

**RECENSIÓN DE: DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA.
ANEP, MONTEVIDEO, 2008**

**REVIEW OF: DOCUMENTOS DE LA COMISIÓN DE POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA. ANEP,
MONTEVIDEO, 2008**

Laura Musto

-Administración Nacional de Educación Pública,
Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente,
Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar y Joaquín R.
Sánchez”.

-Universidad de la República,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica.
Lmusto70@yahoo.com

La historia de este libro se remonta a 2006, año que representa un hito en la historia de la educación uruguaya: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través de su máximo órgano ejecutivo, el Consejo Directivo Central (CODICEN), convoca a constituir una Comisión para que establezca las pautas a seguir para que la educación pública uruguaya cuente con una política lingüística planificada y coherente a nivel de la educación Inicial, Primaria y Secundaria.

El libro reúne los cuatro documentos redactados por la Comisión. Los parámetros que orientan todo el trabajo se hacen explícitos al comienzo del

Documento 1. Entre otros aspectos, se aclara que pretenden servir como marco de referencia de índole preceptivo y no descriptivo en relación al campo de lo lingüístico en la educación aunque sin conformar propuestas de índole didáctica. Los otros cometidos del Documento 1 son trazar, brevemente, los antecedentes históricos de las políticas lingüísticas en el Uruguay, proveer de una justificación de su necesidad en el presente, definir algunos términos y conceptos utilizados y enunciar ocho principios rectores. El Documento 2 establece cuatro áreas en las que existe la necesidad de establecer políticas lingüísticas coherentes para las cuales también se esbozan propuestas de reestructuración: el trabajo con el español, la enseñanza de lenguas extranjeras, el trabajo transversal en el curriculum en relación al dominio lingüístico, y las situaciones geográficas y sociales especiales (Portugués del Uruguay, comunidad de sordos, pequeñas comunidades hablantes de otras lenguas y los llamados grupos de riesgo social). El Documento 3 contiene las recomendaciones a nivel de la formación docente y el Documento 4 señala otros ámbitos, más allá del de la planificación educativa, donde se hace necesario considerar las políticas lingüísticas. Se agregan tres apéndices que contienen un mapa de la distribución geográfica del Portugués del Uruguay, un glosario de términos y una extensísima bibliografía sobre estudios relacionados con las políticas lingüísticas en Uruguay. Es posible además acceder en línea a otros cuatro apéndices cuyos títulos son indicados en la introducción y oportunamente a pie de página a lo largo del texto.^{vii}

Los ocho principios rectores que con un carácter prescriptivo orientan

esta propuesta de políticas lingüísticas, refieren, resumidamente, a estos aspectos: a) la necesidad de reconocer y respetar las particularidades lingüísticas de todos los ciudadanos, y con ello, promover el ejercicio de la libertad, b) la necesidad de confirmar el estudio de la lengua escrita como prioritario en el trabajo en lengua materna estableciendo ya en estos principios la necesidad de distinguir entre el trabajo sobre el uso de la lengua y su estudio como objeto de análisis metalingüístico, c) la relevancia de reconocer que el ámbito de lo lingüístico atañe a todas las áreas disciplinares a lo largo del sistema educativo, d) el reconocimiento de la existencia de diferentes lenguas y variedades lingüísticas del español en el territorio nacional, y e) la conveniencia de una oferta plurilingüe en relación al estudio de lenguas extranjeras. El libro contiene además una descripción de las lenguas y variedades existentes en el territorio, intentando romper con la idea de un país monolingüe, en el que se puede describir: un español rioplatense, un español litoraleño y un español del nordeste, junto al Portugués del Uruguay en la zona de frontera y la Lengua de Señas del Uruguay (LSU) utilizada por la comunidad de sordos. Resalta, de manera implícita y explícita, la sensación de que es necesario remediar una serie de injusticias históricas que se han cometido con las comunidades lingüísticas minoritarias, tales como la comunidad de hablantes de Portugués del Uruguay y la comunidad de sordos.

A su vez, se proporcionan las definiciones de algunos de los términos que serán usados. Se destaca el concepto de “condición de hablante” que refiere al hecho de que cada individuo es ya hablante de una lengua materna

que constituye “el único punto de partida posible del vínculo educativo” (ANEP, 2008, p. 25) y al hecho de que el individuo está en contacto con otras lenguas y variedades que hacen necesario referirse “a la ‘condición’ compleja de la subjetividad de los hablantes y de sus conocimientos acerca de las variedades lingüísticas que conforman este conglomerado, de sus valores y sentidos personales” (p. 25).

Uno de los esfuerzos principales está dirigido a señalar la falta de consideración de lo lingüístico en la dimensión transversal del sistema, sobre todo a nivel de la educación secundaria. En relación al trabajo con el español, otro de los esfuerzos se identifica ya en la enunciación de uno de los principios rectores la delimitación de dos áreas diferentes de trabajo: el trabajo sobre el uso de la lengua y el trabajo sobre el estudio de la lengua como objeto. Es invaluable y extremadamente necesario el énfasis en el trabajo con el uso de la lengua debido a la escasa consideración que ha tenido. De todas maneras, esta distinción no parece superar una dicotomía que no existe en otras tradiciones académicas y educativas, por ejemplo la inglesa, donde no existe necesariamente en la formación de los docentes ni en los programas de estudio de la educación primaria y secundaria una distinción de este tipo entre estos dos ámbitos del trabajo con la lengua. La distinción entre ser un usuario eficiente de la lengua y saber por qué se lo es se presenta como vaga. También, llama la atención la ausencia de referencia a la literatura y a los contenidos y métodos usados en la asignatura Literatura a nivel de educación secundaria. Parece haberse perdido en esta instancia la oportunidad de

integrar aún más y mejor todo aquello que pertenece al dominio de lo lingüístico.

Un apartado especial es dedicado a analizar y señalar algunas necesidades particulares que se identifican en lo que se llama grupos en situación de riesgo social. Es indudable que el espíritu que guía esta sección es el de la justicia social a través de “la democratización y la socialización del conocimiento” (p. 80) como un derecho de todos. Sin embargo, presenta una serie de conceptos cuya relación con lo expuesto en los demás documentos no parece coincidir. Por ejemplo, el uso de términos tales como “monocódigo” y “restringido” (p.79) no recorre el mismo camino que estos documentos intentan recorrer bajo el signo del concepto de “condición de hablante”, así como la caracterización del habla de este grupo como “subestándar” (p.79), caracterización que es desafiada en el Documento 1.

La propuesta relativa a las lenguas extranjeras es de naturaleza plurilingüe y abarca todos los tramos del sistema educativo. Las lenguas obligatorias serían el Inglés (por su importancia en el contexto internacional) y el Portugués (por su importancia en el contexto regional), y habría una tercera lengua de opción obligatoria que serían por tradición histórica el Francés, el Italiano, el Alemán u otras. La introducción de las lenguas extranjeras se justifica por tres razones. La primera de ellas es de carácter instrumental, la segunda es de carácter cognitivo, y la tercera es de carácter actitudinal, incorporando aquí el concepto de competencia intercultural. La mayor innovación se encuentra en la propuesta de quitar las lenguas extranjeras

como una asignatura de la malla curricular y hacer que funcione en modalidad de clases-taller (se propone como ejemplo de experiencia exitosa el trabajo en los Centros de Lenguas Extranjeras, CLE). Se propone también que se provea de acreditaciones a los aprendizajes de los alumnos. Se desea alcanzar niveles altos: el equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia al terminar el Bachillerato.

Con respecto a la educación en la zona de frontera del noreste del Uruguay, se presenta una concisa historia y una caracterización del Portugués del Uruguay, así como una reseña de las actitudes del sistema educativo hacia su presencia en el ámbito escolar. El actual plan de educación bilingüe portugués-español representa el modelo pedagógico aconsejado. En este modelo se reconoce que el Español y el Portugués del Uruguay son lengua materna o segunda lengua para los niños. La lengua de instrucción serán el Español y el Portugués en su versión estándar, sin perjuicio de que también se respeten y valoren en la escuela las variedades locales.

En relación a la educación para sordos, se valora como positiva y se recomienda la re-implantación, luego de las necesarias revisiones, de la Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo del año 1987, donde el español aparece como segunda lengua a partir de la lengua escrita. Se denuncia la vinculación que aún subsiste de la sordera con anteriores concepciones clínicas que la vinculan a la discapacidad y al concepto de inclusión de la Educación Especial. El libro hace una interesante aclaración: en 2001 se reconoce por ley a la LSU como la lengua natural de la

comunidad de sordos, entendiendo esto desde una perspectiva antropológica, social y lingüística. El no cumplimiento de lo previsto en la ley en relación a la educación acerca estos documentos a un campo en el que hay direcciones que dejarían de ser del dominio exclusivo de la educación y pasarían a formar parte de un conjunto más amplio de lo que se ha dado en llamar políticas de estado.

En cuanto a la formación docente, si bien hay recomendaciones para cada uno de las áreas consideradas, se pueden resaltar aquí algunas de las cuestiones comunes que se señalan como más acuciantes. El mayor de los problemas que se enfrenta es la falta de maestros y profesores con formación específica para atender las necesidades particulares de las áreas mencionadas, para lo cual se hacen, por ejemplo, propuestas de creación de especializaciones de grado y postgrado. También, entre algunas de las indicaciones interesantes, se señala la necesidad de trabajar con todos los futuros docentes su propia condición de hablante y la necesidad de mantener altos estándares académicos en formación docente.

Hay en estos documentos un espíritu humanista. Es su gran virtud constituir una unidad armoniosa y dejar al lector a la espera de la implementación de tan adecuadas e interesantes propuestas. El país necesitaba la elaboración de un documento de esta naturaleza, fundado en la investigación que se realiza fuera y dentro del país sobre estos temas y que hace recomendaciones de avanzada con respecto a los mejores modelos y prácticas educativas que el país podría adoptar. Más aún, se

haría necesario en otro contexto reseñar la serie de propuestas aquí hechas que ya se han implementado y reforzado desde la aprobación de estos documentos.

Indudablemente, este texto es lectura obligada para estudiantes de magisterio y profesorado, y docentes de todos los niveles educativos, incluida la formación docente y la educación terciaria y universitaria.

vii <http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

Recuperado el 25 de julio de 2009 de

<http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>