

**RECENSIÓN DE: OROÑO, MARIELA (2010) LENGUA ESTÁNDAR Y
EDUCACIÓN. PROGRAMAS Y TEXTOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y
SECUNDARIA (1995-1999). MONTEVIDEO: UDELAR, FHCE/CSIC.**

María Cecilia Manzione Patrón

Maestrando en Ciencias Humanas opción “Lenguaje, Cultura y Sociedad”

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República, Uruguay

PRESENTACIÓN

El libro de Mariela Oroño analiza el rol de la lengua estándar en programas, guías de apoyo al docente y libros de texto de Educación Primaria y Educación Secundaria durante la aplicación de la llamada Reforma Educativa (1995 - 1999) en Uruguay, y es producto de la investigación enmarcada en el Proyecto “Lengua estándar y prescripción idiomática en el Uruguay: un problema de actitudes, identidad y políticas lingüísticas” dirigido por la Dra. Graciela Barrios y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

DESARROLLO DE LA OBRA

Resulta interesante, si no importante, el abordaje que realiza Oroño en esta oportunidad, ya que no existe literatura crítica acerca del tema, a pesar de que han pasado más de trece años de la finalización del período estudiado.

La obra se presenta en cuatro capítulos: 1 La lengua estándar, 2 La lengua estándar en la Educación Primaria, 3 La lengua estándar en la Educación Secundaria, 4 Consideraciones finales. El trabajo se cierra con un extenso apartado dedicado a la Bibliografía, otro a los Documentos y el último al Anexo donde aparecen las copias de referencia para el estudio.

El capítulo 1 explica que los fundamentos teóricos del estudio están basados en los conceptos de política lingüística y de lengua estándar. Con una proficua bibliografía, la autora da cuenta de los alcances de estos conceptos a nivel lingüístico, social y político. A partir de la complejidad que significa el concepto de variedad lingüística, y la estrecha relación entre dialectos (sociales y regionales) y registros, se indaga el problema de las decisiones de carácter político – lingüístico que debe tomar la administración pública. Las características del estándar que propone la literatura tradicional aparecen desarrolladas en el libro y confluyen en la controversia entre los que señalan que el prescriptivismo en educación es lingüísticamente injustificable y “ciertos educadores que no ven la relevancia de esta observación en los problemas educativos” (p.30).

Por otro lado, se plantean el objetivo de la investigación, “estudiar el lugar que ocupa la lengua estándar en los programas y textos de Educación Primaria y de Educación Secundaria, correspondientes al período de aplicación de la Reforma Educativa en el Uruguay (1995 -1999)” (p.32), y la metodología utilizada en la pesquisa. Como punto de partida, se toma el Proyecto de Rendición de Cuentas (1995:3) donde se enuncia el objetivo de la Reforma Educativa que hace hincapié en “la consolidación de la equidad social”, “la dignificación de la función docente”, “el mejoramiento de la calidad educativa” y “el fortalecimiento de la gestión institucional” (p.32). A los efectos de la investigación la

autora considera el primero de estos aspectos. Desde la caracterización de “bien público” de la lengua estándar, se señala que esta no siempre es accesible a todos por igual. Por lo tanto,

...si el Estado aspira a lograr la equidad social, debe asegurarse que la lengua estándar no solo esté disponible (en gramáticas, diccionarios, etc.), sino que sea accesible a todos los individuos de la comunidad, a través de su enseñanza en las instituciones educativas (p.32).

El capítulo 2 destaca, por una parte, los objetivos y las características de las Guías y los Libros de Educación Primaria, sobre todo del 4° año. Según Oroño, allí aparece que la diversidad lingüística es el interés principal, en desmedro del lugar que se le otorga a la lengua estándar, lo que es cuestionado desde el punto de vista pedagógico por la autora “porque en su socialización primaria, el alumno ya aprendió a usar registros de la situaciones informales, cotidianas” (p.41). Por otra parte, en el Libro de 4° se presentan textos, ejercicios o menciones a otras lenguas (portugués, francés, lenguas migratorias, DPU y guaraní).

Del examen de los Libros surge que estos, especialmente el de 4° año, se focalizan en mostrar variedades no estándares. Sin embargo, el concepto de lengua estándar en las Guías da cuenta de “la idea de que en la escuela se aprende a leer y a escribir, y que a través de ella se adquiere la lengua de la cultura y de la nación” (p.47), lo que indica, según la autora cierta incongruencia didáctica en el tratamiento de estos temas. El concepto de lengua escrita en las Guías se muestra, en primera instancia, lejano de una diferenciación de los otros sistemas semióticos. Además, el proceso de la escritura está meramente

enunciado, mas no descripto. En el tratamiento de la adquisición de la escritura, Oroño señala la existencia de ideas contrapuestas entre el punto de llegada, la apropiación de los símbolos gráficos verbales y la afirmación que sostiene que la escritura no se reduce a la notación verbal. Si bien, a la hora del aprendizaje de la escritura, “se entiende que la intervención docente debe ser sistemática a partir de segundo año (...)” (p.52), la propuesta no está desarrollada.

En las Guías la autora identifica siete criterios diferentes para la definición de texto, que no coinciden con los propuestos en los Libros. Por otro lado, en los 364 textos presentados se halla “un fuerte soporte visual” (p.55). Paradojalmente, a medida que avanza el nivel escolar, disminuyen los textos estrictamente verbales, “aunque se trata de fragmentos que no superan los 20 renglones” (p.56). Sin embargo, dado el panorama de textos propuestos, estos son “los más modélicos para la adquisición de la lengua estándar” (p.56).

Oroño expone la discusión teórica que se ha dado en el ámbito hispanoamericano sobre la denominación de la lengua española y su incidencia en la selección de la norma estándar, un tema no menor puesto que es el punto en que se juega el carácter simbólico de la lengua para la afirmación de la nacionalidad. La autora observa que, si bien se reconoce la diferencia entre lo que se denomina “español de España” y “español rioplatense”, en las directivas de los Libros se da preferencia a las formas tuteantes. Oroño repara en la nacionalidad de los autores y señala que los uruguayos son mayoría, excepto en 1º año donde lo son los argentinos; este aspecto “estaría evidenciando una opción favorecedora de la norma regional” (p.63), en tanto en la directivas para el alumno se plantea “un conflicto entre la norma lingüística que los autores de los Libros creen conveniente fomentar y la que

ellos mismos utilizan cuando se expresan a través de las directivas” (p.66). En cuanto a las formas de tratamiento, en los textos de los Libros, en términos generales, se evidencia “una preferencia clara por las formas tuteantes” a pesar de que se muestra “un descenso sistemático de las formas tuteantes a medida que avanza el ciclo escolar, al punto de que en 4° año las formas voseantes pasan a ser mayoría” (p.63); además no aparece la combinación tuteo-voseo, tan frecuente en el español de un amplio número de uruguayos. Finalmente, Oroño identifica fenómenos fónicos y léxicos que muestran también el tipo de variedad lingüística no estándar presentada en los textos.

El capítulo 3 trata la lengua estándar en la Educación Secundaria y, para ello, realiza la lectura comparada del programa de Educación Secundaria para los cursos de 1° y 2° de Idioma Español, y de 3° de Lengua y Literatura del Ciclo Básico, el Libro para el alumno y la Guía de apoyo al docente de cada uno. La autora se inclina por estudiar la primera unidad de los tres programas, porque “funcionan como una introducción (...), mostrando el enfoque teórico y las temáticas que luego se desarrollarán en el resto de las unidades (en el caso de 1° y 2° años)” (p.71); el programa de 3° año desvía la orientación lingüística y se centra en orientaciones literarias. En términos generales, Oroño aprecia en los tres cursos falta de coordinación entre los documentos estudiados: los Libros y Guías no desarrollan todos (o los mismos) contenidos; además, en muchos casos los marcos teóricos son disímiles.

En 1° año, si bien el programa y el Libro indican la observación de distintos tipos de texto, la Guía propone especialmente el texto narrativo ficcional, lo que desde el punto de vista sociolingüístico es cuestionable como texto modelo para la adquisición de la lengua estándar, según la autora, porque la función estética privilegiada en estos textos puede

apelar a una norma que transgrede las convenciones de la lengua estándar. También la Guía recomienda el trabajo con textos breves y sencillos, que dejan de lado “la observación de estructuras sintácticas complejas” (p.74), fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua estándar. La autora marca como falencia la exclusión del contexto entre los elementos de la comunicación en el Libro, porque su visualización es sustancial para incorporar la lengua estándar. El tratamiento de la coherencia y cohesión en el programa de 1° año y en el Libro aparece separado del concepto de texto y distante del análisis gramatical; en consecuencia, esas nociones no resultan funcionales a la enseñanza de la lengua escrita y no están en concordancia con uno de los principales objetivos de los programas. Sorprende la insistencia en la caracterización de la oralidad en el programa de 1° año, en comparación con la atención prestada a la escritura, referente fundamental de la lengua estándar y de la alfabetización. En el programa de 2° año es relevante, como en el de 1° año, la sugerencia del trabajo con textos variados que cumplen una función estética. Cuando se menciona el texto periodístico se da “la primera explicación de recursos lingüísticos necesarios para producir un texto escrito adecuado para la adquisición de la lengua estándar” (p. 83).

En el programa de 3° año, se deja de lado “la formación continua del alumno – iniciada en 1° y 2° años – como productor de textos” (p.84), y expresamente se recomienda no realizar reflexiones metalingüísticas en forma sistemática. Advierte un “fuerte acento en autores uruguayos”, lo que podría significar “una situación óptima de incorporación del estándar regional” (p.86).

En cuanto a la bibliografía, Oroño observa que es la misma para los tres cursos, a pesar de que estos difieren en contenidos; que refiere a enfoques teóricos disímiles, sobre

temas similares; y que, de los títulos citados, solo alguno sirve de apoyo teórico para la terminología sociolingüística usada.

Es relevante la consideración que realiza la autora acerca del desarrollo de la competencia comunicativa: “no se explicita cuáles registros y estilos deben ser motivo de intervención pedagógica” y “parece existir una preferencia por mostrar ‘*variedad de textos*’, representativos de distintos registros” (p.88).

En la caracterización de la lengua estándar que aparece en los programas y las Guías, se identifican rasgos gramaticales propios de esta variedad. En tal sentido, Oroño afirma que el término aparece estrechamente relacionado con la propiedad de intelectualización y con la posibilidad de comunicación dentro de una comunidad y entre comunidades. Vinculado con el concepto de lengua estándar se encuentra el de corrección idiomática; en los documentos el tema enfrenta el interés por la estandarización con el de la supresión de la variación, pero el planteo no está suficientemente desarrollado. Las Guías de 1° y 2° años no proporcionan un fundamento que oriente la clasificación de textos, aunque la autora pondera la idea de que puedan “ser clasificados si se atiende conjuntamente a la superestructura y a la función del lenguaje predominante en cada uno de ellos” (p.95). La de 3° año menciona el concepto de superestructura narrativa de Van Dijk, sin embargo Oroño indica que en los programas de 3° año subyace la clasificación tradicional de Platón.

Los Libros - con “un fuerte apoyo visual”, sobre todo en 1° año - se apartan “de lo que puede considerarse un prototipo de texto escrito en lengua estándar, de estilo formal” (p.95). Entre los textos verbales, la mayoría pertenece a la prosa y, gradualmente, aumenta el número de textos en prosa sin diálogo, que son “los más modélicos para la adquisición de

la lengua estándar” (p.96). En cuanto a la variedad de textos, útil para “que el alumno entre en contacto con las múltiples posibilidades de la lengua escrita”, puede volverse inocua si no se indica “cuáles deben ser los textos ejemplares que servirán de guía al estudiante para la producción de sus propios textos en lengua estándar” (p.96).

La norma lingüística seleccionada en la Guías y en los Libros se analiza a partir de determinados ítems. Uno de ellos es la denominación de la lengua, para lo cual “se asume que la única lengua hablada en Uruguay es el español”, (p.98). De la observación de los textos que aparecen en los Libros (de 1° a 3°) la mayoría es uruguaya, “lo que confirma una opción de norma regional rioplatense” (p.99), circunstancia que podría favorecer que el alumno incorpore el estándar regional. La autora presta atención a varios aspectos de las formas de tratamiento de los textos de los Libros, entre otros: un uso equiparable de formas tuteantes y voseantes y la inexistencia de la combinación tuteo –voseo. Oroño (p.102) además advierte que en las directivas de los autores del Libro de 1° y de 2° año se usa “el paradigma tuteante exclusivamente”, decisión que “no se condice con las tendencias vistas anteriormente en los textos seleccionados” (p.103) y que, cuando los autores “se dirigen al lector, utilizan la 2° persona del plural correspondiente a “ustedes” exclusivamente. Sin embargo, cuando desarrollan la conjugación verbal para su estudio, utilizan la 2° persona del plural correspondiente a “vosotros”” (p.103). En las Guías, cuando los autores se dirigen a los docentes siempre usan formas neutras que no determinan una norma. En los Libros hay formas y expresiones léxicas coloquiales o regionales que “reproducen, muchas veces, particularidades fónicas y morfológicas, propias de las variedades no estándares” (p.104).

El capítulo 4 presenta las Consideraciones Finales, donde se plantea la síntesis y el resultado del análisis comparativo – expuesto en cuatro puntos - de los conflictos surgidos

en la enseñanza de la lengua en el período de la Reforma Educativa cuyo primer objetivo es lograr la consolidación de la equidad social. Primero, la autora aprecia que en ambos subsistemas “se reconoce el valor de la lengua estándar, pero no existe una didáctica congruente con la importancia asignada a la misma” (p.110). Segundo, ni en Primaria ni en Secundaria se adjetiva la variedad lingüística a enseñar: en el caso de Primaria porque “su interés declarado es la diversidad lingüística”; en Secundaria “porque se continúa con la idea de país monolingüe” (p.110). Tercero, solo en Secundaria “hay alusiones al concepto de corrección idiomática” (p.110). Cuarto, en Primaria se concibe el texto desde la perspectiva semiótica, en tanto que en Secundaria se hace desde una concepción lingüística, aunque “en ambos subsistemas educativos aumenta progresivamente la presentación de textos modélicos para la enseñanza de la lengua estándar (...)” (p.110).

CONCLUSIÓN

En suma, Mariela Oroño realiza un pormenorizado estudio de la enseñanza del área de la lengua durante el período 1995 – 1999 en los dos subsistemas que abarcan nueve años de educación básica, que constituye un imprescindible – más que importante - aporte para el diseño de las políticas lingüísticas en Uruguay. Sin duda, este trabajo posibilita la continuación de la indagación sobre la relación entre lengua estándar y educación y, por supuesto, abre el interrogante sobre cuál es la consideración acerca de la lengua que hacen aquellos niños y jóvenes que transitaron la llamada Reforma Educativa.