

**Primer Foro Nacional
de Lenguas de A.N.E.P
10 de octubre de 2008**

Primer Foro Nacional de Lenguas de A.N.E.P

10 de octubre de 2008

Administración Nacional De Educación Pública
Consejo Directivo Central
Montevideo
2009

© ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Av. Libertador Brig. Gral. J. A. Lavalleja 1409 Piso 3
Montevideo-Uruguay - C.P. 11100
Tel.(0598 2) 900 70 70 int. 3360

Montevideo, Uruguay

Diseño de Tapa: A. Monteverde & Cía S.A. - Gustavo Daneri
Diseño Interior: A. Monteverde & Cía S.A. - Gustavo Daneri
Impresión: A. Monteverde & Cía S.A. - Treinta y Tres 1475 - Montevideo - Uruguay

Impreso en Uruguay
Printed in Uruguay
DL.:
ISBN:

Administración Nacional de Educación Pública

Consejo Directivo Central

Dr. Luis Yarzábal

PRESIDENTE DEL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Prof. Marisa García

SUB-DIRECTORA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mtro. Héctor Florit

CONSEJERO

Prof. Lilián D' Elía

CONSEJERA

Prof. Laura Motta

CONSEJERA

Grupo de Propuesta en Políticas Lingüísticas

*Laura Motta, Claudia Brovetto, Oruam Barboza, Alex Massei,
Edith Moraes, Wilson Netto*

Grupo Asesor en Políticas Lingüísticas

*Laura Motta, Claudia Brovetto, Gabriela Casal, Rosario Estrada,
Gabriel Díaz, Ana María Lolli, Anamaría Moreno, Shirley Romano,
Antonio Stathakis*

Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas

*Claudia Brovetto, Graciela Bilat, Gabriela Kaplán, Carmen Vaucheret
María Isabel Rodríguez, Ana Radesca*

Organización General del Foro

Claudia Brovetto

Compilación y Edición de la Publicación

Claudia Brovetto

Contenidos

Presentación

<i>Claudia Brovetto</i>	X
-------------------------------	---

PARTE I

Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP

Palabras de apertura

<i>Luis Yarzábal</i>	X
----------------------------	---

<i>María Paz Echeverriarza</i>	x
--------------------------------------	---

<i>María Simón</i>	x
--------------------------	---

Conferencias

“Principios rectores de las Políticas Lingüísticas para la Educación Pública.”

<i>Luis E. Behares</i>	X
------------------------------	---

“Educadores de línguas: prácticas pedagógicas, políticas e culturais e o desenvolvimento da cidadania.”

<i>Margarete Schlatter</i>	X
----------------------------------	---

“Los roles de la evaluación en la educación.”

<i>Leonor Corradi</i>	X
-----------------------------	---

“Programa Inglés Abre Puertas - Chile.”

<i>Gloria Salazar</i>	X
-----------------------------	---

“Hacia un Uruguay plurilingüe.”

<i>Laura Motta</i>	X
--------------------------	---

MESA REDONDA

“Lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación. Interacción e integración.”

Presentaciones de las panelistas:

<i>Laura Motta, Carmen Lepre, Leonor Corradi, Margarete Schlatter</i>	X
---	---

Preguntas de los participantes	X
--------------------------------------	---

PARTE II

Artículos invitados

“La enseñanza de lenguas por contenidos curriculares.”

Gabriel Díaz, Anamaría Moreno y Shirley Romano.....X

“Políticas lingüísticas en el Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento.”

Luis E. Behares y Claudia Brovetto.....X

Presentación

El Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP surge como una iniciativa del Consejo Directivo Central de realizar un encuentro entre los docentes de lenguas de todo el país.

Los objetivos del foro fueron a) generar un espacio de intercambio y discusión acerca de la enseñanza de lenguas en Uruguay con especialistas nacionales y de la región; b) presentar las líneas de trabajo de la ANEP hacia un Uruguay plurilingüe, y c) estrechar lazos entre los distintos actores e instituciones vinculadas a la enseñanza de lenguas en Uruguay, tanto públicos como privados, dentro y fuera de ANEP.

El 10 de octubre de 2008 se llevó a cabo este foro en la Sala de Ceremonias de la Intendencia Municipal de Montevideo. En la ceremonia de apertura participaron el Director Nacional de Educación Pública, Dr. Luis Yarzábal, los Consejeros miembros del CODICEN, la Ministra de Educación y Cultura, Ing. María Simón y la Sra. María Paz Echeverriarza, del Sector Educación de UNESCO.

En el evento participaron especialistas de la región (Argentina, Brasil y Chile), de ANEP y de la Universidad de la República, en calidad de conferencistas, y más de 300 docentes de español y lenguas extranjeras de todo el país. El foro contó además con la participación de invitados de instituciones privadas vinculadas a la enseñanza de lenguas y representantes de organismos internacionales y de cooperación. Este evento ofreció un espacio de expresión de distintos proyectos en curso dentro de ANEP, a través de instalaciones a cargo de los departamentos e inspecciones de lenguas de ANEP: Departamento de Segundas Lenguas (Consejo de Educación Primaria), Inspección de Inglés, Inspección de Italiano y Centros de Lenguas Extranjeras (Consejo de Educación Secundaria), Inspección de Inglés (Consejo de Educación Técnico – Profesional) y Departamento de Lenguas Extranjeras (Instituto de Formación Docente).

La realización del Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP se enmarcó en la prioridad asignada por CODICEN y los Consejos Desconcentrados a la enseñanza de las lenguas en la Educación Pública de Uruguay. El sistema educativo uruguayo cuenta, por primera vez en su historia, con una propuesta de políticas lingüísticas para la educación

pública, aprobada por el CODICEN en diciembre de 2007. Con el objetivo de llevar adelante esta propuesta, se crearon grupos de trabajo con la participación de todos los subsistemas de ANEP que están en funcionamiento desde 2008 y que ya han dado pasos fundamentales en la concreción de estas políticas.

El Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP se constituyó como un espacio de encuentro a nivel nacional para la comunicación y difusión de las resoluciones, medidas adoptadas y proyectos futuros.

Esta publicación se organiza en dos partes. La primera reúne los discursos de apertura y los textos de las conferencias y de la mesa redonda desarrollada en el foro. Se incluyeron, de la manera más exhaustiva posible, los aportes de los participantes a través de la transcripción de las preguntas a los panelistas. La segunda parte de este volumen contiene dos artículos incluidos en calidad de invitados, que tratan aspectos complementarios a los tratados en el foro. La intención de este material es difundir los conocimientos, propuestas y proyectos de políticas lingüísticas en curso presentados en el foro, así como generar nuevos espacios de discusión, análisis y propuesta entre los docentes de lenguas de todo el país.

El foro se llevó a cabo con el apoyo de la Cámara del Libro del Uruguay, que cedió un valioso espacio dentro de las 5tas. Jornadas de Educación en la Feria Internacional del Libro.

Por último, queremos agradecer a todos los docentes de lenguas que participaron activamente en la preparación y presentación de las instalaciones y a los docentes y estudiantes que participaron del evento. Esperamos que este material constituya un aporte para la formación continua y el desarrollo de proyectos en el área de las lenguas.

Claudia Brovetto
Comisión de Políticas Lingüísticas
ANEP - CODICEN
Mayo 2009

PARTE I

Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP

Palabras de Apertura

Presidente del Consejo Directivo Central
de la Administración Nacional de Educación Pública
Dr. Luis Yarzábal

Al asumir los nuevos integrantes del CODICEN en marzo de 2005, la Administración Nacional de Educación Pública presentaba en los aspectos educativo, estructural y funcional una compleja situación. Ausencia de diálogo y escasa participación de los actores institucionales eran una de las características del Sistema Educativo. Para corregir tal situación, el actual CODICEN ha posibilitado la necesaria construcción de canales de expresión y participación de los actores directamente involucrados y de la sociedad en su conjunto, reorientando el sistema en un sentido más democrático, más participativo y de mejor calidad.

En este marco se han construido, en forma colectiva, democrática y participativa, el nuevo Plan Integrado de Formación Docente, los nuevos Programas Reformulación 2006 de Educación Secundaria que abarcan sus dos ciclos, los nuevos Programas de inminente aprobación en Educación Primaria, y también los Programas de Educación Técnica, Agraria y Tecnológica del CETP.

Además de las acciones emprendidas en los subsistemas y encuadradas en la línea estratégica de conducción democrática, se requirió la identificación de nuevas áreas de acción educativa transversales que cubrieran las exigencias de la sociedad contemporánea y también, en la medida de lo previsible, las de futuro. En ese sentido, tras haberse creado comisiones de estudio, ha comenzado la implementación de programas tendientes a satisfacer las necesidades de los alumnos en materias como la enseñanza de la historia contemporánea, la educación sexual, la enseñanza de los Derechos Humanos y comienza a plasmarse el desarrollo de las políticas lingüísticas aprobadas.

Siempre apelando a procesos participativos, varias áreas del quehacer educativo han sido objeto de una atención antes no prestada, o de cambios dirigidos a que los alumnos hagan suyas las finalidades de una educación actualizada y dominen, en una perspectiva de varios años, los instrumentos que les permitan construir y reconstruir el conocimiento.

Una de estas áreas que el CODICEN está impulsando con fuerza es la que se refiere a una nueva política lingüística que abarca a toda la ANEP. La nueva propuesta que surge a partir del informe elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública en el año 2007, permite por primera vez que el país cuente con una política de lenguas en el ámbito de la educación pública.

Uno de los fundamentos que nos llevan a realizar esta propuesta es la cabal comprensión de la necesidad de que el sistema educativo asuma una educación plurilingüe. La idea de la sociedad uruguaya en tanto sociedad plurilingüe objetiva una situación que, siendo de conocimiento general, no estaba explicitada como punto de partida para la toma de decisiones en materia de enseñanza de idiomas en Uruguay.

Tres aspectos quiero señalar al respecto. El primero de ellos es que deben tenerse especialmente en cuenta los derechos que suponen las lenguas de sectores minoritarios de la población. Un ejemplo de ello la comunidad sorda, cuya lengua la Lengua de Señas Uruguaya (LSU).

En segundo lugar, respecto del idioma español en tanto lengua materna, el informe citado ha permitido percibir que existen tres normas de utilización del Español en Uruguay: la norma litoraleña, la rioplatense en el sur y la norma del norte. Podemos así hablar de variedades dialectales de nuestro idioma español, que hacen a nuestra identidad y que deben ser respetadas e incluso difundidas. Estas normas difieren del Español Peninsular y nos distinguen en forma singular como integrantes de una comunidad de naciones americanas.

En tercer lugar, es necesario subrayar con especial énfasis la existencia y uso del Portugués por parte de los uruguayos en los departamentos fronterizos del país: Artigas, Rivera, Cerro Largo y parte de Rocha. Esto significa que la enseñanza del idioma portugués es una propuesta estratégica – no sólo para estos departamentos fronterizos – sino para el país en su conjunto.

Si el MERCOSUR es un referente ineludible para la integración de las naciones latinoamericanas, hagamos hincapié en el hecho de que su instauración definitiva no puede hacerse sin el ajuste estructural que supone la disminución de las fronteras internas y externas. A este respecto, Uruguay debería jugar un activo papel en el proyecto de integración regional. Para ello, a la enseñanza de la lengua habrá que agregar una enseñanza de la historia común de los pueblos latinoame-

ricanos, de la geografía, de la cultura; en suma, habrá que enmarcarla en la construcción de una identidad común.

Con respecto a la propuesta impulsada por CODICEN, es pertinente resaltar el carácter sistémico de la misma, ya que abarca la Educación Inicial y Primaria, la Educación Media, e impacta sobre la Formación Docente. Como hemos señalado, el Portugués y el Inglés serán enseñados desde la Educación Inicial y Primaria, incorporándose como tercera lengua en la Educación Media Básica otros idiomas como el Francés, el Italiano y el Alemán.

Para finalizar, queremos expresar que una cuestión central para que una política lingüística tenga éxito es la voluntad política de llevarla a cabo. Toda política lingüística se enmarca en proyectos políticos más amplios, proyectos de país. En efecto, las políticas lingüísticas no se reducen a la enseñanza de las lenguas. Es evidente que la enseñanza ocupa un lugar destacado en la puesta en marcha de una política lingüística, pero existen otros fuertes vectores que intervienen: la cultura, los medios de comunicación, la tecnología y el intercambio científico y comercial. La confluencia de los componentes mencionados logrará necesarios procesos de integración cultural, económica y política a nivel regional y sub-regional.

En síntesis, la construcción de un nuevo proyecto de país basado en el crecimiento con justicia social, requiere de una ciudadanía que maneje los conocimientos y las prácticas fundamentales de las ciencias sociales, exactas y naturales, y que apunte al multilingüismo. En esa dirección estamos trabajando. Muchas gracias.

Palabras de Apertura

Sector Educación de UNESCO
Dra. María Paz Echeverriarza

Sra. Ministra de Educación y Cultura, Ing. María Simón, Sr. Director Nacional de Educación Pública, Dr. Luis Yarzábal, Sra. Consejera del CODICEN Laura Motta, especialistas en la temática y participantes. Es para UNESCO una gran alegría acompañar este Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP que sin lugar a dudas acompaña, desde una visión país, la resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas del año 2007, donde se proclama a este año como el Año Internacional de los idiomas.¹

Como ustedes saben, la declaración temática de una década , un año o un día, es un recurso que el Sistema de Naciones Unidas utiliza para aunar esfuerzos en función del acercamiento a un logro o un horizonte. La década de la alfabetización² o de la Educación Sostenible³, son ejemplos de ello.

Para el año Internacional de los idiomas la resolución especifica dos puntos relevantes: el fomento del multilingüismo y la unidad y la comprensión internacional.

La UNESCO ha propuesto la denominación de este año al Sistema de Naciones Unidas buscando avanzar en la conceptualización del idioma como un patrimonio inmaterial dentro del conjunto de bienes que construyen el patrimonio cultural. En esta mesa de apertura no pretendo desarrollar el amplio trabajo que UNESCO realiza involucrando esta visión a su programática transversal. Deseo simplemente dejar tres ideas fuerza que seguramente estarán presentes de diferentes formas en las presentaciones de los especialistas que los acompañan.

1 El 17 de Mayo de 2007, por la resolución A/RES/61/266, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama al año 2008 como el Año Internacional de los idiomas y designa a UNESCO como agencia líder.

2 El 19 de diciembre de 2001, la Asamblea General de la ONU proclamó, entre el 2003 y el 2012, el “Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos”.

3 En diciembre de 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Resolución 57/254 en la que se proclama un Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Se encomendó a la UNESCO la dirección del Decenio y la elaboración de un plan internacional de aplicación al respecto.

Una primera idea fuerza común a todas las naciones, multilingües o no, es **LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA MATERNA**. Por suerte, se ha avanzando mucho en el conocimiento de la importancia de la lengua materna como vehiculizadora de los afectos, al mismo tiempo que es base fundamental para la organización cognitiva. Sabemos hoy que ignorar esta importancia transporta situaciones conflictivas entre el modelo familiar y el social, y favorece socializaciones frágiles.

Una segunda idea fuerza es que **EL BILINGUISMO PRECOZ OPERA COMO UN FACTOR POSITIVO DE INTEGRACIÓN**. Las investigaciones lingüísticas y sociolingüísticas han mostrado con independencia de los contextos socioculturales y las lenguas en cuestión, que el aprendizaje de varias lenguas no sólo no dificulta el desarrollo cognitivo, sino que favorece el desenvolvimiento de competencias, comprensión y flexibilidad de pensamiento.

Una tercera idea fuerza, en la cual se centró la conferencia de Tokio de la Universidad de las Naciones Unidas⁴, es que **EL LENGUAJE CONSTITUYE UN FACTOR DETERMINANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD GRUPAL E INDIVIDUAL**. Trabajar por el acceso y la calidad de la educación para todos demanda, en un mundo globalizado como el actual, trabajar por políticas rectoras que promuevan y hagan accesible la incorporación de idiomas para los ciudadanos y ciudadanas, así como en enriquecimiento de la primera lengua desde enfoques formales, alternativos y artísticos.

Precisamente en este ambiente de Feria del Libro, de fiesta cultural y cívica, felicitamos la iniciativa de este Primer Foro y auguramos que continúe y consolide este buen trabajo.

⁴ 27-28 Agosto: (Tokyo) UNU-UNESCO Conferencia “Multilingüismo y Globalización”.

Palabras de Apertura

Ministra de Educación y Cultura
Ing. María Simón

El Ministerio de Educación y Cultura adhiere con entusiasmo a la realización del presente Foro de Lenguas, que es un evento que recoge una labor larga, inteligente y esforzada.

El buen uso del lenguaje, incluyendo por supuesto la lengua materna, es esencial al ejercicio de la ciudadanía y a los derechos de las personas (entre los cuales están informarse y expresarse) y a la democracia.

En un contexto en que globalización y puesta en valor de lo local se complementan, y las tecnologías eliminan distancias, queremos ciudadanos del mundo, por lo que el dominio de las lenguas es estratégico para las personas y para el país. Estas mismas tecnologías facilitan nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

La capacidad de aprender lenguas en la enseñanza pública, sin dejar de lado otras organizaciones, debe ser especialmente entendida para llegar a todos en forma gratuita y en cualquier lugar del país.

En este importante esfuerzo saludo a todos los participantes, agradezco los apoyos internacionales, reconozco el aporte de todos y les deseo una buena jornada de trabajo.

CONFERENCIA

Principios Rectores de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública Uruguaya

Luis E. Behares¹

1. Introducción

Iremos directamente a la temática referida en el título. Se trata de hacer referencia a los **principios rectores**, incluidos en el Documento 1 elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública². Ésta creyó necesario acordar estos principios, con la finalidad de que la rigieran a ella misma en su trabajo. Posteriormente, con la aprobación de estos documentos por el CODICEN, se supone que estos principios rigen también a las tomas de decisiones referidas al dominio lingüístico de la enseñanza en el contexto de la educación pública uruguaya.

Se hacen necesarios algunos comentarios previos, que creemos importantes: ¿dónde se establecerían en un estado moderno las políticas lingüísticas?, ¿dónde deberían establecerse? Para responder, debemos acordar el sentido de la expresión “políticas lingüísticas”.

Las políticas lingüísticas son, sin lugar a dudas, el objeto de un campo específico del conocimiento, con una tradición de 40 o 50 años de construcción teórica, disputas conceptuales y dimensiones analíticas diversas. Respecto a ese campo académico podemos únicamente reconocer aquí que resulta no sólo imposible sino también irresponsable pensar o trabajar de espaldas a él.

1 Luis E. Behares es Director del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Coordinador de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, Diciembre de 2006 - Noviembre de 2007.

2 Esta Comisión actuó en la esfera del Consejo Directivo Central y produjo cuatro Documentos y diversos informes técnicos. Ver **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública** (ANEP 2008) y su publicación en la página web www.anep.edu.uy. Estuvo integrada, al momento de la firma de estos documentos por Luis E. Behares y Carmen Camaño (designados por CODICEN), Claudia Brovetto, Norma Quijano, Marta Peñalva y Stella Vallarino (designadas por el CEP), Elena Aguirre y Ana María Lolli (designadas por el CES), Ana Gómez y Antonio Stathakis (designados por el CETP).

En ese marco de referencia, es evidente 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. Las políticas lingüísticas no son simplemente políticas referidas a la enseñanza de lenguas particulares, ni como instrumentos ni como instituciones, sino que son políticas 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”. Por lo tanto, las políticas lingüísticas se refieren a la actividad lingüística de los individuos, a sus identificaciones y a sus relaciones de solidaridad y poder en una determinada sociedad, en una determinada comunidad humana.

A pesar de que los parámetros que rigen las formas y condiciones de esa actividad 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, original aquí como en muchas otras cosas³, tiene una larga tradición de negar la necesidad de establecer políticas lingüísticas en forma explícita y general desde el Estado. Nunca lo ha hecho. El Uruguay es un país sin lengua oficial, en términos de la Constitución, por ejemplo, o de otras leyes generales que así lo establezcan. 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 legal⁴. El establecimiento explícito de una “lengua oficial” no ha sido en el Uruguay una cuestión de principios, declarados formalmente en el ordenamiento jurídico, como por ejemplo en la Constitución Brasileña, cuyo artículo 13 proclama al

3 Y no tan original, por cierto, ya que este camino es el que múltiples otros países han tomado.

4 Ver Fustes, J. M. (2007) “Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias políticas-lingüísticas”, en **Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**, www.anep.edu.uy.

Portugués como la lengua oficial de Brasil. Hay una diferencia marcada en esta tradición uruguaya con respecto, por ejemplo, a la brasileña, que es del orden de lo político y que alberga condicionantes ideológicas propias. Estas condicionantes, que se refieren a las relaciones entre estado, gobierno, nación, sociedad, ciudadanos y agrupamientos etno-lingüísticos, pueden ordenarse de muy disímiles formas, desde las más cercanas a los estados totalitarios, en que todo está legislado en detalle, hasta los estados libérrimos, donde nada lo está. En este continuo hay formas de ordenamiento disímiles, sobre todo en las democracias republicanas occidentales, que merecen en cada caso consideraciones ideológicas particulares. Efectivamente, no es fácil decir qué es lo mejor, aunque sabemos claramente qué es lo peor. En algunas sociedades multilingües el Estado se proclama monolingüe, en otras se reconocen algunas de las lenguas y otras no, en otros se reconocen muchas lenguas pero sólo una de ellas se prestigia. Esto, que se refiere al conjunto de lenguas posibles se repite en todos los otros aspectos de las políticas lingüísticas. Tal vez, la tradición uruguaya, prescindente de definiciones explícitas generales, sea una buena opción, aunque se la pueda discutir en múltiples aspectos y con distintas intencionalidades.

Me parece importante entender y jerarquizar que 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 (ver Behares y Brovotto en este volumen). 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 un ordenamiento y, al menos, una planificación. Hay ciertamente otros documentos legales que legislan en cuestiones lingüísticas, como por ejemplo los que establecen que los empaques de los productos que se venden deben estar escritos en Español, o los que obligan a traducir ciertos documentos para uso legal, o los que indican que los escritos jurídicos en un proceso deben ser presentados en Español, etc.⁵ Más allá de estas prescripciones, la indicación primordial con respecto a las políticas lingüísticas en Uruguay se ha remitido siempre al ámbito de la educación.

El primer acto formal de políticas lingüísticas hecho en Uruguay está contenido en el Decreto-Ley de Educación Común, redactado por

5 Hay una excepción: la Ley 17.378 (25 de julio de 2001) de **Reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya**. Podría considerarse dentro de estas excepciones la **Creación de la Academia Nacional de Letras** (Decreto-Ley 10.350, del 10 de Febrero de 1943).

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” (Art. 38: *“En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional”*). Por supuesto que si alguien fuera suficientemente rebuscado podría preguntar: “¿Cuál es ese idioma nacional?”, “¿Cómo se llama ese idioma nacional?”, “¿Se llamará uruguayo?” Todos sabemos que ese “idioma nacional” (así enunciado con minúscula en el Decreto - Ley) es el “español”, aunque no esté dicho. Aun así, tampoco sabemos muy bien cuál español, habida cuenta de que no hay un español único; de donde se desprende una larga discusión acerca de si debería ser el español de España, o cuál de los españoles que se hablan actualmente en la península Ibérica, o cuál de los españoles que podríamos efectivamente oír por la televisión todos los días, o el español de ningún lugar concreto donde la gente hable que nos trasmite la CNN, o simplemente el español uruguayo normal que hablen los maestros⁶.

La educación debió apropiarse en el Uruguay del espacio de ordenamiento en materia de políticas lingüísticas, negando, hasta muy tardíamente, la posibilidad, por lo menos en términos oficiales, de otras lenguas en el contexto nacional excepto como meros instrumentos secundarios, ya que toda la enseñanza debía “darse” en el “idioma nacional”. Evidentemente, ha habido cambios posteriormente, relativos sobre todo a la educación media, y ensayos de cambio en el ámbito de la Educación Primaria; pero este año asistimos, creo yo, a un cambio histórico más radical. Este cambio no se ha operado exclusivamente porque la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública elaboró los argumentos que lo hicieron posible, ni porque el CODICEN haya permitido establecer sus parámetros constitutivos como preceptivos, sino porque este cambio ya se venía operando ideológicamente en la sociedad uruguaya desde hace varias décadas. El Uruguay no puede seguir suponiendo que se necesite aquella homogeneización lingüística utópica para que el Estado o la Nación existan, como creían los modernizadores del país a fines del siglo XIX.

Intervenir en ese cambio implica asumir una responsabilidad o varias. Es necesario aclarar nuestras metas, porque inmediatamente

6 A esto podemos agregar las oscilaciones respecto a las normas lingüísticas que se prescriben, lo que ha variado con los tiempos, o la discusión tradicional acerca de si debemos hablar de “español” o de “castellano”.

se nos presenta un problema: habitualmente las políticas lingüísticas (y también las políticas educativas) en el ámbito de la enseñanza o de la educación son concebidas como meras estrategias de organización curricular o estrategias 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 uno quiere establecer políticas lingüísticas debe tener en cuenta mucho más que esas tareas. No se trata de establecer cuántas horas para cada lengua, cuántas lenguas, en cuál ordenamiento, con cuáles didácticas, ciertamente no se trata de eso. 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.

La Comisión vio desde el principio que es imposible plantearse políticas lingüísticas sin tomar el fenómeno de la dimensión lingüística dentro de la enseñanza (que en los documentos llamamos “dominio”) como un todo. Este “todo” abarca desde el Idioma Español hasta las variedades lingüísticas que se van a usar, pasando por las lenguas extranjeras o las lenguas segundas, según sean los casos, las modalidades de educación monolingüe, bilingüe o trilingüe, 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. Por esto, los **principios rectores**, 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, que sin dudas ya no puede ser aquélla del siglo XIX, que había persistido sin que nos diéramos cuenta. ¡Buenos estaríamos si no pudiéramos acoplarnos a la necesidad discursiva que el cambio del país y el cambio de mentalidades en el país nos han permitido!

Es bueno mencionar que los ocho Principios ya fueron integrados al texto del **Proyecto de Ley General de Educación**⁷, donde se prescriben los propósitos de la “educación lingüística”. 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 atravesia un potencial estudiante, no están incluidos en el numeral específico para lo lingüístico porque se han tomado, creo, como criterios generales dentro de la Ley. Ahora bien, los otros seis, están todos presentes, aunque dos de ellos introducen modificaciones en el texto que alteran el sentir original que nosotros quisimos darle en los documentos propios de la Comisión. El texto incluido en el Proyecto de Ley reza:

“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”.

Los trechos en negrita fueron incorporados con esa redacción en la última versión difundida; las anteriores se atenían, más fielmente, a la formulación inicial de la Comisión y de los Documentos aprobados por CODICEN, haciendo referencia a “el ejercicio de la libertad” (Principio N° 1), y “al conocimiento metalingüístico” (Principio N° 4). Como salta a la vista, no se puede decir que hay una coincidencia conceptual plena en esos casos, como veremos a continuación.

Pasaremos ahora a los comentarios puntuales de estos ocho Principios.

⁷ **Proyecto de Ley General de Educación.** Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo. 2008. Capítulo VII, “Líneas Transversales”, art. 42, inc. 5.

2. “El ejercicio de la libertad”

Comenzamos por el **Principio Rector N° 1**. A mi modo de ver es el más importante, aunque quizás sea el menos práctico de todos los que nos propusimos:

“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.”

Esto, enunciado así en un párrafo, parece una cosa obvia, pero no lo es tanto. Pretende decirnos, a nosotros educadores en cualquiera de los subsistemas, que el hablante existe sin nosotros, que el hablante está, como dice allí, 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 nosotros hagamos, aunque lo que hagamos intervenga y afecte esa condición. La gente vive en sus relaciones sociales y en la intimidad de su ser, no viene a nuestras 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.

Lo que acabamos de anotar es sumamente importante, y es sobre esa base que el Principio N° 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 de contingencia. Sin dudas, sobre esto podemos discutir mucho. Cuando hablamos de “libertad”, podemos preguntarnos: ¿Qué libertad es ésta? ¿Será la noción de libertad aquélla del siglo XVIII o será la noción en construcción de la libertad pos-capitalista y también pos-marxista? Es una discusión bien interesante, que ha de referirse seguramente al sujeto libre en la dimensión de su no-libertad, de su sujeción a su condición vivencial, inconsciente y 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 ésa es la forma más obvia, más natural, por la cual la sociedad se hace presente en nuestras instituciones educativas en forma viva, y no como adscripción a modelos de comportamiento previstos como los mejores o más prestigiosos en un currículo. La sociedad entra en nuestras instituciones, como sostiene el Principio N° 1, no solamente por los niños, sino también por sus maestros y profesores, porque los maestros y profesores también tienen una historia lingüística. Me gustaría contarles en detalle, lo que será imposible por razones de tiempo, el trabajo que estuve haciendo en setiembre en la frontera con Brasil. Me quedé todo el mes, viviendo en Minas de Corrales, viendo cómo la gente construye su espacio para permitirse ser hablante.

Parece fácil ser hablante, pero no lo es tanto; parece que es una cosa natural como digerir, pero en la medida en que esto se logra o no en el seno de la sociedad, ésta nos pone todo tipo de obstáculos. Para lograr ser un hablante, sentirnos cómodos allí donde estamos como hablantes y poder hablar, decir nuestra palabra, se requiere entereza y deseo, y también capacidad de sufrimiento y de resignación. ¡Cuántas personas conocemos que si las paran aquí en frente no hablan nada o dicen muy difícilmente aquello que piensan!. Me dirán: para eso sirve la escuela; y estoy de acuerdo, pero sólo en parte: hay los que se asustan, los que sufren entrañablemente por ser puestos en ese lugar, los

que se sienten fuera de lugar. Y, a veces, ¡ese sufrimiento se origina en la escuela! Los maestros fronterizos con los que trabajé están en esta circunstancia: “*Yo enseño ahora en Portugués que es mi lengua materna, porque soy un uruguayo de lengua materna Portugués y por eso accedo a esa lengua con tanta facilidad y me siento cómodo enseñando en ella. Pero toda mi vida tuve que decir que no la hablaba, porque si no, no podía ser un buen maestro*”. Esa manifestación de un maestro fronterizo resume bastante lo que yo quería decirles respecto a la importancia de la condición del hablante, porque ésta es sumariamente la única materia que el docente del área lingüística tiene para trabajar. Ella deriva únicamente del ejercicio de la libertad en cuanto hablante, y se convierte en una experiencia tortuosa si esta libertad falta. Muchas veces leemos que la escuela no consigue “alojar” a sus niños, y debemos preguntarnos ¿tampoco a sus maestros? Si el lenguaje no es vida y libertad para sus hablantes, si estos sienten que no son los dueños de su lenguaje, queda reducido en lo didáctico a los modelos del siglo XIX, a la enseñanza de la gramática y la ortografía, como si nada tuviera que ver con ese hablante que está ahí adelante, como mero conocimiento objetivo, exterior y mnemotécnico.

3. “La lengua escrita y las variedades lingüísticas a ella asociadas”

El **Principio N° 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.”

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. Nuestra concepción de la educación 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. Entre otras cosas, seguimos hablando de “alfabetización”, con lo cual se pone el acento en el alfabeto y la mecánica de la incorporación de este subsistema lingüístico. Por ejemplo, en Brasil es normal que se siga cometiendo el error de denominar la fase inicial de la enseñanza básica (“Primeira a Quarta séries”) como “a alfabetização”. Más allá de que los términos se trasladan en sus sentidos, la “alfabetización” no es más que “enseñar el alfabeto”, o hacer posible su instrumentalidad. Pero esa desviación, que a los uruguayos parece afectarnos poco en lo terminológico aunque quizá nos afecte más en lo nocional, es muy omnipresente en las composiciones curriculares y didácticas.

¿En qué consiste educar, en una primera instancia? La respuesta que se nos da es “en alfabetizar”, con lo cual se entiende la adscripción dirigida del sujeto a la lengua escrita. Algunos autores han querido poner en duda ésta, que ha sido una certeza de la educación moderna, y substituirla por una crítica acerca de que la lengua escrita siga estando en el centro de las relaciones de conocimiento en este mundo, que llaman “pos-moderno”. En mi caso, estoy muy lejos de esa “crítica”, y la Comisión también, razón por la cual reivindicamos la centralidad de la lengua escrita y de las variedades lingüísticas a ella asociadas, consideramos que deben seguir jerarquizándose como objetivos centrales en el proceso de enseñanza. Las variedades lingüísticas propias del uso sofisticado 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, y que éstos no pueden incorporar 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. Si la escuela no ofrece un buen acceso a estos bienes lingüísticos, no sirve para nada.

No es otra cosa lo que ha dicho la Modernidad. A la escuela vamos (entre otras cosas, pero en forma acentuable) para ampliar nuestros repertorios lingüísticos, en función de usos de la lengua más sofisticados para contextos, necesidades y operaciones más sofisticadas. No vamos a la escuela para que nos “modifiquen” o “corrijan” nuestra lengua materna o nuestros usos lingüísticos personales. Vamos para adquirir otros, que nos van a servir en otros espacios sociales que la escuela misma tiene que promover como existencia efectiva dentro de su contexto. Esto es lo que el Principio N° 2 se esfuerza por establecer.

Para el individuo, este proceso ocurre a lo largo de toda la experiencia en el sistema educativo. Aún en el nivel superior universitario, el estudiante sigue aprendiendo a comprender y utilizar variedades lingüísticas orales y escritas. La Universidad ya ha manifestado muchas veces su preocupación por la relación de sus estudiantes con la lengua escrita. “No saben leer y escribir” es una frase que se escucha mucho entre los docentes universitarios. Ustedes dirán: “Pero ya deberían saber, después de doce años de estudios”. Y les tengo que retrucar que no, que no han sido suficientes. Los incultos profesores universitarios, incultos porque no están sujetos al discurso de la educación básica, acostumbran a decir: “Es porque no les enseñaron ni en Primaria ni en Secundaria”. Es probable que haya problemas en esa enseñanza primaria y secundaria, pero no está ahí la clave. Aquello que es la lengua escrita en el contexto universitario sólo existe en el contexto universitario, por tanto es en la Universidad que se debe enseñar. Si yo formo investigadores, la lengua escrita necesaria para un investigador sólo existe en el ámbito de la investigación. Doña Coca, la que vive en la otra cuadra, que hace los mandados y conversa con las vecinas, no precisa saber escribir el relato científico de sus experiencias. Doña Coca fue a la escuela, donde no aprendió esas variedades y funcionalidades lingüísticas. Podríamos preguntarnos: ¿Para qué enseñar esas variedades antes de que sean necesarias funcionalmente para el enseñado?

En este orden de consideraciones, debemos explicitar las razones por las cuales en los documentos de la Comisión 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 elemen-

tos de tipo formal (gramaticales, léxicos, etc.) y de tipo funcional⁸. 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 niveles⁹. En la enseñanza hay que estar muy atentos a esos niveles de funcionalidad, tanto para permitir el acceso a ellos, como para crearlos como necesidad para el estudiante. Estaría muy bien que se creara la funcionalidad para que el estudiante de bachillerato pudiera producir textos científicos. Para eso habría que transformar a los bachilleratos en un ámbito donde la investigación fuera una cuestión más importante de lo que habitualmente es.

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, que no son evidentemente nada que se parezca a eso que se llama vagamente “correcto”, sea para el español, para el inglés, para el portugués, etc. Hay, sin dudas, una dimensión normativa, aunque debería ser concebida más bien como “adecuación”, que incluye una pluralidad de condiciones: cognitivas, estructural-cognitivas, funcional- cognitivas, de uso, etc. Permítanme incluirme como ejemplo: si yo voy al club a hacer gimnasia, no voy a hablar como estoy hablando aquí, porque eso sería inadecuado. Si bien yo no hablo casi nunca en un estilo formal puro, porque me harta y me aburre a mí mismo, y cierta liberalización de las costumbres me lo permite, hay una distancia evidente entre mi lengua cuando hablo en el gimnasio

8 Ver Fustes, J. M. “Glosario de términos relativos a las políticas lingüísticas en la Educación” en **Dокументos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública** (ANEP 2008) y web www.anep.edu.uy.

9 La sociolingüística hace aquí un conjunto de distinciones entre “registros”, “estilos”, etc

y la lengua que ustedes están oyendo ahora. ¿Por qué? Porque, más allá de toda otra consideración, he aprendido a adaptarme, y sé (o creo que sé) cómo me debo comportar en éas u otras situaciones de comunicación igualmente diferentes. Acá hablo de una manera, cuando doy una clase hablo de otra, cuando tengo que hablar en un ámbito extremadamente formal en algún lugar donde no me atrevo a ser ni mínimamente informal, automáticamente saco a relucir otra. En algunos casos me veo en la obligación de “corregir” una transcripción de alguna conferencia mía y transformarla en texto; entonces me doy cuenta de las distancias que hay entre una cosa y la otra. Es verdad que, dadas las complejidades de nuestra sociedad y culturas, hay gente que evidentemente no da con la tecla, como aquellos que al hablar en un ámbito muy formal quieren introducir un extravagante “vosotros”, que suponen muy respetuoso y castizo cuando en verdad están tratando erráticamente a sus interlocutores de “tú”.

4. “El vínculo singular de docentes y alumnos con las variedades lingüísticas”

El **Principio N° 3** 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.”

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 identificatoria. Aunque los objetivos de las instituciones de enseñanza sean los contenidos en el Principio N° 2, 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.

Permítanme un ejemplo: en el pasado fui miembro del Consejo de una Facultad, en el cual había también un estudiante del interior como representante del Orden Estudiantil. Ese estudiante hablaba con los rasgos característicos de una variedad del interior del país, una variedad de español rural me atrevería a decir. Las marcas de su habla, como se intuye fácilmente, incluían la elisión de la “s” final de las palabras, la elisión de la “d” intersónica en el participio, la aparición de los “váyamos”, “quieramos”, “estea”, “dea”, los dequeísmos y ese tipo de particularismos. Entonces, varios consejeros decían “¡Qué mal que habla!”. Sin embargo, en mi criterio, hablaba muy bien, con estructuras muy sólidamente construidas, con gran capacidad de argumentación e incluso con articulaciones poéticas muy elaboradas. De hecho, fue capaz de “dar vuelta” varias votaciones. Sabía hablar, no tenía absolutamente ningún problema de habla, pero tenía las marcas de quien era, de su experiencia vital, que venían de su particular variedad lingüística, la cual formaba parte de la norma del lugar en donde se crió, donde así hablaría su maestro y su profesor de Idioma Español, muy probablemente. Porque no todos tenemos que hablar igual, de acuerdo a la norma del habla montevideana atravesada por la Universidad de la República, lo estamos viendo día a día, y lo veremos mucho más ahora que vamos a tener elecciones, cuando nos hablen los candidatos. Es probable que varios de ellos no pasen con buena nota por aquel criterio de “perfección”.

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. Alguien me podrá decir: “¿Y cómo se instrumenta eso?”. No hay receta, más bien por el sentido común, o por la buena voluntad, o por una opción casi de naturaleza ética, al igual que reconocemos y respetamos a los negros, a los gordos, a los homosexuales o a las personas con discapacidad: por una razón de igualitarismo democrático. Aun así, hay actitudes institucionales para lograr el reconocimiento y el respeto de los hablantes en sus variedades de habla, sobre todo en el campo de la formación docente y de la transmisión de estereotipos de lo que es un docente.

5. “Uso de la lengua oral y escrita y conocimiento meta-lingüístico”

El Principio N° 4, en un orden de discusión más técnico, 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.”

Yo no puedo dar un curso de lingüística y suponer que porque yo dé un curso de lingüística, sea de fonética, de fonología, de gramática, de lexicografía o de semántica, esos alumnos van a salir de allí hablando mejor. Sin dudas, nadie espera que se estudie lingüística para hablar mejor, ni sociología para tener mejor integración social, ni psicología para estar más sano psíquicamente. El conocimiento objetivo, 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. Entonces, lo que estamos diciendo acá va más allá de lo curricular y de lo didáctico, aunque podrá reflejarse o no *a posteriori* en opciones curriculares y didácticas.

Tenemos la necesidad de 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. Que sean capaces de entender los textos que leen, de producir excelentes textos, de dar buenas alocuciones orales, cosa que en este país no se enseña en ninguno de los niveles de enseñanza: cómo dar un discurso público. 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, a mi entender. Lo que intento decir no se refiere a la simplificación consuetudinaria sobre “enseñar o no gramática”, daría lo mismo si se tratara de fonética, o de pragmática, o de sociolingüística; mi intención es poner de relieve que una actitud que tome a la lengua como objeto, que detenga el flujo de la construcción lingüística del hablante para analizar el fenómeno desde una “teoría” cualquiera, no es enseñar lengua, sino enseñar algún tipo de lingüística.

Por otro lado, enseñar lingüística es totalmente válido. Así como enseñamos matemáticas, química, física, y otra gran cantidad de saberes científicos (para algunos demasiados, porque según ellos agolpan el currículum innecesariamente), también debería enseñarse lingüística, es decir, la ciencia del lenguaje. Justificación para esto hay, 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. Yo creo que es válido que estos saberes modernos se trasmitan a los niños, a los adolescentes y a los adultos en todo el sistema educativo. No con la finalidad de que hablen mejor o de que manejen mejor el lenguaje, sino con el objetivo de ver 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.

Como se dice en la formulación del Principio, ambas dimensiones de trabajo con lo lingüístico son importantes, ambas tienen su lugar, pero no confundidas.

6. “El soporte y el articulador transversal”

“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.”

Esa es la escueta formulación del **Principio N° 5**, que reviste una enorme importancia. No parece necesario comentarlo mucho, porque

es de sentido común. Pero, aun así, no están de más algunas mínimas observaciones, porque, por ejemplo, en la Enseñanza Primaria es un principio consagrado desde siempre, mientras que en la Enseñanza Media y Superior no lo es tanto.

Hablar no es simplemente aquello que ocurre cuando enseñamos 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. Tomemos un caso particular: sea el de la Educación Sexual, que se incluyó recientemente en los *curricula*. No es poco importante vincular la educación sexual con el lenguaje, ya que cualquiera que haya pensado un poco en ese campo se preguntará: ¿Cómo hablar de eso? ¿Con qué palabras? ¿Será que yo puedo decir “malas palabras” en una clase de Educación Sexual? Las “malas palabras” se presentan allí con rasgos de necesidad, aunque se utilicen términos científicos, ya que con esos términos, aparentemente neutros, se mentarán objetos y relaciones que están popularmente tabuizados dentro de nuestra cultura.

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. Si yo entro en la Internet es porque sé hablar; si no supiera hablar y no supiera leer no podría navegar en la Internet o andaría por lugares de la Internet a tientas, como las personas analfabetas que “miran” el diario y que lo ponen al derecho cuando se dan cuenta de que la foto está cabeza abajo. Voy a ir lo más lejos que pueda en el tiempo para darle autoridad completa a lo que digo: San Agustín se preguntaba si enseñar y hablar son la misma cosa, y acabó por no desechar esta idea, aunque la reinterpretó en forma muy interesante, constituyendo una teoría de la enseñanza que predominó durante doce siglos, y aún hoy es de actualidad.

El principio apunta a enfatizar que debemos preocuparnos por la enseñanza en el orden lingüístico no solamente en los cursos que son materias que habitualmente clasificamos como lingüísticas y que el ejercicio lingüístico en sí mismo no es importante sólo en Idioma Español. Está en todas las disciplinas que se enseñen.

7. “Para la realidad lingüística nacional”

El **Principio N° 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 bilíngüismo 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.”

El Uruguay no es país homogéneo, aun si lo consideráramos, inapropiadamente como veremos después, un país monolingüe donde sólo se habla Español. La investigación ha demostrado en forma muy consistente¹⁰ que el Uruguay tiene claramente esas tres **normas lingüísticas** que se enumeran en el Principio, y no solamente una norma nacional homogénea.

Que existan tres normas implica que la gente culta de lugares diferentes del Uruguay habla distinto. Sin dudas, las diferencias son generales, los habitantes de todos los niveles de instrucción de esas regiones también hablan distinto a los de las otras regiones. Con la expresión “gente culta” nos referimos a aquellos individuos de alta instrucción y que sirven de modelo normativo, en lenguaje coloquial “los que hablan bien”, “los que saben hablar bien”. En cierta forma también se hace referencia a las personas que están en los lugares por los cuales

¹⁰ Remito acá a Elizaincín, A. y H. Thun (2000) **Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay**. Westnsee Verlag, Kiel.

validamos lo que es “hablar bien”, al punto de que la forma en que hablan esas personas nos permite establecer la norma prestigiosa en esas comunidades. Ahora bien, esas personas no hablan igual en Salto, en Rivera o en Montevideo. Sin lugar a dudas, la educación debe tomar en cuenta esta diversidad interna del Uruguay de habla hispana.

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 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 general¹¹.

Actualmente, el sistema educativo ha reconocido este hecho y ha promovido la educación bilingüe Español - Portugués en esas regiones. Por otro lado, el Proyecto de Ley General de Educación 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. Conocemos esta variedad lingüística y su enclave socio-lingüístico desde 1955, pero siempre fue muy difícil que el país aceptara esa existencia. En 1967 la Consejera Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo tuvo que abandonar su cargo en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, como se llamaba en la época, por haber

11 Sobre este punto, tratado en forma extremadamente resumida en este párrafo, se puede consultar Béhaires, L. E. “Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza” en C. Brovetto, J. Geymonat y N. Brian (Comps.) (2007) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Enseñanza Primaria, Montevideo, p. 99-171.

propuesto un proyecto de educación bilingüe para la frontera que fue aprobado por ese Consejo. Debido a esto fue duramente cuestionada en el Parlamento, en particular por ciertos Senadores de origen fronterizo, quienes sostuvieron que era inadmisible que un miembro del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal se atreviera a decir que se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos. Obviamente, hoy han cambiado las actitudes y las dinámicas ideológicas, superando los oscurantismos de este tipo.

Con respecto a la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) no voy a insistir mucho, porque es más conocido. 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 Primaria¹² y una ya muy desarrollada experiencia hacia el bilingüismo educativo en la Enseñanza Secundaria. Existe, además una Ley específica de reconocimiento de la LSU¹³.

Tenemos que recordar que hay también en Uruguay otros grupos lingüísticos cuya lengua materna no es el Español, aunque sus dimensiones no ameritan que sean explícitamente enumerados en el Principio. Hay una larga lista de estos grupos: armenios, valdenses, italianos, japoneses, rusos, etc. En relación a esos grupos las escuelas cercanas a su zona de congregación deberán formular acercamientos, acuerdos y ajustes pedagógicos.

12 **Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe en el Sordo.** Consejo de Educación Primaria, Montevideo, 1987. Sobre las dinámicas de este proceso, puede consultarse Behares, L. E. y M. I. Massone “The sociolinguistics of Uruguayan and Argentinian deaf communities as a language conflict situation” **International Journal of the Sociology of Language (IJSL)**, 117 (1996), p. 29-54.

13 Ley N° 17378 “Reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya”, 2001.

8. “La oferta plurilingüe”

En materia de enseñanza de lenguas, el **Principio N° 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.”

La Comisión señala que las lenguas son un aporte a la formación del individuo, en múltiples dimensiones, como se sostiene en el texto, y a lo cual ya hicieron referencia en la sesión de apertura de estas Jornadas la Sra. Ministra de Educación y Cultura Ing. María Simón y la Dra. María Paz Echevarriarza de UNESCO. Se enfatizan 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. Generalmente se enfatiza mucho el tercero, que, como dijo Echevarriarza, fue objeto de un importante debate, aunque ya a principios de siglo XX Werner Leopold, que publicó el estudio más sistemático del desarrollo bilingüe de un niño desde su más tierna infancia, señalaba que había un conjunto de estrategias avanzadas en el niño bilingüe en relación con la comprensión de las lenguas.

No se pretende decir que todas las personas del mundo deberían ser bilingües, por una especie de sanidad mental que muchas veces se publicita, ni tampoco adoptando actitudes de ingeniería neuropsicológica, pero tampoco se pretende pasar por alto el hecho de que saber más de una lengua es una ventaja, en cualquiera de las dimensiones enfatizadas y probablemente en otras. Por ejemplo, hace no muchos días un estudiante me decía que iba a aprender alemán porque se había enamorado de una alemana: las razones probables para desear el saber de otra lengua son muchas, y las virtudes de ese conocimiento también.

En virtud de esa justificación, a mi modo de ver objetiva y suficiente, la comisión propone considerar que “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”. “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. Esta negociación es el origen de toda oferta educativa en una sociedad democrática, que implica abandonar aquella actitud loca y aplanadora del “todos los uruguayos aprenderán en segundo año el 25 de abril la letra ‘e’ al unísono”. Cada uno a su tiempo, según sus necesidades y deseos.

Es necesario, de todos modos, clarificar más cuidadosamente lo que se entiende por “plurilingüe” en este contexto. Hay, en relación a nuestro país, una justificación de tipo histórico, político e ideológico para la utilización de ese término. 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. Como sabemos, ésta no fue nunca plenamente lograda, y revela las persistencias de aquel plurilingüismo en muchos ámbitos y direcciones, como lo señalábamos. Por 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.

Hay, además, otras justificaciones que la hacen necesaria. Consideremos, por ejemplo, la permanencia de los lazos con Italia o con Francia, que han sido de distinto tipo, e incluyen trayectos familiares, culturales, intelectuales, científicos y académicos. Es probable que desde algún punto de vista algunos de estos lazos se presenten como más importantes que otros, pero todos son atendibles en su conjunto. Es justo, también, poner de manifiesto los lazos del Uruguay con los países metropolitanos de habla inglesa, Inglaterra y Estados Unidos, a veces más conflictivos. También, sin lugar a dudas, es correcto reconocer los lazos con Alemania, y otros países europeos y asiáticos, aunque se los pueda considerar de mayor distancia y menor incidencia. El cosmopolitismo, se lo evalúe como una maravilla o como un problema, es un rasgo constitutivo del Uruguay, y está indisolublemente ligado a aquella conformación plurilingüe y pluricultural.

En algún momento recibimos a los franceses, a los alemanes, a los italianos, a los ingleses, a los españoles (sobre todo a los gallegos, los catalanes o los vascos), a los judíos (hablantes de muchas lenguas), a los armenios, ahora a los finlandeses hablantes del finés... Vinieron de muchos lugares, fueron nuestros abuelos, se fueron o se quedaron, construyeron esta sociedad. Ahora vamos nosotros allá, ya desde los sesenta, a causa del exilio y de la emigración. ¿A dónde fueron y van los uruguayos del “Departamento Veinte”? Las investigaciones nos muestran que muy frecuentemente han ido o van a los lugares de sus ancestros. El Uruguay como sociedad quiere restablecer sus vínculos cosmopolitas, que había perdido por una o dos décadas, sobre todo en los setenta, cuando perdió muchas cosas que eran esencialmente buenas; pero está volviendo a valorizar los lazos cosmopolitas que otrora lo caracterizaron.

La opción por una oferta “plurilingüe” tiene también dimensiones políticas, ideológicas y de relaciones internacionales, sobre las cuales sólo haré unas enunciaciones breves. 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, lo mal que nos ha ido cuando esta alineación unidireccional consiguió abarcarnos 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. Los criterios políticos adoptados por la Comisión deben incluirse en este contexto.

Con respecto a la enseñanza de lenguas, incluyendo dentro de éstas al Español, creemos que es necesario estar alertas ante los “influjos directrices” de los países metropolitanos que consideran esas 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.

No se ha mencionado todavía al Portugués en esta sección, porque se trata de una situación muy particular. Hemos considerado que esta lengua no puede ser definida sin más como una lengua extranjera

en el Uruguay¹⁴. La Comisión diferenció “lengua extranjera” de “segunda lengua” en estos términos: “Decir *lengua extranjera* y no *segunda lengua* subraya el hecho de que entre la comunidad de pertenencia y la otra no existe un vínculo estrecho o cotidiano, o sea que las comunidades están claramente separadas, sin que se verifique bilingüismo societario”¹⁵. El Portugués siempre estuvo en el Uruguay como segunda lengua, por razones de proximidad geográfica y de población y por su persistencia histórica en el territorio nacional. En términos de intercomprensión, es posible afirmar que para los uruguayos el Portugués es mucho más comprensible que para los otros sudamericanos, alcanza con ir a un congreso en Buenos Aires y comprobar que la mayoría de los argentinos no entiende cuando se presenta una ponencia en portugués (anecdóticamente: ¡no me entienden a mí en mi portugués segunda lengua!). Como contrapartida, a un brasileño que da una conferencia en Montevideo a lo sumo se le pedirá que “hable despacio”, porque las personas lo pueden seguir, aunque se pierdan siempre algo. Por otro lado, ya mencionamos la presencia del Portugués como lengua materna de ciudadanos uruguayos más arriba. En este sentido no podemos considerar como “lengua extranjera” una lengua que es una de las lenguas nacionales uruguayas, entendiendo por esto una lengua hablada por comunidades uruguayas en territorio uruguayo como lengua materna. Es, por tanto, segunda lengua, y una de las lenguas que constituyen la tradición cultural y lingüística propia del país.

Muy bien, creo que la “oferta plurilingüe” debe correr por estos carriles. Sobre aspectos más puntuales y de instrumentación tendremos más tarde la exposición de la Consejera Lic. Laura Motta. Es hora de que el sistema pedagógico se ponga a la par de esta realidad del Uruguay plurilingüe potencial y efectivo, con sus dinámicas psicológicas, discursivas y políticas, y contribuya con una mejora importante en lo que es la tradición de la enseñanza de lenguas en el Uruguay, que siempre fue muy rica y que siempre fue muy plural. Es imperioso que se profundice esa pluralidad, que ya ha sido enunciada en el acto de apertura por el Presidente del CODICEN, Dr. Luis Yarzábal, quien

14 En menor grado, este problema podría también plantearse con algunas de las otras lenguas presentes en la “oferta plurilingüe”, aunque hemos preferido no tematizarlo.

15 Fustes, J. M. “Glosario de términos relativos a las políticas lingüísticas en la educación” en **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública** (ANEPE 2008) y web www.anep.edu.uy

también enumeró qué lenguas serían las que integrarían la oferta plurilingüe: Inglés, Portugués, Francés, Italiano y Alemán. ¿Por qué esas cinco y no otras? Hay justificación detallada para esto, más amplia de la que pudimos incluir aquí¹⁶, pero además se trata de un comienzo, de las cinco que son posibles inmediatamente para el sistema, aunque para poder ofrecerlas a satisfacción haya que incluir varias metas anteriores. Son, también, de hecho, las requeridas por la demanda; pero la lista no puede cerrarse, por ahora quedan puntos suspensivos al final de esa lista, porque quizás dentro de unos años se requiera incorporar otras. Por ejemplo, el finés, que está haciéndose presente con fuerza en la zona de Fray Bentos, o el Chino que ya integra la oferta internacional.

9. “Articulación y coherencia de los principios rectores”

Ya estamos llegando al final, pero aun es preciso hacer referencia a la articulación y coherencia que debe imperar en el seguimiento de los siete principios comentados, lo que se enuncia como **Principio N° 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.”

En su parquedad, este principio nos 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 nuestro 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. Es mucho lo que habrá que coordinar para lograr resultados continuos y articulados.

16 Ver el detalle en el Documento N° 2: “Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico en los tres subsistemas” en **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública** (ANEP 2008) y www.anep.edu.uy.

10. Comentarios finales

Concluimos aquí, no sin antes enfatizar, como corolario, dos ideas.

En su conjunto, los principios que expusimos implican un cambio importante de punto de vista en las políticas lingüísticas en el ámbito de la educación uruguaya. En algunos aspectos recuperan y profundizan tradiciones muy caras a los educadores, en otros ponen en jaque desarrollos generados en las últimas décadas que fueron desencamados o políticamente inconvenientes, e incluyen propuestas nuevas y, creemos, de avance en la democratización de las pedagogías lingüísticas. Ya han sido objeto de críticas y comentarios, y deberán quedar abiertos a múltiples opiniones en el futuro, pero tengo la impresión de que concitan el beneplácito general.

Se trata, ahora, de explorar pragmáticamente las posibilidades de su implementación, lo que es responsabilidad de las autoridades del CODICEN y de los Consejos desconcentrados, pero también del esfuerzo de todos aquellos que puedan tener algún grado de responsabilidad en el sistema.

CONFERENCIA

Educadores de línguas: práticas pedagógicas, políticas e culturais e o desenvolvimento da cidadania

Margarete Schlatter¹

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Claudia Brovetto e sua equipe, à Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) e ao Consejo Directivo Central (Codicen) pelo convite. Como dizia há pouco a algumas professoras, sempre é um prazer estar aqui em Montevidéu: certamente isso se deve ao fato de sempre ter sido convidada para dialogar com professores, o que mais gosto de fazer. Espero hoje poder contribuir para a discussão sobre ensino e leitura neste Fórum de Línguas.

Para contextualizar a minha participação neste Fórum, gostaria de explicitar de que lugar falo. Trabalho na Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a formação de professores de Inglês e de Português como Línguas Estrangeiras – me dirijo a vocês, portanto, como formadora de educadores de línguas. Tenho trabalhado nessa área há muitos anos e acompanhado de perto as atividades de ensino, as dificuldades e as demandas de professores que atuam em escolas públicas e privadas, principalmente em Porto Alegre. Sobre quais contextos vou falar? Pretendo me dirigir, principalmente, a professores de Português que atuam em contexto escolar, mas também a professores de outras línguas que atuam neste ou em outros contextos. E com quais preocupações? Focalizo aqui uma reflexão que tenho construído com professores de línguas sobre os objetivos do ensino de línguas estrangeiras (LE) no contexto escolar, em especial em contextos menos favorecidos. Considerando como principal meta do ensino de LE criar oportunidades para o letramento, reflito aqui sobre como podemos colocar esse objetivo nas práticas de sala de aula e na elaboração de materiais didáticos e na avaliação. É através das nossas escolhas e práticas que nos identificamos ideologicamente e fazemos política lingüística. Parto

¹ Margarete Schlatter es profesora de la Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

aqui de uma perspectiva freireana de professor como agente político, crítico, comprometido e que sabe escutar para criar possibilidades para a construção do conhecimento.

Início com a leitura de dois bilhetes enviados por alunos de terceiro ano do Ensino Fundamental de escolas na zona fronteiriça Uruguai/Brasil a uma professora visitante:

*“Te amo much Tu é legaú e linda Sua risada é legal”
(escrito em uma folha de caderno e colocado dentro de um envelope feito com outra folha de caderno, com a data na parte direita superior)*

*“Lusiana [desenho de um sol] bos sos bonita y linda y mui buena y trabajas mui boachiña [bonitinha] eu gosto de esida [?] muito cun vose y vose escreve muito lindo”
(escrito em folha de caderno, que depois foi dobrada e preenchida com o nome do remetente e do destinatário).²*

Como professores de línguas, apaixonados pelo nosso objeto de estudo e preocupados com o desenvolvimento dos nossos alunos, como lidamos com as produções textuais acima? Seria desejável (ou não) que interferíssemos na produção desses alunos? Para pensar sobre isso, gostaria de refletir sobre o conceito de linguagem, de aprendizagem e de proficiência, que vão determinar o modo de agir em relação ao que nossos alunos produzem, seja oralmente ou por escrito. É nossa visão sobre linguagem, aprendizagem e proficiência que irá orientar nossas práticas de sala de aula. Nesse sentido, meu objetivo aqui é refletir sobre as implicações de uma perspectiva social e situada dos processos de aprendizagem e de avaliação nas práticas pedagógicas cotidianas.

Compreender a aprendizagem e a avaliação como ações sociais e situadas implica considerá-las como atividades desenvolvidas na interação, através do trabalho conjunto dos participantes para realizar ações, as quais são tornadas relevantes por eles próprios nos contextos e nas interrelações que estão construindo. A escolha por uma perspectiva social e não estritamente cognitiva tem implicações diretas sobre o nosso fazer pedagógico. Uma delas é a redefinição de objeto de apren-

² Dados gentilmente cedidos por Letícia Soares Bortolini.

dizagem e de avaliação, que se distancia das listas de conteúdos gramaticais e se organiza em torno de práticas para realizar ações através do uso da língua. Essa mudança, por sua vez, implica um redimensionamento de atividades de ensino, de exercícios sobre conteúdos gramaticais e lexicais para oportunidades, em sala de aula, de ação através do uso da língua.

Tendo em vista esse objetivo principal – discutir as implicações de uma perspectiva social e situada de aprendizagem e de avaliação nas práticas de sala de aula -, explícito, a seguir, o contexto mais amplo que está em pauta aqui. Em seguida, aprofundo a discussão sobre os objetivos de ensino de línguas, e finalizo com uma sugestão de redefinição de conceitos e práticas, dentro dessa perspectiva social e situada de aprendizagem.

A ata do Seminário Brasil – Argentina “Ensino e certificação do Português e do Espanhol como segundas línguas”, ocorrido em Brasília, no período de 29 a 30 de novembro de 2007, com a presença das delegações do Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, conclui com as seguintes palavras:

“As ações discutidas e encaminhadas pelas Universidades da Região orientam-se pela visão de um bilingüismo generalizado de Português e Espanhol no Mercosul e na América do Sul, segundo as necessidades da vida dos falantes, acompanhadas de políticas de promoção das demais línguas usadas pelos cidadãos dos Estados. A construção desse bilingüismo deve acompanhar e favorecer a melhoria geral dos resultados educacionais de nossos países. É fundamental que as Universidades sejam convocadas para a formulação e execução das ações para alcançar essa integração lingüística.”

Após mais de uma década de contatos no âmbito do MERCOSUL Educacional, a caracterização da Região como bilíngüe está cada vez mais presente nos documentos oficiais. Entre os objetivos do Setor Educacional do MERCOSUL (Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica – CRCEB) estão: incorporar projetos e atividades direcionadas ao ensino do espanhol, do português, da História e da Geografia do Mercosul; e ajudar a criar um espaço de consciência de

integração regional, respeitando a diversidade cultural. Recentemente, no Brasil isso significou uma série de ações, entre as quais a oferta obrigatória, pelas escolas, de língua espanhola no Ensino Médio, sendo facultativa a opção do aluno por essa língua (Lei 11.161). A língua espanhola também está entre as opções na oferta de disciplinas aos alunos de 5^a à 8^a série no Ensino Fundamental em vários contextos de ensino brasileiros. Além disso, as implicações dessa decisão política incluem outras ações, que estão sendo implementadas gradativamente, por exemplo: a produção de materiais didáticos, a aquisição de obras em espanhol, bibliotecas escolares e ampliação de vagas em Universidades Federais nos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, principalmente no período noturno.

Outro projeto recente é o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), que teve início em 2004 como iniciativa dos Ministérios de Educação da Argentina e do Brasil com quatro cidades fronteiriças, e foi ampliado já em 2005 (para mais seis cidades) e tem uma previsão de ampliação nas fronteiras do Brasil com o Uruguai (a partir de 2009) e com o Paraguai, a Colômbia e a Venezuela. Nesse Programa, as aulas em Português e em Espanhol para alunos de Ensino Fundamental começam na 1^a série e, diferente das escolas bilíngües de tempo completo no Uruguai, os professores cruzam a fronteira e desenvolvem atividades com os alunos durante um turno semanal na escola, no país vizinho, com o objetivo principal de contribuir para “a construção de uma cidadania Regional, bilíngüe e intercultural, pro-pugnando uma cultura de paz e de cooperação interfronteiriça”.³

No contexto uruguai, onde a língua portuguesa figura como língua estrangeira, segunda língua e língua materna, o ensino de Português, por um lado está inserido nas políticas Regionais de integração do MERCOSUL, e por outro, é resultado do reconhecimento das comunidades que falam Português como língua materna ou segunda língua na área de fronteira. Para responder a esses contextos histórico-culturais, foram criados o Programa de Imersão Dual⁴ e o Programa de Conteúdos Curriculares (este último com uma carga horária menor), que cria uma demanda por professores de Português no país e pela formação específica na área.

3 Ver: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf, p. 6, acessado em dezembro de 2008.

4 Ver: <http://www.mecaep.edu.uy/hprincipal.aspx?2,30,60,20,0,0>, acessado em novembro de 2008.

Como podemos ver nas diretrizes curriculares para a educação no Uruguai, uma das metas da educação inicial e primária é “educar aos alunos para ser cidadãos ativos na construção da democracia social”.

FINES DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA⁵:

- *Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.*
- *Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.*
- *Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información.*
- *Formar al alumno como sujeto ético, co-responsable del proyecto social.*

Na área de conhecimento de língua especificamente, como podemos ver abaixo, essa meta é desmembrada em várias outras mais específicas, entre as quais “aumentar a capacidade discursiva para compreender e produzir textos orais e escritos adequados à intenção e ao contexto; promover o desenvolvimento da língua oral (...) e favorecer o desenvolvimento da língua escrita”.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS – OBJETIVOS GENERALES⁶:

- *Reflexionar en cuanto a la importancia de la lengua oral y escrita como el más generalizado código de comunicación para un desarrollo autónomo, comprometido con las estructuras intelectuales, afectivas y éticas del sujeto.*
- *Potenciar la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos adecuados a la intención y el contexto.*
- *Promover el desarrollo de la lengua oral propiciando situaciones que permitan el enriquecimiento del acervo lingüístico desde su lengua materna.*

5 <http://www.cep.edu.uy/BorradorProgramaEscolar/FundamentacionPorAreasyDisciplinas.pdf> p. 24 (grifo meu)

6 <http://www.cep.edu.uy/BorradorProgramaEscolar/FundamentacionPorAreasyDisciplinas.pdf>, p. 12 e 13 (grifo meu).

- *Favorecer la apropiación de la lengua escrita para adquirir conocimiento y comunicarse eficazmente.*
- *Sensibilizar en el discurso literario, promoviendo la educación estética, como forma de liberar el pensamiento.*
- *Generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua.*
- *Ampliar el vocabulario de uso para comunicarse con adecuación y eficacia.*

E, ainda, nas escolas de tempo completo, o papel das línguas é o de “possibilitar o acesso a uma segunda língua às crianças carentes como forma de incentivar a consolidação da eqüidade social (...).”

DIRETRIZES CURRICULARES⁷:

Escuelas de Tiempo Completo - Programa de Educación Bilingüe

- *Fortalecer o aprendizado em diferentes áreas do currículo;*
- *Promover o desenvolvimento cognitivo global através de conexões entre dois sistemas lingüísticos e ao mesmo tempo adquirir de maneira natural e permanente o domínio de um segundo idioma;*
- *Possibilitar o acesso a uma segunda língua a crianças carentes como forma de incentivar a consolidação da eqüidade social, levando em conta que atualmente no Uruguai 40% dos indivíduos entre 6 e 13 anos pertence a famílias com renda abaixo da linha de pobreza.*

Dentro desse quadro de objetivos, a questão é como podemos colocar em prática na nossa sala de aula essa meta de inclusão e de circulação social, o acesso dos educandos a novos espaços e práticas sociais. Para responder a essa questão, em primeiro lugar é preciso explicitar o objeto de ensino das aulas de língua: conforme o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 91)⁸, é objeti-

7 <http://www.mecaep.edu.uy:80/hprincipal.aspx?2,30,60,20,0,0> (grifo meu).

8 Brasil (2006) **Orientações curriculares para o Ensino Médio Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Vol 1. Conhecimentos de línguas estrangeiras. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

vo do ensino de línguas promover o letramento, ou seja, a participação cada vez maior em diferentes práticas sociais que envolvem a língua materna e a(s) outra(s) língua(s) e, assim, propiciar a “compreensão do conceito de cidadania enfatizando-o”.

Por letramento, entendemos o “estado ou condição de quem *não* só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares, 1999: 3)⁹. Ou seja, não é suficiente saber as letras de uma palavra ou decodificar as palavras de um texto para inserir-se em novas práticas sociais. É necessário aprender a reagir ao texto (compreender e produzir textos orais ou escritos) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. Para isso, a sala de aula deve criar oportunidades para a prática com textos, incluindo a reflexão sobre práticas com textos já conhecidos (por exemplo, conversas com amigos, leitura de listas de supermercado, etc.) e o desenvolvimento de novas práticas que visem ao desenvolvimento da cidadania. Cidadania é aqui entendida como uma noção ampla e heterogênea (Brasil, 2006):

“Ser ‘cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.” (Brasil, 2006, p. 91)

Isso quer dizer que em todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula, seja em inglês, em italiano, em francês, em espanhol, podemos refletir sobre qual é a relação dessa língua comigo, se quero participar de contextos que usam essa língua, quais são os benefícios de participar nesses contextos, quais desses contextos são valorizados (ou não) na comunidade. Em outras palavras, aprender uma outra língua significa, em última análise, pensar sobre si próprio e sobre a relação que tenho com essa língua e esses novos contextos discursivos.

⁹ Soares, M. (1999) **Português: uma proposta para o letramento**. Livro do Professor. São Paulo: Moderna.

Independente do contexto de ensino, ter como objetivo fundamental o letramento significa a busca pela formação de um cidadão que possa ter acesso a contextos na sua própria sociedade que valorizem os conhecimentos dessa outra língua, participar deles e sentir-se identificados com eles. A possibilidade de pertencimento a novos contextos é fundamental. Em diferentes contextos de ensino isso pode significar graus diferentes de proficiência. E o primeiro deles poderia ser o que eu tenho já há algum tempo me referido a “não virar as costas” para um texto oral ou escrito em Português, língua materna, ou outra língua. Se no primeiro dia de aula, na primeira semana ou no primeiro mês, ao ser exposto a um texto em outra língua, o aluno rejeita esse texto porque é em outra língua, o objetivo será alcançar, em um período de um mês ou de um semestre, a disposição do aluno para, ao ser exposto a um texto em outra língua, dizer: “Um texto em português! Deixa eu ver!” E isso é uma proficiência: é a base para uma construção de uma relação possível com textos em uma outra língua, sejam eles orais ou escritos. Sem a etapa “estar disposto a ler” não se chega nas próximas: não podemos querer que um aluno interaja em diferentes situações comunicativas, com diferentes contextos se ele rejeita qualquer interação por causa da língua. O objetivo primeiro, portanto, é criar oportunidades em sala de aula para alcançar a autoconfiança do aluno em relação a textos na LE: “eu posso ler isto aqui”, “eu consigo ler isto aqui”, “deixa eu ver este texto”.

Para ilustrar de uma forma plástica a perspectiva de ensino de LE da qual queremos nos afastar aqui, gostaria de me remeter a um clipe chamado “Pessoa” de Arnaldo Antunes, compositor de música popular brasileira (DVD “Nome”, 1993). Nesse clipe, sobre um fundo com vários rabiscos em preto e branco, passa um texto, da esquerda para a direita, definindo “pessoa”. Enquanto as frases vão passando na tela, ouve-se a voz do autor fazendo uma análise sintática das sentenças que compõem a definição. A sobreposição entre o que diz a voz e o que diz o texto escrito exige muito esforço para a compreensão do sentido do texto escrito: a voz se sobressai e o sentido do que diz o texto escrito fica difícil de ser construído. Esse clipe expressa muito bem como o conhecimento metalíngüístico e a compreensão (e produção) de sentido ocupam lugares diferentes e como a metalínguagem pode (ser usada para) fazer desaparecer o sentido. Entendo que pode-se fazer uma ana-

logia desse vídeo com a perspectiva estruturalista de ensino de línguas, que, por muitos anos e de forma muito consistente, priorizou o conhecimento sobre a língua e a circulação pelo discurso metalíngüístico ao invés de priorizar o sentido e a circulação por diferentes gêneros do discurso. A perspectiva defendida aqui é justamente, e radicalmente, de priorização do sentido.

Retomando o primeiro grau de proficiência mencionado – não virar as costas para um texto oral ou escrito em Português, língua materna, ou outra língua –, e considerando outros dois graus de proficiência, a saber: compreender textos orais e/ou escritos em determinadas situações comunicativas e interagir (oralmente e/ou por escrito) em diferentes situações comunicativas, em todos os casos entendendo que o ensino deva priorizar a construção de sentido ao invés das listas de vocabulário, estruturas gramaticais ou diferenças estruturais entre as línguas. Na prática, essa orientação significa um planejamento de currículo em torno de esferas de atuação humana e temas relevantes para o contexto de ensino e em gêneros de discurso que compõem esse domínio temático. A partir dos diferentes gêneros do discurso selecionados (orais e escritos), pode-se definir quais práticas focalizar (leitura, escrita, compreensão e/ou produção oral), as funções da linguagem (apresentar, convencer, ensinar, etc.) e os recursos lingüísticos relevantes aos contextos de produção focalizados.

Para Bakhtin (2003), estamos expostos aos gêneros da mesma forma que estamos expostos à língua materna: as formas da língua e os gêneros do discurso são resultado de uma co-construção social, isto é, das experiências que temos com diferentes situações de uso da linguagem ao longo de nossas vidas. “O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional refletem e estão diretamente relacionados ao campo da comunicação no qual se inserem. Isso quer dizer que

“cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.”
(Bakhtin, 2003, p. 262, grifo do autor).¹⁰

10 Bakhtin, M. (2003) **Estética da criação verbal.** Martins Fontes São Paulo.

Ou seja, desde pequenos estamos expostos a diferentes gêneros do discurso e vamos aprendendo a lidar com eles. A escola é responsável por criar oportunidades para refletir criticamente sobre os gêneros do discurso pelos quais o aluno já circula e promover a inclusão do educando em novos gêneros. Nesse sentido, a escola não é o único agente formador, isto é, saindo do âmbito familiar, os indivíduos vão ampliando suas experiências com diferentes interlocutores e grupos sociais (conversas com amigos, consultas médicas, participação na igreja, assembléias no centro comunitário, etc). Em todos esses contextos circulam diferentes textos (orais e escritos), dos quais, gradativamente, aprendemos a participar.

Em um projeto político pedagógico que visa ao desenvolvimento da cidadania, se partirmos de temas norteadores tais como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais, o ensino de línguas, dentre outros objetivos, visa a promover, através de experiências bem-sucedidas no uso da língua, a confiança do educando para lidar com textos em LE e língua materna e enfrentar os desafios de diversas práticas sociais cotidianas, adaptando-se, sempre que necessário, a diferentes usos da linguagem em contextos diversos. A adaptação ou adequação das nossas escolhas lingüísticas ao contexto de produção e, especialmente, ao outro, é fundamental nessa perspectiva. Conforme Bakhtin (2003), nosso uso da linguagem está regido pelo outro, pelos valores que são acionados em cada interlocução e pelos propósitos dos participantes em cada contexto de comunicação.

Retomando a organização do currículo de línguas, definidas as esferas de atuação humana e os temas norteadores relevantes para o contexto e a faixa etária dos educandos, podemos listar diferentes situações de comunicação (gêneros do discurso) que fazem parte desse campo temático, para então selecionar os textos que vão compor o material de ensino. Por exemplo, em relação ao tema “cidadania”, pode-se listar uma série de textos (orais e escritos): debates comunitários, atas de assembléias comunitárias, orientações quanto à separação do lixo, campanhas de saúde pública, formulários de adesão a trabalho voluntário, entre outros. Essas poderiam ser algumas possibilidades de gêneros do discurso a serem trabalhados em sala de aula. São os temas e os gêneros do discurso que vão justificar a seleção de textos, atividades

de compreensão e de produção, reflexões interculturais e ideológicas, reflexões lingüísticas e formas de avaliação da aprendizagem.

Isso quer dizer que a lista de conteúdos lingüísticos terá que ser justificada pela relevância que possui para construir sentidos no texto (oral ou escrito). Nesse sentido as listas tradicionais de conteúdos curriculares – verbo ser/estar, verbos no presente, verbos no passado, verbos no futuro ou falar sobre si mesmo, falar sobre a família, falar sobre o trabalho – não mais respondem às demandas criadas pelos contextos de comunicação relevantes para os educandos. Da mesma forma, os instrumentos e os critérios de avaliação devem espelhar os objetivo de ensino, orientando o aluno e o professor quanto a sua prática de sala de aula, às metas que atingiram ou que devem retomar e quais aspectos devem ser priorizados, e de que forma, no processo de ensino e aprendizagem da língua. Isso quer dizer que, em um ensino organizado e orientado pela unidade “gênero do discurso”, tanto os materiais didáticos quanto a avaliação não tratam dos recursos lingüísticos separando-os das práticas interacionais, já que o uso da linguagem sempre acontece em determinado contexto, com determinado propósito e com determinados interlocutores; de acordo com Bakhtin (1986, p. 92-93)¹¹, “a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível”.

A partir das reflexões feitas até aqui, apresento a seguir alguns conceitos e práticas de ensino sob duas perspectivas: a perspectiva denominada de metáfora de aquisição, que reúne estudos que priorizam uma visão cognitivista da aprendizagem, e as metáforas de participação, perspectivas sociais que vinculam aprendizagem com participação (ver Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, para uma revisão da literatura na área)¹². Refletindo uma visão de aprendizagem como transferência de conhecimento, na metáfora de aquisição, o insucesso de aprendizagem está no indivíduo (falta de motivação, falta de estratégias de aprendizagem ou estratégias de aprendizagem inapropriadas do aluno). Na metáfora de participação, todos estão envolvidos: o insucesso

11 Bakhtin, M. (1986) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Hucitec, São Paulo.

12 Schlatter, M., Garcez, P. e Scaramucci, V.R. (2004) O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, 39 (3), p. 345-378.

na aprendizagem, portanto, poderia ser explicado pela marginalização de um indivíduo da comunidade, pelo pouco acesso que tem de participar de uma série de atividades ou pela falta de apoio de um interlocutor mais proficiente (o professor ou outros participantes). Isto é, as causas são sempre socialmente construídas, fruto de uma interação que está acontecendo de forma situada entre os participantes.

Na metáfora de aquisição, as evidências de aprendizagem são obtidas através de dados independentes sobre o que foi aprendido após o ensino, geralmente através de testes e entrevistas antes e logo após o ensino, e mais tarde, para verificar o que foi retido na memória. Já na metáfora de participação as evidências de aprendizagem são deslocadas para o uso, ou seja, participação cada vez mais ampla e mais responsável numa comunidade. De acordo com Abeledo (2008, p. 150 e 169)¹³, aprender significa exibir mais responsabilidade e autonomia nas práticas lingüísticas e, assim, reorganizar as relações de participação, ter acesso a e controle de recursos e habilidades e da organização social de uma comunidade de prática. Voltando ao exemplo anterior, para quem rejeitava textos em outra língua, mostrar-se disposto a lidar com esses textos é uma forma de participar. Em cada contexto, as demandas serão outras; cabe à escola favorecer práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo dos participantes, sua participação e reflexão sobre diferentes possibilidades de uso das línguas.

Voltando à metáfora de aquisição, nessa perspectiva o sucesso na aprendizagem é visto como a correção no uso de determinado aspecto gramatical (o subjuntivo, a diferença entre o pretérito perfeito e imperfeito), sem levar em conta tudo o que os falantes fazem nas práticas cotidianas. Na metáfora de participação, o sucesso é visto como interagir cada vez mais em diferentes práticas sociais. Como já vimos, nessa perspectiva, aprender é uma construção conjunta e isso inclui a construção dos próprios objetos de aprendizagem. De nada adianta o professor chegar em sala de aula com uma lista de coisas para ensinar se os demais participantes também não se orientam para a aprendizagem.

De acordo com Abeledo (2008), nos métodos de fazer aprendizagem de vocabulário em LE, “os participantes não buscam apenas man-

¹³ Abeledo, M. de L. (2008) Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula. Tese de doutorado. PPG-Letras, UFRGS.

terem a intersubjetividade, mas também se orientam para a relevância de fazê-lo utilizando os recursos lingüísticos da língua estrangeira de forma aceitável e preferível". A decisão sobre o que são práticas aceitáveis e preferíveis na outra língua está sob a responsabilidade dos participantes e resulta da relevância que eles próprios atribuem a essa negociação para a reorganização das relações de participação. Sempre ilusto essa questão com um exemplo prático: se, por exemplo, quero convencer alguém a fazer alguma coisa, posso me deitar no chão e começar a gritar e espernear. Certamente, essa atitude será bastante convincente para alguns interlocutores. Para outros interlocutores e em outros contextos, no entanto, terei que lançar mão de outros recursos (entre os quais, recursos lingüísticos), que, levando em conta o que sei sobre meu interlocutor e o contexto de comunicação em que estamos, vão fazer mais sentido e ter mais sucesso.

Voltando aos bilhetes do início desta fala: a pergunta era: "Como professores de línguas, apaixonados pelo nosso objeto de estudo e preocupados com o desenvolvimento dos nossos alunos, como vamos lidar com essas produções textuais?" Na perspectiva das metáforas de participação e entendendo o uso da linguagem como justificado pelos contextos de produção construídos pelos participantes, lidar com os bilhetes significa colocar-se na posição de leitores que levam em conta esse contexto de produção (interlocutores, propósito, veículo etc) e compreendam o bilhete como uma demonstração de afeto sem necessidade de "negociar" a correção lingüística. Por outro lado, é também papel da escola oferecer oportunidades de uso da língua em outros contextos, com outros possíveis interlocutores e propósitos que justifiquem a preferência por outros recursos para participar de uma forma adequada nessas outras situações de comunicação. É a reflexão sobre a variedade lingüística de forma contextualizada que é dever da escola ensinar. Nesse sentido, gostaria de mostrar para vocês, para concluir, um outro clipe, que resume plasticamente o que entendo como o objetivo do ensino de línguas.

O clipe "Subtext" (Tales of mere existence, Lev Yilmaz, <http://www.youtube.com:80/watch?v=400w4XnjEI>, acessado em outubro de 2008) mostra o processo de escrita de um e-mail de um homem para uma mulher, querendo convidá-la para um encontro após tê-la conhecido em um bar. Enquanto o autor escreve, ele expressa oralmente as razões para as escolhas lexicais que vai fazendo ao longo do texto,

as alterações e opções que acaba selecionando em função do que quer e de como julga que a interlocutora vai interpretar o que está escrevendo. Este clipe ilustra o que entendo que é compromisso do ensino de línguas na escola: expor o educando a diferentes opções, refletir sobre elas relacionando-as ao contexto de produção e praticá-las em diferentes contextos, preparando-o para participar em novas práticas sociais de forma flexível, informada, autônoma e responsável. Mais do que aprender os recursos lingüísticos em si, em uma perspectiva social de aprendizagem e de inclusão, torna-se fundamental, para ampliar a participação em diferentes contextos, estar sensibilizado para levar em conta o outro para adequar as escolhas ao que desejamos construir com ele. Voltando ao exemplo de convencer alguém a fazer alguma coisa, se, além do recurso de deitar no chão e gritar, podemos lançar mão de outros recursos aos quais tivemos acesso, talvez possamos ter mais sucesso no que queremos construir com o outro e participar nas práticas sociais que queremos.

Concluindo, vejo o papel da escola como fundamental para o desenvolvimento do letramento, para a circulação por diferentes textos nas diversas práticas sociais. A educação escolar e a educação lingüística devem promover oportunidades para que o educando possa:

- conhecer melhor e refletir sobre os contextos de uso da linguagem, o pertencimento (ou não) a esses contextos, oferecendo ao educando a possibilidade de, através da prática, vivenciar diferentes formas de participação, ampliando suas possibilidades de atuação na sociedade. Conforme afirma Garcez (2008, p. 56, grifos do autor): “propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais *na sua própria* sociedade, para dela participar como cidadão pleno”¹⁴;
- usar a língua (oral e escrita), levando em conta diferentes propósitos e interlocutores, para poder compreender (e continuar vivenciando) a noção de variedade e de adequação negociada e ratificada pelos próprios participantes;
- praticar (e não apenas repetir notícias sobre a existência) e, con-

¹⁴ Garcez, P. M. (2008). Educação lingüística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. Masello (Org.), **Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay**. Actas del Primer Encuentro de Portugués Língua Estrangeira del Uruguay Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51 - 57.

seqüentemente, ampliar o inventário de recursos lingüísticos para poder selecionar e negociar, em cada novo uso da língua, o que é mais adequado (aceitável, preferido pelos próprios participantes) para conseguir dizer/fazer o que pretende.

Espera-se que, com essas oportunidades, ao final do período escolar, **o aluno seja capaz de**:

- **circular** (através de sua participação),
- **com confiança** (porque já esteve em situação semelhante e aprendeu a negociar) e
- **flexibilidade** (porque confirmou que para negociar é preciso levar em conta com quem falo, com que objetivos, etc.),
- através de **diferentes textos** (orais e escritos),
- para poder enfrentar a complexidade e a diversidade intercultural do mundo contemporâneo.

CONFERENCIA

Los Roles de la Evaluación

Leonor Corradi¹

1. Introducción

La evaluación es constitutiva del proceso del aprendizaje. No se puede concebir el aprendizaje, ya sea formal o informal, sin un elemento de evaluación, también formal o informal. Aunque uno se engañe al autoevaluarse, la evaluación existe.

La evaluación implica un juicio de valor que tiene consecuencias sobre los aprendizajes. Esta retroacción o retroalimentación puede ser negativa o positiva. Por lo tanto, se hace necesario hacerse varias preguntas acerca de la naturaleza de la evaluación y de lo que implica antes de abordar un proceso de evaluación. De esta forma, la evaluación puede enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el proceso de evaluación interesa, tanto la consecución de una meta, como lo sucedido para alcanzarla, con el fin de comprender, analizar y reflexionar sobre circunstancias, procesos, significados y estrategias, dando lugar a su mejoramiento. Es por ello que es permanente, continua y tiene un rol constructivo. Sin embargo, tanto para muchos alumnos como para docentes, la evaluación no cumple con lo antedicho. En salas de profesores es común recoger comentarios tales como:

“Tengo tantas pruebas para corregir... ¿y si no existieran las evaluaciones? ¡Cómo cambiaría todo! ... nos dedicaríamos sólo a enseñar, que de hecho es lo nuestro, ¿no les parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque siempre nos falta tiempo.”

“Es cierto, si no fuera por la cantidad de pruebas que tomamos, podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre contrarreloj.”

¹ Mag. Leonor Corradi, Profesora de Didáctica Específica ISP, Dr Joaquín V. González y IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Coordinadora Escuelas Plurilingües, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Por otro lado, en numerosas ocasiones los alumnos sienten que una evaluación no hace justicia a lo que realmente saben. Muchas veces la evaluación se vivencia desde el alumno como totalmente desligada y divorciada de lo que es el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

- ¿Qué se desprende de estos comentarios y de entrevistas a docentes y alumnos?
- Hay una tendencia a asociar la evaluación a los exámenes únicamente, y estos últimos son considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza tradicional y conservador, con rasgos autoritarios, que produce secuelas negativas en el proceso de aprendizaje de los alumnos;
- Se emiten juicios de valor sobre los alumnos y su aprendizaje en base a información básica y elemental.
- Existe un notable desfasaje entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación atribuible a múltiples causas como la burocracia escolar, la presión del tiempo, la rutinización del proceso de enseñanza.
- Es común que se entienda la evaluación como sinónimo de calificación.
- Los instrumentos de evaluación tienden a basarse en los dos primeros niveles de la taxonomía de Bloom. Se evalúa un saber declarativo sin justificación ni aplicación alguna y se desestima el saber procedimental.

Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son conceptos relacionados con:

- el control externo,
- la función penalizadora,
- la calificación,
- el juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Frente a esta situación, la evaluación no puede tomarse como un modelo constructivo, a partir del cual se puede reflexionar y construir o reconstruir. Para que la evaluación sea fuente de reflexión y de construcción de aprendizajes, es necesario analizarla en profundidad, tanto en aspectos técnicos como en sus funciones y dimensiones.

2. Funciones de la evaluación

Con respecto a las funciones, la evaluación tiene una **función simbólica**. La evaluación tiende a ser tomada como cierre de ciclo, de etapa. Esta función está ligada al momento en que generalmente se toma un examen, que suele ser al finalizar un bimestre, un ciclo, una etapa.

La evaluación tiene también una **función política**, ya que dependiendo del tipo de evaluación o de quién evalúe, se pueden tomar decisiones políticas en el ámbito educativo.

La evaluación también presenta una **función de conocimiento** tanto para el que rinde la evaluación como para el que la prepara, ya que evaluar genera conocimientos.

Tiene una **función de mejoramiento** en base a los resultados, ya que se toman decisiones a partir de ese conocimiento que generó la evaluación.

Y también puede tener una **función de desarrollo de capacidades**. Cuando uno analiza evaluaciones, analiza resultados. También en esta instancia genera conocimientos.

3. Dimensiones de la evaluación

Con respecto a las **dimensiones**, la evaluación tiene una **dimensión ideológica**, porque evaluar implica valorar y esta dimensión ideológica tiene bases históricas en la educación. Tiene una **dimensión social**, ya que muchas veces la evaluación está asociada a la promoción o al fracaso. Tiene una **dimensión pedagógica** también, porque aquellos que están involucrados en el desarrollo curricular, en los diferentes estamentos del desarrollo curricular, van a estar afectados por los resultados de la evaluación. O sea, la dimensión pedagógica también se ve afectada por la evaluación.

Tiene además una **dimensión psicológica**, ya que la evaluación puede ser utilizada como instrumento, además de valoración, para etiquetar a los alumnos: el bueno, el malo, el que siempre aprueba, el que nunca aprueba. Esta dimensión psicológica existe tanto para el alumno como para el docente, y existe también en la sociedad.

Y tiene también una **dimensión técnica**, no menos importante, porque si se tienen en cuenta todas las funciones de la evaluación, cómo se puede incidir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, el aspecto técnico de la evaluación, qué se va a tomar y cómo se va a tomar, no es cuestión menor.

4. La evaluación externa: certificación o acreditación

Los autores asignan significados diferentes a los conceptos de certificación y acreditación. La **certificación** en general se toma en términos de éxito o de fracaso con respecto al proceso de aprendizaje. Un certificado se obtiene o no se obtiene. Por otro lado, la **acreditación** es una constancia de estudios realizados que se le da al alumnado, a los padres y a la sociedad.

Al ver todas las dimensiones y funciones, tomar la evaluación solamente como una forma de medición seguida por un juicio de valor es reducirla a un proceso casi conductista de estímulo y respuesta, el cual puede tener consecuencias negativas en los aprendizajes si se plantea desde el punto de vista de la certificación.

Evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. En tal sentido, es una práctica que compromete una dimensión ética, no siempre tenida en cuenta y asumida como tal. Se requiere de un proceso reflexivo que asuma una posición de análisis crítico frente a los objetivos planteados, las acciones llevadas a cabo para lograrlos y las evaluaciones. En otras palabras, se hace necesario preguntarse qué se pretende, qué se espera, cómo se realiza, qué efectos tiene, qué papel asumen los evaluadores, etc. Se debe tomar la evaluación no como instrumento de medición sino incluyendo un juicio de valor, lo cual implica volver a cada evaluación/examen.

La evaluación genera información para el docente:

- Permite mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Favorece la formulación de problemas para aclarar aspectos no consolidados.
- Ayuda a localizar problemas de aprendizaje individual o grupal.
- Permite ajustar estrategias de enseñanza.

A modo de ejemplo, se puede analizar el siguiente texto que tiene doce opciones para subrayar la correcta en cada caso. Si un alumno marca bien ocho respuestas, esto es un 67% de ítems correctos. Todos entendemos que es un aprobado, ya sea que se marque con una C, con porcentaje, con nota numérica o con un concepto como podría ser Bueno.

Subrayar la opción correcta:

Mercedes es (estudiante - alumna). Vive (sobre - arriba de) la casa de su abuela materna. Va a la escuela (por - de) mañana. Es muy (bueno - bien) alumna y los profesores (la - le) respetan.

(Levanta - Se levanta) todos los días a las siete y lee (el - al) dia-rio. (Le - La) interesa estar bien informada (porque - por qué) es importante hoy (al - en) día saber (que - qué) sucede tanto en el país (como - y) en el mundo.

Al analizar el texto, se puede observar ver lo siguiente: el alumno marca en forma incorrecta los ítems que evalúan el uso de preposiciones. Si concebimos la evaluación como medición seguida de juicio de valor, sin análisis, vemos que puede darse la siguiente situación: que un alumno no cumpla con alguno de los objetivos planteados por el docente, como puede ser el uso correcto de las preposiciones, y que igualmente promocione.

En exámenes externos, puede repetirse este escenario, por lo que se hace imperioso reflexionar sobre las funciones de una evaluación externa con respecto al proceso de aprendizaje.

La evaluación permite al alumno:

- Conocer su propio avance.
- Identificar sus puntos débiles.
- Considerar sus errores como fuente de información sobre su propio aprendizaje y como orientadores de acciones futuras.

La evaluación le permite a la institución:

- Modificar estrategias, enfoques, contenidos.
- Planificar capacitación para los docentes.

La evaluación le permite a la familia:

- La mantiene al tanto del desempeño escolar de sus hijas e hijos y por consiguiente,
- Le permite ayudarlos al logro de sus metas.

5. Qué evaluar y cómo evaluarlo

Qué evaluar está íntimamente ligado a cómo evaluar. Si bien al abordar el tema de certificación o acreditación se está en el campo de la evaluación externa, existe una relación entre la evaluación áulica y la externa. La certificación no ofrece esta perspectiva, sino que enfatiza la idea de prepararse para un examen en particular y no la de abordar el examen para poder demostrar lo que uno sabe. Esto puede tener una retroacción negativa en la educación ya que el examen externo se ubica por arriba del currículo escolar.

Cómo se evalúa tiene incidencia directa en la tarea áulica. En otras palabras, la retroacción puede ser positiva o negativa. La relación entre evaluaciones áulicas y externas no es una relación de o una o la otra, sino que debe considerarse a la evaluación externa como otra herramienta más al alcance y al servicio del docente.

El proceso de evaluación áulica se da en tres niveles para que sea un proceso valido y de utilidad:

- Evaluación inicial
- Evaluación del proceso
- Evaluación final

La evaluación debe estar estrechamente vinculada con la actividad escolar. La evaluación inicial tiene por objeto explorar y obtener información sobre la situación de cada alumno al iniciar el proceso de aprendizaje, para adecuarlo a su realidad y a sus posibilidades, y determina conocimientos previos y errores o carencias.

El objetivo de la evaluación del proceso es hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje con el fin de observar cómo se va desarrollando en cada alumno, para corregirlo, modificarlo, mejorararlo y completarlo.

La evaluación final determina los resultados obtenidos respecto a los objetivos y criterios previamente establecidos, los cuales determinan las actividades de recuperación o de ampliación. Además, provee datos sobre los cuales se fundamenta la información que se les brinda a los alumnos y a los padres. En este sentido, la evaluación externa entendida como acreditación, puede tener el mismo objetivo que la evaluación final áulica y, por lo tanto, permite que exista una relación entre la evaluación inicial y la del proceso de aprendizaje.

6. Beneficios de la evaluación

La evaluación entendida como acreditación presenta los siguientes beneficios:

- acredita lo que el alumno “sabe hacer” con la lengua extranjera, es decir, su competencia comunicativa. Este “saber hacer” remite a una práctica social y supone la comprensión y producción de textos orales y escritos cuya dificultad varía según el nivel.
- proporciona criterios de evaluación para todas las instituciones de un mismo distrito, departamento o jurisdicción.
- constituye una estandarización de los criterios de descripción, lo que permite contar con un sistema unificado y un marco de referencia común, compartido por alumnos, docentes, autoridades, padres, empleadores, y la comunidad en general.
- permite que todos los alumnos lleguen al estándar fijo; lo que varía es el momento de alcance de dicho nivel fijo.
- dependiendo de la cantidad de niveles y grupos etarios establecidos, los instrumentos tienen que presentar diferencias que respondan a los intereses y el desarrollo cognitivo de cada grupo etario.

En un enfoque de acreditación:

- se privilegian logros por encima de desaciertos.
- se toma en cuenta la “totalidad” del alumno y su contexto sin que por esto se baje el nivel de exigencia o de calidad.
- se trabaja para que la experiencia de ser evaluado sea una experiencia enriquecedora independientemente del resultado.

7. La retroacción

Toda evaluación puede generar reflexión, y esto es transversal a todo el sistema educativo, a todo acto de aprendizaje y de enseñanza. La evaluación siempre genera retroacción, ya sea positiva o negativa. Si bien para algunos puede ser siempre positiva, para otros siempre negativa, está a cargo del docente o el evaluador saber que existe la

retroacción, y poder abrir canales de comunicación, de diálogo y no simplemente cerrar el proceso de evaluación al devolver un examen. La retroacción no depende del resultado. La retroacción positiva existe si una prueba provee información que orienta al alumno y al docente. Muchas veces un alumno cree que sabe, pero al tratar de aplicar un concepto, comprueba que no está todavía a nivel de aplicación, aunque quizás sí a nivel de reconocimiento. Dependiendo de cómo maneja el docente la devolución, la retroacción puede ser positiva o negativa y está en el docente tomar los recaudos necesarios para que la retroalimentación se convierta en otra instancia de aprendizaje para el alumno.

Desde el punto de vista del docente, esta postura genera cambios ya que se focaliza en el aprendizaje y no en la enseñanza. El profesor se vuelve responsable, junto con cada alumno, del proceso de aprendizaje, lo cual hace necesario que el docente asuma una actitud de reflexión sobre su propia práctica docente a la luz del aprendizaje de sus alumnos.

8. Conclusión

La acreditación tiene una función primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo se la aborda es una consideración esencial. No puede desligarse la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje y como tal, la evaluación externa debe plantearse como otra herramienta más al alcance y al servicio del docente en su tarea: la de ayudar a aprender.

CONFERENCIA

Programa Inglés Abre Puertas - Chile

Gloria Salazar¹

1. Introducción

Chile enfrenta actualmente nuevos desafíos en su desarrollo como economía emergente en un mundo globalizado. Uno de ellos es la forzosa renovación de su sistema educativo, el cual se ve obligado a vivir profundos cambios en la enseñanza general; y más específicamente en el aprendizaje del Inglés como herramienta que contribuirá a ubicar al país en una mejor posición para acceder al mundo de los negocios y de la cultura.

Por ello, en el año 2003 el Ministerio de Educación (MINEDUC) creó el Programa Inglés Abre Puertas con la finalidad de elevar el nivel de Inglés en el país. Con este fin se delinearon tres líneas de trabajo: evaluación, desarrollo profesional docente y apoyo a la escuela.

El año 2004 el MINEDUC, en conjunto con la “University of Cambridge, ESOL Examinations”, aplicó un test diagnóstico a una gran muestra de estudiantes de todo el país. Los resultados revelaron lo siguiente:

- Al final de la educación secundaria solamente un porcentaje pequeño de estudiantes alcanzaban el nivel *Threshold / ALTE 2 (5%)*².
- Los estudiantes no manejan las habilidades lingüísticas necesarias para desempeñarse en el mundo laboral o académico (49% de los estudiantes estaban por debajo el nivel reconocido por *Cambridge*)
- Su competencia mejora cuando existen más recursos económicos.
- Una minoría de alumnos tienen profesores bien entrenados (Escuela Secundaria).

1 Gloria Salazar, Profesora de Inglés, Master en Educación. Sub-directora del Programa Inglés Abre Puertas de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (www.ingles.mineduc.cl)

2 ALTE: *Association of Language Testers in Europe*.

- Mientras más alto el nivel de preparación del profesor de Inglés, mejor es su ejercicio: el profesor hace toda la diferencia.
- Los estudiantes con mejor desempeño:
 - Tienen profesores que los “obligan” a hablar en Inglés.
 - Practican comprensión auditiva y lectora.
 - Usan diferentes métodos evaluativos para medir logro en el aula.

De acuerdo a estos resultados el Programa Inglés Abre Puertas se ha propuesto cumplir las siguientes metas:

- **2011:** Fecha límite para que todos los profesores de Inglés (EFL) se certifiquen con un nivel mínimo de Inglés (*ALTE 3 Standard internacional*).
- **2013:** Los estudiantes tendrán los siguientes niveles:
 - 8vo. Básico (Primaria): *ALTE 1*
 - 4to. Medio (Secundaria): *ALTE 2*

Conforme a estas metas, el Programa Inglés Abre Puertas del Ministerio de Educación ha implementado otras dos líneas de trabajo:

- Desarrollo profesional docente dirigido a los profesores de Inglés del país.
- Apoyo en terreno para colegios de enseñanza básica y media.

2. Desarrollo profesional docente

Las **Redes Pedagógicas Locales de Inglés** son comunidades de aprendizaje integradas por profesores de Inglés de distintos colegios que se reúnen una vez al mes a compartir y analizar temas y problemas en común, para diseñar acciones pedagógicas que mejoren la enseñanza del idioma. Dichas redes surgen por la necesidad de reflexionar y trabajar en forma colaborativa entre pares, permitiéndoles adaptarse a las nuevas demandas en la enseñanza del idioma y elevar con ello los niveles de aprendizaje de sus alumnos.

Las Redes reciben apoyo:

- financiero,

- en elaboración de proyectos,
- invitaciones a charlas con expertos internacionales,
- invitaciones a actividades de inmersión total (Summer Town, Winter Retreat),
- con expertos en la enseñanza del Inglés a través de talleres organizados por el Programa Inglés Abre Puertas.

Los profesores reunidos en las redes realizan los siguientes trabajos:

- Intercambios y reflexión de experiencias en el aula
- Análisis de materiales curriculares.
- Elaboración conjunta de proyectos de aula.
- Intercambio, análisis y rediseño de materiales que se han aplicado en el aula.
- Incorporación de nuevas tecnologías en el aula.

El principal impacto de las redes se observa en los centros donde ejercen los profesores. Los alumnos se muestran más motivados y se producen mejores aprendizajes. Los directivos han acrecentado cada vez más su apoyo a estas iniciativas, ofreciendo sus centros para las reuniones y autorizando la participación de los profesores en éstas.

Talleres Comunales

En 2008 se crean 43 nuevos Talleres Comunales. Esta estrategia está orientada a promover e instalar en las comunas un sistema de formación continua entre pares, al servicio del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas de escuelas municipales y particulares subvencionadas.

La propuesta de Talleres Comunales se sustenta en la reflexión crítica y constructiva y su metodología es el aprendizaje entre pares que comparten una práctica común -enseñar- y por lo tanto tienen necesidades y objetivos afines. Propicia la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, su experiencia y posterior incorporación, de elementos que tienen sentido para quienes los han desarrollado y utilizado.

Becas de la Agencia de Cooperación Internacional

El Programa Inglés Abre Puertas del Ministerio de Educación, se adjudicó fondos de la Unión Europea, a través de la Agencia de Cooperación Internacional (AGCI) para financiar el proyecto de capacitación: *“Mejorando la gestión pública de la educación: Profesores de excelencia en Inglés para las escuelas del siglo XXI”*, por un monto de € 392.460. El monto adjudicado es el de mayor envergadura que se entrega en la tercera convocatoria de este fondo de becas.

Hasta este año se ha considerado como actor principal de este Programa al profesor y profesora de Inglés. Sin embargo, paulatinamente se han integrado otros actores como los estudiantes, a través de los torneos de debates y Competencias de *Public Speaking* y recientemente, se han agregado las comunas por ser administradoras de la educación municipal del país. A través de ellos es como podemos mejorar las políticas públicas relacionadas con la educación y al mismo tiempo hacer alianzas estratégicas para conocer a cabalidad las realidades y necesidades de cada comuna.

La iniciativa benefició con un mes de entrenamiento en Europa a 120 profesores de Inglés que han demostrado excelencia en su quehacer profesional y trabajan día a día por mejorar las prácticas y el dominio del idioma. Además, se ofreció la posibilidad de conocer experiencias educativas en el viejo continente a 60 directivos o jefes de unidades técnico pedagógicas (UTP) del sistema subvencionado chileno. Los profesores asistieron a:

- University of Edinburgh (Scotland)
- International House (England)
- MARJON College Plymouth and
- Institute of Education, University of London.

Cursos de Perfeccionamiento Docente

Los Cursos de Actualización en Inglés y Pedagogía / Metodología para profesores de Enseñanza Básica y Media (*ALTE 1, ALTE 2 y ALTE 3*) están alineados con los estándares internacionales y están orientados a mejorar el dominio del Inglés en las habilidades: *Listening, Speaking, Reading, Writing*, apuntando a lograr un nivel del idioma que permita a los/las docentes impartir sus clases en Inglés. Esta iniciativa ha sido la de mayor envergadura ya que no hay suficientes profesores

para enseñar en los niveles 5º y 6º básico (Educación Primaria).

A partir del mes de noviembre de 2008 y debido a la necesidad de perfeccionamiento que tiene el sector Técnico Profesional (TP), el Ministerio de Educación a través del Programa Inglés Abre puertas implementó como proyecto piloto en tres regiones el curso de Inglés para docentes que imparten clases de Inglés en establecimientos Técnico - Profesionales. Fueron beneficiados cerca de 200 docentes de las regiones de Valparaíso, Bío-Bío y Metropolitana. Este curso está inscrito en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (RPNP) y tiene 300 horas de duración, que se distribuyen de la siguiente manera.

- 200 horas Componente Inglés
- 50 horas Componente Metodología
- 50 horas Componente Técnico Profesional Específico

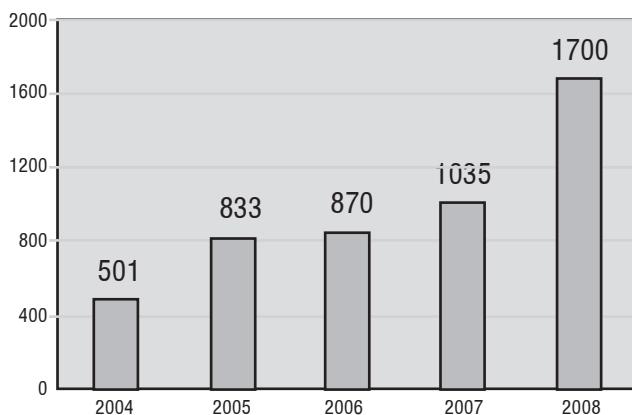
Se inicia este programa en las tres regiones mencionadas ya que concentran la mayor cantidad de docentes. Además, contempla la entrega de contenidos específicos, dando énfasis a las especialidades más comunes en las regiones, las que se relacionan directamente con el sector económico que da más sustento a la región. Las áreas seleccionadas fueron:

- Administración y Comercio
- Metalmecánica
- Alimentación
- Electricidad

Los docentes beneficiados reciben textos y material de apoyo. Además, al finalizar el curso reciben certificación internacional por el nivel de Inglés alcanzado (*TOEIC*). El siguiente gráfico muestra las cantidades de docentes que participaron en estos cursos de perfeccionamiento en el período 2004 – 2008.

Cursos de Perfeccionamiento (*ALTE*)

Período 2004-2008



Diplomado de Formación de Mentores

El Programa Inglés Abre Puertas del Ministerio de Educación, concretando un período de investigación hacia nuevas y mejores estrategias para la formación inicial de los futuros docentes de Inglés, inició una serie de acciones tendientes a desarrollar un sistema de mentoría. Su objetivo es el apoyo a la inserción laboral y a la experiencia inicial de recién egresados que se incorporan al sector municipalizado de la administración escolar. En esta dirección, el PIAP -en conjunto con el Centro de Experimentación e Investigación Pedagógica, CPEIP- se encuentra desarrollando un proyecto que engloba un Seminario Internacional, y un diplomado, organizado por la Universidad Alberto Hurtado, y destinado a mejorar los procesos de aprendizaje/enseñanza vía la intervención efectiva de mentores.

Área de Apoyo a la Escuela

La administración de la Presidenta Michelle Bachelet ha desarrollado al mismo tiempo dos estrategias directamente relacionadas con el Inglés en Chile. Éstas corresponden a las medidas presidenciales N° 26 (Beca semestre en el extranjero) y N° 27 (Centro Nacional de voluntarios angloparlantes). Además se integran a estas estrategias el

torneo de debates y la Competencia de *Public Speaking; Summer y Winter Camps*, entre otros.

Beca “Semestre en el extranjero”

Se enmarca entre las prioridades educativas del gobierno central, destinada a la formación de una nueva generación de profesores de Inglés para Chile con un buen manejo del idioma. Esta estrategia ha sido implementada para estudiantes de Pedagogía en Inglés (profesorados), quienes tienen la oportunidad de estudiar un semestre en un país de habla inglesa. Su operativa considera el pago de pasajes y estadía de los beneficiarios. En 2006 participaron 33 becarios, en 2007, 97 becarios y en 2008, 235 becarios.

Centro Nacional de Voluntarios angloparlantes

El Programa Inglés Abre Puertas del MINEDUC diseñó un programa para traer voluntarios extranjeros para motivar e incrementar las oportunidades de escuchar y practicar Inglés tanto para alumnos como para profesores de escuelas y liceos subvencionados.

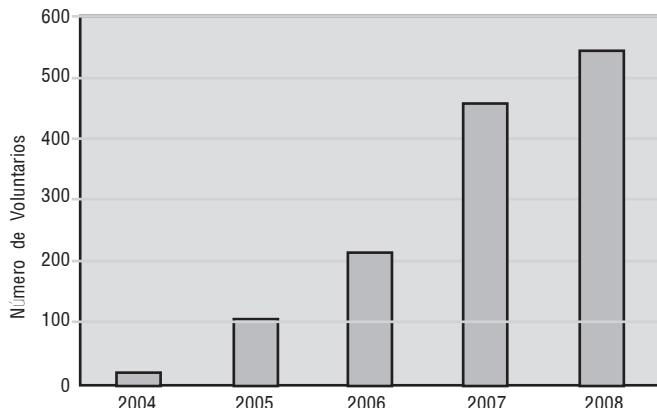
Con el propósito de apoyar esta iniciativa, el Ministerio de Educación se unió al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Confederación de la Producción y del Comercio (CPC), el Centro Nacional de Voluntarios Angloparlantes.

El rol del voluntario es:

1. Trabajar como asistente del profesor en las escuelas primarias y secundarias.
2. Organizar e implementar actividades extracurriculares en la comunidad escolar.

El siguiente gráfico muestra la progresión de este programa:

Voluntarios Angloparlantes: Programa Full Time 2004-2008



Torneo de Debates

En el marco del Programa, esta actividad busca desarrollar en los alumnos de enseñanza media nuevas habilidades y destrezas usando competencias más universales que los ayuden a desenvolverse con eficiencia y confianza en el mundo moderno. En 2008 participaron 2140 estudiantes de 358 centros de estudio.

Public Speaking

Pueden participar estudiantes de 8vo. Básico (Educación Primaria) que pertenezcan exclusivamente a establecimientos municipales y particulares subvencionados de las quince regiones del país. Los alumnos desarrollan un tema previamente acordado por un tiempo limitado. En 2008 participaron 813 estudiantes de 418 centros.

English Summer and Winter Camps

Son campamentos de inmersión en la lengua inglesa que surgen como una iniciativa dinámica e innovadora en el aprendizaje del idioma. Organizados por el Programa Inglés Abre Puertas del Ministerio de Educación, esta instancia recreativa de enseñanza está diseñada para entregar a los alumnos chilenos talentosos en idiomas, la oportunidad de practicar el Inglés en contextos reales con actividades interactivas. Los campamentos se llevan a cabo durante las vacaciones de invierno y verano de los estudiantes de educación media municipalizada y par-

ticular subvencionada. Esta experiencia tiene los siguientes beneficios para sus participantes:

- Entrega una oportunidad para la inmersión en Inglés.
- Genera práctica cotidiana del vocabulario inglés que aprendieron en sus establecimientos.
- Permite mejorar la fluidez en el desarrollo del idioma.
- Fomenta el trabajo en equipo.
- Se orienta a diversos tipos de aprendizajes.
- Genera motivación e interés por el continuo aprendizaje del idioma.
- Potencia la línea de “Apoyo a la Escuela”, dotando al estudiante de herramientas para aportar en su sala de clases.

En las vacaciones de invierno de 2008 participaron 1318 alumnos y se espera una cantidad similar o mayor para las vacaciones de verano.

Desarrollo de material pedagógico

Se elaboraron los siguientes materiales:

- Desarrollo de material audiovisual para distribuir entre las 3500 escuelas rurales del país (DVD “*It's my turn*”). Esto consiste en el desarrollo de un material pedagógico dirigido a estudiantes de 5º y 6º año básico de la educación rural del país.
- Material interactivo “*Learn and Teach English*” (CD) para profesores que se inician en la enseñanza del Inglés en Nivel Básico 3 y Nivel Básico 4 (correspondientes a 5º y 6º año Educación Primaria).

Clases magistrales con académicos internacionales y nacionales.

En el área del perfeccionamiento en metodologías de la enseñanza del Inglés, el Programa Inglés Abre Puertas ha contado en el último tiempo con la presencia en el país de destacados especialistas extranjeros que han dictado clases y charlas sobre estas materias (de las cuales se tienen registros en formato de grabación audiovisual). Estos contenidos y enseñanzas, de alto valor para los profesores de Inglés a nivel nacional, naturalmente sólo han estado a disposición del limitado número de personas que han podido participar directamente de estas

actividades presenciales. Así, con el objetivo de aprovechar esta oportunidad y poner la información a disposición de los docentes de Inglés de todo el país, el Programa Inglés Abre Puertas tiene interés en crear y poner en marcha una Plataforma de *E-Learning* que contribuya al perfeccionamiento profesional de los profesores del sector subvencionado, y de los profesores de Inglés en general.

CONFERENCIA

Hacia un Uruguay Plurilingüe

Laura Motta¹

1. Introducción

El País está viviendo un contexto de cambio, un cambio profundo en el proyecto de país, en la atención a sus ciudadanos, en las relaciones sociales y democráticas. La imagen del Uruguay en el mundo ha ido cambiando de Maracaná del 50 a un país de innovación tecnológica. El Plan Ceibal ha transformado al país en un referente en materia de política de innovación educativa y social. Hace simplemente dos años hubiera sido impensable asociar la imagen de un caballo, una niña y una computadora, sin embargo hoy esa imagen recorre el mundo.

En estos tiempos asistimos a una proliferación de espacios de reflexión y de intercambio de ideas sobre el futuro del país. En ellos se han debatido análisis como el elaborado por Juan José Calvo “Sustentabilidad Demográfica”, en el marco de la ENIA². En dicho documento, ante algunos planteos respecto de la posibilidad de extinción de la población uruguaya (ya que la tasa de fecundidad de se sitúa por debajo de la tasa de reemplazo), afortunadamente se asegura que lejos de extinguirse, se modificaría. En ese sentido sostienen Pellegrino y Calvo (2007)³:

“El futuro está en construcción y es posible tener políticas de población activas. Los uruguayos no nos imaginamos como una nación poderosa por el número de habitantes, aunque podemos proponernos una sociedad equitativa, educada, creativa y con proyectos de futuro. Y por qué no, una población diversa y cosmopolita, que sea capaz de asimilar de manera positiva la diversidad. Uno de los desafíos es la conversión del país pequeño en una virtud, subrayando la calidad en cada uno de los planos de la vida social.

1 Laura Motta, Profesora de Inglés egresada del Instituto de Profesores Artigas. Consejera integrante del Consejo Directivo Central de ANEP y Coordinadora del Grupo de Políticas Lingüísticas de la ANEP.

2 Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia, en ese marco se debatió una política general para niños y adolescentes. El documento que citamos fue uno de los documentos base del debate.

3 Pellegrino, A. y J. Calvo (2007) “Qué hacer con la población en Uruguay”. *Uruguay Agenda 2020*. R Arocena y G. Caetano (Comp.). Santillana, Montevideo.

Esta es una buena imagen de país que no parte de metas cuantitativas de población sino de metas cualitativas: la equidad, la creatividad, la innovación, la calidad, la diversidad y el ser cosmopolita.

La construcción activa de esta visión demanda acción desde ahora. Los países no construyen su futuro como nación de un día para el otro, sino que por el contrario se requiere una visión de futuro y planes que permitan avanzar sostenidamente. Para ello es necesario tener una visión compartida, común, del Uruguay que queremos y que podemos construir. Hoy admiramos países como Finlandia por sus resultados educativos (porque obtiene resultados muy buenos en las Pruebas Pisa) y de desarrollo de país. Pero no olvidemos que esto no es más que el desarrollo de una visión que comenzó luego de la segunda guerra mundial.

La educación constituye uno de los pilares fundamentales en los cuales apoyarnos para construir esta visión de cambio en el país, siempre advirtiendo que la educación por sí sola no puede generar estos cambios; es la sintonía de las políticas públicas en su conjunto y la interacción de los sectores públicos y privados armonizados por un Estado vertebrador capaz de garantizar el bienestar de todos sus ciudadanos.

La educación tiene hoy desafíos muy importantes a enfrentar en un mediano plazo. Hace pocos días asistimos al Foro de Discusión de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Allí se presentaron algunas conclusiones interesantes sobre los desafíos que tenemos por delante. Nuestros desafíos son:

1. La universalización de los niveles 4 y 5 de Educación Inicial, es decir, la incorporación masiva al sistema educativo de la población de 4 y 5 años. **Se requieren más prestaciones y mejor calidad en la oferta educativa.**
2. En Primaria persiste una tasa de repetición alta y rendimientos asociados al origen social de los alumnos. Katzman advierte sobre la segmentación territorial de la pobreza, el crecimiento de la homogeneidad de los barrios mas pobres, que pasó a ser uno de los rasgos de la nueva morfología social que plantea desafíos inéditos de gobernabilidad. Los docentes vienen día a día esta realidad. **Se requiere generar condiciones en las escuelas que logren compensar el impacto de las**

desigualdades de origen.

3. La Educación Media presenta un “cuello de botella” de repetición en primer año: cuatro de cada diez estudiantes repreban. Esto está asociado a dificultades en la incorporación de la lectura y la escritura en Primaria. En los liceos en los cuales se advierte mayor repetición se verifica también extraedad asociada. Por lo tanto, **se requiere mejorar las competencias lingüísticas en Primaria.**
4. La multiplicidad de asignaturas y docentes demanda en el estudiante la capacidad de auto-administrar sus procesos de aprendizaje y de estrategias de estudio. **Se requiere trabajar con los alumnos en crear capacidad de aprender a aprender.**
5. Las políticas educativas rara vez se han orientado a generar condiciones mínimas para que las experiencias de transición entre primaria y Ciclo Básico, y Ciclo Básico y Bachillerato resulten menos traumáticas. La propia estructura institucional compartimentada puede ser responsable de esto. **Es necesario visualizar las trayectorias escolares como un continuo en la experiencia de los alumnos y que se trascienda la mirada fragmentada derivada del diseño institucionalidad.**

2. ¿Puede la enseñanza de lenguas contribuir a superar los desafíos planteados?

La enseñanza de lenguas en general y de lenguas extranjeras en particular son decisiones educativas de gran impacto para los países. El Uruguay se encuentra hoy en un momento decisivo, reubicándose y adecuándose a las necesidades históricas.

La UNESCO en el Informe 2008 sobre educación plurilingüe señala que *“en muchos países del mundo la educación se imparte en contextos plurilingües, en la mayoría de estas sociedades el plurilingüismo se asocia con un estilo de vida”*.⁴ Me pareció interesante esta asociación del plurilingüismo al estilo de vida, dado que nosotros vivimos esta realidad particularmente en la zona fronteriza. Las decisiones a adoptar respecto

⁴ “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Conferencia Internacional de Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ginebra. 2008.

a los idiomas tienen fundamentalmente un carácter político y pedagógico, ha de buscarse un adecuado equilibrio entre brindar la posibilidad de utilizar las lenguas vernáculas en la enseñanza y dar acceso a lenguas mundiales de comunicación mediante la educación. Siempre es necesario tomar en cuenta las necesidades educativas específicas de los niños en relación con la lengua o las lenguas del hogar y las utilizadas en la escuela.

A pesar de que existe en Uruguay un imaginario de un país cultural y lingüísticamente homogéneo, esto no es estrictamente cierto. En cuanto a la lengua mayoritaria en el territorio, el Español, debe tenerse en cuenta que existen variedades definidas claramente: el Español uruguayo incluye el rioplatense, el litoraleño y el del nordeste. Uruguay tampoco es homogéneo en lo que refiere a estratos sociales. Dejaremos el análisis de las implicancias educativas que estas distinciones tienen para otras instancias, ya que hoy nos concentraremos en las lenguas extranjeras o segundas lenguas.

El Uruguay no es monolingüe. Una región amplia del territorio nacional es hablante de español. Sin embargo, existe una región del país que se la identifica como bilingüe español - portugués, con grupos monolingües en una u otra lengua. También se encuentran en el país comunidades que mantienen lenguas europeas traídas por inmigrantes: ruso, francés, alemán, italiano, hebreo, armenio e inglés, entre otras. También hay en Uruguay una comunidad sorda que ha desarrollado la Lengua de Señas Uruguaya (LSU). En consecuencia, se requiere de decisiones informadas por parte del sistema educativo que den cuenta de la inclusión y reconocimiento a la diversidad y las diferencias lingüísticas.

Teniendo en cuenta esta realidad se ha definido la importancia de establecer una clara tendencia al plurilingüismo en el sistema educativo uruguayo que contribuya a la inclusión de la diversidad en territorio nacional, así como la inclusión del país en el mundo. En este sentido, la inclusión de las segundas lenguas o lenguas extranjeras en el currículo desempeña una importante función en la formación de las personas. La oferta de calidad en el sector público de la educación garantiza una democratización, evitando así una histórica concepción elitista del aprendizaje de lenguas. El uso de lenguas permite una mejor comunicación así como un mejor acceso a la información. La oferta plurilingüe permite tomar en cuenta los diferentes intereses, motivaciones y afini-

dades de los estudiantes.

No es posible pensar el aprendizaje de lenguas extranjeras sin referir al papel de la cultura, al rol de la o las comunidades de hablantes de la lengua. De allí la importancia de la interculturalidad que desarrollan las personas al adquirir otra lengua. Podemos afirmar que el aprendizaje de una lengua extranjera supone no solo competencias gramaticales, discursivas, sociolingüísticas y socioculturales, sino también competencias interculturales.

En una educación moderna se requiere que la toma de decisiones en lo que refiere a políticas públicas esté vinculada a las necesidades de la sociedad. El fluir de los cambios en ésta, también cuestiona la solidez de la imagen de país monolingüe, creada o impuesta, dando lugar a la coexistencia de la pluralidad. Las decisiones en políticas lingüísticas deben dar respuesta a las necesidades de la sociedad históricamente situada.

3. Por qué estudiar una lengua extranjera

Es posible identificar numerosas razones que sustentan la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Nos concentraremos en las tres más importantes:

Razones instrumentales. Son tal vez las que socialmente se identifican con mayor claridad. Permiten la comunicación, el acceso a la información pero también a productos culturales. Permiten una mejor inserción y un eficaz desempeño social y académico en el mundo actual evitando la autoexclusión y el consiguiente encapsulamiento.

Razones cognitivas. La enseñanza de lenguas (a) estimula la reflexión metalingüística, generando procesos de concientización de los procesos de adquisición y dominio de su propia lengua al tiempo que aporta una mejor comprensión y manejo de diversos códigos; (b) estimula la expresividad y el pensamiento creativo, permitiendo la transferencia de conocimientos y estrategias, transformándose en un espacio articulador de saberes.

Razones identitarias. La enseñanza de lenguas estimula el en-

tendimiento intercultural, la valoración de la cultura propia. El aprendizaje de una lengua extranjera constituye un vínculo entre individuos de diferentes regiones, etnias y credos fortaleciendo la comprensión de la complejidad humana. El desarrollo de la identidad cultural de los educandos cuyo respeto es absolutamente indispensable en las prácticas educativas implica la asunción de sí mismos y la no exclusión de los otros. La siguiente frase, citada en los programas de Secundaria, de Paulo Freire resume el sentido del respeto y tolerancia hacia los demás: *“Es la otredad del no yo o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo”* (Freire 1994)⁵.

La Comisión de Políticas Lingüísticas, que trabajó hasta 2007, elaboró un extenso y profundo documento con una serie de recomendaciones. En base a estas recomendaciones, luego de análisis y acuerdos alcanzados, se estableció lo siguiente:

- Todos los alumnos del país aprenderán una lengua extranjera, Inglés o Portugués según la región, con nivel de usuario competente equivalente al Nivel B2 del Marco Común de Referencia de la Comunidad Europea, y una segunda lengua extranjera, Inglés o Portugués, con nivel de usuario básico A2 del mencionado marco.
- Todos los alumnos tendrán la opción de estudiar una tercera lengua extranjera (Francés, Italiano, Alemán, u otras que sean posibles).

4. Escenario actual y de largo plazo

En Educación Primaria, aproximadamente 5% de las escuelas brindan enseñanza de Inglés o Portugués. Además, se enseña italiano en algunas escuelas, por convenios especiales. En Educación Media se amplió en todo el país la carga horaria de enseñanza de Inglés, llevándola a 4 horas en Ciclo Básico (tomando el promedio de los dos planes preexistentes). En Formación Docente se disminuyó la carga horaria

⁵ Freire, P. (1999) Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

de Inglés respecto al plan 2005 y se amplió sustancialmente respecto al Plan 86 que no incluía lenguas extranjeras. Se amplió la oferta de carreras de Inglés en el interior del país, pasando de tres a siete centros.

El escenario de largo plazo incluye:

1. Universalización de la enseñanza de Inglés o Portugués, según la zona, desde edades tempranas.
2. Ampliación del horario a 5 horas semanales de Inglés.
3. La ampliación de los Centros de Lenguas, logrando un centro en cada población con más de 5000 habitantes.

5. Líneas de trabajo

Centrar la enseñanza en el alumno

El currículo ha sido construido desde la mirada de los contenidos a enseñar y no desde el que aprende. La mirada transversal del currículo permite advertir las necesidades y carencias que la propuesta curricular posee. Actualmente estamos trabajando en la elaboración de propuestas transversales que abarquen todos los subsistemas, que se articulen adecuadamente y se complementen y en la adopción de un marco de referencia común. Se ha optado por el Marco de Referencia del Consejo Europeo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras dado que no tenemos aún un marco regional.

Enfoque metodológico compartido

El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras deben contemplar los usos sociales del lenguaje en la comunicación cotidiana así como los más formales y académicos. Desde el punto de vista metodológico la enseñanza de la lengua está ligada a la **enseñanza por contenidos** en sus diversas modalidades. En Educación Primaria, se lleva adelante el modelo de inmersión en algunas Escuelas de Tiempo Completo y otro modelo de enseñanza en base a contenidos curriculares en Escuelas de tiempo simple. En Educación Media, la enseñanza por contenidos adquiere la modalidad de enseñanza temática, en la cual se estructuran las actividades comunicativas en torno a un tema de relevancia para los alumnos, articulado con otras áreas del currículo. No

se trata de sustituir lo realizado por los docentes especialistas en cada disciplina, sino de que los estudiantes utilicen la lengua para expresar ideas sobre los temas trabajados en las diferentes disciplinas.

En Formación Docente, la enseñanza por contenidos se expresa en el abordaje de la relación entre lengua y cultura.

Ampliar la cobertura

Todos los niños y niñas del país tienen derecho a aprender lenguas extranjeras. La Educación Pública debe garantizar este derecho tendiendo a la universalización de la enseñanza de lenguas extranjeras.

- 1 La cobertura se irá extendiendo progresivamente en las escuelas urbanas del país.
- 2 Se implementarán programas virtuales que puedan ser utilizados por todos los alumnos en forma autónoma. A partir del Plan Ceibal se están desarrollando materiales interactivos para ser utilizados en las laptops XO.
- 3 Se tenderá a igualar en 4 horas semanales la carga horaria de los dos subsistemas de Educación Media (Educación Secundaria y Técnico – Profesional).
- 4 Se extenderá la cobertura de los Centros de Lenguas Extranjeras, creando nuevos centros en todo el país.

Incentivar la Formación Docente

Uno de los impedimentos mayores para la extensión o universalización de la enseñanza de lenguas extranjeras es la falta de docentes profesionales. En este sentido, estamos trabajando en los siguientes proyectos:

- En 2009 se abren dos nuevos profesorados: de Portugués y de Francés, con una sede en Montevideo y otra en el interior, además de los profesorados ya existentes de Inglés e Italiano.
- Se creará una certificación para profesores que no hayan podido acceder a exámenes internacionales, que tienen un alto costo.
- Se creará el “Año 0” de preparación en Inglés, para estudiantes de educación media que acrediten un nivel de competencia lingüística equivalente a B1 del Marco de Referencia Europeo. Esto permitirá el pasaje de Bachillerato a Formación Docente

sin tener que realizar estudios privados.

- Se instrumentará un sistema de becas para la realización de un semestre de estudios en el exterior, por convenio con universidades de diferentes países, cuyas lenguas están incorporados en los actuales profesorados.

Mejora de la calidad

La mejora de la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras se logra mediante la rendición de cuentas y la responsabilidad asumida por el sistema sobre los aprendizajes. El sistema educativo tiene que asumir la responsabilidad de los aprendizajes de los alumnos. Para ello se están desarrollando las siguientes líneas de trabajo:

- La acreditación de conocimientos de Inglés en 2º y 3º de Bachillerato con una prueba nacional.
- La acreditación de aprendizajes de Inglés mediante una prueba en 3º de Ciclo Básico en nivel A2 y Bachillerato nivel B1. Se trata de pruebas gratuitas que sustituye y da oportunidad a todos los alumnos del país de obtener una certificación similar a la otorgada por agencias internacionales.
- Ofrecer apoyo a los profesores mediante la creación en Educación Media de los cargos de profesores articuladores departamentales que trabajen en red con los docentes de su departamento brindando asesoramiento y apoyo en la tarea áulica.
- La creación del Departamento de Lenguas Extranjeras en Formación Docente que permitirá crecer en calidad.
- Se creará una certificación para maestros que ya poseen una formación pedagógica pero no poseen formación específica en la enseñanza de lenguas extranjeras.

6. Conclusión

Estas líneas de trabajo implican acciones de cambio que son las que el país requiere para su desarrollo con justicia social. La Educación Pública debe garantizar a todos los ciudadanos las mismas posibilidades a efectos de construir una sociedad verdaderamente democrática.

Para eso se requiere un cambio.

Ya estamos viviendo el cambio. Para empezar un largo camino hay que ir dando simples pasos. Pero también hay que creer que es posible. Hay que moverse tan rápido como sea posible. Hay que saber que la cultura del cambio no se puede enseñar: se vive, se experimenta, se comparte y hay que mostrarla. Y hay que confiar en el poder afectivo que da el reconocimiento de los logros. En ese camino estamos. Y hoy demostramos que somos muchos los que estamos con esa misma preocupación. Por lo cual creo que tenemos grandes oportunidades.

MESA REDONDA

Lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación. Interacción e integración.

Panelistas:

**Laura Motta,
Carmen Lepre,
Leonor Corradi
y Margarete Schlatter¹**

¹ Laura Motta es Consejera integrante del Consejo Directivo Central de ANEP, Uruguay; Carmen Lepre es Inspector de Idioma Español de Enseñanza Secundaria, ANEP, Uruguay; Leonor Corradi es la Coordinadora de las Escuelas Plurilingües del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina y Margarete Schlatter es profesora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

MESA REDONDA

Lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación. Interacción e integración.

Prof. Laura Motta

Plantearé dos temas fundamentales que deberían ser puestos en debate, ya que las respuestas hay que construirlas en conjunto.

El primer tema es el de “las políticas lingüísticas” como tema de Estado, referente a todo el dominio lingüístico. Si bien hoy estamos planteando las Políticas Lingüísticas desde la Educación Pública, porque es el lugar donde nos toca trabajar, debemos tener en cuenta que las Políticas Lingüísticas incluyen otros usos y ámbitos del manejo del lenguaje que trascienden la educación. Esos ámbitos refieren siempre al uso público y formal del lenguaje, ya que el uso personal es de dominio de la subjetividad y no es ni debería ser afectado por decisiones políticas.

Cada hablante debe ser libre de usar la variedad de lengua y el nivel de lengua que desee y en el que se siente bien. Las instituciones educativas u otras no deben intentar afectar ese nivel de funcionamiento como ha ocurrido en algunos casos en sistemas autoritarios. En ese sentido no se debe intentar regir ni legislar acerca de la lengua materna, ya que ella es por definición, el dominio de lo individual, de lo subjetivo.

Sobre lo que sí podemos incidir y tenemos la responsabilidad de hacerlo es sobre los usos formales, sobre el nivel de la lengua estándar, sobre el conocimiento de otras lenguas, necesarios para formar ciudadanos competentes y capaces de seguir formándose durante toda la vida.

La educación básica pública tiene un rol fundamental pero también lo tienen las instituciones educativas privadas, las instituciones terciarias, las universidades, así como otras instituciones no específicamente educativas.

Uno de los proyectos que nos interesa impulsar, es la creación de un ámbito de discusión y de propuesta hacia la mirada global del

uso del lenguaje a nivel público, con el objetivo último de estimular la adquisición de niveles formales de uso de la lengua oral y escrita.

A nivel regional existen inquietudes similares, el Grupo de Políticas Lingüísticas del MERCOSUR Educativo está trabajando en propuestas sobre políticas lingüísticas en el sector; sin embargo queda un espacio vacío que refiere al ámbito nacional. Es necesario entonces dar un paso más hacia crear estos espacios de reflexión en ámbitos que no solamente abarquen a la Administración Nacional de Educación Pública sino a todo el espacio público nacional.

El segundo tema refiere a la interacción entre la primera lengua y las lenguas extranjeras en la educación.

En el nivel educativo básico de Uruguay, la formación de los docentes de Idioma Español y de lenguas extranjeras ha estado tradicionalmente fragmentada y sin espacios de interacción. Existen múltiples razones, fundamentalmente tradiciones de formación diversas, espacios muy diferenciados dentro de lo que es el ámbito curricular y también la propia concepción de formación y educación. Recién ahora con la creación de un Departamento de Lenguas Extranjeras en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (ANEP) se plantea la posibilidad de que esta situación sea superada y exista un diálogo.

También es necesario considerar las vicisitudes históricas de las comunidades hablantes de las lenguas, su vinculación con Uruguay y el distinto peso que han tenido en diferentes momentos de la historia del país. Esto ha marcado rumbos, prioridades, a lo largo de los años. Tenemos que buscar superar esta situación, estamos caminando hacia ello.

La formación docente es uno de los lugares específicos en los cuales podemos avanzar. También en las prácticas profesionales y en la evaluación, encontrando marcos comunes de referencia.

El trabajo en lo que se denomina el dominio lingüístico, es decir, todo lo relativo al trabajo con lenguas en la educación, tiene aspectos en común más allá de las lenguas en cuestión, que es necesario aprovechar. Es necesario poner el énfasis en el alumno, que integra los conocimientos, y no en las estructuras administrativas que nos damos.

Por lo tanto es necesario plantear algunas cuestiones puntuales.

La formación docente en lenguas extranjeras en nuestro país, tiene un trayecto que abarca solamente a los profesores de educación

media, que a posteriori optan de pronto por trabajar en educación primaria.

¿No podemos encontrar alternativas que permita una formación que abarque tanto la formación para educación media como la formación para la educación primaria? Es una interrogante que hay que pensar y debatir.

La lengua extranjera en el Plan 2005 para la formación de maestros, se integró al currículo; todos los maestros que cursan en este momento ese plan, tienen cursos de Inglés. Lo mismo sucede con el Plan 2005 de profesorado.

La inclusión en el plan 2008 de maestros y profesores es tímida, es mejor que el plan 86 en el no existía, pero ¿no deberíamos pensar en ampliar la formación en lengua extranjera en formación docente para todas las menciones?

Los profesores de lenguas extranjeras no tienen formación en lengua española. Decimos permanentemente de la importancia de la interacción entre las dos lenguas; ¿no sería conveniente pensar el profesorado de lenguas extranjeras incluyera el estudio del español?

Y el último tema es la necesidad de la mirada transversal, en relación a la o las lenguas a través de los contenidos curriculares. Cuántas cosas tenemos que modificar en las propuestas actuales, para superar esta fragmentación dentro de los subsistemas y a través de los subsistemas.

Creo que estas son todas preguntas que podemos dejar planteadas para darle resolución en la medida que avancemos en el tema de políticas lingüísticas.

MESA REDONDA

Lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación. Interacción e integración.

Prof. Carmen Lepre

¿Cómo puede plantearse la interacción entre las lenguas segundas y la primera en un país plurilingüe?

Las primeras y más rápidas respuestas pueden referirse a la realidad conocida por todos los docentes en una institución educativa, y seguramente se vincularán con las actividades que naturalmente llevamos a cabo conjunta y coordinadamente para beneficiar el aprendizaje de nuestros estudiantes. Pero esta pregunta se nos presenta también como el motor que pone en marcha la necesidad de buscar otras respuestas que tendrán que darse, si queremos lograr realmente una interacción.

Intentaremos presentar varias perspectivas de ella.

- 5 La interacción desde la esencia misma de las lenguas
- 6 La interacción desde la enseñanza y el aprendizaje
- 7 La interacción en prospectiva, en el *debería ser*.

1. La interacción desde la esencia misma de las lenguas

Las lenguas en general, tanto la primera como la segunda lengua, poseen *per se* aspectos que las convierten en esencialmente interactivas, esto es, interactúan por esencia, más que por voluntad de sus hablantes.

Juan Carlos Moreno Cabrera (2000) señala en su ensayo sobre “*La dignidad e igualdad de las lenguas*”¹ cuál es la esencia de las lenguas del mundo:

Todas las lenguas del mundo tienen un inventario limitado y particular de sonidos vocálicos y consonánticos que les permiten formar

¹ Moreno Cabrera, J. C. (2000) *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Alianza Editorial, Madrid.

unidades mayores que son las sílabas. No obstante, sus posibilidades combinatorias permiten distinguir una lengua de otra.

- Todas las lenguas del mundo tienen elementos mínimos con significado, llamados palabras, que se cuentan por miles en cada lengua particular.
- Todas las lenguas tienen procesos de formación de palabras nuevas, pero las características de estos procesos permiten diferenciar una lengua de otra.
- Todas las lenguas tienen constantes y regularidades para combinar las palabras en oraciones, y esas constantes, particulares en cada una de las lenguas, permiten diferenciar una lengua de otra.

Moreno Cabrera sigue su descripción de los rasgos universales de las lenguas con alguna consideración acerca de universalidades que se relacionan con el uso de las lenguas:

- Todas las lenguas tienen expresiones para transmitir información, hacer preguntas y dar órdenes.
- Todas tienen mecanismos lingüísticos para describir y narrar acontecimientos.
- Todas tienen mecanismos lingüísticos para señalar las relaciones de sus hablantes con su entorno.
- Todas tienen mecanismos para expresar lo imaginado, lo soñado o lo visionado, aunque no coincida con la realidad. Por tanto, en toda lengua se puede mentir.
- Todas permiten la elocuencia, los juegos de palabras, los procedimientos retóricos.
- Todas permiten la excelencia estética de los mensajes, excelencia que dependerá de lo que cada cultura considere estético.
- Todas las lenguas conocen la connotación, o sea la asociación del significado de una palabra con otros significados que se vinculen al básico de una forma u otra.

Estos rasgos comunes a todas las lenguas del mundo permiten, al ser comunes, diferenciarlas. Porque cada lengua tendrá una forma particular de organizarse dentro de la esencia universal, que será la que permita distinguirla de las demás.

Conocer la lengua que se usa en una cultura es indispensable para poder interactuar con esa cultura. Y este conocimiento no es simplemente el saber hablar una lengua, sino el haber aprendido a reflexionar sobre ella.

Esos aspectos son los que se terminan desarrollando cuando se aprende una lengua extranjera, pero son absolutamente necesarios cuando se aprende la materna.

2. La interacción desde la enseñanza y el aprendizaje

La interacción entre las lenguas no se plantea solamente desde la esencia misma de ellas, como se acaba de ver, sino también a través de cómo se enseñan y se aprenden y a través de las acciones que toman los docentes que se encargan de sus didácticas.

¿Cómo podemos considerar la interacción a través de los aprendizajes, de las didácticas? Los enfoques han sido variados, tanto para la enseñanza de las segundas lenguas como para la enseñanza de la primera.

- Desde los trabajos a partir de estructuras sintácticas, la observación de la gramática y del léxico de la lengua, hasta la generación de situaciones comunicativas que sirvan de marco para la presentación y observación de las regularidades que la lengua presenta.
- Desde los textos formales hasta las conversaciones que muestran rasgos coloquiales.
- Se observan variedades lingüísticas diversas que permiten que el estudiante vaya registrando y desarrollando diferentes formas de adecuación a registros particulares.
- En Español como primera lengua se trabaja a partir de textos, se observan en ellos regularidades, su gramática, la sintaxis, la semántica, el léxico, la morfología que lo constituye, se juega con elecciones de los hablantes, con otras posibles formas de haber dicho lo mismo, con las diferencias que esto acarrea desde la información que se pretende lograr. Se busca que el estudiante descubra lo necesario y evidente para una buena comunicación y las oportunas elecciones que debe rea-

lizar para lograrla. Trabajamos con comprensión superficial y profunda de los textos y buscamos producciones de textos en un nivel cada vez más formal y sintactizado. Buscamos que el estudiante, a través de la reflexión lingüística de textos modelícos, pueda reflexionar sobre sus propias construcciones, buscamos que aprenda a argumentar, a explicar, a persuadir, a narrar, a describir.

- En la didáctica de una lengua extranjera también se realiza un trabajo similar, justamente porque la esencia de las lenguas es la misma.
- Tanto la didáctica de la primera lengua como la de las segundas se plantea como un desarrollo a lo largo de los años en el currículo del estudiante. Y debería continuar hasta el tercer nivel, o más. Porque el proceso no termina con haber aprobado un año o un ciclo. Cuando la lengua o las lenguas (la primera y las segundas) deja o dejan de reflexionarse, de ejercitarse, de sentirse como próximas en todos los aspectos, terminan por convertirse en un recuerdo de lo aprendido.

Este tipo de interacción, desde la enseñanza y desde el aprendizaje, se da de forma natural, porque la propia esencia de las lenguas es la que genera los modelos desde donde se posiciona el docente.

3. La interacción en prospectiva, en el *debería ser*

Pero hay otra interacción, que es la que podría alimentarse, buscarse. Es la que se puede dar a partir de las personas vinculadas con la didáctica de las lenguas, los docentes. Esta interacción está vinculada precisamente con la etimología de la palabra en cuestión. Es la “acción entre”. Y lo que se logre de positivo, a partir de estas acciones entre docentes, beneficiará sin dudas a los aprendices, pero también a las instituciones, a los subsistemas educativos y a la decisión sobre las políticas lingüísticas del país y de la región.

¿Qué acciones pueden darse?

Creemos que ellas tendrían que provenir de la revisión de algunos aspectos axiales. Podríamos empezar, por ejemplo, con las prácticas que hayan tenido buenos resultados de aprendizajes, pero no solo

de los docentes de Español entre ellos y los de Inglés entre ellos, o los de Portugués, Italiano, Alemán o Francés entre ellos. Es necesario que se crucen totalmente las experiencias, los métodos, los planes, los programas. Es necesario que los docentes revisen y pongan en común, además, sus conocimientos teóricos, para que puedan crecer en los dos aspectos, porque la verdadera didáctica de una lengua debe apoyarse en el sustento teórico-descriptivo que muestre lo que esa lengua es.

Es común, por ejemplo, encontrarnos a nosotros mismos y a los estudiantes descubriendo algunos conceptos vinculados con las estructuras lingüísticas de la propia lengua a través del aprendizaje de la segunda lengua. Es natural que así ocurra, pero puede tomarse esta realidad como punto de partida para adelantar esos descubrimientos.

¿Por qué se dan estos descubrimientos en los aprendices? Porque el aprendizaje de una segunda lengua debe llegar hasta la reflexión de las estructuras sintácticas o de los procedimientos de formación de palabras, o el reconocimiento de la presencia de modos que se manifiestan en organizaciones sintácticas específicas. Esta reflexión estimula la metacognición. Y a través de la metacognición se termina percibiendo la esencia que esas dos lenguas (la primera y la segunda) tienen en común.

Resulta pertinente, al respecto, traer los conceptos que Juan de Valdés, en 1535, dejó plasmados en su obra *“Diálogo de la lengua”*. Se trata de una larga conversación en la que se le plantea al propio Valdés, convertido en uno de los personajes que interactúan, cuál es la verdadera esencia del Español, y cuánto tiene el Español de lengua latina, en oposición contrastante con el Toscano. Para dar respuesta a las inquietudes de quienes preguntan, en esta obra se terminan describiendo las estructuras sintácticas del Español, el léxico, la morfología, la fonología, en diálogo que explica, argumenta, describe.

El punto de partida, la primera inquietud, se origina en la necesidad de conocer más a fondo el Español, que es la segunda lengua para alguno de los personajes; y en este contraste se observa a las dos lenguas interactuando y oponiéndose entre sí. En el desarrollo de los pensamientos interactúan también los personajes, y Valdés entre ellos, porque esa reflexión lingüística genera nuevos conocimientos en todos. En este sentido, se ponen de manifiesto las dos interacciones que propusimos. La primera, la de la esencia de las lenguas, y la segunda, la de los usuarios, los docentes-expertos, o los estudiantes-aprendices.

Es particularmente inteligente la forma que encuentra Valdés para abordar la observación de su propia lengua. Frente a la propuesta de reflexionar sobre el Español (su primera lengua), reacciona con sorpresa. A lo que Marcio le dice:

MARCIO: Maravíllome mucho que os parezca cosa tan extraña el hablar en la lengua que os es natural. Dezidme: si las cartas de que os queremos demandar cuenta fueran latinas, ¿tuviérades por cosa fuera de propósito que os demandáramos cuenta dellas?

VALDÉS: No, que no la tuviera por tal.

MARCIO: ¿Por qué?

VALDÉS: Porque he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de manera que de la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros en que la aprendí, y de la castellana no, sino por el uso común de hablar, por donde tengo razón de juzgar por cosa fuera de propósito que me queráis demandar cuenta de lo que stá fuera de toda cuenta.

Estas manifestaciones responden a nuestra propia percepción de lo que es el aprendizaje de una segunda lengua, frente a la primera. Cuando nos acercamos a una segunda lengua, y no por inmersión, sollemos aprender a partir de libros o grabaciones o situaciones comunicativas generadas para tales fines, y eso nos da tiempo para reflexionar. A tal punto, que terminamos aprendiendo más de la nuestra.

Esta obra nos permite, además, presentar otro aspecto de las “acciones entre”. Valdés y sus amigos estaban construyendo conocimientos en un espacio y con un tiempo dedicados a esa labor. Creemos que para que tengan lugar las “acciones entre”, efectivamente, es preciso que se generen los espacios y los tiempos necesarios de conversación, espacios y tiempos de discusión, espacios y tiempos de investigación y de acceso a los materiales teóricos que enriquezcan las prácticas. Desde las asociaciones de profesores, desde las instituciones, desde los que toman decisiones, es necesario que se hagan efectivos esos intercambios.

Sin un espacio y un tiempo, como el que nos tomamos en este foro – por ejemplo – para discutir e intercambiar, no puede existir intercambio ni “acción entre”. Debe haber voluntades que se unan para

lograr esos fines. En principio, tendría que haber muchas más instancias en las que podamos poner en común todas nuestras dudas, nuestras inquietudes, y nuestras expectativas. Debemos encontrar el espacio y el momento para seguir estudiando y profundizando en lo teórico, discutiendo propuestas y construyendo nuestras propias maneras de llegar al estudiante.

MESA REDONDA

Lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación. Interacción e integración.

Prof. Leonor Corradi

Quiero plantear interrogantes, cuestiones, desafíos, temas para tratar. El primero es que nosotros hablamos de “lengua materna”, “segundas lenguas” o “lenguas extranjeras”. Podemos buscar alternativas como “otras lenguas”. Creo que en alguna forma dentro del escenario de la educación hoy en día se está hablando de un concepto diferente de “primera lengua”. La primera lengua no es sinónimo de lengua materna. La primera lengua es la lengua fundamental de comunicación y de práctica social en la comunidad; puede ser la materna o no. En mi caso particular, por mi trabajo, paso la mayor parte del día, en lo profesional, hablando inglés. El castellano lo hablo con mi familia o con mis amigos. Entonces, este concepto de lengua materna diferenciado de primera lengua, es otra cuestión a tener en cuenta. Por otro lado, no podemos decir que hay un nuevo descubrimiento en este aspecto, no se ha descubierto nada, sino que hay otro planteo con respecto a lenguas o lenguajes, que es la “lengua adicional”. La lengua adicional es la lengua que se necesita en el caso de alumnos inmigrantes, de primaria, adolescentes, incluso a nivel universitario que se insertan en un sistema educativo con un lenguaje diferente al que ellos tienen. Entonces necesitan un tipo de apoyo especial y muy particular para poder tener éxito en esa instancia educativa.

¿Qué quiere decir esto? ¿Que cada vez tenemos más definiciones? No. Estamos usando el lenguaje para describir la situación en este momento, que es una de las funciones del lenguaje. El lenguaje representa los conceptos que la sociedad necesita representar.

¿En qué nos moviliza a nosotros, a los docentes de lenguas extranjeras? En que los enfoques pueden variar, y no podemos encasillarnos en definiciones que pueden dejar de tener sentido, de describir situaciones de enseñanza. El acceso a las lenguas ha cambiado en el mundo, lo que solía ser una lengua extranjera en un contexto exolin-

güe, hoy en día se puede haber transformado en una segunda lengua. El acceso al Inglés, al Portugués en este contexto, la movilidad que hay, las muchísimas posibilidades que tenemos de acceder a lenguas extranjeras, hacen que los paradigmas cambien y que nosotros tengamos que cambiar dependiendo de cuál es el acceso que tenemos nosotros, e incluso los alumnos, a las lenguas extranjeras. Esta movilidad favorece, al mismo tiempo, a erradicar estereotipos.

En el caso de Inglés, para poner un ejemplo concreto, existen posturas en cuanto a qué variedad de Inglés se va a adoptar. Tradicionalmente, las posturas más fuertes se han dado entre el Inglés británico o americano, con las representaciones asignadas a cada uno: el Inglés británico muchas veces considerado más tradicional, mientras que el americano se considera una versión más internacional, hasta más cercana a nosotros. Esta postura parece considerar que el Reino Unido y Estados Unidos son los únicos países de habla inglesa, es decir, nos olvidamos que existe Australia, Sudáfrica, y muchos otros países que son anglofonos. Existe otra postura, también, acerca del “modelo” de hablante nativo. Este modelo en realidad no existe, porque dentro de un país chico, como es Uruguay, hoy mismo decían, el hablante de Montevideo no es el mismo, rioplatense, el litoraleño o el del noreste. ¿Cuál ese hablante que no existe, que es puro? Existe en un libro, o puede existir en el imaginario de la gente, pero en la vida real no existe.

David Graddol (2006)¹, lingüista de reconocimiento internacional, indica que, de todas las comunicaciones que ocurren en inglés, la comunicación entre hablantes nativos es el 15% y tiende a decrecer. En cambio, la comunicación en inglés entre dos personas cuyas lenguas maternas son diferentes (razón por la cual la comunicación se da en inglés) es del 85% y tiende a crecer. Esta movilidad de las lenguas, que es una de las consecuencias y resultado de la aldea global en la cual vivimos, hace que como docentes de lenguas extranjeras nos tengamos que replantear muchas cosas. Enfatizo el concepto de replantearse, que no significa cambio de un día para otro. No dejo usar en clase grabaciones en las que hable un británico porque nunca lo van a escuchar. Es simplemente plantearnos qué modelos y ya no qué modelo, estamos ofreciendo a nuestros alumnos.

¹ David Graddol (2006) **English Next**. London: British Council.

Lo anterior me lleva a dos campos de acción que tenemos los docentes: por un lado las aulas de nivel primario y secundario, y por otro lado, formación docente. Como indicaba la profesora Motta, existe una escisión entre la lengua materna, el Español, en la mayoría de los casos para nosotros, y la lengua extranjera. Esta postura hace que los que están aprendiendo una lengua extranjera piensen que no hay punto de contacto entre su lengua materna y la lengua extranjera. Es más, muchas veces se escucha a docentes de lengua extranjera decir “olvidarse del español”, que sería tan imposible e inviable como decirles a los alumnos “olvidarse de que tienen piernas”.

La lengua materna es parte de quién es uno, es parte de nuestra identidad. Está también arraigado en los docentes de lenguas extranjeras el desterrar cualquier tipo de traducción o equivalencia entre las dos lenguas. Venimos de una tradición de adopción de propuestas sin examinarlas y sin adaptarlas. Por ejemplo, el rechazo a la traducción se importó del reino unido, donde las clases son multilingües. Por lo tanto, la traducción no es una opción a considerar. Entonces un origen tan lógico como el de no traducir, no porque esté mal, sino porque no es una herramienta de la cual se pueda disponer, fue tomado como “jamás se traduce”.

Volviendo a la primera cuestión, creo que esta movilidad entre formas de acceso a lenguas maternas, extranjeras, segunda o primera, nos abre también este panorama de qué herramientas tienen los alumnos. El Español lo tienen, lo cual no quiere decir voy a enseñar traduciendo, pero puedo usarlo como punto de apoyo porque existe y es una forma también de crear conciencia lingüística en las lenguas que estén aprendiendo y en la lengua materna.

También debemos considerar qué incidencia tiene esto en cuanto a formación docente. Muchas veces en formación docente uno tiende a especializarse tanto que se olvida de lo más básico y lo más común y esencial.

A veces, practicar tanto sobre un área y tener tanto nivel de complejidad en un aula, hace que se omita o se ignore lo básico de un lenguaje: la construcción de sentidos. Creo que la formación docente, de la cual vengo y pertenezco también, tiene que tomar conciencia de este rol esencial y básico de las lenguas; básico no porque sea de menor escala, sino porque es la base: las lenguas son para construir sentidos.

Considero que lo más importante es darnos cuenta de que vivimos en un mundo de incertidumbres y la ventaja que tenemos hoy es que en vez de tratar de buscar respuestas a todos los interrogantes, lo cual nos cortaría la capacidad de crecer, podemos tener el lujo si quieren, la oportunidad, de mientras estamos buscando respuestas a muchos interrogantes que seguramente acá se están planteando, también podamos encontrar otras preguntas como para seguir reflexionando.

MESA REDONDA

Lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación. Interacción e integración.

Prof. Margarete Schlatter

Retomando minha fala de hoje de manhã, tendo definido a aprendizagem como resultado de uma interação social, na qual os participantes constroem o objeto de aprendizagem, e tendo discutido o papel da escola como promotora do letramento, isto é, da participação em práticas e eventos onde a língua escrita circula e é valorizada, para nós professores de língua materna ou de outras línguas, isso significa trabalhar com texto, leitura, análise e produção de texto.

A questão que eu gostaria de discutir agora diz respeito à formação de professores e do que é esperado deles nesse contexto de ensino. Se concordarmos com Holmes (2000, p. 140), que diz que uma metodologia de ensino é construída ou adaptada com base em influências de três diferentes direções: a metodologia oficial (a que está em voga no momento, por exemplo, a abordagem comunicativa ou a perspectiva sociocultural), as metodologias pessoais dos professores, baseadas na suas próprias teorias e experiências (influências em geral muito fortes), e o contexto social da sala de aula, o que se espera dos professores em relação a sua prática pedagógica? Sem dúvida, uma das expectativas é que o professor relate as características dos contextos de atuação e a sua própria trajetória ao fazer pedagógico, isto é, que reflita continuamente sobre como adaptar as formas de ensinar ao contexto de atuação e às práticas nas quais acredita e que sempre acreditou como relevantes e eficazes.

Outra atividade fundamental para a formação de professores é a análise de práticas pedagógicas buscando compreender o que está sendo feito e por quê. Nesse sentido, é muito produtivo focalizar exemplos de práticas exitosas (ao invés da crítica a práticas que não deram certo). Além disso, ter oportunidades para a reflexão coletiva sobre a teoria e a prática. O grande inimigo do professor é a solidão: não ter com quem

dividir o cotidiano, as conquistas e as dificuldades do dia-a-dia da sala de aula é um grande obstáculo para o crescimento e a busca por novos caminhos e soluções.

Gostaria de concluir retomando as diretrizes de uma escola de Porto Alegre, colocadas em todas as paredes nas salas de aula e corredores. Gostaria de compartilhar com vocês o que aprendi nessa escola (Schlatter e Garcez, 2002)¹:

“Diretrizes para o ensino da proposta político-pedagógica da EMEF Francisco Sérgio/SMED Porto Alegre:

- *todos os alunos podem aprender;*
- *todos os alunos devem permanecer na escola;*
- *diferença não é deficiência;*
- *o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem;*
- *aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.”*

1 Schlatter, M. & P. M. Garcez (2002) Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política?. En V. Menezes, D. P. Dutra y H. Mello (Orgs.) **Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada: A linguagem como prática social.** ALAB, Belo Horizonte.

MESA REDONDA

Preguntas de los participantes

1. Circula la expresión “lengua materna” como sinónimo de enseñanza del español estándar, lengua oficial, sobre todo entre los profesores de idioma español. ¿No es esto un error que va más allá de los nombres?

Prof. Laura Motta:

Siempre hemos tenido grandes dificultades para referirnos a lo que hacemos día a día, cada nombre define o circscribe aquello que denominamos a un aspecto especial.

Hoy todos nos referimos a lengua materna como la lengua de la subjetividad. También acá hicimos referencia a la lengua oficial, a pesar que Luis Behares lo demostró fehacientemente que no tenemos oficializado nada, más que el uso de una lengua determinada.

Hemos llamado a la lengua que estamos usando en este foro, de diferentes maneras: la hemos llamado “español” y la hemos llamado “castellano” y en eso también sabemos que hay diferencias. Sobre todo si hablamos con un habitante de Galicia o del país Vasco, por lo cual sí es cierto, que cada una de las denominaciones que utilizamos, supone un recorte y una conceptualización; tal vez sería muy importante que esto tuviéramos el espacio, y creo que es la invitación fundamental, a crear un espacio de reflexión sobre la lengua materna, oficial, el español, el castellano, en definitiva sobre la lengua que usamos en nuestro país.

2. La tendencia internacional se orienta, al igual que en el Uruguay, en lo que hace a las connotaciones socio-culturales de la enseñanza del Inglés, a su calidad de lingua franca, y a su no identificación con países de habla inglesa. De hecho, en Educación Secundaria se abordan personajes como Francisco Piria o Ruben Rada en inglés. En el Programa de Segundas Lenguas del Primaria veo una clara conexión con la cultura estadounidense en la selección de materiales de apoyo. ¿Cuál será la posición del programa a este respecto?

Prof. Laura Motta:

Voy a hacer referencia a lo que David Cristal, llama “*The future of Englishes*”, haciendo referencia justamente a que hoy en día no po-

demos pensar que el Inglés es uno y único, sino que las variedades, al igual que en español, son múltiples. En ninguno de los programas de Inglés que se están desarrollando en Educación Pública, se ha hecho una opción por una variedad u otra. Simplemente a veces los materiales que se utilizan obviamente son construidos en una variedad de inglés y eso puede, leerse como una opción. Sin embargo, en todos los programas de Inglés en Educación Pública se hace énfasis en la necesidad de la vinculación con todas las comunidades de habla inglesa, y eso supone aceptar y promover las diferentes variedades de inglés. Quiere decir que no hay, hoy por hoy, una inclinación o una opción por una variedad sino que lo que se promueve que el alumno tenga la posibilidad o la variedad de “ingleses” que podamos acercarle en la medida que trabajemos con textos distintos, provenientes de diferentes países, de diferentes autores que conservan su variedad.

3. ¿Cuál se considera la causa o causas de la falta de profesores de inglés? ¿Se podrá abarcar en un futuro la demanda de cargos para cumplir con el plan de expansión del inglés?

Prof. Laura Motta:

En Uruguay la causa de la falta de profesores básicamente está centrada en dos aspectos. Es una carencia que compartimos todos los países de América Latina, y en el caso de Uruguay, me atrevo a intentar una explicación.

El Uruguay comenzó con la enseñanza de Inglés, y de otras lenguas extranjeras como el italiano y el francés, radicando la formación docente en un instituto, que era el único existente en el país, el Instituto de Profesores Artigas. Durante muchos años la formación de profesores estuvo allí y el ingreso era muy limitado, en el sentido de que se requería un nivel muy alto de dominio de la lengua, el correspondiente a las necesidades de un Profesor egresado. Esto fue generando el problema del abismo, diría yo, entre el nivel que se logra en Educación Media, y el nivel que se pide para el ingreso a Formación Docente. Pero esto no es un problema de Formación Docente; esto es un problema de desarticulación del sistema, que no mira al alumno. Cada subsistema se mira a sí mismo y ofrece lo que mejor puede dar.

Cuando nosotros cambiamos la mirada en ese sentido, procuramos que haya una articulación. Entonces en la medida en que logremos que más estudiantes que egresan de Bachillerato estén en condiciones de ingresar a Formación Docente, probablemente tengamos más alumnos ingresando a los profesorados de Inglés.

Un segundo tema está en la cobertura. Probablemente, para quien vive en Montevideo haya sido mucho más fácil formarse en la docencia de Inglés, que para quien vive en el Interior. Desde el año 1999 se iniciaron las carreras de Inglés presenciales en el Interior, al abrirse los cursos de profesorado en los Centros Regionales de Profesores del Sur y del Suroeste.

Hoy esta oferta académica se extendió y hay una mayor accesibilidad para alumnos del Interior del país. Además, estamos procurando que los setecientos y algo de alumnos que hoy están matriculados en profesorados de Inglés en todo el país puedan culminar adecuadamente. De este modo, prevemos que tendremos en el plazo máximo de 4 años, más egresados en Inglés.

También se propone crear un “año puente”, que ayude a todas aquellas personas del Sistema de Educación Pública que puedan acreditarse un nivel B1 por medio del plan de acreditación que está desarrollando el Consejo de Educación Secundaria. Esto significa hacer un curso de Inglés que acerque al nivel de Formación Docente. Estamos apostando fuerte a esta iniciativa en el convencimiento de que si podemos mejorar los niveles de lengua, podremos aumentar la matrícula de ingreso en Formación Docente.

4. En su conferencia Ud. planteó que se iban a crear oportunidades para los docentes que ya tenían diploma de maestro, para que obtuvieran un nivel de Inglés adecuado. Yo quisiera saber si para aquellos que sí tenemos el nivel de Inglés adecuado y estamos trabajando en escuelas públicas se va a dar la oportunidad inversa, de crear oportunidades pedagógicas para crecer.

Prof. Laura Motta:

Definitivamente sí. Queremos que todos tengan la oportunidad de formarse en tanto así lo deseen. Y sabemos que cuando se generan las oportunidades hay muchos que tal vez ni siquiera sabían que tenían ganas de mejorar, que se animan y se comprometen con eso. Prueba de

ello es que cuando se abren las carreras de profesorado en el Interior del país se detecta una población de estudiantes que se acercan y se inscriben. Que tal vez de otra forma no lo hacían porque no tenían esa oportunidad. Entonces, definitivamente sí tenemos varios proyectos que se concretarán en el corto plazo.

5. ¿Por qué no se hace una carrera de formación de profesores de Inglés específicamente para Primaria?

Prof. Laura Motta:

Los movimientos que se dan en la enseñanza de lenguas extranjeras responden a las necesidades de la sociedad. En la medida en que avanzamos en la acción de la enseñanza de Inglés a nivel de Primaria, surge esta necesidad y hoy por hoy, está planteada con mucha fuerza. A tal punto que este año trabajó una comisión integrada por representantes de diferentes subsistemas, elaborando propuestas para solucionar esta cuestión. Esto es de vital importancia porque condiciona el que podamos extender los programas. Esta comisión ha llegado a diferentes conclusiones con varias alternativas que se comenzarán a implementar a la brevedad.

En cuanto a la formación específica de profesores de Inglés para Primaria, la tendencia sería más a pensar en un profesor de lengua que pudiera trabajar en distintos contextos, más que en un profesor especializado en Primaria, otro en Secundaria, otro específicamente para región de frontera, otro específicamente para región del sur. La idea es obtener una formación más flexible y más diversa, que le permita adaptarse a distintos contextos. Esto, por ejemplo, en el profesorado de Portugués recientemente aprobado está explícitamente planteado: el profesor egresado tendrá una formación que le permita adecuarse a diferentes contextos sociales, regionales, y también a diferentes tramos en la formación del individuo.

6. ¿Qué importancia se le está asignando desde ANEP al tema de la formación de formadores en los centros como IPA, CERP y Magisterio, y cuáles son los planes de largo, mediano y corto plazo en este sentido?

Prof. Laura Motta:

Está planteada la creación de un postgrado y una maestría para lenguas extranjeras, ya se está trabajando en el diseño curricular, y estamos buscando financiación. Estos postgrados tendrán como requisito de ingreso el título de grado y los mismos se están realizando en coordinación con la Universidad de la República, a través del IPES, que es el centro de perfeccionamiento docente. Es decir que, en lo que refiere a los planes de futuro, está previsto abrir un postgrado en lenguas extranjeras.

7. La mayoría de los docentes de la enseñanza pública uruguaya reconocemos en el rol del inspector uno de los mecanismos para garantizar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Me gustaría que los miembros del panel ahondaran en la relevancia de esta figura, sobre todo teniendo en cuenta que se encuentran presentes en el foro personas con una tradición educativa diferente. Por otra parte, me pregunto si no sería indispensable crear un espacio organizado de coordinación entre la Formación Docente y la Inspección, que hasta el momento han funcionado como dos compartimientos estancos.

Prof. Carmen Lepre:

Es importante la pregunta. El rol del inspector debería ser el de asesor del docente. Más que una persona que fiscalice lo administrativo, la visión que yo tengo de mi labor es la del asesoramiento al docente.

De más está decir que lo administrativo debe ser cumplido, pero el asesoramiento que tiene que ver con lo didáctico y con lo teórico del docente, para mí es importantísimo y creo que para todos los inspectores es igual.

No solamente en la enseñanza pública sino la enseñanza privada. Es decir, los inspectores visitamos liceos públicos y privados, [aunque] no nos presentamos en institutos de lenguas extranjeras, porque somos inspectores de Educación Secundaria. Vamos a visitar el ciclo básico o el bachillerato, según lo que corresponda.

Con respecto a la vinculación con Formación Docente, todos los inspectores estamos dando clases en Formación Docente. Obviamente ahí cambiamos de rol, ahí somos los profesores, o de didáctica o de las teorías respectivas, pero trabajamos junto con Formación Docente como personas que están dictando clases.

La pregunta se refería no a nuestro rol diferente sino a lo institucional. Existen determinados trabajos desde la Inspección que alimentan a Formación Docente, por ejemplo, en lo que tiene que ver con la elaboración de las listas de los profesores adscriptores, en lo que tiene que ver con recurrir a profesores de Formación Docente para cursos de actualización de los profesores de secundaria. Ese tipo de acciones se dan; se tendría que trabajar de una manera muchísimo más coordinada y es cierto. Estamos empezando.

Prof. Laura Motta:

Yo me voy a poner un sombrero que me saqué hace muy poquito, que es el de Inspector. Concuerdo completamente con Carmen en cuanto al rol del Inspector. Hemos vivido en este país un cambio que se ha ido procesando lentamente y que todavía queda mucho por andar. En algún momento las inspecciones tuvieron un rol básicamente de evaluación, control, de fiscalización.

Hoy por hoy las inspecciones en general, y particularmente la de inglés, cumplen con su rol, no desde esa perspectiva únicamente fiscalizadora y evaluadora que también son parte de la tarea, sino también desde el rol que de asesoramiento.

Lo que hoy existen son coordinaciones voluntarias, libradas a la buena voluntad de los Inspectores, que usualmente son profesores de Formación Docente; lo que no tenemos son espacios formales de articulación y obviamente tenemos que empezar a pensar en esa articulación necesaria entre todos los distintos subsistemas dentro de la Educación Pública.

8. *¿Qué significa reflexión sobre la lengua? ¿Es un concepto teórico definido o un eufemismo para justificar la práctica de enseñanza de la gramática, en lugar de trabajar con la lengua misma?*

Prof. Carmen Lepre:

No es eufemismo; y tampoco el trabajo con la gramática excluye el trabajo con la lengua. La gramática es la organización sistemática de esa lengua y si estamos aprendiendo una lengua, tenemos que trabajar gramática, no podemos *no* trabajar gramática. Trabajar una lengua sin trabajar su gramática, no es trabajar una lengua.

Eso no quiere decir que tengamos que pasarnos el curso entero haciendo análisis sintácticos en el pizarrón. Sí quiere decir trabajar desde los textos, observar en el texto su organización, cuáles son sus regularidades, llegar a descubrir cómo esa organización es el soporte de informaciones, de contenidos que son dichos y por qué son dichos de una manera y no de otra. Ese es el verdadero trabajo con el texto, producto de una lengua particular: desde su gramática.

Reflexión sobre la lengua es lo que se logra luego de haber trabajado comprensión del texto profunda y superficial, haber promovido la producción de textos, utilizando determinadas estructuras que ya fueron observadas en la clase; todo eso es reflexionar con la lengua. Reflexión es todo lo que se hace en una clase de lengua.

9. ¿En algunos países de Europa se aplica la propuesta basada en la adquisición de una segunda lengua a través de contenidos curriculares y las clases de algunas disciplinas son dictadas en la segunda lengua, incluso en educación secundaria. Esto resulta en que el joven estudia en la segunda lengua, y adquiere así un mayor vocabulario, una mayor exposición a esa lengua. ¿Cómo se ve esta propuesta CLIL (Content and Language Integrated Learning) a un nivel de secundaria?, ¿Cómo sería la formación de los profesores?, ¿Se está pensando en que en IPA y CERP, por ejemplo, haya profesores de profesores bilingües que puedan enseñar disciplinas en inglés o portugués?

Prof. Leonor Corradi:

La sigla en español para CLIL es AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Europa tiene una realidad que es muy diferente a la de América Latina. En América Latina hay una lengua a la que todo el mundo puede acceder, que es el Español. También hay otras lenguas, pero uno puede estar en diferentes lugares de América Latina y comunicarse en español. Esto no ocurre en Europa, uno recorre doscientos kilómetros y accede a una lengua totalmente diferente de la propia. También hay mucha más movilidad entre los países. Es muy común que un padre o madre se traslade a trabajar a otro país y tiene que llevarse su familia. Aquí en general los trasladados, si se dan, no son tan traumáticos desde el punto de vista lingüístico.

Lo que se vio en Europa como movimiento CLIL es bastante nuevo. Se trata del trabajo en conjunto de contenidos y de lengua ex-

tranjera. Es como un apoyo que se le da al profesor de contenidos, al profesor de biología, de historia, de geografía. El profesor no tiene conciencia de qué es lo que necesita un alumno que no es anglo parlante para poder acceder al conocimiento. De ahí es de donde viene este concepto de “la lengua adicional”, no estudiada como lengua, para la comunicación, sino para tener éxito dentro del currículo escolar.

Tienen dos formas de trabajo: una es la concientización y preparación del profesor de contenidos, para apoyar en los contenidos al alumno que no comparte la misma lengua. La otra forma es el trabajo en pareja pedagógica, muy articulado entre el profesor de lengua extranjera y el profesor de contenidos. En este momento en Europa es un movimiento muy nuevo, hay algunas investigaciones, no hay demasiadas, pero la tendencia es precisamente a ampliar horizontes y no reducirlos. El movimiento CLIL no implica que porque yo sea profesor de contenidos y hablen en una lengua, el alumno que no conoce esta lengua la va a adquirir junto con los contenidos. Se necesita cierto apoyo a nivel lingüístico, para que el alumno pueda realmente aprender y para que el profesor pueda facilitarle los aprendizajes de la lengua que fuere, como lengua segunda, extranjera o lengua adicional.

10. Esta pregunta se refiera a la enseñanza de lenguas en el nivel terciario, en la Formación Docente, e incluso en la universidad, en Uruguay y en la región.

Prof. Leonor Corradi:

En Argentina el acceso a los profesorados es muy diverso. Hay desde nivel terciario hasta nivel universitario, dependiendo de la región. En algunos casos, como por ejemplo en la Ciudad de Buenos Aires, donde los institutos de formación docente estatales son altamente prestigiosos, no se puede acceder a nivel universitario gratuito, aunque sí en las provincias. En el imaginario de la gente, un título universitario pesa más que un título terciario. Por otro lado, las universidades de las provincias buscan a profesores de institutos terciarios de ciudad de Buenos Aires. Entonces la situación es bastante compleja, no es lo mismo lo que sucede en el norte, sur, en el este o en el oeste.

Con respecto a lenguas extranjeras en Formación Docente, en dos institutos muy prestigiosos de Ciudad de Buenos Aires, las len-

guas extranjeras son obligatorias en Formación Docente. En el caso de un instituto que se especializa en lenguas extranjeras, en lenguas vivas, Juan Ramón Fernández, todos los alumnos independientemente de la carrera que hagan, de qué profesorado, incluso de traductorado en lenguas extranjeras, tienen que cursar, con posibilidad de hacerlo en el mismo instituto, dos niveles de otra lengua extrajera que no tenga la misma raíz. Por ejemplo, en el profesorado de francés, el estudiante no podría elegir italiano. La idea es realmente lograr una apertura. En el caso del Joaquín V. González, otro instituto de Formación Docente, con la reforma curricular del año 2004, se incorporaron también dos niveles de lengua extranjera para todos los profesorados: matemáticas, física, química, entre otros; y los estudiantes de profesorado de lengua tienen que tener dos niveles de otra lengua extranjera distinta de la lengua para la cual se están preparando.

Y se agregó también en este instituto, como parte básica del currículo, conocimientos de computación. Tanto en las lenguas extranjeras como en computación, los alumnos pueden rendir los exámenes libres o pueden acreditar sus conocimientos. En el caso de que no lo puedan acreditar, las mismas instituciones ofrecen cursos regulares. Hay una importancia muy grande asignada a las lenguas extranjeras. Igualmente, la falta de profesores es un fenómeno no solamente nacional o regional, sino mundial.

En general hay una falta muy grande en muchos lugares del mundo, de profesores. En este respecto es sumamente importante abordar la formación docente en un marco de flexibilidad. Aunque tengamos orientaciones en formación docente para el nivel primario y para el nivel medio, los alumnos de hoy en día no son los mismos que los de hace diez años, y será también diferente al niño de aquí a 10 años. Esta flexibilidad, esta posibilidad de apertura, me parece que es un logro sumamente importante de incorporar, incluso en el profesor del secundario también. El mundo va cambiando, la gente va cambiando al mismo ritmo que la vida. Esta apertura me parece que es fundamental, sobre todo en Formación Docente.

Prof. Margarete Schlatter

Hoje de manhã comentei que no Brasil a formação de professores de línguas é feita na Universidade. São cursos de licenciatura

que formam professores, temos também bacharelados em Letras que formam, em geral, tradutores (são em número bem menor do que as licenciaturas). As licenciaturas no Brasil variam muito de universidade para universidade, mas, em geral, elas podem ser licenciaturas duplas (Português-Língua Estrangeira) ou licenciaturas únicas (Língua Estrangeira somente). Evidentemente que aulas de línguas e de cultura da língua e na língua são obrigatórias e são várias desde o início do curso. Quanto à questão do acesso à aprendizagem de outras línguas, isso não é exigência do currículo, mas o aluno pode cursar várias outras línguas além da opção principal. No nosso curso (UFRGS), isso não é uma praxe porque se o aluno quer terminar o curso no período previsto, ele não terá tempo para estudar outras línguas. A concentração será no Português e na língua estrangeira ou praticamente só na língua estrangeira. Depois da graduação, a formação inclui várias opções de pós-graduação. Depois de duas décadas de investimento, no Brasil, em cursos de pós-graduação, há muitos cursos oferecidos em várias universidades, e os professores licenciados procuram a formação *latu sensu* (Curso de Especialização) ou os cursos de Mestrado e de Doutorado.

11. ¿En Portugués no puede dejarse de lado la gramática, cómo puede explicarlo?

Prof. Margarete Schlatter

O ensino da gramática continua na aula de língua, evidentemente. Só que o nosso desafio hoje, se pensarmos que vamos lidar com o texto, é justificar as reflexões lingüísticas que fazemos pelo uso que elas têm no texto e para comunicação. Não vamos deixar a gramática de lado; a gramática é parte da língua. Mas não como listas descontextualizadas “hoje vamos aprender *Present Perfect*, amanhã vamos aprender *verb to be*”, e assim sucessivamente. Isso não faz sentido! É isso que chamo de “notícias sobre a existência do *verb to be*”. O que adianta uma notícia sobre a existência e a forma do *verb to be* se a pessoa não consegue entender qual é o sentido do *verb to be*? E ainda poderíamos afirmar que, para dizer muita coisa na vida, não se precisa usar o *verb to be*, certo? O que é preciso, nosso compromisso hoje, é justificar por que vamos tratar do *verb to be*, por que ele é relevante para a construção do sentido

do texto que estamos analisando. É fundamental sempre trabalhar com o sentido e somente depois de ler, de falar, refletir sobre por que está sendo usado o *verb to be* e não outra estrutura e por que poderíamos (ou não) usar outra estrutura em outro contexto de produção.

PARTE II

Artículos invitados

La enseñanza de lenguas por contenidos curriculares

Gabriel Díaz Maggioli,
Anamaría Moreno,
Shirley Romano¹

1. Introducción

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un derecho consagrado por UNESCO² y se constituye así un elemento fundamental de la formación integral del educando como individuo y como ciudadano del país y del mundo tanto en el uso de herramientas (carácter instrumental de la lengua), en su desarrollo cognitivo, cultural como del sentido del respeto y tolerancia hacia los demás.

El desarrollo de la identidad cultural de los educandos, cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa, implica la asunción de sí mismos y la no exclusión de los otros. Como señala Paulo Freire (1994) en *Pedagogía de la Autonomía* “*Es la otredad del “no yo” o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo.*”

La Educación para la Paz se funda en la comprensión mutua entre humanos tanto próximos como extraños evitando, como señala Edgar Morin, el “*estado bárbaro de incomprensión*”, que es la causa de racismos, xenofobias y desprecios. Hay muchas propiedades del uso de la lengua que reflejan estructuras de autoridad, de dominación, de racismo en la sociedad. Sin embargo se puede utilizar esa misma lengua sin esos rasgos, como afirma Noam Chomsky.

Tradicionalmente el aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza uruguaya ha contemplado tres aspectos fundamentales:

1 Gabriel Diaz Maggioli es Coordinador del Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX) de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Uruguay; Anamaría Moreno es Directora del Programa Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) del Consejo de Educación Secundaria, ANEP; Shirley Romano es Inspector Nacional de la asignatura Inglés del Consejo de Educación Secundaria, ANEP.

2 “La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales”. Resolución 30C/12 en “Educación en un mundo plurilingüe”.

1) Instrumental

El dominio de una lengua extranjera permite al educando una mejor inserción y un eficaz desempeño en el mundo actual.

2) Cultural

El aprendizaje de la lengua extranjera ofrece una aproximación al conocimiento de otras culturas lo que favorece el desarrollo del respeto, la tolerancia y la valoración de las mismas, enfatizando el reconocimiento de la propia identidad cultural del educando como preponderante y relevante.

3) Cognitivo

El aprendizaje de lengua extranjera promueve

a) el desarrollo cognitivo propiciando aprendizajes interdisciplinarios, que no siempre se encuentran disponibles en la lengua materna.

b) La concientización sobre los procesos de adquisición y dominio de su propia lengua al tiempo que aporta una mejor comprensión y manejo de diferentes códigos (verbal, visual, etc.), así como nuevas estrategias de aprendizaje.

c) La transferencia de conocimientos y estrategias convirtiéndose en un importante espacio articulador de saberes.

Consideramos relevante también la inclusión de un cuarto elemento:

4) Diversidad

El aprendizaje de cualquier lengua extranjera constituye un vínculo entre individuos de diferentes regiones, etnias y credos fortaleciendo así la comprensión de la complejidad humana.

A pesar de que los aspectos mencionados *ut supra* se han mantenido relativamente constantes durante el pasado siglo y comienzos del presente, los paradigmas en la enseñanza de lenguas extranjeras cambian constantemente, así como cambian los paradigmas en el ámbito más general de la educación. Varios siglos de tradiciones en lo que refiere a las diversas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras que se popularizaron para luego morir lentamente, han dejado un “residuo

conceptual” muchas veces difícil de ignorar. Sin embargo, los avances en el campo de la Lingüística, la Pedagogía y la Psicología Educacional han comenzado a delinear un panorama en el cual ciertas tendencias, en un momento periféricas, han comenzado a obtener una cierta centralidad en lo que hace a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de estas tendencias, la Enseñanza Integrada de Lenguaje y Contenidos (CLIL por su sigla en inglés) ha tomado ímpetu desde comienzos del siglo veintiuno, convirtiéndose en una de las metodologías de preferencia para la enseñanza de lenguas extranjeras alrededor del mundo. El presente trabajo explora los orígenes de este movimiento y delimita su ámbito de acción haciendo particular referencia a su utilización en el Sistema de Educación Pública Uruguaya. Al mismo tiempo, se plantean cuestiones prácticas que hacen a su implementación en el aula.

2. Orígenes

“Podríamos definir a la Enseñanza Integrada de Lengua y Contenidos como un enfoque educativo dual en el cual una lengua adicional, que no es la lengua materna de los alumnos se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera.” (Mehisto, Marsh y Frigols 2008, p.9).

Estos mismos autores trazan los orígenes de este movimiento educativo a más de 5000 años atrás, cuando los Sumerios fueron conquistados por los Acadios y quisieron aprender la lengua de los conquistados. Así, se utilizó la lengua sumeria como medio para la enseñanza de teología, zoología y botánica a jóvenes Acadios.

Una situación similar ocurrió siglos después con la conquista de Grecia por los Romanos y más recientemente, aún, con la expansión del Latín en Europa luego de la caída del Imperio Romano de Oriente.

En América Latina, las grandes civilizaciones andinas también utilizaron la enseñanza de contenidos culturales para apropiarse de las diversas culturas que conquistaron.

El movimiento hacia la enseñanza de lenguas a través de contenidos disciplinares tal y como lo conocemos hoy en día es el producto de una motivación canadiense que comenzó en 1965. En ese año, un

grupo de padres residentes en la provincia de Québec inició un movimiento educativo en procura de educación bilingüe de calidad para sus hijos. Estos padres, angloparlantes, temían que sus hijos estuvieran en desventaja respecto a otros habitantes de su provincia al no contar con destrezas lingüísticas en idioma francés que garantizaran su inserción laboral futura.

Es en este contexto que surgen los programas de inmersión, en los cuales se escolariza a los niños en la segunda lengua. En su comienzo no se contaba con procedimientos pedagógicos validados por teoría, sino que se improvisaba a través del ensayo y el error. La década de los 70 marcó el apogeo de las investigaciones en torno a la efectividad de este tipo de propuesta pero no fue hasta la década de los 90 que su potencial fue validado en el ámbito educativo internacional. (Hall y Austin 2004)

Fue a mediados de la década de los 90 en que las exigencias de la globalización hicieron imperiosa una reconceptualización de las políticas lingüísticas a escala global, focalizándose las mismas en la provisión de educación multilingüe de calidad desde la educación inicial. La globalización ha interconectado al mundo en formas nunca antes vistas. El impacto de las nuevas tecnologías ha facilitado el intercambio de información y conocimientos. Al convertirse el mundo en una aldea global cada vez más pequeña, la movilidad física y virtual hace necesario repensar la forma de enseñanza de las lenguas, vehículo primordial de relacionamiento entre individuos.

“en un mundo integrado, una enseñanza integrada es percibida como la forma más moderna diseñada para equipar a los aprendices con el conocimiento y destrezas necesarias para la era global.” (Mehisto, Marsh y Frigols, op. cit., p.10).

3. Fundamentos de la enseñanza integrada de lengua y contenidos

Fundamentos teóricos

El movimiento de enseñanza a través de contenidos se ha nutrido, con el correr de los años, de varias fuentes teóricas. Sin embargo,

todas ellas parecen retrotraerse al trabajo de Gramática Funcional y las concepciones de lengua y su aprendizaje elaboradas por M.A.K. Halliday (1978, 1995).

Para este autor, “*el lenguaje surge en la vida del individuo a través de un constante intercambio de significados con otros individuos que le resultan significativos.*” (Halliday, 1978, p.1). Como forma de intercambiar significados, los individuos construyen **textos**, los cuales son influidos no solo por el lenguaje utilizado sino por el usuario y su contexto social. Podemos definir a los textos como “*cualquier secuencia de lenguaje que se mantiene unida en forma cohesiva a través del significado.*” (Feez 2002, p.4). El significado proviene de una conjunción de variables entre las que se incluyen los diferentes sistemas lingüísticos, pero también el contexto social en el cual el texto es construido. La forma iterativa en la cual el lenguaje da forma al significado y viceversa puede resumirse en las siguientes premisas que delinean lo que se ha dado en llamar un enfoque Sistémico-Funcional de la Lingüística (Eggis 1994):

- El lenguaje es un recurso para crear significados.
- Este recurso está conformado por un conjunto de sistemas relacionados.
- Los usuarios recurren a estos sistemas cada vez que utilizan el lenguaje.
- Los usuarios del lenguaje crean textos como vehículos del significado.
- Estos textos dependen del contexto social en el cual son utilizados.
- Finalmente, el contexto social da forma a los individuos que utilizan lenguaje.

Ya que el ámbito áulico es, necesariamente, artificial resulta necesario que el mismo se convierta en un espacio de interacción social real que vehiculice la construcción de significados en la segunda lengua a través de textos y mediante la interacción de los individuos con pares significativos. La vieja premisa de la utilización de diálogos o textos similares específicamente diseñados para el refuerzo y la práctica de unidades gramaticales discretas pierde sentido desde una perspectiva funcional-sistémica. Al mismo tiempo, los alumnos y docentes se encuentran limitados al espacio áulico como ámbito de interacción al ser

las lenguas extranjeras parte del currículum. Por lo tanto debemos preguntarnos: ¿Qué tipos de texto resultan auténticos dentro del ámbito social de un aula? La respuesta más obvia es que son aquellos textos que devienen de la interacción con las diferentes áreas disciplinares que conforman el currículum. Las mismas validan el uso del lenguaje y lo potencian, convirtiéndose así en el vehículo ideal para la construcción de significados reales en una segunda lengua. Citando a Halliday (1995) nuevamente podemos entonces afirmar que, en un enfoque de enseñanza por contenidos los alumnos:

1. Aprenden lenguaje

Al interactuar con sus pares en actividades sociales con propósitos académicos los alumnos comienzan a comprender que la segunda lengua es un recurso válido para construir significados.

2. Aprenden a través del lenguaje

A medida que aprenden la segunda lengua, los alumnos comienzan a interpretar y organizar la realidad a través de la misma.

3. Aprenden acerca del lenguaje

El aprender acerca del lenguaje significa construir una base de conocimiento sobre la segunda lengua y sobre cómo la misma funciona. También implica desarrollar un lenguaje específico para hablar sobre la lengua, tanto materna como segunda.

Mediante la utilización de una perspectiva de esta naturaleza, el currículo comienza a tomar sentido para los alumnos ya que el mismo no es percibido como una abstracción futurista, sino que responde a necesidades comunicativas reales alineadas con las exigencias del contexto social, político y cultural más amplio en el cual se encuentran insertos los alumnos. Esta perspectiva considera el lenguaje como un sistema para la construcción de significados que se relacionan en forma sistemática con los contextos en los que se utiliza y, por ende se convierte en una construcción colaborativa entre alumnos y docentes que beneficia a todos los alumnos por igual. Estos beneficios devienen de

los requisitos explícitos de los contenidos disciplinares a abordar, así como del conocimiento explícito sobre el lenguaje como sistema y de los diversos andamiajes que proporciona el apoyo del docente al proceso de aprendizaje.

Fundamentos sociales

Para realizar un fundamento social de la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos remontarnos a John Dewey (1910, 1938, 1963) y su opinión de cómo debería caracterizarse el proceso de enseñanza y aprendizaje ideal. Sus creencias son tan pertinentes para la educación hoy como lo fueron durante su vida. Mencionaremos algunas de ellas, pues brindan un soporte sólido a la enseñanza por contenidos.

En primer lugar, enfatiza que el currículo no debería ser una serie de asignaturas aisladas de la vida cotidiana de los niños y la gente joven:

“La observación cuidadosa de los intereses resulta de máxima importancia para el educador....Solo a través de la observación constante y comprensiva de los intereses de la niñez puede el adulto ingresar a la vida del niño y ver para qué está listo éste y ante qué material podría trabajar más pronta y fructíferamente”
(Dewey 1910, p.14-15).

En segundo lugar, plantea que los maestros y alumnos deben trabajar juntos en forma cooperativa y aprender unos de otros.

También es fundamental considerar los aportes de Jean Piaget (1972) quien permite relacionar su teoría de cómo los niños construyen conocimiento en el aprendizaje de lengua extranjera. Plantea que la interacción social contribuye significativamente a dicha construcción. Los niños piensan críticamente cuando intentan defender o compatibilizar distintos puntos de vista.

Otro gran aporte fue el realizado por L. S. Vygotsky (1987) quien plantea que los niños tienen dos niveles de desarrollo: un nivel real determinado por las cosas que el niño puede hacer por si mismo y otro potencial determinado por lo que puede hacer con la ayuda de un maestro, con otro mayor o con sus pares. Vygotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo, a la distancia entre estos dos niveles.

Finalmente lo planteado por Gordon Wells (1986) quien demuestra que los niños son activos creadores de significado y sugiere cómo los adultos pueden ayudarlos a aprender. Propone un modelo colaborativo de educación – una sociedad entre maestro y alumno – en el cual el maestro, como experto proporciona asesoramiento al “*aprendiz que utiliza ese asesoramiento para llegar a la meta elegida, cuyo valor es apreciado por ambos*” (1986, p.120). Influido por las ideas de Dewey, propone organizar la educación alrededor de temas amplios.

El trabajo de estos pensadores e investigadores se basa en la idea de que la clase es una comunidad y que el maestro es una guía incentivadora de la actividad intelectual.

Fundamentos prácticos

Desde un punto de vista práctico, puede hablarse de tres modalidades por medio de las cuales se estructura la enseñanza a través de contenidos: enseñanza temática; enseñanza protegida y modelo adjunto (Master 1997).

La enseñanza temática es un modelo que busca el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de un área o tema específico. En este modelo el docente es responsable tanto por la enseñanza de la lengua como del contenido.

En la modalidad “protegida” (*sheltered*, por su nombre en inglés) se busca el dominio del contenido con la enseñanza de la lengua como actividad incidental. Si bien el docente es responsable por la enseñanza tanto de lengua como del contenido, a los alumnos se les evalúa principalmente en su dominio del contenido.

Finalmente, el modelo adjunto consta de dos cursos interrelacionados: uno de lengua y uno de contenidos, dictados por dos docentes diferentes. El objetivo de estos cursos involucra tanto el dominio de la lengua como el del contenido. Para ello, en el curso se realiza una introducción al discurso académico que busca desarrollar destrezas transferibles. Aquí cada docente es responsable por su área (lengua o contenidos); los alumnos son evaluados en su dominio de los contenidos, en la clase de contenidos, y en su dominio de la lengua, en la clase de lengua.

4. La enseñanza de lenguas extranjeras a través de contenidos en Uruguay

Educación Primaria

Si bien no existe un enfoque mágico para que la enseñanza de lenguas sea significativa y pertinente, sí se conoce a través de estudios realizados en otras realidades que se mejora la calidad de la educación en las escuelas cuando los docentes poseen un sólido conocimiento de la lengua que intentan enseñar así como de la enseñanza por contenidos. Bajo estas presunciones se han implementado, en años recientes, diversas iniciativas en el ámbito de la Educación Primaria. En ese nivel, en la actualidad, coexisten dos programas de enseñanza de Inglés: Programa de Inglés por Inmersión y Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos. Ambos tienen una clara orientación a vehiculizar el aprendizaje de la segunda lengua a través de contenidos curriculares. El modelo de inmersión puede ser considerado una modalidad “protegida” ya que los docentes enseñan contenidos curriculares para lo cual deciden cuál es el lenguaje obligatorio que permitirá a los alumnos adquirir los conceptos, destrezas y actitudes que les habiliten a desarrollarse con soltura en el campo académico. Asimismo, se expone a los alumnos a otras formas de lenguaje por medio de la selección de lenguaje compatible con los contenidos. Mientras que se espera que el lenguaje obligatorio sea utilizado en forma activa y comunicativa, la expectativa sobre el lenguaje compatible es que el mismo sea comprendido por los alumnos.

En la región fronteriza con fuerte presencia de Dialectos Portugueses del Uruguay se implementa un Programa de Inmersión Dual, en el cual se enseñan ambas normas, español y portugués, a través de contenidos curriculares. A su vez, también existe un Programa de Enseñanza de Portugués a través de Contenidos.

La selección y secuenciación de contenidos para estos programas implica una cuidada planificación conjunta del maestro de Español y el de la segunda lengua. En este sentido, mientras que se priorizan contenidos de las áreas de Matemática y Ciencia en los primeros años —dada la naturaleza concreta de estos conocimientos en los primeros grados— el espectro de contenidos se expande, a medida que los alumnos avanzan en su escolaridad, a otras áreas tales como Ciencias So-

ciales. No se excluye la instrucción en aspectos lingüísticos, los cuales son abordados a partir de funciones más que estructuras, permitiendo así una concientización de los alumnos sobre cómo opera la segunda lengua. La evaluación de los alumnos se da a partir de una evaluación conjunta de contenidos y del lenguaje utilizado para expresar los mismos, siendo esta práctica un fiel reflejo de la enseñanza “protegida”.

Educación Media

Como hemos visto, cuando se habla de enseñanza por contenidos se utiliza una expresión genérica que puede aplicarse tanto a la enseñanza de una disciplina por medio de una lengua extranjera, como al uso ocasional de una lengua extranjera en la enseñanza de otras disciplinas o a la modalidad que consiste en poner en práctica secuencias de enseñanza de la lengua extranjera a partir de los contenidos de otras disciplinas.

Esta última es la que se ha puesto en práctica desde hace algunos años en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Enseñanza Media uruguaya. Es así que se dan experiencias de trabajos coordinados entre uno o varios docentes de diferentes disciplinas y un docente de lengua extranjera, o del tratamiento de una unidad temática en la clase de lengua extranjera a partir de diferentes documentos auténticos propios de esa disciplina. Si se va trabajando en esta modalidad, tratando de abarcar los diferentes campos del saber, el estudiante se ve expuesto a diferentes tipos de discurso que son los que sustentan la realidad de la lengua extranjera. En este sentido, podría decirse que la enseñanza a través de contenidos en Educación Secundaria adhiere al modelo de enseñanza temática.

La metodología utilizada se basa en el uso del documento auténtico como soporte. Ello responde a la necesidad de poner al alumno en situaciones que se acerquen a la realidad en la que la lengua se desarrolla. El uso del documento auténtico permite:

1. Desarrollar estrategias que preparen al estudiante para la autonomía.
2. Introducir la realidad exterior, con su dimensión cultural, en el aula.
3. Introducir la riqueza de una lengua presentada en su ámbito natural de realización.

Las estrategias a desarrollar son aquellas que el alumno ya posee porque las utiliza en su lengua materna. A través del aprendizaje de una lengua extranjera, toma conciencia de aquellas estrategias que pone en marcha y que se vuelven un apoyo para el trabajo en otras disciplinas. Se acostumbra a una metodología del descubrimiento, de la emisión de hipótesis y de la construcción de sentido a partir de indicios que no son puramente lingüísticos.

Los defensores del uso de material auténtico en el aula enfatizan la importancia de la “impregnación” que resulta del contacto con muestras reales, ricas y diversificadas de la lengua extranjera. En el caso del aprendizaje de una disciplina a través de una lengua extranjera, se suma el hecho de que el estudiante se ve motivado porque siente que adquiere conciencia de las estructuras lingüísticas que lo habilitan a comprender el contenido (el “aprender la lengua” y el “aprender a través de la lengua”, al decir de Halliday). La inmersión, desde el comienzo del aprendizaje, en textos auténticos, facilita el pasaje a la producción y permite la incorporación, muchas veces intuitiva, de estructuras gramaticales que de otro modo exigirían un mayor esfuerzo de sistematización.

En un abordaje de este tipo, los aspectos sintácticos se trabajan a partir del descubrimiento y ajuste progresivo de las reglas gramaticales y/o pragmáticas, basado en una teoría de tipo constructivista y no ya con los métodos que consisten en proporcionar una serie de reglas preestablecidas y preanalizadas. Es necesario basarse en una gramática que el alumno va construyendo; es el estudiante quien debe apropiarse de las reglas que se vuelven operativas para él. Debe, entonces, pasar por diferentes etapas de construcción de esas reglas ya que nada demuestra que el punto de vista de un lingüista o de un profesor, sobre la regla propuesta, sea operativo para todos los estudiantes, en un mismo momento del proceso de aprendizaje. El alumno es expuesto a e inmerso en diferentes tipos de discurso, según la disciplina, y en cada caso el abordaje que se realiza depende del objetivo con el cual dichos textos son propuestos. En un momento posterior, se pasará a la etapa de construir las competencias y herramientas lingüísticas que le permitan ir mejorando esas técnicas, a partir de los elementos recurrentes en cada tipo de discurso.

Al inicio del aprendizaje de una lengua extranjera, cuando el conocimiento del discurso es limitado, la formulación o la conciencia de la

regla puede ser vaga e imprecisa, ya que en determinado momento eso resulta suficiente para responder a la exigencia del momento. Luego y según etapas que varían con cada estudiante, estos se ven ante situaciones que los llevan a realizar nuevas conceptualizaciones de reglas que en etapas anteriores habían percibido de manera menos profunda. En todos los casos se está trasmitiendo un saber que no es totalmente desconocido para el estudiante entonces es necesario partir de la similitud de estrategias de abordaje de los diferentes discursos con las de la lengua materna y también trabajar las similitudes y diferencias semánticas y sintácticas, con la ayuda de los contenidos de las disciplinas en las que se sustenta el aprendizaje de la lengua extranjera. La incidencia en el aprendizaje de lo que los alumnos intuyen, adivinan y por lo tanto conocen, es tal vez mucho más importante que aquello que ignoran.

La enseñanza de lenguas extranjeras por contenidos supone un replanteo de las prácticas pedagógicas desde los programas de formación inicial y continua de los docentes.

5. Consideraciones metodológicas de la enseñanza por contenidos

Como expresáramos anteriormente, la enseñanza de una lengua extranjera a través de una disciplina es beneficiosa para la adquisición de la lengua extranjera, de la disciplina, así como para una mayor concientización sobre el funcionamiento de la lengua materna.

En las secuencias de enseñanza de la disciplina, surgen problemas lingüísticos que serán tratados como tales en instancias dedicadas a ese fin. La necesidad de comprender y sistematizar aspectos de la lengua extranjera surge en un ámbito de aplicación real de la misma, lo que le otorga otra validez. No es una secuencia didáctica preestablecida y común a cualquier estudiante de esa lengua y de un determinado nivel, sino que es un aprendizaje que surge de una necesidad real de ese alumno o de ese grupo de alumnos en un momento determinado del aprendizaje. El docente debe tener en cuenta la pertinencia de lo que se enseña para lograr aprendizajes significativos, detectar y sistematizar todo aquello que se vuelve relevante para el alumno. Es en ese momen-

to en que se aclararán dudas de la lengua, lo que le permitirá avanzar en el desarrollo de su cognición metalingüística.

Estas experiencias lingüísticas reales en la segunda lengua, vividas, interiorizadas, tienen un fuerte impacto en el aprendizaje de esa segunda lengua.

A su vez, la segunda lengua se transforma en referente para que el estudiante pueda buscar recursos en sus competencias metalingüísticas ya adquiridas. Estos aspectos son beneficiosos para la lengua materna ya que permiten tomar distancia, observar desde otro lugar. Se trata de poner en marcha estrategias comparativas/contrastivas que contribuyen a la comprensión del funcionamiento de su propia lengua a partir de una verdadera reflexión metalingüística.

En lo que hace a la disciplina no lingüística, la adquisición de habilidades y estrategias de lectura o de formas de abordar el discurso oral, resulta fundamental para lograr un verdadero acercamiento a las diferentes fuentes del conocimiento.

Es muy importante el complemento entre ambos elementos: lengua y contenido. Por un lado, están las estrategias comunicativas creadas en el acercamiento a la lengua extranjera, y por otro, lo que aporta el trabajo en la disciplina en tanto conocimiento concreto, real, que introduce motivación, ya que forma parte de la realidad del trabajo escolar “aquí” y “ahora”.

La forma de implementar este tipo de enseñanza puede variar con la edad, la lengua, el lugar, pero se trata, en todos los casos de utilizar las lenguas extranjeras para llevar adelante acciones, trabajar, aprender, en una lógica de actividad bilingüe. Se busca desarrollar una real educación lingüística, tan importante como la física, musical o artística. En este sentido, podemos decir que el abordaje temático que se propende en Educación Secundaria tiene un fuerte componente basado en el desarrollo de tareas. Willis (1996) define a las tareas como aquellas actividades en las cuales los alumnos utilizan la lengua extranjera para obtener un producto concreto. La misma autora enfatiza tres condiciones fundamentales para el aprendizaje de una segunda lengua:

- a) Exposición a ejemplos auténticos de lenguaje real y en uso en situaciones cotidianas o académicas.
- b) Oportunidades para utilizar esos insumos en la comunicación.
- c) Motivación para utilizar esos insumos en la comunicación real.

La autora también menciona una cuarta condición a la que califica como “deseable”, es decir, mientras que sin la presencia de las tres primeras condiciones no es posible el desarrollo de la segunda lengua, esta cuarta condición puede favorecer el proceso. Dicha condición es la oportunidad de focalizarse en aspectos lingüísticos, es decir, conscientizar sobre el abordaje sintáctico o pragmático necesario para la elaboración del discurso exitoso.

6. A modo de conclusión

Contar con hablantes que hayan desarrollado competencias plurilingües se vuelve cada vez más necesarias debido a la multiplicación de intercambios entre los diferentes pueblos y culturas. Además, el hecho de utilizar dos lenguas, desde muy joven, para jugar, aprender, trabajar, permite vivir realmente y con profundidad la alteridad lingüística, el carácter arbitrario del signo, la relatividad del léxico (muchas veces los campos semánticos no se corresponden exactamente), de la gramática, de la sintaxis, de los códigos. El hecho de buscar relaciones entre las lenguas, transparencias, diferencias, son actividades metalingüísticas permanentes que favorecen el desarrollo de competencias de aperturas a otras lenguas y hacen pensar en la relación lengua/cultura.

Es el uso natural de la primera lengua “diferente”, es decir de esta segunda lengua de trabajo, que va a permitir la “descentración” necesaria con respecto a la lengua materna y la introyección de lo nuevo, el camino para la diversidad lingüística. Podemos concluir entonces que el aprendizaje de una segunda lengua no es un fin en sí mismo, sino que, dentro de un contexto de enseñanza por contenidos se constituye en un verdadero puente hacia otras lenguas. Cuando el mundo pone curso firme hacia un plurilingüismo funcional, puede decirse que el Sistema Educativo Uruguayo cuenta con las condiciones óptimas para el desarrollo de tal iniciativa en el marco de una Política Lingüística que articula los diferentes niveles educativos y deja en claro la potencialidad de los aprendizajes que puedan surgir de tal articulación coherente.

7. Referencias bibliográficas

- Dewey , J. (1910) **My pedagogic creed**. A Flanagan Company, Chicago.
- Dewey, J. (1938) **Experience and Education**. Macmillan, New York.
- Dewey, J. (1963) **Democracia y Educación**. Losada, Buenos Aires.
- Eggins, S. (1994) **An introduction to systemic functional linguistics**. Pinter, London.
- Feez, S. (2002) **Text-based syllabus design**. National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney.
- Freire, P. (1994) **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, São Paulo.
- Hall Haley, M and T. Austin, T. (2004) **Content-based Second Language Teaching and Learning: An interactive approach**. Pearson – Allyn and Bacon, Boston.
- Halliday, M.A.K. (1978) **Language as social semiotic**. Edward Arnold, London.
- Halliday, M.A.K. (1995) **An introduction to Functional Grammar**. Edward Arnold, London.
- Manning, M., G. Manning and R. Long (2000) **Immersion Tematica**. Gedisa, Barcelona.
- Master, P. (1997) "Content-Based Instruction vs. ESP". **TESOL Matters** 7(6):10.
- Mehisto, P., D. Marsh y M. Frigols (2008) **Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education**. Macmillan, Oxford.
- Piaget, J. (1972) **Juicio y Razonamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño II**. Guadalupe, Buenos Aires.
- Vygotsky, L. S. (1987) **The Collected Works of L.S. Vygotsky**, Robert W. Rieber y Aron S. Carton (comps). Plenum, New York.
- Wells, Gordon. (1986) **The meaning Makers: Children Learning Language and Using language to learn**. NH:Heinemann, Portsmouth.
- Willis, J. (1996) **A framework for Task-based learning**. Longman, Harlow.

Políticas Lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento.

Luis E. Behares y Claudia Brovetto¹

1. Propósito

Aspiramos en este texto² a hacer un análisis de los **modos de establecimiento** de las políticas lingüísticas en el Uruguay, es decir, de los ámbitos, procedimientos y tradiciones que el país ha utilizado para dar forma y contenido a sus políticas referidas al ámbito del lenguaje, tomado como un todo, a las lenguas habladas en el territorio y a las “lenguas extranjeras”.

Se trata de un **análisis preliminar**, si se tiene en cuenta la incipiente del tratamiento de esta cuestión en los círculos provenientes de lo jurídico, de la lingüística y de la educación. Por lo tanto, todas nuestras conclusiones son provisorias y están sujetas a discusión y reinterpretación. Tal vez, lo que debamos reconocer como un valor intrínseco de este trabajo consista en esta apertura del tema.

Hemos optado, como se verá más adelante, por no restringir el alcance del concepto de “políticas lingüísticas” a versiones muy estrictas de su definición, en las cuales, por ejemplo, se acostumbra a separar lo **político**, *stricto sensu*, de la **planificación**, fundamentalmente porque en referencia a nuestro análisis ambas modalidades de establecimiento se presentan como complementarias.

Es necesario señalar que, lo que hemos pretendido no es un análisis de los **contenidos** de las políticas lingüísticas, aunque éstos no pueden ser soslayados en la mayoría de los casos, sino un estudio que pone su énfasis, como dijimos, en la **forma**, que aquí llamamos “modalidades” o “modos”, mediante los cuales se establecen las políticas.

En otro orden, hemos sido también muy cautelosos al referirnos a los ámbitos jurídicos de la cuestión, en los cuales es necesario hacer discriminaciones finas, por ejemplo en lo que se denomina **Estado**, al

¹ Luis E. Behares es director del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Claudia Brovetto es Ph. D. en lingüística e integra el Programa de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública.

² Texto escrito en Noviembre de 2008.

dar noticia del carácter complejo de los tipos de disposiciones jurídicas (constituciones, códigos, leyes, decretos, ordenanzas, reglamentos, disposiciones, circulares, etc.) y de la pluralidad de organismos que, sobre todo en el caso uruguayo, pueden producir documentos de validez jurídica general, particular, o específica. En lo que respecta al ámbito educativo, que como veremos es uno de los más importantes en materia de políticas lingüísticas, el carácter progresivamente autonómico de los organismos que la presiden desde 1935 en Uruguay, aunque en el seno del Estado, agrega un factor de complejidad que requiere un cuidado especial.

Como se podrá observar en la lectura de este texto, también nos apartamos en cierta medida de las definiciones muy ajustadas con respecto a lo que se llama **políticas públicas**, ya que hemos asumido que éstas no son sólo aquellas que se establecen como actos formales y registrados como tales de los gobiernos (en sus tres poderes), sino que incluyen también otros modos de establecimiento, probablemente menos transparentes, de origen sectorial, además de las operaciones propias de la *consuetudine* social y cultural.

2. Modos de establecimiento de las políticas lingüísticas en Uruguay

Como ya se ha señalado reiteradamente (Behares 1984, Barrios et.al. 1996, Behares 2007, ANEP 2008), el Uruguay parece haber optado, en la mayoría de los casos, por modos de establecimiento de políticas o “diseños” de planificación lingüística que no incluyen la explicación estatal de tipo jurídico ni la administración orgánica del Estado en ese dominio. Se ha sostenido (Behares 1984, y una larga serie de investigaciones que hacen eco a esta afirmación) que la “planificación lingüística” del Uruguay, y probablemente también sus políticas lingüísticas, han sido siempre de naturaleza “tácita”. En esta dirección, podemos arriesgar la hipótesis de que los modos de establecimiento de políticas lingüísticas y de planificación lingüística en Uruguay han sido de tres tipos:

1. En el plano jurídico y legal y de acciones autócratas de los gobiernos, que parece restringirse a anotaciones marginales

- en documentos legales (Leyes, Decretos, Reglamentos, etc.) de algunas prescripciones o recomendaciones en materia lingüística.
2. La *consuetudine* de los actos y prácticas lingüísticas y las orientaciones valorativas sobre ellas alojadas en el discurso de la sociedad uruguaya.
 3. El diseño de políticas lingüísticas en el marco de las políticas educativas en el ámbito de la educación pública, incluyendo los sentidos albergados en las diferentes preceptivas curriculares y didácticas.

Se trata de una opción por modos de establecimiento que, a simple mención, puede parecer extraña. Sin embargo, el Uruguay no está solo en esta opción: según parece, la mayoría de los países del mundo están más cerca de esta opción que del establecimiento explícito de los alcances y límites de la actividad lingüística en el seno de las sociedades. Sin dudas, los hay que lo hacen; en general, los incluyen en secciones de su Constitución, o en leyes y decretos específicos en los que los fijan pormenorizadamente, y dan por lo tanto la posibilidad de controlarlos a través de oficinas del más alto nivel jerárquico del Estado.

Si aceptamos que hay dos modelos, el **establecimiento por explícitación estatal** (que incluiría no sólo el ordenamiento jurídico, sino también los actos deliberados de los organismos dependientes del Estado) y el **establecimiento “tácito”**, podríamos sopesar la adecuación y las ventajas y desventajas de ambos. Sobre esta discusión, en términos generales y teóricos hay ya mucha bibliografía producida. Nos ocuparemos de ella más detenidamente más adelante, pero necesitamos algunos elementos conceptuales para avanzar sobre el caso uruguayo.

Pensamos que hay dos marcos de referencia accesibles para explorar esta cuestión. El primero de ellos es el que se refiere a las relaciones, que pueden adoptar muchas formas y estar sometidas a conflictos complejos, entre el **Estado** (como “institución” y aparato organizado, incluyendo lo jurídico y su sostenimiento por la fuerza de su estabilidad), la **sociedad** (el entramado de relaciones entre personas, grupos e instituciones “civiles”), la(s) **cultura(s)** (las organizaciones simbólico-imaginarias de representaciones admitidas como generales o sujetas a conflictos de poder) y la **Nación** (entendida como un valor de pertenencia o

inclusión a un todo de identificación). El segundo es la vía histórica, que nos provee, tal vez, de una dirección de proceso con cierto asentamiento en relación a los cuatro componentes del anterior. Utilizaremos ambos marcos de referencia simultáneamente en nuestro análisis.

El Uruguay “nace a la vida independiente” en un proceso iniciado en 1825 (Declaratoria de la Independencia) y concluido en 1830 (Jura de la Constitución), en el cual hay que recordar la Convención Preliminar de Paz de 1828. Este “origen” debería llevarnos a desechar un comienzo abrupto, sobre las bases de nada, como “un borrón y cuenta nueva”. En efecto, el naciente Estado, la sociedad y las culturas del territorio de ese Estado, y el espíritu nacional no nacen por generación espontánea. En todos los aspectos, incluido el lingüístico, la marca principal de este proceso es el de la continuidad, ya con las tradiciones coloniales, ya con las tradiciones revolucionarias que agitaron la región desde 1800.

La Constitución de 1830³ no establece, de ninguna forma, definiciones lingüísticas. Como sabemos, el territorio de la naciente “República Oriental del Uruguay”, todavía no del todo delimitado, albergaba muy diferentes grupos sociales, culturas y lenguas, que provenían de las formas de vida propias de la colonia, aunque muy modificadas y alteradas por las guerras revolucionarias. Pequeños ámbitos poblados, con una sociedad rural territorialmente preponderante, grupos de origen hispánico, otros grupos de origen europeo no hispánico (sobre todo franceses), grupos de negros esclavos y libertos, comunidades indígenas, gauchos originados en la mezcla de razas, son, entre otros, rasgos muy salientes de la diversidad social y cultural sobre la cual se funda el Estado uruguayo, que precedió claramente al espíritu nacional. Un hecho lingüístico se nos presenta como evidente: el territorio difícilmente albergaba exclusivamente a hablantes de español; sin lugar a dudas, el portugués, sobre todo al norte del Río Negro, debía tener con seguridad tantos o más hablantes. Sin embargo, el Estado eligió sin decirlo el Español como su lengua, al escribir la Constitución en esa lengua y al establecerse como tal en esa lengua, aunque en forma tácita.

³ En ninguna de las Constituciones Uruguayas (desde la de 1830 hasta la actual de 1967 con reforma de 1996) se alude a las cuestiones lingüísticas, excepto en los 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).

La clase dominante montevideana que advino al poder en 1830 seguramente no se preguntó qué lengua debía hablar el Estado. Por un lado, mantuvo sin discutir en absoluto las tradiciones básicas de la administración colonial española, que ni las invasiones inglesas, ni las administraciones artiguistas, ni la dominación lusitano-brasileña habían afectado grandemente⁴. El Español pasó, como en los otros países coloniales, de ser la lengua colonial a ser la lengua de la independencia, sin que este hecho se pusiera de manifiesto. Por otro lado, los montevideanos que iban a gobernar eran, en su muy extensa mayoría, hablantes de Español como lengua materna, aunque el resto del país no lo fuera tan claramente, y el Español era para ellos una marca más de su superioridad. Elegir el Portugués hubiera sido inimaginable.

Como vemos, en la “fundación” hubo ya un hecho indiscutible de opción lingüística tácita, pero no por eso menos importante en cuanto a sus repercusiones en lo social, cultural o nacional. En la extensa bibliografía historiográfica se ha señalado como uno de los problemas políticos más importantes de este período el **aislamiento del naciente Estado** y de los gobiernos, grupos y actores políticos que lo poblaban y lo conformaban. Había para esto diversas razones: en principio, la sociedad (preponderantemente rural) y los grupos sociales esparcidos por el territorio (marcados, en la mayoría de los casos, por tradiciones e intereses muy disímiles respecto a las de los montevideanos) no se reconocían demasiado claramente como miembros de ese Estado. Había factores de tipo económico, pero también sociales y culturales. El hecho de que el Estado se estableciera, por un aparentemente simple y nunca realizado acto, como “hablante de Español” coadyuvó a ampliar esta distancia.

Entre 1830 y 1860 el Estado uruguayo tuvo grandes dificultades de ejercer su hegemonía sobre el territorio. Además de las organizaciones caudillesscas y militaristas, de las guerras intestinas (entre las cuales, principalmente la llamada Guerra Grande, 1843-1851) y de las ingerencias extranjeras, sumadas probablemente a un conjunto de torpezas políticas de los sectores (divisas y partidos) en pugna, su distancia con la sociedad real, sobre todo la del ámbito rural y principalmente

4 El artículo 148 de la Constitución de 1830, vigente hasta 1915, establecía que “*Se declaran en su fuerza y vigor las leyes que hasta aquí han regido en todas las materias y puntos que directa o indirectamente no se opongan a esta Constitución...*”. Sin dudas, se refiere al sistema legal español imperante hasta ese año (ver Constituciones/Uruguay 2000).

al norte del Río Negro, fueron evidentes. Esta distancia abarcó la gran mayoría de sus aspectos, y principalmente el lingüístico.

Al término de la Guerra Grande, en 1852, el Presidente Giró realizó una extensa gira por el “interior del país”, incluida la zona norte y noreste. Es probable que este hecho haya inaugurado un proceso creciente de “refundación” de las relaciones entre el Estado y el poder político montevideano, que puede ser presentado como particularmente operativo entre los años 1860 y 1904. Este proceso, caracterizado por muchos como “modernización”, incluyó estrategias de tipo económico dirigidas a la sociedad rural, incipiente desarrollo “industrial” y de diversificación de la producción, estrategias poblacionales, sobre todo en el norte del país y en la frontera, fundación de nuevas ciudades, apertura a la inmigración europea, establecimiento de un sistema legal más completo y complejo y, creación de un sistema de educación.

En su conjunto este proceso no incluyó ninguna estrategia definida de naturaleza general y establecida en términos explícitos con respecto a lo lingüístico, aunque, sin lugar a dudas, en forma tácita significó un cambio importante también en este aspecto. Si se tiene en cuenta que el Uruguay, siguiendo pautas ya presentes en su pasado colonial y en su existencia independiente durante la primera mitad del siglo XIX, reforzó sus orígenes plurilingües mediante el “alud” inmigratorio multinacional y la progresiva integración de las áreas rurales norteñas, el resultado parecería no poder ser otro que una sociedad y una organización cultural que incluyera el plurilingüismo. Por el contrario, si bien la sociedad y la cultura estuvieron marcadas por la diversidad etnolingüística, el proceso “modernizador” se caracterizó por un gran esfuerzo de homogeneización con vistas a una sociedad monolingüe con un Estado monolingüe.

Sin que el ordenamiento jurídico ni la estructura del Estado lo denotaran explícitamente, varias medidas y procesos concurrentes coadyuvaron a la obtención relativa de ese perfil homogéneo en lo cultural y monolingüe. El principal instrumento en este proceso, éste sí explícito, fue la **Ley de Educación Común**, que redactara José Pedro Varela y que fuera aprobada con modificaciones en el Decreto - Ley que lleva el nombre de “**Reglamento de la Instrucción Pública**” por el Gobierno Latorre en 1877⁵. Este decreto consagraba la educación

5 Nos detendremos en el análisis de este documento en la sección 3.

generalizada, laica, gratuita y obligatoria y el uso del Español (“idioma nacional”) en todas las escuelas del país. El Decreto - Ley constituye el primer acto explícito de planificación lingüística del país, al imponer por vía legal el modelo de enseñanza monolingüe en Español y al desconocer las otras lenguas que se hablaban entonces en el país.

Los efectos históricos de la modernización sobre la realidad lingüística nacional son fundamentales para nuestro tema, aunque no podemos detenernos a su análisis en detalle en este texto⁶. Principalmente, a partir de entonces el sistema educativo (en tanto que aparato del estado) instauró la tradición de monolingüismo más o menos sólida, regida desde ideales sociolingüísticos puristas y con el modelo de un español “correcto”, identificado con la norma académica española, imponiéndose a la sociedad uruguaya mediante las sistemáticas asimilación lingüístico-cultural de los inmigrantes, aculturación lingüística de la sociedad fronteriza lusoparlante y “estandarización” progresiva del Español rural y de contacto. La sociedad uruguaya, con y sin el sistema educativo estatal, fue desarrollando su propia cultura lingüística y su proceso de estandarización natural, generando en el siglo XX la coexistencia de otras lenguas con el Español (ideal “castizo” en un principio, ideal montevideano más tarde) y las diversas normas regionales del Español del Uruguay. Esta realidad sociolingüística ha venido contrastando con las propuestas del sistema educativo hasta el presente en relación conflictiva.

Es necesario, por la importancia que tuvo el influjo modernizador de fines del siglo XIX, detenernos en algunas consideraciones. El modelo de políticas lingüísticas de la modernización, en gran parte tácito, se estructuró en base a dos parámetros:

- a) en su naturaleza de “efectos” indirectos, derivados de medidas de muy variada procedencia estatal, concernientes a lo económico, legal, social y cultural;
- b) en la muy operativa e influyente indicación del Decreto-Ley de Latorre (1877), ya citado.

Al plantearnos estos dos parámetros desde la perspectivas de las relaciones estado – sociedad – culturas – nación, nos encontramos con marcadas diferencias con el modelo anterior del siglo XIX. En primer

⁶ El asunto ha sido ampliamente debatido y analizado, ver, entre otros, Real de Azúa (1990), Demasi (1997).

lugar, ya no es posible hablar de una sociedad “cimarrona”, porque ésta fue progresivamente disciplinada y configurada por el Estado, aunque con los restos que todo disciplinamiento produce. En segundo lugar, y como correlato de lo anterior, la existencia ahora de una cultura, que podríamos llamar “pública” comienza a ser un hecho; se trata de un substituto “oficial” de las formas culturales y de representación colectiva de naturaleza “privada”, o sea correspondientes a ciertos grupos étnicos, nacionales o regionales. Surge así lo “oriental” (más tarde, lo “uruguayo”) conformado por una historia específica, una cosmovisión común y un sentido de pertenencia a la nación. La literatura, la historiografía y otros agentes políticos de la época se encargaron de hacer de “lo oriental” el contenido de lo nacional, con lo cual todos los “orientales” deberían identificarse. Como se ve, podríamos decir que el Uruguay es “refundado” como nación y como sociedad, a través de una cultura general que aparece unida indisolublemente al Estado y a su ordenamiento. La dimensión lingüística, con el Español y el monolingüismo ideal como centro, es un correlato natural de este proceso de homogeneización, aunque esto debe leerse a partir de los indicios secundarios de las políticas públicas. El surgimiento de expresiones del tipo de “lengua nacional” o “idioma nacional”, no sólo en el texto del Decreto-Ley de Latorre, tiene ahora sentido y lugar en el proceso descrito.

En este marco de referencia, la educación viene desde entonces a ocupar un lugar destacadísimo. Se ha dicho que la educación produjo la sociedad uruguaya, lo cual, con certeza, es una exageración. No obstante, es indudable que la sociedad y la cultura nacional han tenido en la tradición de nuestra educación pública (y por tanto, estatal) uno de sus recursos fundamentales. En este contexto, la definición de una educación monolingüe, no puesta en dudas hasta la segunda mitad del siglo XX, puede considerarse como el eje de la política lingüística estatal.

El período del primer Batllismo, a inicios del siglo XX, ayudó a consolidar y a avanzar en el modelo acuñado a fines del siglo XIX. Entre 1904 y 1930 el Estado fue afianzándose y ocupando el lugar que el diseño de un país unitario y estadocéntrico le asignó. Con este afianzamiento, el Español como lengua del Estado pasó a ser indiscutiblemente la lengua del país, aunque esto no estuviese legislado. Hasta fines de la década de 1960 fue éste el modelo imperante y, según algunas

evaluaciones, exitoso. La alta estabilidad, proverbial en la definición del Uruguay moderno, sumada al poder creciente del Estado (sociedad del bienestar, ordenamiento jurídico impecable, relaciones de poder democráticamente pautadas, etc.) posibilitaron que los ideales modernizadores de fines del siglo XIX pudieran establecerse con éxito.

En materia lingüística, podemos afirmar que el Estado ha preferido desde entonces mantener una honesta prescindencia, si bien durante el período subsiguiente (1930-1960) se aprobaron una serie de leyes de muy variado tipo que directa o indirectamente tuvieron consecuencias en las políticas lingüísticas (Fustes 2007). Se trata de articulado de códigos, leyes, decretos, ordenanzas y reglamentos diversos, la mayoría de ellos referidos a aspectos muy puntuales, que prescriben el uso del español en el ámbito comercial, jurídico o de comunicación social. Entre éstas se destaca la creación de la **Academia Nacional de Letras** (Decreto-Ley N° 10.350 de 1943), que entre otros tiene estatutariamente el cometido explícito de conservar la pureza e incontaminación del Español en el país, en “estrecha vinculación con la Real Academia Española”. Es posible que se juzgue poco efectiva la presencia de la Academia en el ámbito nacional, por lo menos hasta la década de 1970; pero, no puede dejarse pasar el sentido ideológico que se introduce con su creación, y que se hace presente con los actos de la misma en la década del 1950, de inconfundible signo purista conservador.

Es en el período 1930-1945, caracterizado por algunos cortes institucionales de relevancia política⁷, que se consolida un modelo lingüístico para el Uruguay, en el cual las vías tácitas predominan, pero alcanzan a servir de paño de fondo para algunas explicitaciones legales, como la de la creación de la Academia Nacional de Letras (1943). Otro proceso, referido éste a la educación, define también las lógicas y dinámicas del período: se produce el desmembramiento definitivo de la Enseñanza Secundaria de la Universidad (1935) y la creación de la Universidad del Trabajo (1942), ambas en el estatuto de Entes Autónomos⁸.

La autonomización de los entes de la enseñanza colocó a las políticas educativas y lingüísticas en un ámbito que, aunque indudablemente estatal, ocupa un espacio por lo menos segmentado y de cierto

7 Dictadura de Terra, 1933-1938; Dictadura de Baldomir, 1942.

8 Sobre el período 1877 a 1938 se puede consultar Ruiz (1996).

grado de autarquía. Los énfasis en cuanto a que el sistema educativo es el espacio apropiado para establecer las políticas lingüísticas permanecieron incambiados, y en los años de 1950 y 1960 regidos desde el estatuto de la autonomía, aunque hubo casos en que ésta pueda haber estado en entredicho⁹.

Un período interesante para nuestro análisis lo constituye el comprendido entre 1973 y 1984, denominado por las autoridades de la época “Proceso Cívico Militar” y más conocido como “Dictadura”. En materia de políticas lingüísticas hubo allí, sobre todo a partir de 1976 y particularmente en 1978, acciones gubernamentales muy bien definidas. Éstas tuvieron un carácter muy marcadamente coercitivo y estuvieron instrumentadas, principalmente, mediante la difusión de actitudes puristas en pro de las definiciones de la vieja Real Academia franquista y, simultáneamente, de un extraño “nacionalismo lingüístico”. El Ministerio de Educación y Cultura de la época, presidido por el Dr. Daniel Darracq, desarrolló una intensa campaña de “Corrección Idiomática” (llevada adelante por todos los medios de prensa, con la coordinación de Adolfo Rodríguez Mallarini) y promovió variadas declaraciones respecto al “problema fronterizo”, entre las cuales las del Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria de 1978 (símbolicamente en el año del centenario del primer Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria), las de múltiples educadores que manifestaron actitudes lingüísticas ultranacionalistas de derecha y las de miembros

9 Resulta interesante incluir aquí un ejemplo de las relaciones entre el sistema educativo autónomo y el Parlamento, aunque un poco tardío para el período que analizamos. En 1967, “la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo elaboró un proyecto que presentó en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para ser aplicado en la zona fronteriza [...]. Este proyecto puede hoy ser discutido desde diversos puntos de vista, habida cuenta de los cambios que ya se han operado en la realidad sociolingüística de la región y de los conocimientos nuevos que la investigación ha ido arrojando. Sin embargo, en 1967 se ajustaba con gran cautela a lo descrito por los investigadores. Algunos docentes fronterizos elaboraron informes en los cuales con espíritu técnico y agudo conocimiento de la realidad fronteriza interpusieron opiniones, muchas de las cuales resultan hoy ser pertinentes, a juzgar por las investigaciones posteriores. Rápidamente, el proyecto fue aprobado en el Consejo, pero finalmente acabó siendo rechazado y nunca se instrumentó, no en virtud de sus posibles defectos técnicos, sino por la discusión provocada en el Parlamento (encabezada por el senador Amílcar Vasconcellos) en torno al argumento de ‘cómo se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional’” (Behares 2007: 146). En resumen, hubo acuerdo en el Senado con sus ideales de nacionalismo lingüístico españolistas, lo que no es de extrañar. El caso es muy gráfico, no sólo por los contenidos ideológicos que se manejaban, sino también desde el punto de vista formal: la autonomía de la enseñanza podía establecer políticas curriculares, didácticas o pedagógicas, pero en materia de políticas lingüísticas se enfrentaba, de todos modos, a alguna sanción superior del Estado.

de la Academia de Letras con el mismo tono y orientación¹⁰. En todos estos casos, el eje de la acción del gobierno autoritario estuvo en el campo educativo, a través de acciones puntuales (“campañas”) o del pasaje de sus ideas a los planes de estudios o a los programas de las materias, además del evidente componente de amedrentamiento propio de la cultura militar dedicada a gobernar.

Con el retorno a la democracia en 1985, y en lo que ataña a las políticas lingüísticas (pero probablemente no sólo a éstas), podemos separar tres momentos diferentes, en los cuales siguió preponderando la adjudicación primordial del establecimiento de éstas al ámbito educativo: un primero, caracterizado como de “restauración” entre 1985 y 1990; un segundo que se puede llamar, siguiendo a la bibliografía sobre este punto, de las “reformas”, entre 1990 y 2004; y un tercero, desde 2005 hasta el presente.

Lo que llamamos **restauración** se caracterizó por el intento, propio y esperable para el sentido democrático, de volver al estado de situación anterior a la experiencia autoritaria, reponiendo el funcionamiento tradicional del país en todos sus aspectos. En materia lingüística, en este caso, podríamos hipotetizar un retorno a la tradición de remitir estas cuestiones al ámbito específico y autónomo de la educación pública, principalmente la ANEP y los organismos desconcentrados que la integran. Se trató de recuperar criterios y puntos de vista, aunque con certeza muchos de éstos entraron en contradicción con las iniciativas de cambio en múltiples aspectos. Podríamos señalar los diferentes caminos hacia el reconocimiento de las particularidades lingüístico-educativas de la frontera, la instauración de la educación bilingüe de los sordos con el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya en la Educación Primaria, las innovaciones didácticas en materia de lengua escrita (que implicaron, en gran medida, su reconceptualización), sobre todo en el Nivel Inicial, entre otros incipientes programas de cambios, muy morigerados por la fuerza de los atavismos conservadores del sistema¹¹.

10 En rigor, se trató de tres campañas: una de corrección idiomática, otra de promoción de la lectura y la escritura y una tercera de defensa del español en la frontera (ver Elizaincín 1979, Barrios y Pugliese 2004, Barrios y Asencio 2003, Behares 2007).

11 Algunos ejemplos puntuales. Entre 1986 y 1989 se esbozaron varias estrategias tendientes a la educación bilingüe fronteriza que fueron rechazadas desde los organismos competentes. Entre 1989 y 1991 se llevó a cabo el **Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera** (por acuerdo entre la Universidad de la República y el Consejo de Enseñanza Primaria). En 1987, y luego de cinco años de estudio por una Comisión Especial,

En la década de 1990 y hasta 2004 se puso en práctica, con diferentes formatos e intensidad, una **reforma educativa**, con apoyo de los organismos internacionales de financiación (BID, BM, etc.), a la que los gobiernos de la época dieron una muy encumbrada jerarquía política¹². En efecto, la “Reforma” (presidida en su tramo más profundo por el Presidente del CODICEN, Soc. Germán Rama) utilizó la modalidad de ámbitos de gestión por fuera del ordenamiento interno de ANEP, poniéndose, por lo tanto, a cierta distancia de la autonomía para llevar adelante políticas educativas directamente establecidas desde el gobierno. Más allá de las ponderaciones que se han hecho y se harán sobre esta “experiencia”, queremos señalar que en materia de políticas lingüísticas se optó, nuevamente, por su establecimiento a partir de la educación¹³. En resumida enumeración, la “Reforma” innovó en cuanto al Programa de Inmersión Parcial en Inglés en Enseñanza Primaria, instauró desde 2003 un Programa de Inmersión Dual Español-Portugués¹⁴, eliminó o redujo la enseñanza de otras lenguas (en especial del Francés) en favor del Inglés en la Enseñanza Secundaria, pero creó paralelamente los Centros de Lenguas Extranjeras, entre otras medidas.

En materia reciente, comprendida entre 2005 y 2008 creemos conveniente no hacer demasiados comentarios aún. Es justo, empero, señalar que también en este caso el Estado ha confiado a la educación, en forma preponderante, el establecimiento de las políticas lingüísticas, con la novedad de que en este período se optó por jerarquizar esta encomienda, estableciendo en el ámbito de ANEP y de su Consejo Directivo Central un marco definido y orgánico para las mismas en forma

el Consejo de Educación Primaria aprobó e implementó la **Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo**, que fue pionera en el mundo y modelo para otros países (ver Johnson, Liddell, y Erting 1989) y que ha presidido la educación de los sordos en Primaria desde entonces. Entre 1987 y 1990 se llevó a cabo una investigación respecto a las estrategias de lengua escrita de los niños preescolares (Consejo de Enseñanza Primaria-Universidad de la República) que produjo cambios considerables en las políticas educativas, curriculares y didácticas posteriores (ver Behares y Erramouspe 1992).

- 12 En la bibliografía sobre este punto, se señala también que estas políticas educativas tuvieron naturaleza hemisférica (Cfr. Tiramonti, 1999, Southwell 2006).
- 13 Aunque, para ser consecuentes, debemos recordar que en 2001, y sin relación alguna con ANEP, se aprobó la Ley 17.378 de **Reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya**, en la cual se establece la obligación del Estado de avanzar en su utilización en la educación, de formar intérpretes y docentes sordos, entre otras disposiciones. De hecho, se trata de la única ley existente en el país que haga un reconocimiento de una lengua.
- 14 Nos referiremos a las justificaciones técnicas y políticas de este Programa en 3. 2.

explícita (ANEP 2008). En el mismo sentido, el Proyecto de Ley General de Educación a estudio del Parlamento incluye un inciso sobre la “Educación Lingüística”.

Al cerrar esta sección, nos interesa hacer algunas consideraciones. Nos parece muy evidente que de los tres modos de establecimiento de políticas lingüísticas que enunciamos al principio, el correspondiente al diseño de políticas lingüísticas como políticas educativas en el ámbito de la educación pública ha sido el preponderante. En este caso, las dimensiones que en términos generales se han incorporado en estas políticas incluyen las relativas a la enseñanza del Español en los niveles educativos que fueron progresivamente consolidándose, las relativas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo en la Enseñanza Media, las relativas a la enseñanza en la frontera con Brasil y a la aceptación o negación pedagógicas del bilingüismo fronterizo y las relativas a las ofertas educativas a otras minorías lingüísticas.

En cualquiera de estos casos podríamos hacer puntuales análisis de procesos y tendencias. Sólo queremos señalar una: ha habido etapas en las cuales no se registraron iniciativas claras de cambios, o donde los cambios se dieron imperceptiblemente por continuidad de proceso, y etapas en las que se operaron cambios muy importantes y radicales. Si seguimos la hipótesis de Romano (2005) podremos fácilmente interpretar que los momentos del segundo tipo parecen coincidir con épocas de crisis o de gobiernos fuertes o autoritarios, en nuestro caso los de Latorre, Terra, los militares de los setenta y ochenta y tal vez en los gobiernos de los años 90¹⁵. Podemos interpretar esta constante en términos de que en estos casos hubo menos distancia entre la estructura estatal regida desde los gobiernos y aquellas propias del sistema educativo.

En lo que respecta a los otros dos modos de establecimiento de las políticas lingüísticas, cabe destacar que el referido al plano legal, jurídico y de acción directa de los gobiernos, se restringió – como habíamos ya adelantado – a lo largo de la historia a anotaciones marginales en documentos jurídicos (Leyes, Decretos, Reglamentos, etc.) de algunas prescripciones o recomendaciones en materia lingüística, escasamente operantes en su conjunto, con las excepciones que señalamos. Por el contrario, el referido a la *consuetudine* de los actos y prácticas lingüísticas y las orientaciones valorativas sobre ellas alojadas en el discurso de la sociedad uruguaya, como no podría ser de otra manera,

se muestra como muy importante, sobre todo porque en él se alojan las fuerzas conservadoras y las inercias de cambio, aun en el caso de las iniciativas en el campo de la educación.

3. Políticas Lingüísticas del Sistema Educativo Uruguayo

Dada la importancia que ha tenido el modo de establecimiento de las políticas lingüísticas en el marco de las políticas educativas en el ámbito de la educación pública, como se mostró en la sección precedente, nos detendremos en esta sección en su análisis más pormenorizado. Tenemos, por un lado, las **Leyes de Educación**, y por otro las **disposiciones de variada jerarquía** que el sistema educativo ha ido imponiéndose a través del tiempo. En relación a las leyes, conviene señalar que, aunque éstas se refieran al ámbito educativo, no dejan de pertenecer al ordenamiento legal del Estado, como Actos Legislativos, o en su defecto como actos substitutivos emanados directamente del Poder Ejecutivo en algunos momentos históricos.

3. 1. Leyes de Educación

El Uruguay ha tenido hasta el presente tres ejemplares de lo que se denomina usualmente como “Leyes de Educación”, y uno actualmente en proceso de aprobación. Se trata de:

1. Decreto - Ley de Educación Común, de 1877.
2. Ley de Educación (Nº 14.101), de 1973.
3. Ley de Educación (también conocida como de “urgencia” (Nº 15.739), de 1985.
4. Ley General de Educación, de 2008.

En términos generales, puede afirmarse que, desde el Decreto - Ley de Educación Común de 1877, hasta la Ley vigente hasta 2008 (la Nº 15.739, de 1985) son muy escasas o totalmente inexistentes las referencias explícitas a cuestiones vinculadas al lenguaje y a las lenguas, con la excepción, como veremos, de la Ley General de Educación de 2008. Esta ausencia se explica por el hecho de que el foco de estas leyes, con diferencias en cada caso, está puesto en cuestiones relativas

al gobierno y a la gestión de la educación, así como en asuntos de tipo administrativo y burocrático, sin mayor detenimiento en los contenidos de instrucción o en los objetivos pedagógicos.

La primera mención explícita, a la que ya hicimos referencia en la sección anterior, es la que aparece en el Decreto - Ley de Educación Común, de redacción primaria de José Pedro Varela, promulgado en 1877, donde se establece:

Decreto Ley de Educación Común. Artículo 38. En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el idioma nacional.

En la formulación de este artículo puede señalarse que se asume tácitamente cuál es la lengua nacional, sin nombrarla. Aunque pueda haber sido obvio para la sociedad de la época que se trataba del Español, por las razones tratadas en la sección anterior, es interesante que no se la nombre de modo explícito. Claramente, este acto legal supone por primera vez la exclusión de la educación en las otras lenguas posibles, y tal vez suponga también, siempre de manera tácita, que existen otras hablas en la sociedad distintas al “idioma nacional”. Como es evidente, este artículo no surge como un acto impensado. De hecho, son muy extensos los trechos de la obra de Varela en los que este autor analiza los males de la pluralidad lingüística y la necesidad de un proceso de homogeneización lingüística a partir de la educación (Varela 1964). Estas ideas eran normales en la época de Varela (ver Behares 1984), e iban de la mano de un proyecto general de homogeneización social y cultural de la población uruguaya. Por otro lado, es importante señalar que durante la primera mitad del siglo XX este ideario fue siempre normalmente compartido, por lo cual el Art. 38 del Decreto - Ley ha tenido, a pesar de su derogación posterior, un alto valor simbólico.

La siguiente Ley de Educación de carácter comprehensivo sobreviene recién en 1973. En el período transcurrido entre ambas, se puede señalar como datos de interés la Ley N° 9.523 de 1935, que establece a la Enseñanza Secundaria como un ente autónomo, desprendido de la estructura de la Universidad de la República, de la cual formaba parte hasta ese momento, y el Decreto - Ley N° 10.225 de 1942, mediante el cual se crea la Universidad del Trabajo del Uruguay, también como ente autónomo¹⁶. En ninguno de estos documentos, aunque se estable-

cen objetivos educacionales, se hace mención a alguna cuestión relativa al lenguaje o a las lenguas.

Después del Decreto - Ley de Educación Común de 1877, la siguiente mención explícita a cuestiones relativas al lenguaje, que podría considerarse un acto de planificación lingüística, aparece en la Ley N° 14.101, de 1973. Esta ley establece en el Artículo 11, entre otros numerales referidos a los cometidos de la Educación Primaria, lo siguiente:

Ley N° 14.101, Artículo 11

Serán cometidos de la Educación Primaria:

1. Asegurar la alfabetización integral del pueblo.
2. Afirmar el uso de la lengua materna.

En lo específico al sentido lingüístico de estos dos cometidos de la Educación Primaria consagrados en la ley, podemos anotar que, al igual que en el Decreto - Ley de 1877, no se hace mención explícita a ninguna lengua en particular. Claro está que la **alfabetización** supone la escritura de una lengua particular y no puede pensarse independientemente de ella, pero esto no se explicita. De la misma forma, el numeral 2 hace referencia a la **“lengua materna”**, de lo cual se puede inducir que se trata del Español, en tanto lengua mayoritaria (ya que en ámbitos no especializados se suele identificar “lengua materna” con “lengua mayoritaria” o “lengua nacional”). En ambos casos, subsiste el mecanismo tácito mediante el cual se privilegia un modelo de educación monolingüe sobre otros posibles y donde no parece necesario nombrar al Español para proponerlo como única lengua de enseñanza.

A diferencia del Decreto - Ley de 1877, en el cual se establece, aunque elíptica y oblicuamente, una **lengua de instrucción**, la Ley 14.101 de 1973 no hace referencia a la lengua en la cual se impartirá la enseñanza, sino que la “alfabetización” y la “afirmación de la lengua materna” aparecen como **objetivos instruccionales** de la Educación Primaria, vale decir. como contenidos jerarquizados de la enseñanza. Esta diferencia, en primer análisis, puede entenderse, habida cuenta de que en 1877 se trataba de establecer una lengua común a partir de la enseñanza y, casi cien años más tarde, este establecimiento ya estaba

16 Anotemos, de paso, que ambas fueron promulgadas en períodos de excepcionalidad, con modos de funcionamiento institucionales irregulares.

hecho, por lo cual podía obviarse la mención a la lengua de instrucción, aunque seguía siendo necesario “afianzar” los usos lingüísticos del Español oral y escrito.

Es interesante anotar, asimismo, que no se hace ninguna mención a la lengua o al lenguaje en los artículos referidos a los objetivos de los demás componentes de la Educación Pública (Secundaria Básica, Superior y Técnico -Profesional). Así, parece quedar aquí instaurada la concepción, vigente aún hoy, de que la responsabilidad didáctico - pedagógica de lograr que el alumno obtenga el dominio de las funciones lingüísticas (incluidos algunos usos avanzados y formales de la lengua oral y escrita) es exclusiva, o primordial, de la Educación Primaria.

El uso de la expresión “lengua materna” en la Ley 14.101 de 1973 merece otro comentario. A estos numerales del Artículo 11 subyace una concepción de la educación y del sujeto de enseñanza distinta a la más tradicional, sobre todo si los restituimos al contexto general de la ley. En efecto, consideremos estos otros trechos de la misma, todos ellos correspondientes a “fines y cometidos”:

Ley N° 14.101, Artículo 10

[...]

3. Asegurar la efectiva igualdad de oportunidades para todos los educandos, iniciando, desde la escuela una acción pedagógica y social que posibilite su acceso, por igual, a todas las fuentes de la educación.

4. Atender especialmente a la formación del carácter moral y cívico de los educandos.

5. Infundir el respeto a las convicciones y creencias de los demás [...] erradicar la intolerancia.

[...]

7. Estimular la autoeducación y valorizar las expresiones propias del educando y su aptitud para analizar y evaluar, razonablemente, situaciones y datos.

Ley N° 14.101, Artículo 11

Serán cometidos de la Educación Primaria:

[...]

4. Proporcionar al niño los elementos necesarios para que alcance una vida plena tanto en lo físico, lo mental y en lo espiritual.
5. Capacitar al niño para una actitud de reflexión y selección, frente a los valores de la vida y de la cultura.

Como se observa, predomina en este articulado una concepción educativa que le permite referirse a los objetivos educacionales como procesos implicados esencialmente en los educandos, a diferencia de enfoques anteriores, en los cuales se establecían invariablemente en términos de contenidos disciplinarios o principios morales o cívicos. De hecho esta modalidad más tradicional es la que encontramos en el Decreto - Ley de 1877 y también en los textos de José Pedro Varela. El cambio que observamos en la Ley 14.101 de 1973, no era reciente, sino que ya estaba muy decantado en los programas escolares de 1949 y 1957¹⁷, con el influjo simultáneo de la “escuela nueva”, las psicologías del aprendizaje y del desarrollo y el tecnicismo conductista, que en su presentación amalgamada en lo pedagógico se ha formulado como “pedagogía centrada en el alumno”. No es este texto el espacio para profundizar esta cuestión, pero es justo señalarla ya que no es totalmente ajena a las cuestiones propias de las políticas educativo -lingüísticas.

La Ley de Educación N° 15.739 de 1985 fue una ley que se estableció en la “urgencia” de los actos jurídicos en el primer año de la recuperación de la democracia; en los hechos, se trata de una reformulación de la Ley 14.101 de 1973. Se puede observar en su articulado que se han eliminado las secciones correspondientes a fines y objetivos educacionales, para convertirla exclusivamente en una ley orgánica o de funcionamiento del gobierno y la administración de la educación. Por lo tanto, no se hace en ella ninguna referencia a cuestiones lingüísticas.

El Proyecto de Ley General de Educación de 2008 (MEC 2008), a estudio del Parlamento, ha creído conveniente incluir una serie de ca-

¹⁷ Sendos análisis de estos programas encontramos en Soler Roca (1986) y Erramouspe (1991), éste referido a las cuestiones lingüísticas en la Educación Primaria.

pítulos y artículos que refieren a los contenidos y fines de la educación, e incluso un diseño de políticas educativas. En el Capítulo VII, “Líneas Transversales”, Artículo 42, Inciso 5, establece:

Proyecto de Ley General de Educación 2008

“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”.

Este inciso establece, en forma muy explícita a pesar de su carácter escueto, un diseño de políticas lingüísticas en el marco de las políticas educativas. Será, probablemente, un instrumento que producirá nuevos procesos. De hecho, en el período concomitante al tratamiento de esta ley, el Consejo Directivo Central de ANEP creyó oportuno aprobar cuatro documentos, producidos por una Comisión Asesora específica, en donde se diseñan *in extenso* las políticas lingüísticas de la Educación Pública (ANEPE 2008)¹⁸.

3. 2. Alguna documentación curricular: español, segundas lenguas y lenguas extranjeras en la educación

En este apartado se analizan las dinámicas prescriptivas en relación a lo lingüístico presentes en los programas curriculares de la Educación Pública, actos administrativos de responsabilidad de los entes autónomos de la educación, sean éstos los que existían antes de 1973 (Consejos Nacionales de Enseñanza Primaria y Normal, de Enseñanza Secundaria y de la Universidad del Trabajo) o los agrupados en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEPE) a partir de la Ley 14.101 de 1973. En rigor, en este apartado nos ocuparemos de un recorte de las políticas lingüísticas implicadas en el componente curri-

¹⁸ El Inciso 5 citado surge, en gran medida, de los Principios Rectores propuestos por esa Comisión y aprobados por el Consejo Directivo Central de ANEP en 2007 (ver ANEP 2008).

cular, las que se refieren a las lenguas, incluidas el Español, las segundas lenguas y las lenguas extranjeras. Esta opción no implica afirmar que las políticas lingüísticas se reduzcan a las políticas de lenguas, sino que abarcan otros campos y, en particular, son sobre todo políticas del lenguaje. Sin embargo, el recorte parece estar justificado para este texto, además de la necesaria brevedad y profundidad de los análisis, por dos elementos diferentes:

1. Un análisis de las políticas del lenguaje implicaría un estudio muy pormenorizado de los componentes pedagógicos y didácticos, en los cuales se alojan los “sentidos” políticos de esa naturaleza. Aunque existe ya una extensa bibliografía al respecto, ésta es todavía muy insuficiente¹⁹.
2. Como se pudo observar en el apartado 3. 1., existe un dominio específico para las “lenguas” en los documentos oficiales, sean éstos leyes o instrumentos prescriptivos de otra naturaleza, lo que permite sugerir que este dominio tiene, en términos de la documentación, una visibilidad y una jerarquización propias.

Como se analizó en el apartado anterior, son muy escasos los actos explícitos de planificación lingüística contenidos en las leyes de educación. En el período transcurrido entre el Decreto-Ley de Educación Común (1877) y la Ley de Educación Nº 15.739 (1985), vigente hasta 2008, hemos consignado dos actos de planificación lingüística propiamente dichos, correspondientes a las leyes de los años 1877 y 1973. Ambas hacen referencia, de modo indirecto y sin nombrarlo, al Español. En cambio, no se consignan en las leyes de educación referencias a otras lenguas. Excepcionalmente, el nuevo Proyecto de Ley General de Educación (2008), incluye una más pormenorizada consideración de las cuestiones lingüísticas, que refiere al Español del Uruguay, al Portugués del Uruguay, a la Lengua de Señas Uruguaya y a las lenguas extranjeras, además de otros aspectos de concepción y de contenidos de la “Educación Lingüística”.

¹⁹ En ANEP (2008, Documento 2) se incluyen ya muchos de estos desarrollos, sobre todo en los “estados de situación” de las cuestiones incluidas.

A pesar de esta excepción recientísima, en el plano jurídico (incluidas en él las leyes de educación) lo lingüístico se restringe a anotaciones muy breves y generales. Es bueno señalar, colateralmente, que aun en las leyes de educación los contenidos de la enseñanza son escasos, faltando en algunas de ellas, o reduciéndose mucho en otras. Cuando los hay, lo lingüístico se integra allí, principalmente como fines o contenidos referidos al Español, aunque el Decreto -Ley de 1877 emplaza a esta lengua, distintivamente, como “lengua de instrucción”. Por lo tanto, la hipótesis presentada al inicio de este trabajo se revela como muy evidente: podríamos decir que el Uruguay eligió como modo preferente para el establecimiento de políticas lingüísticas, por un lado a la *consuetudine* de los actos, prácticas y valoraciones presentes en la sociedad, y por otro al diseño de políticas lingüísticas en el marco de las políticas educativas.

El estudio de los programas escolares de todos los componentes de la Educación Pública muestra una dedicación importante y sostenida de espacio curricular al Español. Con diferentes denominaciones y trasfondos pedagógicos y didácticos, el Español ocupa un lugar destacado en los currículos de Educación Primaria y Educación Media Básica desde 1887. En un trabajo reciente (Barboza 2007)²⁰ se estudia pormenorizadamente la carga horaria relativa de Español y de las demás disciplinas del dominio lingüístico respecto de las otras asignaturas en los programas uruguayos, confirmando nuestra afirmación de que su presencia es importante y jerarquizada. Remitimos a ese trabajo para los detalles de esta cuestión; en este apartado nos interesa anotar la presencia continua del estudio del Español en Educación Primaria y Educación Media Básica y su ausencia en el componente de Educación Media Superior²¹. Esta ausencia parece concomitante a la especialización progresiva que tiene lugar en este último trayecto educativo.

En lo que respecta a los formatos y a las orientaciones didácticas de la enseñanza del Español, su progresión histórica muestra una evolución desde enfoques puristas a propuestas que intentan integrar

²⁰ El trabajo de Barboza (2007) contiene una base de datos muy completa, única en el país (incluso como registro archivológico), que hemos tenido la ventaja de utilizar en este texto. Las interpretaciones de ese material son, sin embargo, las nuestras.

²¹ Una excepción a esta generalización es el Plan 1963, donde Español se incluye como disciplina en 4to y 5to de Secundaria y en 6to. aparece la asignatura “Expresión oral y escrita”. Por otro lado, la disciplina Español (con la denominación que corresponda) está ausente también en algunos planes de Enseñanza Media de UTU para la formación en oficios (ver Barboza 2007).

las realidades lingüísticas nacionales y las necesidades sociales de los estudiantes. Sin embargo, como se señala en los Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (ANEPE 2008, Documento 2, 2.1.), así como en otros estudios y evaluaciones, ha persistido en la enseñanza del Español una tendencia a concebir la lengua como objeto de análisis por sobre la enseñanza de los usos avanzados de la misma asociados a las diferentes disciplinas científicas, en su modalidad oral o escrita.

En materia de lenguas extranjeras, los programas reflejan tempranamente, desde la primera mitad del siglo XX, la orientación universalista y cosmopolita de la educación uruguaya, que se manifiesta en la introducción de varias lenguas en el componente de Enseñanza Media (Básica y Superior). Es destacable, contrariamente, la ausencia absoluta de enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria hasta la década de 1990, y aun en este caso circunscripta a experiencias puntuales de escaso alcance.

La ausencia de lenguas extranjeras en Educación Primaria, sin embargo, no constituye una peculiaridad del sistema educativo uruguayo. En efecto, la introducción sistemática de lenguas extranjeras a nivel de Educación Primaria, incluso comenzando en el componente de Educación Inicial, es un fenómeno relativamente reciente a nivel internacional. Este hecho posiblemente encuentre explicación en dos fenómenos o procesos: por un lado, los resultados de la investigación en Lingüística Aplicada, y por otro, la evolución de las expectativas de la sociedad en relación a la educación. En lo que tiene que ver con la investigación en el área de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras, los resultados son conflictivos en importantes preguntas que parecen aún difíciles de responder, como las que se refieren a la mejor edad para aprender una lengua extranjera, qué tipo de exposición o enseñanza es necesaria para alcanzar niveles superiores en el dominio de la lengua, o si existe un período crítico para la adquisición o aprendizaje de lenguas, en oposición a un declive continuo en el tiempo. Sin embargo, la bibliografía muestra un acuerdo general que nos permite afirmar que la exposición temprana a una o más lenguas distintas de la lengua materna, de modo sistemático y sostenido, no tiene efectos negativos en el desarrollo de la primera lengua y de las variedades formales de la misma, ni de los aprendizajes que a través de ella se vehiculizan. La segunda línea explicativa, se relaciona a los

objetivos instrumentales que progresivamente se han depositado en el conocimiento de lenguas extranjeras, probablemente como consecuencia del papel protagónico de las comunicaciones internacionales en los mundos profesionales y académicos. Es posible afirmar que los avances en la investigación en el área y las crecientes demandas de la sociedad contemporánea en relación a las posibilidades integradoras de la educación en general y las lenguas en particular, han coadyuvado a la tendencia a incorporar las lenguas extranjeras cada vez más temprano en los currículos escolares.

La Educación Primaria uruguaya introduce la enseñanza de Inglés en la década de los 90 en un grupo reducido de escuelas a través del **Programa de Inglés en Escuelas Públicas**, con un enfoque metodológico centrado en la enseñanza de la gramática. Para llegar a este resultado, es justo reconocer muchos esfuerzos, iniciados ya en el tramo final de la Dictadura Militar (1978 - 1984), y fuertemente sostenidos desde el Consejo de Educación Primaria entre 1985 y 1992, cuyos resultados, empero, no fueron consistentes. A pesar de un primer momento de fuerte impulso, el Programa de Inglés en Escuelas Públicas decae en su alcance y lugar institucional dentro de Primaria, por problemas de diversa índole asociados a la gestión, a aspectos específicamente técnicos y posiblemente también a la resistencia presente en importantes sectores del magisterio y del cuerpo inspectivo hacia la enseñanza de Inglés. En 2001 se introduce una experiencia innovadora en enseñanza de Inglés, con un modelo de educación bilingüe de tipo anglosajón, con la metodología en base a contenidos o “inmersión” (**Programa de Inmersión Parcial en Inglés**), en algunas Escuelas de Tiempo Completo, y más recientemente, en 2006, se introduce un programa orientado hacia las Escuelas de tiempo simple, el **Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos Curriculares**. Ambos programas se fundamentan en el valor instrumental del conocimiento de Inglés, haciendo una fuerte apuesta metodológica que incluye la especialización de maestros y profesores. Estos programas están vigentes y ciertamente avanzan hacia un afianzamiento y estabilidad en la Educación Primaria, aunque presentan dificultades de instrumentación y resistencia en ciertos ámbitos de opinión internos a la ANEP e incluso a Primaria misma. Aunque en el momento actual tienen una cobertura limitada, la intención explícita de los últimos Consejos de Educación Primaria ha sido la de su progresiva extensión.

Mención aparte merece la introducción del Portugués en Educación Primaria en escuelas fronterizas. En 2003 comienza una experiencia de enseñanza bilingüe (**Programa de Inmersión Dual Español – Portugués**), que luego de un crecimiento progresivo, se instala en todas las Escuelas de Tiempo Completo de la zona fronteriza del norte y este del país. Paralelamente a los programas de Inglés, se introduce también en 2006 la enseñanza de Portugués en Escuelas de tiempo simple con un programa de menor carga horaria (**Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares**). La introducción del Portugués y de la educación bilingüe Español - Portugués en Educación Primaria tiene una larga serie de antecedentes y, en cierta forma, una larga y compleja historia comenzada en la década de 1960. Debido a razones de espacio, podemos remitir a Behares (2007, p. 144 - 163) que incluye un pormenorizado análisis de este proceso. No obstante, podemos mencionar que con distintas fundamentaciones (que incluyen dialécticamente el reconocimiento de la existencia de hablantes de Portugués como lengua materna en la frontera, la necesidad de incluir el Portugués para “corregir” usos lingüísticos originados en la “mezcla de lenguas”, o el cumplimiento de obligaciones devengadas de los tratados del Mercosur) hubo varias propuestas, que no llegaron a implementarse, o que sólo alcanzaron la dimensión de “programas experimentales” nunca evaluados²². La cuestión en sí es un interesante *item* en el estudio de las políticas educativo - lingüísticas uruguayas.

La enseñanza de Portugués en escuelas de frontera (Programas de **Inmersión Dual Español – Portugués**, de 2003, y de **Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares**, de 2006) tiene una justificación fuerte en el reconocimiento de la situación lingüística fronteriza, en particular la situación de bilingüismo con diglosia y la sensibilidad hacia el reconocimiento de la lengua materna en el espacio de educación formal, después de décadas de políticas monolingües. Esta justificación queda de manifiesto en algunos documentos funda-

22 Pueden señalarse como ejemplos el programa contenido en el Documento **Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil** aprobado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en 1967, nunca implementado (ver CNEPN 1967, García Etchegoyen de Lorenzo 1974 y nota 9); el Proyecto **Bilingüismo en Áreas Fronterizas**, presentado por el Instituto Magisterial Superior y la llamada “Red PICPENCE” en 1987, nunca aprobado (ver ANEP 1987); y el **Programa Pedagógico Experimental de Lengua Escrita de Rivera**, elaborado e implementado entre 1989 y 1991 por convenio entre el Consejo de Enseñanza Primaria y la Universidad de la República, abandonado en 1992 por el Consejo de Enseñanza Primaria y nunca evaluado (ver CEP-UdelaR 1989, Behares y Anollés 1990).

cionales del programa, que, aun sin aprobación formal, han servido de sustento al mismo y de guía en la formación de docentes²³. A pesar de lo planteado, el discurso en torno a la introducción del Portugués en escuelas de frontera estuvo sistemáticamente intervenido por otras concepciones. En particular, se esgrimieron siempre, y aún persisten, justificaciones asociadas, por un lado, a los compromisos regionales contraídos por Uruguay en el MERCOSUR en relación a la enseñanza obligatoria del Portugués, y por otro, a la necesidad de promoción de una suerte de corrección idiomática en Español y Portugués, en oposición al Portugués del Uruguay²⁴.

Recientemente se incorporan, casi simultáneamente, dos hechos que seguramente alterarán los componentes curriculares de Educación Primaria. En primer lugar, el Consejo Directivo Central de ANEP aprobó en 2007 los **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**, donde se incluyen propuestas específicas para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras para todo el país (ANEP 2008, Documento 2, 2.2.), que están en este momento a estudio para su implementación. En segundo lugar, el Consejo de Educación Primaria ha aprobado en 2008 un nuevo **Programa para Educación Inicial y Primaria** que introduce prescripciones y recomendaciones en el área del Español y de lenguas extranjeras. Dada la reciente aprobación de estos documentos, y el hecho de que aún no hayan sido instrumentados, no se han integrado en el análisis que se presenta en este trabajo.

En relación a las lenguas introducidas en Enseñanza Media, que como se señaló antes están presentes tempranamente desde las primeras décadas del siglo XX, el análisis de los programas muestra la presencia predominante del Francés y del Inglés (con diferencias relativas en su jerarquización en los distintos diseños curriculares y sub-

23 En particular, nos referimos a documentos elaborados por el Equipo Técnico del Programa de Educación Bilingüe, así como por especialistas que participaron en calidad de consultores (ver Behares 2007 y Carvalho 2007). Estos documentos se publicaron en 2007 en el volumen “Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza” (Brovetto, Geymonat y Brian 2007). Ver, además, Brovetto, et. al. (2004). Interesa anotar que, en materia de políticas lingüísticas, el proyecto de educación bilingüe de frontera constituye un esfuerzo de cooperación y diálogo sostenido entre la investigación en el ámbito académico de la Universidad de la República y la gestión de programas en ANEP-CEP.

24 Además de Inglés y Portugués, se enseña actualmente Italiano en un grupo de escuelas públicas, por convenios con el CASIU y el Instituto de Cultura Dante Alighieri. Aunque estos programas alcanzan a un número importante de niños, tienen otro estatus dentro del sistema respecto del Inglés y del Portugués, y, a diferencia de estas dos últimas lenguas, no está prevista la universalización de la enseñanza de Italiano en Primaria.

componentes), y en un segundo lugar, el Italiano. Más recientemente, se incorporan el Alemán y el Portugués. Por último, existen algunas experiencias específicas vinculadas a intereses o posibilidades concretas de oferta de otras lenguas (por ejemplo, la enseñanza de Griego en Tacuarembó en 2007 y 2008).

El peso relativo de las lenguas centrales (Francés, Inglés e Italiano) en los diseños curriculares ha respondido posiblemente a la interpretación social del valor integrador e instrumental que estas lenguas ostentaron en los distintos momentos históricos, así como a interpretaciones de la funcionalidad de cada una de ellas para los contenidos específicos abordados. Así, por ejemplo, en los planes de Educación Media de 1941, 1963 y 1976, el Francés es la primera lengua extranjera en el Primer Ciclo, con la justificación de la importancia de la cultura francesa y de su prestigio en el Uruguay, acompañada con valoraciones sobre su mayor dominio universalista²⁵. En estos mismos planes, el Inglés aparece vinculado a las orientaciones de tipo científico - tecnológico y el Italiano a las de tipo humanístico. Estas valoraciones y la interpretación de las mismas que aparece reflejada en la evolución de los diseños curriculares pueden explicar el corrimiento que ocurre a partir del Plan 1986 hacia el predominio del Inglés.

Esta manera de interpretar la evolución de las lenguas en los diseños curriculares se aparta de otras interpretaciones que han hecho más énfasis en las presiones externas, de embajadas y representaciones internacionales, de opciones de alineación de los diferentes gobiernos respecto a ciertas culturas y países, o a componentes de naturaleza ideológica, muchas veces motivadas por intereses económicos, comerciales o políticos. Sin lugar a dudas, estas “tendencias” estuvieron presentes y tuvieron seguramente su rol, pero no son fácilmente demostrables en la documentación específica del ámbito curricular, y requerirían una investigación historiográfica más compleja.

A modo de cierre, las dinámicas históricas del Español, de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras en los currículos de la Educación Pública muestran continuidades y cambios que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- La enseñanza del Español (con diferentes denominaciones según el plan) ha estado presente en Educación Primaria y

²⁵ En algunos de los Programas de Francés, se incluye, además, algunas consideraciones sobre las calidades intrínsecas de esta lengua, como, por ejemplo, su grado de “perfección” para la expresión del pensamiento.

Media Básica desde sus orígenes, y ausente de la Educación Superior. Este esquema básico es el que continúa vigente.

- Las lenguas extranjeras han estado presentes en Enseñanza Media Básica y Superior desde comienzos del siglo XX, y ausentes en Educación Primaria hasta fines del siglo. Este esquema está en clara vía de cambio con la introducción de la enseñanza del Inglés y del Portugués en Educación Primaria.
- La elección de lenguas extranjeras ha transitado por cambios en la Enseñanza Media, desde un claro predominio del Francés (con Inglés e Italiano en un segundo plano), que se mantuvo hasta la década de 1980 aproximadamente, hasta el progresivo predominio del Inglés (con oferta amplia de opciones de otras lenguas a determinar por el estudiante) que se mantiene en la actualidad.

3. 3. Algunas consideraciones sobre las políticas lingüísticas del sistema educativo uruguayo

Nuestro análisis, que como ya establecimos queda restringido a las lenguas, aunque con algunas anotaciones sobre los sentidos y prácticas lingüísticas, nos permite algunas constataciones generales.

Nos resulta ahora evidente lo que ya habíamos sugerido al principio: gran parte de las acciones específicas en el establecimiento de las políticas lingüísticas descansa en el sistema educativo. Es más evidente esta constatación si nos referimos al diseño de políticas educativas y curriculares que si lo hiciéramos en relación a las leyes de educación. En cierta forma, los actos administrativos y técnicos del sistema educativo estatal no dejan de ser parte de las políticas del Estado, aunque no de los gobiernos o del ordenamiento jurídico, habida cuenta de su naturaleza interna a ese sistema y a la característica autónoma que éste ha tenido desde 1935 en adelante.

Hemos intentado analizar las relaciones entre las leyes de educación y los diseños curriculares a través del tiempo. Nuestra hipótesis preliminar, después de esa exploración, es que en la mayoría de los momentos históricos hay muy escasas interacciones. Esta hipótesis puede tener un alto poder explicativo para observar los modos de establecimiento de las políticas lingüísticas en el Uruguay, por lo cual consideramos que debemos detenernos en su consideración.

Uno de los factores más interesantes es la supervivencia simbólica del Art. 38 del Decreto - Ley de 1877, a pesar de que éste se haya derogado y substituido por otras leyes, aunque en términos explícitos sólo en 1973 (Ley N° 14.101). Es posible afirmar que los diseños curriculares, por lo menos en lo que se refiere a la Enseñanza Primaria, han seguido la prescripción que se establece en ese artículo para la lengua de instrucción, que aunque no se nombre no han cabido dudas de que debe ser el Español. En parte, tal vez esta supervivencia simbólica explique entre otros factores, ya señalados, el hecho de que se haya excluido las lenguas extranjeras y las segundas lenguas de la Enseñanza Primaria hasta muy recientemente.

En materia de lenguas extranjeras, ninguna de las leyes de educación o leyes de creación de los organismos autónomos de educación han hecho referencias a ellas, aunque, como ya vimos, la presencia de éstas en los currículos de la Enseñanza Media se consigna muy tempranamente (planes de 1941). En materia de segundas lenguas (es decir, el Portugués del Uruguay, en menor escala las lenguas de algunas comunidades de inmigrantes y, aunque en un marco sociolingüístico diferente, la Lengua de Señas Uruguaya), es evidente que tanto las leyes de educación como las organizaciones curriculares han desconocido su existencia, fieles a una tradición del discurso educativo uruguayo que se ha estudiado ya pormenorizadamente (Behares 1985, 2007).

El citado Art. 38 puede ser tomado como un estructurador simbólico principal, que ha sido colocado discursivamente por encima de cualquier otra prescripción. En rigor, también es posible interpretar que tanto el artículo como la concepción monolingüista imperante durante el siglo XX, sobre todo en la Enseñanza Primaria, son el resultado de los acuerdos consuetudinarios de la sociedad uruguaya, existentes más allá de las leyes y de las disposiciones internas al sistema educativo. De todos modos, es necesario recordar que las leyes de educación no incluyen componentes claros de políticas lingüísticas o educativas, restringiéndose, mayoritariamente, a las cuestiones de gobierno, gestión y funcionamiento.

Una excepción en este panorama es la ley actualmente a estudio del Parlamento (MEC, 2008), en la cual se han incluido pautas de políticas educativas y lingüísticas más detalladas, en consonancia (por lo menos en lo lingüístico) con las disposiciones generales adoptadas por

el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEPE, 2008). Habrá que esperar todavía un tiempo para poder evaluar las relaciones que vengan a establecerse entre esa Ley, las disposiciones curriculares sugeridas por ese organismo y los diseños curriculares que se produzcan e implementen, pero algunas coincidencias ya podemos enunciar, sobre todo las referidas a las lenguas extranjeras y al componente plurilingüe de su oferta, la organización de programas que reconocen las segundas lenguas (Portugués del Uruguay y Lengua de Señas Uruguaya) y otros componentes referidos al tipo de tratamiento curricular que debería tener el Español.

Las leyes de educación son instrumentos jurídicos muy generales y, aunque incluyan determinaciones en materia lingüística, no son trazados curriculares. Éstos son responsabilidad del sistema educativo, el que, además de su carácter autónomo, que lo pone a distancia de la sanción parlamentaria o del gobierno (Ministerio de Educación y Cultura), concibe este trazado como una tarea de naturaleza técnica. En este sentido, no es difícil reconocer que las elaboraciones curriculares y los diseños pedagógico - didácticos se desarrollan progresivamente en un marco de referencia propio de la tradición pedagógica. Sin lugar a dudas, en este desarrollo ligado a una tradición propia hay elementos de naturaleza atávica y, tal vez, regidos desde el siempre atribuido carácter conservador. Este hecho, cualquiera sea la importancia que le atribuyamos, pone a los diseños curriculares en un plano que se toca constantemente con la *consuetudine*. En este marco de referencia, los cambios que se van operando no son necesariamente perceptibles, ni mucho menos “revolucionarios”, y responden a una lógica gradualista y determinada muchas veces por las persistencias. Este factor separa a los diseños curriculares y al trazado de políticas pedagógico - didácticas de las disposiciones políticas contenidas en las leyes de educación.

En consonancia con lo que estamos señalando, también es posible aducir que en algunos momentos históricos en los que los gobiernos y el sistema educativo acortaron su distancia, en dictaduras o períodos de carácter autocrático muy marcado, se incluirían virajes más definidos²⁶, como la impronta monolingüista impuesta en el período de Latorre y fuertemente instrumentada por el naciente sistema educativo, o los re-

26 Estos “virajes” podrán, sin dudas, ser evaluados como positivos o negativos, pero lo que queremos anotar aquí es la posibilidad de su existencia.

forzamientos puristas - nacionalistas de los gobiernos autoritarios de los años de 1970 y 1980 que determinaron la inclusión del tecnicismo en la enseñanza del Español y de las lenguas, o la impronta fuerte hacia el instrumentalismo que se reconoce en las reformas de la década de 1990, entre otros posibles ejemplos.

4. Referencias Bibliográficas

- ANEП (1987) **Seminario Internacional Bilingüismo en Áreas Fronterizas**. Administración Nacional de Educación Pública – Unesco/ Red PICPENCE, Tacuarembó.
- ANEП (2008) **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo.
- Barboza, L. (2007) “Informe sobre la organización curricular del dominio lingüístico de los Programas y Planes de Estudio de ANEP desde 1941 a 2007” en ANEP, **Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**, 2007. Disponible en www.anep.edu.uy.
- Barrios, G., L. E. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani y S. Mazzolini (1993). “Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay” **Iztalapa**: 29, p. 76-190.
- Barrios, G. y P. Asencio (2003) “La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época”. En: **Memoria para Armar**, III. Montevideo, Ed. Senda, p. 153-160.
- Barrios, G. y L. Pugliese (2005) “Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua” publicado en A. Marchesi, V. Markarián, A. Rico y J. Yaffé (comps.) (2004) **El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de estado en Uruguay**. Montevideo, Trilce, p. 156-168.
- Behares, L. E. (1984) **Planificación Lingüística y Educación en la Frontera Uruguaya con Brasil**. Instituto Interamericano del Niño, Montevideo.
- Behares, L. E. (2007) “Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza” en C. Broveto; J. Geymonat y N. Brian (Orgs.) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, p. 99-171.

- Behares, L. E. y P. Anollés (1990) **Evaluación de la Primera Etapa del Propeler**. Instituto de Psicología de la Universidad de la República, Rivera.
- Behares, L. E. y R. Erramouspe (1992) **El niño preescolar y la lengua escrita**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Consejo Directivo Central de ANEP, Montevideo.
- 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 Internacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina**. Buenos Aires.
- Brovetto, C.; J. Geymonat y N. Brian (2007) “Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronteriza” en C. Brovetto; J. Geymonat, y N. Brian (Orgs.) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Educación Primaria, Montevideo: 9-47.
- Brovetto, C.; J. Geymonat y N. Brian (Orgs.) (2007) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, p. 9-47.
- Carvalho, A. N. (2007) “Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay” en Brovetto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (Orgs.) **Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe**. Consejo de Educación Primaria, Montevideo, p. 49-98.
- CNEPN (1967) “Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil”. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Repartido 738/67, de autoría de la Consejera Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, Montevideo.
- CONSTITUCIONES/URUGUAY (2000) **Constituciones Ibero-americana – Uruguay**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2000. Disp. en: www.cervantesvirtual.com. Consultado: 22/11/08.
- Demasi, C. (1999) “De orientales y uruguayos. (Repaso a las transiciones de la identidad)” **Encuentros** 6, p. 69-96.
- Elizaincín, A. (1979) **Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay**. Dirección Gral. de Extensión Universitaria, Div. Publicaciones y Ediciones, Universidad de la República, Montevideo.

- Erramouspe, R. (1991) **La planificación de la enseñanza de la lengua materna en nuestro país: análisis de los programas de 1957, 1979 y 1986 para las escuelas públicas urbanas.** Departamento de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias, Repositorio de Monografías, Montevideo.
- Fustes, J. M. (2007) “Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas” en ANEP, **Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública.** Disponible en www.anep.edu.uy.
- García Etchegoyen de Lorenzo, E. (1974) **Dialecto fronterizo. Un desafío a la educación.** Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo.
- Johnson, R.E.; Liddell, S.K. e C.J. Erting (1989) **Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education.** Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington, DC.
- MEC (2008) **Proyecto de Ley General de Educación.** Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo. 2008.
- Real de Azua, C. (1990) **Los orígenes de la nacionalidad uruguaya.** Arca/Nuevo Mundo, Montevideo.
- Romano, Antonio (2005) “Tradición y cambio en la política educativa en Uruguay” en Alonso, C. M. C. (Org.) **Reflexões sobre Políticas Educativas.** Universidade Federal de Santa Maria (RS, Brasil) – AUGM, Santa Maria, p. 45-66.
- Ruiz, E. (1996) **Escuela, Estado y Sociedad en el Uruguay de la Modernización. 1877-1938.** Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Soler Roca, Miguel (1984) **Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979.** S/E, Barcelona.
- Southwell, M. (2006) “La tensión igualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata” en Martinis, P. y P. Redondo (Comps.) **Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas.** del estante editorial, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (1999) “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90” en **Propuesta Educativa**, nº 17, FLACSO, Buenos Aires.
- Varela, J. P. (1964) **La Legislación Escolar.** Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Montevideo.

