

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA URUGUAYA. UN PROCESO MUY RECIENTE

Luis E. Behares

Universidad de la República

Montevideo – Uruguay

lbeharesc@yahoo.com

RESUMEN

Este trabajo pasa revista a las políticas lingüísticas recientemente adoptadas por el estado uruguayo, en especial las contenidas en los documentos emanados de la *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* y en la *Ley General de Educación*. Relaciona estos actos jurídicos con los procesos de establecimiento de políticas lingüísticas en Uruguay.

Palabras clave: Políticas lingüísticas, Educación Pública, Uruguay

LINGUISTIC POLICIES IN URUGUAYAN STATE EDUCATION. A VERY RECENT PROCESS

ABSTRACT

This paper reviews the linguistic policies recently adopted by the Uruguayan state, mainly those which are enclosed in the documents of the *Public Education Linguistic Policies Committee* and in the *General Law of Education*. It relates these juridical acts with the processes of establishing linguistic policies in Uruguay.

Key Words: Linguistic policies, Public Education, Uruguay

1. INTRODUCCIÓN: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL URUGUAY RECIENTE

En este artículo, exploraremos los *principios rectores*, incluidos en el Documento 1 elaborado por la *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* de Uruguay, en Diciembre de 2007. Esta Comisión actuó en la esfera del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de

Educación Pública (CODICEN), en el período de diciembre de 2006 a diciembre de 2007, y produjo cuatro Documentos y siete informes técnicos¹. En función de su trabajo, la mencionada Comisión acordó estos principios, con la finalidad de que la rigieran a ella misma en su trabajo. El CODICEN aprobó y publicó los Documentos elaborados, por lo cual éstos principios rigen actualmente todas las acciones referidas al dominio lingüístico de la enseñanza en el contexto de la educación pública uruguaya, las que son monitoreadas por el Programa de Políticas Lingüísticas del CODICEN, existente desde 2008. A nuestro modo de ver, estos Documentos constituyen el primer ejercicio de establecimiento explícito de políticas lingüísticas del Estado Uruguayo en su historia.

Corresponde, en relación a la última afirmación, preguntarnos algunas cuestiones, por ejemplo: *¿Dónde (o por quién) deben establecerse las políticas lingüísticas en un estado moderno?* Para responder, debemos acordar el sentido de la expresión “políticas lingüísticas”. En primer lugar, las políticas lingüísticas son el objeto de un campo específico del conocimiento, con una tradición de 40 o 50 años de construcción teórica y empírica, y resulta no sólo imposible sino también irresponsable pensar o trabajar de espaldas a él. Pero este campo existe necesariamente *a posteriori*, y no es *conditio sine qua non* para que haya políticas lingüísticas. En segundo lugar, entonces, las políticas lingüísticas son acciones deliberadas o tácitas de los estados, culturas o sociedades, intrínsecas a las dimensiones discursivas más imprescindibles para su existencia. En tercer lugar, y para esta tardía edad moderna

occidental, parecería que cualquier estado avanzado hallaría imposible el establecimiento de políticas lingüísticas sin la intervención del conocimiento científico y técnico sobre las mismas, por lo cual, en una cierta medida, el establecimiento de una política lingüística es un ejercicio que relaciona la investigación académica y las dinámicas políticas en sí mismas. Habría que ver, según los casos, si en este “encuentro” se tuerce el centro hacia el polo “técnico”, o hacia el “político”, ya que de ambos casos hay ejemplos variados para mencionar.

En el caso uruguayo reciente, creemos que ha habido un proceso confluyente. Sin agotar el tema, podríamos decir que las tendencias políticas que se fueron generando en los últimos veinticinco años, y que dieron lugar al primer gobierno de las izquierdas en el país (2005-2010), con amplísimo margen de apoyo social general y policlasista, implicaron el reconocimiento de múltiples factores, que luego analizaremos, y que se pueden relacionar adecuadamente con los aportes científicos y técnicos de las disciplinas lingüísticas y sociales que brindan su contribución al campo académico de las políticas lingüísticas. Por un lado, las ideologías de las izquierdas democrático-republicanas se han caracterizado por una fuerte vindicación del conocimiento académico, principalmente en las áreas humanísticas y sociales; por otro, las producciones académicas del campo han tendido mayoritariamente, aunque no siempre en todos sus sectores, a un ideal ideológico no muy apartado de las posiciones “progresistas”.

Otra pregunta que se nos presenta como muy evidente es la siguiente: *¿Cuál es el alcance específico de las políticas lingüísticas que un estado moderno puede establecer?* La pregunta requiere una respuesta extremadamente compleja, ya que por “alcance” deberíamos entender un repertorio muy amplio de cuestiones. En nuestro caso, sólo tocaremos una, que consideramos está entre las más fundamentales, y atañe al trazado de *políticas de lenguas y políticas del lenguaje*. Consideramos que toda aproximación seria a las políticas lingüísticas debe abarcar por igual las dimensiones de las lenguas y las del lenguaje, fieles a la distinción necesaria para cualquier lingüística del siglo XX, aunque se utilicen otros términos para definir las, según la cual existen las lenguas, y, por otro lado, existe el lenguaje. Tampoco desde el punto de vista político la acción “normativa”ⁱⁱ refiere exclusivamente a las lenguas particulares (estableciendo, por ejemplo, la enseñanza de alguna lengua en particular, y excluyendo otras, o registrando la obligación de una “lengua de instrucción”), sino que refiere esencialmente a los parámetros ideológicos que un estado o una sociedad (o un grupo de estados) establecen en relación al lenguaje como conjunto heteróclito más amplio, en el cual, y sólo en el cual, es posible discriminar objetos aparentemente homogéneos que llamamos “lenguas”.

Una tercera pregunta parece requerir cierta atención: *¿Políticas públicas estatales o políticas sociales pluri-emergentes?* A pesar de que los parámetros que rigen las formas y condiciones del establecimiento de políticas lingüísticas son complejos y se originan en diversos procesos concomitantes, se suele

suponer que las políticas lingüísticas son fundamentalmente *políticas públicas*, ya como políticas de los gobiernos, ya como políticas de estado. Es común, pues, que al estudiar las políticas lingüísticas se desechen los componentes de tipo sectorial, particular o específico de alguna institución, o se los ponga en un segundo plano, en dependencia de las posibles políticas de estado. Sin embargo, el Uruguay ha tomado una dirección que se repite en múltiples países del mundo y que tiene una larga tradición político-jurídica, en la que se niega la necesidad de establecer políticas lingüísticas en forma explícita y general desde el Estado. Nunca lo ha hecho, o lo ha hecho en forma muy inespecífica y secundaria. El Uruguay es un país sin lengua oficial, porque ésta no se establece en ninguna de sus sucesivas Constituciones o en otras leyes generales que así lo establezcanⁱⁱⁱ. La posibilidad de considerar al español como “nuestra lengua” (a veces nombrada como “idioma nacional” en alguna época), deviene de una *consuetudine* o de pequeñas anotaciones en documentos secundarios propios del ordenamiento jurídico o legal (Fustes, 2007).

Como hemos mostrado en un trabajo anterior (Behares & Brovotto 2009), el Uruguay ha dejado libradas las políticas lingüísticas casi siempre y preponderantemente al ámbito de la educación, a veces en las leyes de educación, siempre en los diseños curriculares. De hecho, ha sido éste casi el único ámbito en el cual se tiene una cierta conciencia de que el lenguaje es un fenómeno social que requiere ordenamiento y “planificación”. Otros documentos legales legislan en cuestiones lingüísticas relacionadas a lo

jurídico o comercial, y establecen que debe usarse el español, pero la indicación primordial con respecto a las políticas lingüísticas en Uruguay se ha remitido siempre al ámbito de la educación. De hecho, el primer acto formal de políticas lingüísticas hecho en Uruguay está contenido en el *Decreto-Ley de Educación Común*, redactado por José Pedro Varela y luego aprobado por Latorre con algunas modificaciones o alteraciones, el 24 de Agosto de 1877. Es allí donde se establece que toda la educación será dictada en el “Idioma Nacional” (“*En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional*”, Uruguay 1877, art. 38).

Desde entonces, y con ese postulado fuerte en materia de “lengua de instrucción”, el ámbito educativo uruguayo ha debido apropiarse desde fines del siglo XIX del espacio de ordenamiento en materia de políticas lingüísticas. Este ha sido un proceso bastante homogéneo en su dirección, aunque ha tenido sus etapas y puntos de inflexión. En los años 2006-2008 asistimos a un cambio que podría considerarse como radical en estas materias, que incluye la aprobación y el inicio de la puesta en práctica de los *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación* y la inclusión de los principios rectores allí contenidos en la *Ley General de Educación* de 2008 (Uruguay, 2008). Es imprescindible señalar, no obstante, que este cambio ya se venía operando ideológicamente en la sociedad uruguaya desde la recuperación democrática de 1985 (ver Barrios, Behares, Elizaincín, Gabbiani & Mazzolini, 1993).

2. LOS PRINCIPIOS RECTORES

Creemos ampliamente inconveniente plantearse políticas lingüísticas en el contexto educativo en forma puntual y fragmentaria, lo que sólo se logra con el pragmatismo absoluto que es frecuente en la educación (“a cada situación su solución”), con lo que se camufla la complicidad a veces escandalosa con el corporativismo de ciertos grupos que han logrado establecer posiciones de poder relativas en el sistema. En gran medida, desde los años de 1930 estos procedimientos eran normales en Uruguay, y produjeron como efecto un “sistema educativo” contradictorio en sus orientaciones, sumativo en su esquema curricular, “cajón de sastre” en su oferta y en su demanda. En materia lingüística esto se observa por la inexistencia de criterios aproximadamente semejantes entre los subsistemas primario, secundario y técnico profesional, la suposición de trayectos educacionales en materia lingüística jamás transitados, la incoherencia en la oferta de lenguas extranjeras y segundas, los experimentos lingüístico-pedagógicos abandonados inveteradamente sin ser evaluados, y otras desgracias semejantes.

Por el contrario, creemos necesario tomar el fenómeno de la *dimensión lingüística de la enseñanza* (que en los Documentos citados se denomina “*dominio*”) como un todo. Este “todo” abarca el continuo, que va desde la asignatura enfocada a la “enseñanza” del español hasta las variedades lingüísticas que se promueva usar en las demás asignaturas, las cuestiones atinentes a las lenguas extranjeras y segundas en su disposición curricular y

sus objetivos, las modalidades de educación monolingüe o bilingüe (y toda otra variante de este tipo), las estrategias de educación compensatoria en el caso de sujetos que provienen de comunidades con severas dificultades de acceso a los bienes lingüísticos, el carácter transversal que el lenguaje tiene entre los diversos componentes de la enseñanza, y así sucesivamente. Las políticas lingüísticas deben estar regidas desde *principios*, que no pueden ser de naturaleza pedagógica, ni curricular, ni didáctica, ni mucho menos de conveniencia en términos de alguna tradición necesaria para el mantenimiento de las corporaciones que están interviniendo en el proceso.

Una política lingüística es un acto de opción político-ideológico, independientemente de que sea pensada, en un primer nivel de establecimiento, para el sistema educativo, habida cuenta de que éste es uno de los mayores portales para producir efectos en la sociedad. Los *principios que la rigen*, si bien tienen su asiento en el conocimiento técnico-científico y en la investigación sistemática de las realidades del lenguaje en el contexto social del país y en la realidad del sistema educativo nacional, se originan fundamentalmente en una opción político-ideológica. De hecho, y sin que fuera fácil percibirlo, la inercia de las políticas lingüísticas en la educación uruguaya, que parecen haber permanecido incambiadas desde fines del siglo XIX, se han nutrido de la inconsistencia onerosísima de las presiones corporativas, de los cambios técnicos inconstantes y de las dinámicas de imposición de políticas curriculares que se producían en el exterior.

Pensar el dominio lingüístico de la educación en su conjunto y a partir de principios técnica y políticamente orientados parece ser la opción pertinente. Es pertinente desde un punto de vista científico, porque el conocimiento lingüístico (en todas sus especialidades) debe hacerse allí presente, sin los mecanismos de adaptación a los que se lo somete para ser incorporado al discurso pedagógico. También lo es desde el punto de vista político, toda vez que éste implica que las demandas sociales y *las formas en que la sociedad se piensa a sí misma*, con su dimensión teleológica incluida, deban regir la oferta educativa, sobre todo si ésta es de naturaleza estatal.

Este punto de vista, que intenta jerarquizar los *principios*, obliga a algunos deslindes. Habitualmente las políticas lingüísticas (y también las políticas educativas) en el ámbito de la educación son concebidas como meras estrategias de organización curricular o de planificación curricular, lo que es a nuestro modo de ver un craso error. La organización y planificación curricular son tareas necesarias e importantes, pero si lo que se busca es establecer políticas lingüísticas se debe tener en cuenta mucho más que esas tareas. No se trata de establecer cuántas horas para cada lengua, cuántas lenguas, en cuál ordenamiento o con cuáles didácticas. Esto ocurrirá como algo necesario, sin dudas, pero *a posteriori* de que por un acto político-ideológico, y esto no hay que perderlo de vista, se establezcan los límites de ciertas políticas posibles en materia de lenguaje.

En Uruguay, los ocho Principios que analizaremos fueron integrados al texto de la *Ley General de Educación* (Ley 18.437), en la sección donde se

prescriben los propósitos de la “educación lingüística”^{iv}. Citamos el inciso correspondiente *in extenso*: “La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto a las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (Español del Uruguay, Portugués del Uruguay, Lengua de Señas Uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.” (Uruguay 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5).

3. EL HABLANTE Y SU “LIBERTAD”

Comenzamos por el *Principio Rector 1*. Es el más importante, aunque quizás sea el menos práctico de todos: “Se debe promover que la experiencia de los alumnos y los docentes en relación a la dimensión lingüística de la educación propenda al ejercicio de la libertad, en tanto sujetos sociales integrados a comunidades, ciudadanos abiertos al conocimiento e individuos singulares.” (ANEP, 2008, p. 29). Esto, enunciado así en un párrafo, parece una cosa obvia, pero no lo es tanto en tiendas educativas. El hablante existe antes de su encuentro con la educación, y existe integrado a comunidades, es un ciudadano abierto al conocimiento y un individuo singular. La *condición de hablante* de los sujetos que asisten a nuestras aulas no es directamente el producto de lo que la educación haga, aunque lo que haga intervenga y afecte esa condición. La gente vive en sus relaciones sociales y en la intimidad de su ser, no viene a las instituciones para abandonar ni lo uno ni lo otro.

Primordialmente, los rasgos lingüísticos que definen la condición de hablante de alguien sólo se constituyen en la experiencia social espontánea y en los nexos sociales y afectivos primarios. Por este motivo, hay algo que nunca puede ser objeto de ninguna enseñanza: la *lengua materna*, porque precisamente es aquello que no deriva de ninguna enseñanza, sino del espontáneo y libre intercambio con los adultos de su entorno en fases tempranas de su desarrollo. La lengua materna es el espacio donde el niño logra construir para sí no sólo un instrumento de comunicación o de “dominio” de estructuras formales (sintácticas, léxicas, fonológicas, etc.), sino un espacio de identificación, de pertenencia, y, en un cierto sentido, de existencia psíquica y social^v.

Lo que acabamos de anotar es sumamente importante, y es sobre esa base que el *Principio 1* llama la atención sobre la cuestión de la *libertad*. En una sociedad democrática avanzada, las cuestiones de índole subjetiva, íntimas, de constitución de las identificaciones y las pertenencias no pueden ser agredidas, deben ser puestas al amparo del “ejercicio de la libertad”, cuanto más “pleno” mejor. Es cierto, nadie es libre como un puro espíritu, el hombre está amarrado a sus contingencias vitales en un marco social. Este es un principio profundamente habilitador del reconocimiento de la *diferencia*, ya no más de la diferencia como una marca singular secundaria *a posteriori* de los sujetos, sino de la diferencia como constitutiva de esas subjetividades singulares y sociales con las cuales la escuela se encuentra cuando el niño entra en ella. Con él entra la sociedad al aula, porque esa es la forma más

obvia, más natural, por la cual la sociedad se hace presente en las instituciones educativas en forma viva, y no como adscripción a modelos de comportamiento previstos como los mejores o más prestigiosos en un curriculum. La sociedad entra en nuestras instituciones, como sostiene el *Principio 1*, no solamente por los niños, sino también por sus maestros y profesores, porque los maestros y profesores también tienen una historia lingüística.

En la *Ley General de Educación*, este principio no parece haber sido incorporado explícitamente; en algún momento del trámite de la Ley se lo substituyó del “borrador” que lo contenía por la expresión “*tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas*” (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5), lo que, sin dudas, es otra cuestión. Más allá de avanzar en la discusión en sí del texto incluido en la ley, que introduce el tema de la “competencia comunicativa” como objetivo pedagógico, lo cual es ampliamente discutible, aunque asunto de moda en el discurso pedagógico nacional (con fuerte influencia de bibliografía española), resulta obvio que la cuestión de la libertad y de la autonomía del hablante no pareció importante para él o los legisladores.

La posición deóntica del *Principio 1* se proyecta también en el *Principio 3*, que está expresado de la siguiente manera: “*Independientemente de que la enseñanza deba satisfacer los objetivos planteados en el Principio 2, se debe reconocer y respetar la condición de docentes y alumnos en tanto hablantes y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo.*”

(ANEP, 2008, p. 30). Tanto los docentes como los alumnos son hablantes y tienen, por lo tanto, vínculos singulares con las variedades lingüísticas que están articuladas con su experiencia subjetiva, social e identicatoria. Aunque los objetivos de las instituciones de enseñanza sean los contenidos en el *Principio 2* (ver la sección 4 de este texto), es evidente que las instituciones deben escrupulosamente *reconocer* y *respetar* esas variedades. “Reconocer” significa, en este contexto, tener presente que los docentes y los alumnos hablan normalmente una variedad lingüística en particular, que no es ni mejor ni peor que otras; “respetar” implica que la institución no pretenda frente a ese hecho consumado producir un efecto caracterizador, correctivo o de discriminación. Los docentes y los alumnos hablan la variedad lingüística que les corresponde, o la que por diversos motivos han decidido hablar, y nadie puede decirles que tienen que hablar otra.

4. OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA

El *Principio 2* hace referencia a los objetivos centrales de la enseñanza en el ámbito lingüístico: “*En el marco de referencia de la Modernidad, los sistemas educativos jerarquizaron la lengua escrita como centro de los procesos de enseñanza. La lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas deben seguir considerándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Para el individuo, este proceso ocurre a lo largo de toda su experiencia en el sistema educativo. Por lo tanto, en cada nivel educativo deberán incluirse líneas y diseños curriculares para la actividad con*

la lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas.” (ANEP, 2008, p. 29). La validación o valoración de la lengua escrita como centro del quehacer educativo es un atributo de la educación moderna, entendida como la propia de la Modernidad Occidental, a partir del siglo XVII, que ha hecho centro en la necesidad de lograr la llamada “alfabetización universal” de los niños y niñas, para hacer posible cualquier proceso posterior de educación, en particular de enseñanza. Es muy cierto que sobre esto se ha andado demasiado a los tumbos en el siglo pasado, tal vez porque la noción de lengua escrita ha sido incluida con cierta precariedad en el ámbito de la educación. *¿En qué consiste educar, en una primera instancia?* La respuesta que se da usualmente es “consiste en alfabetizar”, con lo cual se entiende la “transmisión del código escrito”.

Algunos autores han querido poner en duda el objetivo que acabamos de exponer como una de las certezas de la educación moderna, y han hecho una crítica de la propiedad de seguir considerando a la lengua escrita en el centro de las relaciones de conocimiento en el mundo actual, que llaman “pos-moderno”. El *Principio 2* se pone a distancia de estas críticas, y, por lo tanto, reivindica la centralidad de la lengua escrita y de las variedades lingüísticas a ella asociadas y considera que deben seguir jerarquizándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Las variedades lingüísticas propias del uso más elaborado del lenguaje y de la lengua dentro de una determinada funcionalidad social, en su forma oral o escrita, constituyen lo que la escuela ofrece de “nuevo” a los individuos, habida cuenta de que éstos no pueden

incorporarlas en las relaciones sociales espontáneas en forma satisfactoria. Estas variedades son las que utilizamos para la ciencia, para las artes verbales, para la comunicación superior, para el pensamiento superior y para las interacciones sociales más complejas. No es otra cosa lo que ha dicho la Modernidad: los niños van a la escuela (entre otras cosas, pero en forma acentuable) para ampliar sus repertorios lingüísticos, en función de usos de la lengua más elaborados para contextos, necesidades y operaciones más elaboradas. No es justo, tampoco, reducir este objetivo a la enseñanza primaria; de hecho, para el individuo este proceso ocurre a lo largo de toda la experiencia en el sistema educativo, aun en el nivel secundario o en el superior universitario^{vi}.

En el *Principio 2*, y a lo largo de los documentos de la Comisión (ANEP 2008), no aparece la expresión “lengua estándar”, substituida por “la lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas”. En la bibliografía sociolingüística, “lengua estándar” es un concepto muy depurado, que integra elementos de tipo formal (gramaticales, léxicos, etc.) y de tipo funcional. En este sentido, más allá de los vaivenes teóricos que podríamos tomar en consideración, no habría inconvenientes en utilizarlo. Lamentablemente, en el discurso pedagógico sobre la enseñanza del lenguaje ha pasado a ser sinónimo de “correcto”, de lo cual se desprende una amplia serie de errores de conceptualización que suponen, por ejemplo, que otros niveles de habla (los propios de la comunicación social espontánea o los niveles más cercanos a las experiencias maternas) son incorrectos, o la suposición de que lo correcto es

un registro lingüístico en sí, invariable, y que debe imponerse como el único. “Correcto” e “Incorrecto” no son expresiones adecuadas para ser incluidas en el léxico de la enseñanza del lenguaje. En su lugar, sería posible pensar que hay una variedad o un conjunto de variedades lingüísticas de tipo “estándar”, debido a que son funcionales para ciertos niveles de actividad, y en gran medida excluyentes para esos niveles.

Hay, sin dudas, una *dimensión normativa*, aunque debería ser concebida más bien en el orden de la “adecuación”, que incluye una pluralidad de condiciones: cognitivas, estructural-cognitivas, funcional- cognitivas, de uso, de recibo, y de otras naturalezas muy disímiles.

En el *Principio 4* se avanza en estas cuestiones y, en un orden de discusión más técnico, se establece: “*En el proceso de enseñanza es necesario establecer distinción entre, por un lado, el uso de la lengua oral y escrita, y por otro, las lenguas como objeto de análisis y conocimiento metalingüístico. Ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico deben tener lugar en ese proceso.*” (ANEP, 2008, p. 30). El *Principio 4* incluye la necesidad de una distinción didáctico-curricular, pero con importantes repercusiones en lo social y en lo académico: ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico son importantes, ambas tienen su lugar, *pero no confundidas*.

El docente puede dar un curso de lingüística, y suponer que porque dictó un curso de lingüística (o, más específicamente de fonética, o fonología, o gramática, o lexicografía o semántica), sus alumnos van a salir de ese curso “hablando mejor”. Sin dudas, nadie espera que se estudie lingüística para

hablar mejor, sino para ofrecer un conocimiento que es cada vez más importante en el contexto de las ciencias humanas y sociales. Sin embargo, el conocimiento objetivo o científico del lenguaje es una cosa totalmente distinta de las habilidades, conocimientos o competencias del hablante. Los “saberes” del hablante van unidos a su intencionalidad y extensionalidad, es decir, a sus recursos internos y al uso de una lengua en su contexto.

Existe, sin lugar a dudas, un reclamo que podríamos calificar ya de “popular”, para que nuestros estudiantes hablen español de la mejor manera posible, con la mayor productividad posible, en los contextos académicos a los cuáles la escuela, el liceo o la universidad les están dando acceso, para que sean capaces de entender los textos que leen, de producir excelentes textos, de dar buenas alocuciones orales. Se trata del ejercicio de la lengua en tanto que tal, porque la lengua no es un registro puramente formal e intelectual, es de un orden automático e inconsciente. Conocer las reglas o las regularidades de la lengua contribuye, cuando es necesario, a ejercer un cierto autocontrol sobre la propia habla, pero la omnipresencia de la regla o de la reflexión sobre la lengua no son saludables. El *Principio 2* subraya la importancia de este reclamo y la necesidad de ponerlo como un objetivo necesario para todo el sistema educativo.

Existe también una simplificación consuetudinaria sobre “enseñar o no gramática” como parte de la pedagogía lingüística. En rigor, daría lo mismo si se tratara de fonética, o de pragmática, o de sociolingüística; no se trata de enseñar o no enseñar los instrumentos del análisis lingüístico, sino de

cuestionar una práctica (normal y atávica para los profesores de Idioma Español uruguayos) de reducir la “enseñanza de la lengua” a un ejercicio en el cual se la toma como *objeto*. Es verdad que la expresión actual para esto es “reflexión sobre la lengua”, que no es más que un subterfugio para encubrir la persistencia de cierto análisis objetivista (y en gran parte normativo) en base a los instrumentos de la gramática tradicional. Para tomar a la “lengua” como objeto se requiere detener el flujo de la construcción lingüística del hablante, para analizar el fenómeno desde una “teoría” determinada: se deja de enseñar lengua para poner en su lugar la enseñanza de la lingüística.

Por otro lado, enseñar lingüística es totalmente válido. Así como el curriculum alberga la matemática, la química, la física, y otra gran cantidad de saberes científicos (para algunos demasiados, porque incurren en el “curricularismo”), también debería enseñarse lingüística, es decir, la ciencia del lenguaje. Justificaciones para esto hay de diversa naturaleza: por la importancia del lenguaje como articulador social y psíquico, por la importancia que la lingüística tiene en relación a las otras ciencias humanas y sociales, por los vínculos entre el lenguaje y los procesos lógico-matemático, por sus implicaciones en el campo informático, etc. Es indudablemente válido que estos saberes modernos se trasmitan a los niños, a los adolescentes y a los adultos en todo el sistema educativo, pero no con la finalidad de que “hablen y escriban mejor”, sino con el objetivo de analizar el fenómeno lingüístico, que es constitutivo de la vida psíquica y social, como un objeto en sí, en toda su

importancia y en toda su complejidad, a través de las construcciones posibles para la ciencia que le es específica^{vii}.

En este caso, la *Ley General de Educación* ha hecho su particular conversión de ambos Principios, acomodándolos en el siguiente trecho de texto: “*el dominio de la lengua escrita, el respeto a las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua*” (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5). Como se ve, la tradición propia de la enseñanza gramaticalista (que intervino ciertamente en la “corrección” de los principios para incorporarlos a la Ley) reduce la cuestión al “dominio” de la lengua escrita (¿código escrito?), olvidando la condición funcional que es central en este caso, y substituye “metalenguaje” por “reflexión sobre la lengua”, aglutinando nuevamente lo uno y lo otro.

5. “EL SOPORTE Y EL ARTICULADOR TRANSVERSAL”

El *Principio 5* tiene una escueta formulación, que reviste una enorme importancia: “*Más allá de las asignaturas específicamente lingüísticas, se considera que el lenguaje es el soporte y el articulador transversal de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área.*” (ANEP, 2008, p. 30). En el ámbito de la enseñanza primaria es un principio consagrado desde siempre, y parece obvio; en la enseñanza media no lo es tanto, tal vez por la naturaleza asignaturista y sumatoria de la composición curricular que la ha caracterizado.

Hablar no es sólo aquello que ocurre cuando se enseña Idioma Español, Inglés, Francés, Italiano, Portugués o Alemán, sino también cuando enseñamos Química, Física, Historia, Filosofía, Educación Física, o cualquier otra disciplina. En cada una de ellas hay cuestiones lingüísticas específicas en juego por ser atendidas. Todo está atravesado por el lenguaje en la enseñanza, porque no enseñamos con otra cosa, de una forma o de la otra, aunque sea en la Internet. El *Principio 5* apunta a enfatizar que es necesario ocuparse de la enseñanza en el orden lingüístico no solamente en los cursos que son materias que habitualmente clasificamos como lingüísticas.

Esta necesaria comprensión transversal de la presencia del lenguaje en toda enseñanza se completa en su dimensión temporal, lo que se enuncia como *Principio 8*: “*El sistema educativo deberá asegurar la articulación y la coherencia de los principios rectores de la educación lingüística a lo largo de todo el sistema educativo.*” (ANEP, 2008, p. 30). En su parquedad, este principio llama la atención sobre la articulación y la coherencia de la puesta en práctica de este marco de referencia en los distintos niveles de enseñanza y en los distintos espacios curriculares y de organización que incluye la Administración Nacional de Educación Pública. El estudiante de educación inicial de ayer es el estudiante de sexto de secundaria de mañana, y su trayecto por el sistema no puede ser una secuencia llena de interrupciones burocráticamente provocadas, o provocadas por tradiciones de pedagogía lingüística contrapuestas.

6. EL FIN DEL MITO DEL “URUGUAY HOMOGÉNEO”

El *Principio 6* nos pone ante los retos de la realidad lingüística nacional: *“La investigación de los últimos cincuenta años ha demostrado que es necesario tener en cuenta que las normas lingüísticas del español en el Uruguay (por ejemplo una norma “rioplatense” en el sur, otra “litoraleña” en el oeste y otra en contexto de bilingüismo con el portugués en el noreste), son disímiles entre sí y con respecto a la del español peninsular o la de un posible español panhispánico o general. También es necesario considerar la existencia de variedades lingüísticas no españolas, entre las cuales se destacan el portugués del Uruguay hablado en el noreste y la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) propia de las comunidades sordas, que tienen el carácter de lengua materna para determinados grupos humanos considerables. Todos estos factores de diversidad lingüística, y otros que puedan colegirse en el futuro, deben ser tenidos particularmente en cuenta al trazar políticas educativas y de organización curricular.”* (ANEP, 2008, p. 30).

El Uruguay no es país homogéneo, aun si lo consideramos un país monolingüe, en el que sólo se habla español. La investigación ha demostrado en forma muy consistente que el Uruguay tiene claramente esas tres *normas lingüísticas* que se enumeran en el *Principio*, y no solamente una norma nacional, única y homogénea. Que existan tres normas implica que la “gente culta” de lugares diferentes del Uruguay habla distinto, y, por ende, que los habitantes de todos los niveles de instrucción de esas regiones también hablan distinto a los de las otras regiones.

También es necesario considerar la existencia de variedades lingüísticas no españolas en el territorio nacional. El caso más notorio lo constituye el *portugués del Uruguay* hablado en el noreste, que no es una mezcla incierta de español y portugués, ni una variedad lingüística provocada por la influencia del portugués sobre hablantes del español, como se suele pensar popularmente, sino que es un hecho lingüístico-histórico de otra naturaleza. En los Departamentos fronterizos (en especial Artigas, Rivera y Cerro Largo) hay poblaciones de habla portuguesa asentadas desde el siglo XVII. Originalmente, el portugués era la lengua más hablada al norte del Río Negro, desde 1860 se produjo un proceso sostenido de establecimiento del español en la región en forma progresiva; por este motivo, la región donde aún hoy predomina el portugués se ha reducido, en coexistencia con el español. Amplias comunidades de uruguayos allí existentes son hablantes de portugués y han seguido siendo hablantes de portugués como lengua materna generación tras generación. En ese contexto, los niños de esas comunidades aprendían una suerte de español en la escuela, pero en un contexto de enseñanza que no era el mejor para su desarrollo y para su aprendizaje en general (Behares, 2007). Desde 2003, el sistema educativo uruguayo ha reconocido este hecho y ha promovido la educación bilingüe español-portugués en esas regiones. Por otro lado, la *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5) reconoce al portugués del Uruguay como una de las lenguas maternas existentes en el país, y establece la necesidad de que ésta sea “considerada” en la educación.

Con respecto a la *Lengua de Señas Uruguaya (LSU)*, se trata de una lengua en tanto que tal, una lengua viso-manual autónoma, y no una forma artificial de hablar español con las manos, y es propia de las comunidades sordas. El Uruguay ha sido pionero en el reconocimiento educativo de esta lengua, al formular e implementar un programa de educación bilingüe (español-LSU) de las personas sordas en la Educación Primaria (CEP, 1987; ver un análisis en Behares & Massone, 1996) y una ya muy desarrollada experiencia hacia el bilingüismo educativo en la Enseñanza Secundaria. Existe, además una Ley específica de reconocimiento de la LSU (Uruguay, 2001). También la *Ley General de Educación General* (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5) hace suyo el contenido del *Principio*.

7. LA APERTURA LINGÜÍSTICA DE LA ENSEÑANZA

En materia de enseñanza de lenguas, el *Principio 7* establece: “*Las segundas lenguas y las lenguas extranjeras constituyen un componente fundamental en la formación del individuo, en virtud de sus potenciales papeles en la ampliación del acceso a la información, de la participación social y cultural y de su contribución al desarrollo cognitivo. La oferta plurilingüe, con las modalidades y flexibilidades que cada subsistema permita, es la que se considera deseable, tomando en cuenta la variedad de situaciones, regiones, grupos humanos e intereses.*” (ANEP, 2008, p. 30).

La *Ley General de Educación* (Uruguay, 2008, Tit. II, Cap. VII, inc. 5), simplifica este principio con la siguiente redacción: “*la formación plurilingüe a*

través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras". En su contexto, parece plausible suponer que el texto de la Ley deba fundamentarse en el contenido del Principio ya citado, que hace referencia a que las lenguas son un aporte a la formación del individuo, en múltiples dimensiones, como se sostiene en el texto. Se incluyen tres de estas dimensiones: el *acceso a la información*, la *participación social y cultural* y la *contribución al desarrollo cognitivo*, pero probablemente también sea posible incluir otras, aunque en el mundo pedagógico se haga mayor énfasis en la tercera.

En virtud de esa justificación, relativamente objetiva y suficiente, el principio propone considerar que "la oferta plurilingüe" es la deseable. "Oferta plurilingüe" se refiere a que el sistema educativo debe proporcionar acceso plural, variado, libre y abierto a las lenguas segundas y extranjeras, con los únicos límites de las posibilidades reales del sistema y las necesidades de las comunidades con las que trabaja. No obstante, hay otros factores fundamentales que el *Principio* no contiene, porque lo "plurilingüe" en relación a nuestro país requiere una justificación de tipo histórico, político e ideológico más extensa, que se incluye, no obstante, en los Documentos 1 y 2, para sustentar los *Principios* que analizamos (ANEP, 2008, pp. 12-21, 34-38, 53-56). Los orígenes del Uruguay y su historia muestran que es un país de conformación plurilingüe cosmopolita, "amaestrada" en su dinámica social por el Estado a partir de la "modernización" a fines del siglo XIX, disciplinada hacia el ideal de una sociedad monolingüe. Es evidente que se produjo un complejo proceso de aculturación lingüística de los inmigrantes (Barrios, 1998, 2001 y

2004), pero, como sabemos, éste no fue nunca plenamente logrado, y revela las persistencias de aquel plurilingüismo en muchos ámbitos y direcciones, como lo señalábamos. Por lo tanto, en términos de una justicia histórica, la oferta plurilingüe es consecuente con aquellos orígenes, con aquellas formas de constitución sociales y culturales y con aquellas persistencias.

En otro orden de ideas, el *Principio* posibilitaría al Uruguay restablecer sus vínculos cosmopolitas, que había perdido, por diferentes razones, en las últimas tres décadas. Es evidente que la opción por una oferta “plurilingüe” tiene también dimensiones políticas, ideológicas y de relaciones internacionales. La historia del Uruguay nos muestra, por un lado, la posición preponderantemente contraria a la alineación geopolítica unidireccional que nuestra sociedad y clases dirigentes han tenido desde inicios del siglo XX, y, por otra, los males que se derivaron cuando esta alineación unidireccional consiguió cercarnos en ciertos períodos históricos, sobre todo en materia económica y comercial. En materia lingüística, esto se manifiesta en la preponderancia o exclusividad de alguna lengua en la oferta educativa, como el reciente caso de la “*Reforma Educativa*” de los años 90, que nos alineaba, no sólo en términos lingüísticos, con los Estados Unidos, aunque sin una explicitación directa de esta opción. Con respecto a la enseñanza de lenguas, incluyendo dentro de éstas al español, el *Principio* permite minimizar los “influjos directrices” de los países metropolitanos, que consideran “sus” lenguas como uno de sus rasgos nacionales, y que, por ende, se proponen controlar su difusión y su enseñanza, a veces influyendo no sólo en

cuestiones normativas o de políticas lingüísticas, sino también en materia de tradición pedagógica.

Una mención especial debe hacerse aquí en relación al *portugués*. En función de lo anotado más arriba, esta lengua no puede ser definida sin más como una lengua extranjera en el Uruguay: aunque se la pueda considerar “segunda lengua” para los hispanohablantes uruguayos (en especial los del noreste del país), es “lengua materna” para los lusoahablantes uruguayos. El portugués siempre estuvo en el Uruguay como segunda lengua, por razones históricas y de población y por su persistencia en el territorio nacional. En este sentido no podemos considerarlo como “lengua extranjera”, porque es *una de las lenguas nacionales uruguayas*, entendiendo por esto una lengua hablada por comunidades uruguayas en territorio uruguayo como lengua materna y una de las lenguas que constituyen la tradición cultural y lingüística propia del país.

El hecho de que sea, también o además, la “lengua oficial” de Brasil, con todo el poder metropolitano que esto implica, es secundario, como seguramente también lo será en Angola, Mozambique o Cabo Verde. Por eso, el cumplimiento de los ya viejos y manidos objetivos lingüísticos de integración regional del Mercosur en relación al portugués en el Uruguay deberían ser revisados, en el marco de una revisión general del Acuerdo Internacional. Estos “objetivos lingüísticos” ya estaban contenidos en los documentos emanados del *Acuerdo de Asunción* (v. g. MERCOSUR, 1992), pero siempre han quedado postergados en su cabal cumplimiento, mientras que no siempre se presentan como superaciones reales de los esquematismos nacionalistas.

9. NOTAS

ⁱ Los documentos han sido publicados (ANEP, 2008), con tres de sus Informes Técnicos, los otros cuatro han sido incluidos en la página Web del Organismo (ANEP, 2007). El autor de este trabajo se desempeñó como Coordinador de la Comisión, por lo cual lo comprenden las “generales de la ley” en sus opiniones.

ⁱⁱ En el sentido de “establecer norma”, sea ésta jurídica, legal o administrativa.

ⁱⁱⁱ En ninguna de las Constituciones uruguayas (desde la de 1830 hasta la actual de 1967 con reforma de 1996) se alude en ningún artículo a las cuestiones lingüísticas, excepto en los artículos que refieren, en las constituciones del siglo XIX, a las limitaciones de ciudadanía y voto asociadas a las habilidades de lectura y escritura (Art. 11, Inc. 5 de la Constitución de 1830: “La ciudadanía se suspende por no saber leer y escribir...”). Ver Constituciones/Uruguay (2000), y nuestro análisis en Behares y Brovetto (2009).

^{iv} Dos de ellos, los relativos a la transversalidad como criterio para la organización curricular y a la continuidad de los estudios a través de los diversos momentos del sistema educativo por el que atraviesa un potencial estudiante, no están incluidos en el numeral específico para lo lingüístico porque se han tomado, según creemos, como criterios generales dentro de la Ley. La “integración” de los Principios incorporó algunas variantes conceptuales, que analizaremos más adelante.

^v El concepto de “lengua materna” es subsidiario de la relación lengua-sujeto, y se hace imposible si se parte de algún concepto de “lengua objetiva”. Aun así, como sabemos, la tradición pedagógica (muy claramente en el Uruguay en las lógicas de los profesores de “Idioma Español) suele utilizar el concepto de “Lengua Materna” como opuesto al de “Lengua Extranjera” o como sinónimo de la lengua más o menos oficial que se enseña como mayoritaria. Un ejemplo de esta composición de ideas lo ofrece Pedretti (2008), quien en ningún momento cree conveniente incluir la cuestión del sujeto para sus definiciones.

^{vi} La Universidad ya ha manifestado muchas veces su preocupación por la relación de sus estudiantes con la lengua escrita. Aunque se suponga, erróneamente que estas “habilidades” deberían concretarse antes de la experiencia universitaria, salta a la vista que aquello que es la lengua escrita en el contexto universitario sólo existe en el contexto universitario, por tanto es en la Universidad donde se lo debe enseñar.

^{vii} Subsiste, no obstante, un problema: el de establecer los márgenes teórico-epistemológicos según los cuales este sector del conocimiento científico va a ser incluido en los currícula.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2007) *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, en www.anep.edu.uy. Consultada el 20/07/09.

ANEP (2008) *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo.

Barrios, G. (1998) “La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos residentes en Montevideo” en G. Barrios, A. Beretta Curi y M. Dotta (comps.)

Estudios humanísticos en memoria a Guido Zannier. Montevideo, Universidad de la República. 69-84.

Barrios, G. (2001) "Mantenimiento y cambio de lengua en los inmigrantes italianos residentes en Montevideo" en G. Barrios (comp.) *Aspectos de la Cultura Italiana en el Uruguay*. Montevideo, Archivo General de la Nación / Centro de Estudios Italianos / Societá Dante Alighieri.

Barrios, G. (2004) "Estatus funcional y simbólico de los estándares minoritarios en los procesos de asimilación lingüística" en G. Kremnitz y J. Born (comps.) *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos*. Viena, Edition Praesens. 73-84.

Barrios, G., L. E. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani y S. Mazzolini (1993). "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay" *Iztapalapa*: 29: 76-190.

Behares, Luis E. (2007) "Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza" en Brovetto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (Comps.) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Consejo de Enseñanza Primaria, Montevideo: pp. 99-171.

Behares, L. E. y M. I. Massone (1996) "The sociolinguistics of Uruguayan and Argentinian deaf communities as a language conflict situation" *International Journal of the Sociology of Language (IJSL)*, 117: pp. 29-54.

Behares, L. E. y C. Brovetto (2009) "El establecimiento de las Políticas Lingüísticas en el Uruguay. Modos y procedimientos" en *I Foro Nacional de Lenguas*. Codicen, Montevideo (en Prensa).

Brovetto, C., N. Brian, G. Díaz y J. Geymonat (2004) "Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay". En ESSARP (Comp.) *BilingLatAm 2004. Actas del Primer Simposio Intenacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Buenos Aires.

Brovetto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (2007) "Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronterizo" en Brovetto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (Orgs.) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Consejo de Educación Primaria, Montevideo: 9-47.

CEP- Consejo de Educación Primaria (1987) *Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe en el Sordo*. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, 1987.

CONSTITUCIONES/URUGUAY (2000) *Constituciones Iberoamericanas* –

Uruguay. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2000. Disp. en: www.cervantesvirtual.com. Consultado: 22/11/08.

Elizaincín, A. y H. Thun (2000) *Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay*. Westwensee Verlag, Kiel. Dos Tomos.

Fustes, Juan Manuel (2007) “Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas” en *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*, en www.anep.edu.uy. Consultada el 20/07/09.

MERCOSUR (1992) *Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del Mercosur*. Reunión de Ministros de Educación. Ministerio de Educación, Asunción.

Pedretti, Alma (2008) *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Byblos, Montevideo.

Uruguay (1877) “Instrucción Pública. Su Reglamentación Administrativa, del 24 de Agosto de 1877”. En: Alonso Criado, Matías (1978) *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Imprenta Rural, Montevideo, Tomo IV: 632-646.

Uruguay, (2001). Ley Nº 17. 378. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la Republica. 10 de Julio de 2001. *Parlamento del Uruguay*.
<http://200.40.229.134/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor=>
Consultada el 20/07/09.

Uruguay (2008) Ley. Nº 18.437. 12 de Diciembre de 2008. Ley General de Educación. *Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo, 2009*.