EUROPA. 2002. Las cifras clave de la educación en Europa 2002. www.eurydice.org/documents
- EUROPA . 1995. El Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. <http://europa.eu.it/escatplus>
- FLEURI, Reinaldo. 2002. Cultura. "Uma Categoría Plural". Intercultura: Estudos Emergentes. 7-17 Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil: Unijuí
- GEERTZ, Clifford. 2000. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, José. 2001. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GIRALDO, César. 2003. "Neoliberalismo: Negación de lo público". En: RESTREPO, Darío I. (Ed.) *La Falacia Neoliberal, crítica y alternativas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- HELMAN DE URTUBEY, Silvia. 2002. "Globalización: Empobrecimiento lingüístico o plurilingüismo enriquecedor". *La Revista. 4*. Órgano de Difusión del departamento de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán. <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/Urtubey>
- KRASHEN, Stephen D. 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- MANIPINIKTIKINIA, Abadio. 2000. "Políticas Lingüísticas para Colombia. Esbozo de una Problemática". En *As Linguas Amazônicas Hoje*. Queixalos F. & Renault O (org). São Paulo: Editorial Gráfica
- MARIN, Francisco & Jesús SÁNCHEZ LOBATO. 1991. *Lingüística aplicada*. Madrid : Síntesis
- MEDINA, Ignacio. 2003. "Integración y Globalización en América Latina". *La Iniciativa de Comunicación*. Octubre. www.comminit.com/la/pensamientoestrategico
- MEJÍA, Anne-Marie de & Lionel Antonio TOVAR. "El Bilingüismo en Contextos Educativos en Cali". En *Perspectivas Recientes del bilingüismo y de la educación Bilingüe en Colombia*. 1999. Cali. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

- MIÑANA, Carlos & José Gregorio RODRÍGUEZ. 2003. "Poder Neoliberal y mercado en la Formación". *TRANS*, 3. Revista de la Sede de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- NOVOA, Edgar. 2003. "Globalización espacial y neoliberalismo: entre falacias y potencialidades". En *La Falacia Neoliberal, crítica y alternativas*. RESTREPO, Darío I. (Ed.) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PARICIO, María Silvina. 2004. "Dimensión Intercultural en La Enseñanza de las lenguas y Formación del Profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*. 34. Octubre-diciembre. www.campus-oei.org/revista/didactica7
- RAMONET, Ignacio. 2004. "Guerra y paz en la era global". En: *Foro Complutense*. Universidad Complutense de Madrid. www.fundacionucom.es
- REGUEROS, María Teresa. 2001. "La biodiversidad ¿un bien público o privado?" En. *Lo público y lo privado*. *Revista Trans*. 1. Revista de la Sede de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- ROMERA, Magdalena. 2000. "El Español en los Estados Unidos: la lengua de la emigración. La controversia acerca de la educación bilingüe". *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*. 23: 45-57
- SAN MARTÍN, Ángel & Francisco Beltrán. 1999 "¿Dirección privada para una educación pública?" en *Teoría y práctica de la educación*. Signos 19. Octubre - noviembre 1996
- STEFFEN, Rosângela. 2002. "Educação Intercultural, Uma proposta de ação no Mundo Intercultural ". En FLEURI, Reinaldo (org). *Intercultura: Estudos Emergentes*. 117-127. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil: Unijuí
- SHÜTZ, Ricardo. 2002. *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition: Assimilação Natural -- o Construtivismo no Ensino de Línguas*. www.sk.com.br/sk-krash/html
- STIGLITZ, Joseph. 2002. *El malestar de la globalización*. Taurus: Bogotá.
- SWEET, H. 1964. *The practical Study of Language: A guide for Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- TOURAINÉ, Alain. 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. Paris: Fayard.
- TOVAR, Lionel. 1999. "Planeación Lingüística en Contextos Educativos Urbanos y en Contextos Comunitarios". En: MEJÍA Anne-Marie de & Lionel Antonio TOVAR. *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje
- TRINIDADE, Tania. 2005. *La Proximidad entre el Portugués y el Español, ¿Facilita o dificulta el aprendizaje*. www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/asele/75.trinidade
- VALLONE, Miguel. 2005. La integración regional: una mirada desde el Mercosur Educativo. *Tablero*, Revista del Convenio Andrés Bello, junio de 2000, 63: Bogotá
- VARGAS de Avella, Martha. 2000. Descentralización Educativa y Democratización del Estado. *Tablero*, 63. Revista del Convenio Andrés Bello, junio: Bogotá.

Capítulo 3

- AUSTRIA. Convención de Viena del Derecho de los Tratados.
- BRASIL. *Ministerio das Relações Exteriores*. 2005 *O que são os tratados* www.mre.gov.br/portugues/questoes
- BRASIL. *Embajada de Brasil en Colombia*. 2005. www.brasil.org.co
- BRASIL. *Embajada de Brasil en Colombia*. 2005. *Programas PEC-G y PEC-PG*. www.brasil.org.co
- CAVELIER, Germán. 2002. *Tratados de Colombia perfeccionados de 1811 a 2001*. Bogotá
- COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. VII Reunión de la Comisión de Vecindad e Integración Colombia-Brasil. 2005.
- COLOMBIA. *Ministerio de Relaciones Exteriores*. www.minrelext.gov.co
- COLOMBIA. *Icetex. Convenios vigentes y no vigentes. 2005* www.icetex.gov.co
- GUILLIEN, Raymond & Jean VICENT. 1990. *Diccionario Jurídico*. Bogotá, : Temis
- VEGA, Carlos (Ed.) 1993 *Actuar en el Mundo: La política exterior colombiana frente al siglo XXI*. República de Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores. Bogotá.

Capítulo 4

- ABIO, Gonzalo. 2002. *La enseñanza del español en Brasil. Estado actual y perspectivas (año 2000-2001)*. <http://elebrasil.ezdir.net>
- ARGENTINA. *Diario Digital Argentina* 2005. www.voxpopuli.com.ar/archivo/2005/misiones

ARGENTINA. *Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. 2005. www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/bilingues

ARGENTINA. *Secretaría de Gobierno de Buenos Aires*. www.buenosaires.gov.ar

BRASIL. Embajada de Brasil en Montevideo. www.brasmont.org.uy/brasmot/cooperacioneducativa.asp

BRASIL. *Informe sobre la Enseñanza del Español en Brasil*. www.sgci.mec.es/br/dcintro.pdf

CELADA, María Teresa & Fernanda CASTELANO. *El Español en Brasil: actualidad y memoria*. 2005. www.realinstitutoelcano.org/analisis/695

MORENO, Francisco. 2002. *El español en Brasil*. http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_00/moreno/

MURA, Susana. 2001. *Engaño Lingüístico en el MERCOSUR*. www.ipol.org.br

SOCA, Ricardo. 2001. *El Castellano se Expande en Brasil*. www.elcastellano.org/espanol.html

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Proyecto Inmersión Dual Español-Portugués. 2005 www.anep.uy/gerenciagr17bilingue/portugues/imersao.html

URUGUAY. Diario El País Digital. Montevideo 2004. www.elpais.com.uy/04/09/23/ultmo_112637.asp

Capítulo 5

BRASIL. 2005. Embajada del Brasil en Bogotá. www.brasil.org.co

BRASIL. 2005. Viceconsulado de Brasil en Leticia: Vicecónsul José Raúl Teixeira. brvcleticia@yahoo.co

_____. 2005. Viceconsulado honorífico de Brasil en Cartagena de Indias: Vicecónsul Reynaldo Martínez Emiliani. rmartinezem@hotmail.com

_____. 2005. Viceconsulado de Brasil En Leticia, *Estimativa de brasileiros residentes no exterior*. www.mec.gov.br

_____. 2005. Viceconsulado honorífico de Brasil Barranquilla: Vicecónsul María Eugenia Castro. mariaeugeniacaastro@enred.com

_____. 2005. Viceconsulado honorífico de Brasil en Cali: Vicecónsul Ernesto H. Patiño. epa@emcali.net.co

_____. 2005. Viceconsulado honorífico de Brasil en Medellín: Vicecónsul José Aníbal Restrepo. Restrepo.josecuervo@epm.net.co

Colegio Nueva Granada Bogotá. 2005. *Possible elective offerings for 2005-2006*. www.cng.edu/high_school/CNGHighSchool/index

COLOMBIA. 2005. Icetex. *Programa de descuento para cursos de idiomas en Colombia*

PÁGINAS AMARILLAS DE COLOMBIA. 2005. www.Paginasamarillas.com/pagamarel/colombia

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. 2005. www.sedbogota.edu.co/secretaria/export

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. www.uniandes.edu.co

UNIVERSIDAD JAVERIANA. www.javeriana.edu.co

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE BOGOTÁ. www.unal.edu.co

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE MEDELLÍN. www.unalmed.edu.co

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA SEDE LETICIA. www.unalmed.edu.co

Capítulo 6

ARGENTINA. 2000. *Folio número 22 del Ministerio de Educación*. Resolución 209 del 23 de noviembre de 2000. Firmado por el Ministro de Educación Dr. Hugo O. Juri

ARGENTINA, 2002. *Folio número 119 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología*. Resolución 591 del 7 de agosto de 2002. Firmado por el Ministro de Educación Dra. Graciela M. Gianettasso.

ARGENTINA. 2005. *Escuelas plurilingües*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar/areas/educación/niveles/primaria/programas/bilingues

COOPER, Robert. 1997. *La Planeación Lingüística y el Cambio Social*. Cambridge: Cambridge University Press.

EL ESPECTADOR. 2005. *La Educación superior se debe concentrar en la investigación*. Redacción Nacional. Semana del 24 al 30 de abril. **6B**. Bogotá.

MARIN, Francisco & Jesús SÁNCHEZ LOBATO. 1991. *Lingüística aplicada*. Madrid : Síntesis

VEGA, Carlos (Ed.) 1993 *Actuar en el Mundo: La política exterior colombiana frente al siglo XXI*. Bogotá: República de Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores.

Anexo 1
Breve reseña del Portugués en el mundo

PAÍS O TERRITORIO	HABLANTES	LENGUA OFICIAL
Brasil	159.930.000	Portugués, ampliamente extendida
Portugal	9.890.000	Portugués, casi única en el país
Mozambique	240.000	Portugués, 5.160.000 hablante añadidos que la usan como lengua vehicular
Francia	680.000	Francés. País receptor de inmigrantes
Estados Unidos	510.000	Inglés. País receptor de inmigrantes
Canadá	230.000	Inglés y francés. País receptor de inmigrantes
Paraguay	170.000	Español. Brasil es el país fronterizo
Luxemburgo	56.000	Francés. País receptor de inmigrantes
Australia	27.000	Inglés. País receptor de inmigrantes
Macao (China)	10.000	Portugués, junto con la lengua más extendida del enclave, el chino cantonés
España	10.000	Español. Enclaves a lo largo de la frontera hispano portuguesa: Almadilla, Eljas, Valverde de Fresno, Herrera de Alcántara y Olivenza
Andorra	7.000	Catalán. La cifra de hablantes de portugués es muy significativa en relación con el número de hablantes del país
Angola	3.900.000	Portugués, pero la mayoría habla Quimbundo. Hablan el portugués como lengua vehicular unos 3.900.000
Cabo Verde		Portugués, pero escasamente utilizada por los hablantes como lengua nativa. La lengua del país es el Crioulo
Guinea-Bissau		Portugués, pero son muy pocos los que la tienen como lengua nativa
Indonesia (Isla de Timor)		Indonesio. El criollo portugués es hablado por un reducido número de personas
Santo Tomé y Príncipe		Portugués, aunque apenas cuente con hablantes que la utilizan como lengua nativa. La lengua más extendida es el Crioulo portugués.

Total hablantes de portugués en el mundo: 171.760.000 hablantes de lengua materna y 180.580 añadidos quienes la utilizan como lengua vehicular.

Fuente: DEL MORAL, Rafael. 2002. Diccionario Espasa de Lenguas del Mundo. Madrid. Espasa.