

A(s) political(s) linguística(s) em
sua relação com as nações

El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)

The treatment of language diversity in Uruguayan education

Graciela Barrios

Universidad de la República – Montevideo, Uruguay

Resumen: El artículo trata sobre el modo como se manifiesta la diversidad lingüística en la educación uruguaya en el período comprendido entre 2006 y 2008. Nacionalismo y purismo lingüísticos coexisten con los más recientes discursos y políticas sobre la diversidad, de modo tal que la diversidad se acepta y regula de acuerdo a los parámetros que impone el marco del nacionalismo y de la cultura letrada. El trabajo se centra en el análisis de tres documentos: el informe sobre el Debate Educativo, el Informe de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública y la Ley General de Educación.

Palabras clave: Políticas lingüísticas. Educación. Diversidad lingüística. Minorías lingüísticas. Uruguay.

Abstract: This article analyzes the way in which diversity is presented in discourses about Uruguayan education between 2006 and 2008. In this scenario, linguistic nationalism and purism coexist with discourses and policies on diversity, which is only accepted within the framework of nationalism and literacy. Three documents are considered for analysis: a text on the Education Debate, a text by the Language Policy for Public Education Committee, and the National Law for Education.

Keywords: Language policy. Education. Linguistic diversity. Language minorities. Uruguay.

1 Diversidad lingüística y globalización

Las políticas lingüísticas reguladas desde los estados se han identificado tradicionalmente con escasas o nulas concesiones a la diversidad: en el caso del nacionalismo, el objetivo homogeneizador se ha planteado mediante la promoción de una lengua única (la lengua nacional) para todo el estado; el purismo lingüístico ha actuado en el mismo sentido, proponiendo una variedad lingüística común (la lengua estándar) por encima de la diversidad dialectal. Cuando los estados asumen políticas lingüísticas que trascienden sus límites territoriales, también el imperialismo lingüístico supone una lengua común que se legitima en términos participativos o internacionales.

En las últimas décadas, las tradicionales políticas lingüísticas nacionalistas, puristas e imperialistas se han acomodado a los requerimientos de la globalización y a las reivindicaciones sobre la diversidad que se manifiestan en este contexto. La coexistencia entre representaciones y políticas homogeneizadoras por un lado, y entre representaciones y políticas promotoras de la diversidad por otro, ha generado discursos y prácticas que evidencian la tensión entre unidad y diversidad, correlato de la dicotomía global/local (BASTARDAS, 2007; BARRIOS, 2007).

La percepción general es que avanzamos hacia un tratamiento más justo y menos discriminatorio de la diversidad, y que ésta puede ser un recurso alternativo nada desdeñable en la construcción de las identidades nacionales, sustituyendo la concepción tradicional del estado homogéneo. Autoridades y actores sociales de todo tipo incorporan los derechos de las minorías en sus discursos y propuestas, con mayor o menor eficacia y convicción, ya que los prejuicios y los modelos canónicos no se revierten de un día para el otro. De un modo más o menos conflictivo y contradictorio, coexisten las ideologías y políticas lingüísticas más conservadoras con los nuevos discursos y propuestas sobre la diversidad.

En este contexto, la cuestión de los derechos lingüísticos se aborda desde dos perspectivas fundamentales: el derecho a mantener la lengua o variedad de lengua propia, y el derecho a conocer la lengua o variedad de lengua de mayor prestigio y poder. Conjuguar ambos aspectos no es sencillo, sobre todo porque generalmente lo segundo va en detrimento de lo primero. La adquisición de la lengua o variedad de lengua de mayor prestigio se interpreta habitualmente como parte de los procesos “naturales” de asimilación lingüística y de alfabetización. Cuando un grupo minoritario o socialmente marginado conoce las ventajas sociales

y laborales que conllevan las variedades de mayor prestigio, difícilmente pueda revertir la representación de que no vale la pena mantener las propias. Pero si el grupo valora positivamente lo que estas últimas representan, es posible que no se sienta motivado a incorporar la lengua o variedad de lengua que se le proponen como alternativa o complemento, y que incluso manifieste una franca hostilidad hacia la propuesta.

La influencia de quienes poseen capital simbólico (BOURDIEU, 1985) en las representaciones sociales y lingüísticas de las comunidades opera de un modo complejo. En un estudio con hablantes fronterizos del norte de Uruguay (BARRIOS, 2008), encontré que muchas opiniones referidas a la enseñanza del portugués reproducían los argumentos tradicionales (nacionalistas y puristas) de los discursos hegemónicos, mientras que muy pocos hablantes coincidían con los argumentos de los discursos hegemónicos sobre la diversidad. La conformación y reproducción de representaciones no opera en forma automática ni inmediata, ni se reduce a una simple repetición. Los discursos públicos e institucionales no llegan ni convencen necesariamente a todo el posible público objetivo; la población más débil en su posición social y económica tiene muchas probabilidades de quedar al margen.

Si consideramos que las ideologías nacionalistas y puristas promueven la homogeneidad y que la globalización también actúa en ese sentido, podemos preguntarnos cómo se representa y regula la diversidad lingüística en contextos tan poco propicios, en principio, para su aceptación. ¿Estamos asistiendo a una subversión de los modelos tradicionales de abordar la diversidad lingüística, que implique un cuestionamiento sustancial de las políticas nacionalistas, puristas e imperialistas?, ¿o se trata solamente de una adaptación circunstancial de las tradicionales políticas lingüísticas homogeneizadoras? Si es esto último, podemos preguntarnos entonces cómo se plantean el nacionalismo, el purismo y el imperialismo lingüísticos en el actual contexto de globalización. ¿Estamos asistiendo a un avance significativo de los derechos de las minorías lingüísticas?, ¿o se trata simplemente de discursos y disposiciones legislativas testimoniales que las etiquetan como objetos patrimoniales, sin llegar a concederles el estatus no marcado del ciudadano común? Finalmente (y aunque de hecho hay mucho más), podemos preguntarnos si la legislación y los discursos sobre la diversidad lingüística afectan sustancialmente el *statu quo* de las relaciones de prestigio y poder, y si en el marco de la estructura secular de los estados

nacionales y de la cultura letrada (RAMA, 1984) podría avanzarse mucho más de lo que ya se ha hecho, en pro de una sociedad multilingüe y multicultural. ¿Cuáles son, en definitiva, los avances y las limitaciones de la regulación política de la diversidad, en el contexto socioeconómico y político actual?

Las interrogantes son muchas y las respuestas requieren seguir investigando distintas situaciones (BARRIOS, 2006, 2008, 2009a, 2009b, en prensa). En esta oportunidad, me referiré al tratamiento de distintos grupos lingüísticos minoritarios o minorizados en una serie de episodios político-lingüísticos y educativos vinculados con la aprobación de la Ley General de Educación de 2008 en Uruguay¹. Para una mejor comprensión de la situación, incluyo una breve introducción histórica y sociolingüística de este país. Información complementaria puede consultarse en Barrios (1996, 2009c), Behares (1984) y Peluso (2010).

2 Antecedentes históricos

Las lenguas que conforman el repertorio lingüístico de Uruguay tienen diversos orígenes y grados de vitalidad. El español y el portugués plantearon, desde los inicios de la colonización en este territorio, una lucha de espacios que terminó con la imposición del español como lengua de uso oficial, aunque el portugués sigue presente en la región uruguaya fronteriza con Brasil. Las lenguas indígenas y africanas desaparecieron prontamente, dejando apenas rastros lexicales. Las lenguas migratorias (sobre todo el italiano) gozaron de gran vitalidad desde mediados del siglo XIX, pero empezaron a retroceder al cesar la inmigración europea a mediados del siglo XX.

El destino de las lenguas mencionadas respondió a los avatares históricos del país. Uruguay nació a la vida independiente en 1828 en condiciones absolutamente precarias: escasa población, fronteras inciertas, guerras civiles y una estrecha dependencia económica, política y cultural de los países vecinos (Argentina y Brasil), con quienes había compartido buena parte de su historia.

Recién en el último cuarto del siglo XIX, y coincidiendo con la dictadura de Lorenzo Latorre (1876-1879), se puso en marcha un proyecto de país que, en lo sustancial, se perpetúa hasta el presente.

1 La investigación forma parte del proyecto "Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre las lenguas" (financiado por DICYT, MEC para el período 2007-2009).

Latorre evaluó que la gobernabilidad era imposible si no se ordenaba la campaña y se contrarrestaba la presencia brasileña en los territorios de frontera. Los portugueses habían sido los primeros pobladores de la región y buena parte de las tierras fronterizas seguían habitadas por brasileños. También eran brasileños el idioma, la educación y el sistema jurídico (ELIZAINCÍN; BEHARES; BARRIOS, 1987). Para revertir esta situación Latorre apostó a la educación, que puso en manos de José Pedro Varela (1845-1879), ya entonces un referente importante en temas educativos. Varela desarrolló un proyecto de ley que se aprobó, con algunas modificaciones, en 1877. El Decreto-Ley de Educación Común estableció la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza y consagró al español como lengua de la educación en todo el territorio nacional. Aunque la prioridad durante ese período era la frontera, la Ley alcanzó también a los inmigrantes (que constituían un porcentaje muy importante de la población), favoreciendo las condiciones para su asimilación.

A fines del siglo XIX ya no se hablaban lenguas indígenas en Uruguay (los últimos indígenas fueron exterminados en 1831 en la emboscada de Salsipuedes). Algunos influyentes escritores de la época, como Juan Zorrilla de San Martín (1855-1931), recogieron en su obra la cuestión indígena, pero con una imagen distorsionada del indio y opiniones de franco desprecio (ASENCIO, 2004).

A inicios del siglo XX el proceso de afirmación nacional siguió su curso. Escritores influyentes como José Enrique Rodó (1871-1917) contribuyeron a instalar un modelo de país basado en la cultura europea de élite. Modelo europeo que no coincidía con las lenguas y las costumbres de los inmigrantes europeos reales, pobres y dialectófonos, que convivían con los uruguayos nativos en Montevideo y otros poblados del sur del país (y del Río de la Plata en general).

Hacia 1933, durante la dictadura de Gabriel Terra (1931-1938), el país comenzó a experimentar los efectos de la coyuntura internacional. La crisis económica y las ideologías imperantes explican en buena medida la legislación uruguaya aprobada en ese período para restringir la inmigración. Mientras que Terra simpatizaba con el gobierno italiano de Benito Mussolini y trataba de controlar la entrada de anarquistas italianos y españoles, los intelectuales de izquierda (nucleamos en el influyente semanario *Marcha*, cf. ALFARO, 1970), denunciaban la existencia de grupos nazi-fascistas en instituciones educativas italianas y alemanas de Montevideo. La creación de la Academia Nacional de Letras

en 1943 respondió en buena medida a un intento de defender el español de la influencia de las lenguas migratorias (BARRIOS, en prensa).

Durante la dictadura militar de 1973-1985, el portugués volvió a ser el centro de atención del gobierno de turno, que instrumentó tres campañas idiomáticas: una de lucha contra el portugués (1978), otra de corte purista en defensa del español (“Hablemos correctamente nuestro idioma”, 1979) y una tercera de alfabetización (1982) (BARRIOS; PUGLIESE, 2005; BARRIOS; ASECIO, 2003). Directa o indirectamente, en todas ellas el objetivo era defender al español frente al portugués.

Graciela
Barrios

20

La reinstitucionalización democrática en 1985 desestimuló durante algunos años el interés de las autoridades uruguayas por los temas lingüísticos. Pero la firma en 1991 del Tratado de Asunción volvió a reanimarlo. El compromiso de enseñar español y portugués en el ámbito del MERCOSUR provocó una verdadera explosión de cursos de portugués en Uruguay. La oferta informal se visualizó rápidamente en carteles que, desde árboles y columnas de los espacios públicos, prometían enseñar portugués en tres meses. La oferta institucional se formalizó en 1996 con la inclusión del portugués en los Centros de Lenguas Extranjeras dependientes del Consejo de Educación Secundaria de la educación pública. En 2002 comenzó también a funcionar el programa de educación bilingüe español-portugués en escuelas de frontera.

Por otro lado, el año 1991 coincide con la creación del Instituto Cervantes, adalid de la pujante política lingüística exterior de España (DEL VALLE, 2007; MAR MOLINERO, 2008). Uruguay no ha sido ajeno a esta política y desde entonces prolifera también la oferta de cursos de español para extranjeros. El valor económico que se asocia a esta lengua fue determinante para opacar en cierta medida el *boom* inicial del portugués. Por otra parte, mientras que el italiano y el francés retrocedieron dentro de la oferta de lenguas extranjeras (LA PAZ, 2004), el inglés mantiene su protagonismo como lengua internacional (PHILLIPSON, 1992; CRYSTAL, 2003). Varios colegios e institutos de lenguas en Uruguay (incluyendo algunos de inglés) ofrecen actualmente cursos de portugués y de español para extranjeros.

En 2001, luego de muchos años de reclamos en ese sentido, el Parlamento aprobó la primera y hasta el momento única ley específicamente dirigida a tutelar una minoría lingüística en el Uruguay: la Ley 17.378 de reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya (PELUSO, 2009).

Como resultado de las políticas lingüísticas tradicionales, la realidad sociolingüística actual de Uruguay dista mucho del multilingüismo original. El país multilingüe tuvo en su momento como respuesta la más contundente política homogeneizadora, mientras que en el Uruguay actual, cada vez más homogéneo y monolingüe, proliferan los discursos sobre la diversidad. Esta situación, que puede parecer paradójica, en realidad no lo es, si pensamos que (más allá de las coyunturas históricas) el país recién ahora puede sentirse seguro de su soberanía y nacionalidad como para encarar la diversidad como recurso, y no solamente como problema. Y si consideramos que las políticas de reconocimiento a la diversidad suelen tener mejor acogida en el ámbito estatal cuando los grupos objeto de derecho no son percibidos como amenazas reales para la nacionalidad.

3 El período 2006-2008

Algunas de las lenguas que consideraré en este apartado gozan actualmente de gran vitalidad; otras están retrocediendo, se extinguieron o intentan revitalizarse. Pero como la sociolingüística no se ocupa solamente de diagnósticos socio-dialectales sino también de creencias y representaciones, y como las políticas lingüísticas acusan particularmente los efectos de estas últimas, abordaré estas lenguas y otras situaciones concomitantes en conjunto.

Los episodios que discuto en esta instancia se sitúan entre 2006 y 2008, tienen que ver con la educación y están vinculados entre sí: el Debate Educativo de 2006, que culminó con el Congreso Nacional de Educación a fines de ese mismo año (Comisión Organizadora del Debate Educativo, CODE, 2007²), la actuación de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (CPLEP) durante 2007 (Administración Nacional de Educación Pública, 2008³) y la Ley General de Educación (Ley 18.437, de 2008⁴).

2 Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) Debate Nacional sobre la Educación. Informe Final. Montevideo, 2007. Disponible en: <<http://www.universidadur.edu.uy/ensenanza/informe%20final.pdf>>. Consultado el: 27 feb. 2011.

3 También disponible en: <http://www.oei.es/pdfs/informe_linguistica_uruguay.pdf>. Consultado el: 27 feb. 2011.

4 Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78>. Consultado el: 25 feb. 2011.

Los documentos mencionados tienen características comunes y otras particulares. El Debate Educativo y el Congreso Nacional de Educación convocaron una multitud de actores sociales de la más diversa índole. Allí se discutió sobre la educación en general; los temas lingüísticos ocuparon un lugar periférico. El producto es un informe con un número muy amplio de documentos que reflejan los aportes de las comisiones actuantes, además de las resoluciones generales del Congreso. La CPLEP, en cambio, y por su propia naturaleza, tuvo un carácter acotado en número y perfil de sus integrantes. Como su nombre lo indica, su objetivo primordial fue la elaboración de una propuesta orgánica de política lingüística para el ámbito educativo público. El documento tiene un claro diseño técnico y recoge investigaciones y propuestas realizadas previamente en nuestro país sobre los temas que aborda.

3.1 El Debate Educativo y el Congreso Nacional de Educación (2006)

El Debate Educativo fue una instancia que involucró a numerosos y diversos actores sociales, interesados en la temática educativa. Organizaciones gremiales, sociales, étnicas y culturales enviaron representantes para participar en este evento, que fue convocado por el gobierno para avanzar en la elaboración de una nueva ley de educación. La propuesta tuvo un alcance mayúsculo, si tenemos en cuenta su duración, el número de participantes, la diversidad de actores y el volumen de documentos producidos.

El Debate Educativo se desarrolló durante todo 2006 y culminó a fines de ese año con el Congreso Nacional de Educación, al que asistieron más de mil delegados de distintas organizaciones, que trabajaron en quince comisiones. Vale la pena enumerarlas para ilustrar la amplitud de enfoques desde los cuales se abordaron los temas educativos: “Educación Inicial y Primaria”, “Educación Secundaria”, “Educación Técnico-Profesional”, “Educación Terciaria y Universitaria”, “Formación y Perfeccionamiento Docente”, “Educación Rural”, “Educación de Jóvenes y Adultos”, “Educación No Formal”, “Inclusión Educativa y Educación Especial”, “Educación, Democracia y Derechos Humanos”, “Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología”, “Educación y Salud”, “Educación, Cultura, Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías”, “Principios y Fines de la Educación”, “Sistema Nacional de Educación”.

El primer capítulo del “Informe de la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE)” recoge los aportes de 713 Asambleas Terri-

toriales realizadas en todo el país y sintetiza más de 400 documentos de entidades públicas y privadas, organizaciones, personas y colectivos interesados en la temática educativa. El segundo capítulo contiene las resoluciones aprobadas por el Congreso Nacional de Educación. En el tercer capítulo se incluye el texto de los informes presentados en el plenario por cada una de las Comisiones Temáticas constituidas en el Congreso. El último capítulo incluye opiniones de los miembros de la CODE. Aunque fue organizado y promovido institucionalmente, el Debate Educativo refleja las representaciones y opiniones de diversos sectores de la población, lo que hace de estos documentos un corpus particularmente interesante para su análisis (ver también BARRIOS, 2009a).

En el Debate Educativo el discurso sobre la inclusión social y educativa comprende distintas situaciones de discriminación, marginación o incapacidad:

La **inclusión educativa** se considera desde los siguientes puntos de vista: 1) socio-económico, 2) adolescentes desertores de la educación secundaria, 3) la mujer, 4) grupos minoritarios (nación charrúa, afro-uruguayos, población carcelaria) (Comisión de Inclusión Educativa y Educación Especial)⁵.

Dentro de los “grupos minoritarios” se mencionan dos que tuvieron una gran visibilidad por su organización y presencia en estos documentos: los indígenas y los afro-uruguayos (curiosamente ubicados con otro grupo sin carácter étnico: la población carcelaria). No se menciona aquí ninguna de las comunidades que protagonizaron buena parte de la historia del país: la población fronteriza y los inmigrantes. Tampoco se mencionan los sordos, que aparecen en otras partes del informe de esta misma comisión. Como veremos más adelante, la inclusión educativa de este grupo concitó diversas posiciones.

3.1.1 La diversidad etnolingüística: indígenas, población fronteriza e inmigrantes

El respeto a la diversidad étnica y la condena ante la discriminación son tópicos recurrentes que se sustentan en argumentos patrimoniales y de derecho:

5 Todos los destacados que realizo en las diferentes citas a lo largo deste artículo son míos.

La educación que transmite conocimientos sin considerar **el patrimonio cultural multiétnico**, es la que hoy se imparte en nuestro país y la que ha demostrado su fracaso como integradora, como vía de desarrollo integral para todos los sectores de la sociedad (Comisión de Educación y Cultura).

La nueva ley debe afirmar que la educación debe ser **multicultural y pluriétnica**, para comenzar a generar el concepto necesario de **equidad social** en nuestro país. La implementación a su vez de una política educativa, debe fortalecer los **derechos de las minorías** silenciadas como inherentes a la vigencia de un estado democrático (Comisión de Inclusión Educativa y Educación Especial).

Tampoco se debe descuidar el **derecho de las minorías étnicas** portadoras de un rico **patrimonio cultural** que debe ser rescatado y jerarquizado en los contenidos educativos, como por ejemplo los descendientes **indígenas**, los **afro descendientes**. Ni el de la minoría etnolingüística constituida por los **hablantes de D.P.U. (Dialectos Portugueses del Uruguay)**, **habitantes de zonas fronterizas con Brasil**, a mantener sus lenguas maternas (Comisión de Inclusión y Educación Especial).

La propuesta apela al reconocimiento de los indígenas, legitimándolos desde una perspectiva fuertemente nacionalista (que no excluye sin embargo la integración latinoamericana). Nacionalismo y diversidad no se oponen sino que se complementan, pero el tratamiento de los indígenas (o de cualquier otro grupo étnico) en términos patrimoniales debilita su consideración como parte verdaderamente constitutiva de la nación:

Las Asambleas proponen que se valore **el patrimonio cultural** logrando tener una identificación con nuestros orígenes, nuestros símbolos y valores, para luego quererlos, respetarlos, y defenderlos dentro y fuera de las fronteras, **para sentirse orgullosos de ser uruguayos**. Todo lo cual va a permitir recuperar **la identidad nacional** (Comisión de Educación, Cultura, Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías).

Se plantea que la Educación deberá referirse tanto a la historia reciente, como también al **pasado indígena nacional**. Y a partir de allí desarrollar **valores patrióticos**, que incluyan la obligatoriedad de asistencia a los actos patrióticos en los centros educativos, el conocimiento de las fe-

chas patrias y el respeto a los símbolos nacionales. Todo ello sin perder de vista la construcción de la **integración latinoamericana** (Comisión de Educación, Cultura, Medios de Comunicación y Tecnología).

Un documento institucional señala la ausencia de información del tema **indígena**, considera de interés su inclusión en defensa del **patrimonio nacional**, por la cantidad de valores culturales y éticos y establece la propuesta de que integren los programas de historia. Para forjar en nuestros niños y jóvenes un fuerte sentimiento de arraigo a nuestra tierra y cultura y **fortalecer nuestra identidad con valores propios de nuestro medio**, teniendo como **primer referente cultural al pueblo charrúa** (Comisión de Educación Inicial y Primaria).

El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)

25

Los indígenas entran en los discursos públicos e institucionales para subvertir la concepción negativa y *cuasi* folclórica del discurso histórico tradicional, que los marginaba de los relatos fundacionales de la nación. Se complementa así también la historia canónica del país, políticamente focalizada en los avatares hispano-lusitanos, y demográficamente identificada con la inmigración. Como he señalado en Barrios (2009a), de este modo Uruguay pasa a compartir con el resto de las naciones americanas un pasado pero también un presente indígena, en este caso más simbólico que real, pero igualmente interesante y fuerte en términos identitarios.

Como parte de las manifestaciones de la identidad indígena, aparece la cuestión de la lengua propia. Aunque las lenguas indígenas ya no se hablan en el Uruguay, lo anterior demuestra una vez más la importancia simbólica del lenguaje en la construcción de las identidades:

También sobre el tema de idiomas, existe una propuesta de implementar en la Secundaria el dictado de cursos de **enseñanza de idiomas nativos de América** (Comisión de Educación Secundaria).

La reconstrucción de la historia uruguaya debe reconocer el aporte del colectivo afro y también rescatar en los programas **la lengua indígena** (Comisión de Educación, Cultura, Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías).

Mientras que minorías lingüísticas con lenguas propias como los inmigrantes quedan al margen de los discursos reivindicatorios de la diversidad lingüística, otras que han perdido sus lenguas adquieren

protagonismo y las reclaman. Mientras que algunos grupos se asimilan o desdibujan como minorías, otros se revitalizan, se adecuan mejor a lo que prototípicamente podríamos calificar como minorías, y califican como patrimonio y objetos de tutela.

La particular inserción de los indígenas en los discursos nacionalistas no se limita a la visión exogrupal. Desde la página web “La Nación Charrúa”, el grupo Guyunusa reclama una revisión histórica del papel de los charrúas en la construcción de la nación⁶. En un texto titulado “Los indígenas, los indigenistas y los charrúas ante el Debate Educativo”, el grupo ofrece una versión de la historia no coincidente con la oficial y responsabiliza al gobierno uruguayo de la época por la pérdida de su lengua:

‘Salsipuedes’, la matanza, el etnocidio, fue perpetrado por el primer gobierno uruguayo de una forma pensada y calculada hasta el último detalle, por ejemplo el ‘pequeño detalle’ que tuvieron con los sobrevivientes, de separar a los hijos de las madres y a los hermanos entres sí, hizo que **la lengua charrúa muera** y la transmisión de las costumbres y tradiciones también, produciendo un corte en la conservación de nuestra cultura originaria. La lengua es la que transmite la Cosmovisión de los pueblos pues tiene impregnada en cada sonido, vocablo o expresión su modo de ‘ver el mundo’.

El cuestionamiento de la historia oficial no provoca, sin embargo, una ruptura con el constructo de nación uruguaya. Muy por el contrario, los indígenas se insertan en ella destacando sus propios aportes y apelando a los símbolos patrios más tradicionales: la bandera uruguaya (que flama en la citada página web) y la figura del prócer uruguayo, José Artigas:

Comprobamos que se maneja muy poca información sobre los Indígenas que habitaron nuestro país, especialmente sobre los Charrúas. Habiendo éstos ocupado **un papel relevante en las luchas por la independencia junto a nuestro prócer José Artigas**, y con el cual compartieron un legado invaluable ético y moral, que los textos no mencionan.

6 Disponible en: <<http://uruguaycharrua.blogia.com/2006/101101-los-indigenas-los-indigenistas-y-los-charruas-ante-el-debate-educativo.php>>. Consultado el: 28 feb. 2011.

Como ya he observado en el caso del portugués de frontera (BARRIOS, 2008), tampoco aquí el discurso de la diversidad (endo o exogrupal) cuestiona el marco político de la nación, sino que lo resalta y reclama como referente ineludible.

La frontera y el portugués aparecen en los documentos del Debate Educativo en términos ambiguos. Se condena la discriminación, pero se mantiene la representación del idioma como problema; se propone la enseñanza del portugués, pero se lo acota a “segunda lengua materna”:

Se opina que la discriminación crece y no sólo la racial, sino también se discrimina por el poder adquisitivo, por las ideas políticas y por **el idioma, que en la frontera es un grave problema socio-cultural** (Comisión de Inclusión Educativa y Educación Especial).

En los Departamentos de frontera con Brasil sería importante que el **Portugués** se implementara de primero a sexto año, dado que se trata de una **segunda lengua materna** (Comisión de Educación Secundaria).

Aunque la frontera figura dentro los “Grandes Temas y Desafíos de la Educación”, sigue presente el reclamo tradicional de una mayor presencia uruguaya:

En otros se propone que haya programas educativos que lleguen a toda la familia y en un departamento de frontera que haya más lugares de acceso a **medios de comunicación uruguayos** (Comisión de Principios y Fines de la Educación).

Los inmigrantes se mencionan apenas ocasionalmente por su papel en la conformación de la sociedad uruguaya. El italiano, segunda lengua minoritaria del país por el volumen demográfico de sus hablantes y por su presencia cultural, aparece solamente como parte del currículo educativo, sin ningún tipo de referencia etnolingüística. Los inmigrantes no son un tema-problema del Debate Educativo, ni se visualizan como patrimonio a preservar. Desde la visión centralizadora de Montevideo, parece difícil concebirlos como un típico grupo minoritario porque de alguna manera casi todos los montevidianos tienen algo de italiano, español, judío, armenio, ruso, griego, inglés, francés, alemán etc. Desde la capital, “el otro” es más fácilmente reconocible en la frontera norte y

hasta en grupos novedosos en sus reclamos como los indígenas, que en los más inmediatos ancestros migratorios. Como veremos más adelante, esto puede explicar también en parte la jerarquización de lenguas que aparece en el informe de la CPLEP. En el Debate Educativo, los planteos referidos a la enseñanza de lenguas extranjeras recogen quejas prácticas, que apuntan sobre todo al inglés:

[...] **el inglés se aprende poco y no sirve** como herramienta laboral de la forma en que se enseña hoy (Comisión de Educación, Cultura, Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías).

3.1.2 Diversidad y discapacidad: el caso de los sordos

Un grupo que concitó especial atención en la Comisión de Inclusión Educativa y Educación Especial fue el de los sordos. La inclusión fue un tópico recurrente, pero en el caso concreto de los alumnos con “necesidades educativas especiales (NEE)” (donde se ubica a los sordos) las aspiraciones generales chocaron con cuestiones prácticas como la falta de infraestructura adecuada y personal capacitado para su atención. Aunque predomina el enfoque de la discapacidad, resulta interesante observar que está instalada la representación de que los sordos tienen una lengua propia, que la misma debe ser usada en el ámbito educativo y que deben formarse intérpretes en lengua de señas; algo impensable en otras épocas cuando solamente se permitía la oralización (PELUSO, 2010):

El tratamiento docente hacia los estudiantes debe ser personalizado y adecuado a la problemática del centro educativo, en particular para los grupos de estudiantes **sordos**, ciegos, con dificultades de dislexia, entre otros. [...] Se solicita una educación eficaz para los sordos adultos, apoyados en equipos multidisciplinares, con traductor de **lengua de señas** y talleres específicos (Comisión de Educación Secundaria).

Algunas de las Asambleas trataron la educación de las **personas sordas**, proponiendo que haya intérpretes de **Lengua de Señas Uruguaya** (LSU) en UTU y en la Universidad. Reglamentar la Ley 17.378 que reconoce la Lengua de Señas como lengua natural de las personas sordas. En la Ley de Educación debe incluirse un ítem referido a las personas **sordas**, indicando la coordinación entre los diferentes subsistemas, con unidad de criterio con respecto a su educación. [...] Asimismo, se propone que **el estudio**

de la LSU sea obligatorio y gratuito para estudiantes sordos y facilitar a quienes viven en el interior, la continuación de sus estudios en Montevideo (Comisión de Inclusión Educativa y Educación Especial).

3.1.3 Diversidad y purismo lingüístico: el caso de los jóvenes

En este marco de respeto por la diversidad que guía el Debate Educativo, el discurso purista y discriminatorio más tradicional aparece sin ningún tipo de prurito en referencia a un grupo en particular: el de los jóvenes. El espíritu constructivo y abierto con que se abordan la frontera, los indígenas, los sordos y la diversidad de género, desaparece y se transforma en preocupación y ensañamiento cuando el objeto de reflexión son los jóvenes:

Con respecto a la situación actual se remarca la **falta de cultura de los jóvenes**, que no saben leer correctamente, no saben resumir un texto, desconocen el significado de palabras sencillas y de uso común, les falta ubicación en contextos históricos y geográficos, tienen falta de interés pero son expertos en chat, MP3, en el manejo de celulares (Comisión de Educación Técnico Profesional).

Algunas Asambleas Territoriales manifiestan preocupación por el **bajo nivel de comunicación verbal** y la escasa capacidad de abstracción y razonamiento que muestran **los jóvenes**, atribuyendo estos fenómenos a la “pobrísimas” práctica de la lectura, incluso de revistas, lo que conduce a la reducción del vocabulario (Comisión de Educación de Jóvenes y Adultos).

Como he señalado en Barrios (2009a), grupos con registros lingüísticos propios como los jóvenes son mencionados sólo como objetos pasibles de corrección, sin aplicárseles la lógica del respeto a la diversidad. Los derechos lingüísticos parecen alcanzar sólo a los grupos más militantes y que no se perciben como meros usuarios de variedades incorrectas de la lengua mayoritaria. Sobre los jóvenes pesa un estigma social que se canaliza en la censura de sus prácticas lingüísticas, ya que la estigmatización de los usos lingüísticos de un grupo esconde la estigmatización del grupo en cuestión (MILROY; MILROY, 1985). No obstante, vemos también en estos discursos una actitud paternalista (casi de “rezongo”), que refleja una preocupación congruente con la responsabilidad que tienen los docentes que participan en este debate, en la formación académica de los jóvenes.

El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)

29

La reflexión lingüística sobre los jóvenes y sobre grupos socialmente marginados aparece sólo en términos correctivos, o vinculada a la alfabetización. La diversidad lingüística catalogada como patrimonio etnolingüístico parece más fácil de administrar y acotar que la diversidad lingüística percibida en términos socioeconómicos o etarios. En estos casos no se aplica el discurso de la diversidad, sino el más tradicional discurso prescriptivo y purista. No hay ningún tipo de reclamo o cuestionamiento sobre la discriminación de que son objeto los hablantes de variedades no estándares, ya sean pobres o jóvenes. Este tratamiento de los jóvenes y de los grupos marginales es el correlato de la menor visibilidad político-lingüística que tienen las variedades no estándares en relación con las estándares. Reiterando lo señalado en Barrios (2006), no se puede legislar sobre variedades que “no existen”. Invisibilidad que no mitiga la discriminación de que son objeto sus hablantes, que interesan solamente para intentar su corrección.

Las reglas de juego de la cultura letrada dificultan la identificación del habla de los jóvenes o de los analfabetos como riqueza o patrimonio a preservar. Las sociedades letradas en general y el sistema educativo en particular parecen estar preparados para incorporar la diversidad etnolingüística o de otros grupos organizados (como los sordos o las mujeres). Pero no pueden compatibilizar la diversidad con la asunción de variedades no estándares porque la lengua estándar es el emblema de la educación, que es a su vez tema central de este Debate pero también el agente de planificación lingüística y cultural más trascendente. El documento analizado resume claramente el papel que (responsablemente) cumple la educación en una sociedad definida en estos términos:

Se señala que **una sociedad sin analfabetos** sería una sociedad más libre y que la existencia de analfabetismo revela “una sociedad que está en falta” (Comisión de Educación de Jóvenes y Adultos).

Las ideologías puristas y nacionalistas siguen presentes a pesar de los discursos y acciones que reivindican la diversidad. La variación sociolectal solamente es objeto de planificación cuando se considera su sustitución por los sociolectos más cultos o, como ocurre en las propuestas más respetuosas de la diversidad, cuando se propone ampliar los registros funcionales sin que el agregado de variedades estándares suponga

una represión de las variedades maternas. Cuando se acepta la enseñanza de una lengua minoritaria con el argumento de aprenderla a hablar correctamente, estamos frente a un tratamiento de la diversidad lingüística por lo menos precario. Pero por la naturaleza de las sociedades modernas y de sus agentes planificadores (el sistema educativo en un lugar protagónico), la regulación política de la diversidad solamente es viable manteniendo un espacio privilegiado para las variedades estándares.

3.2 La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2007)

La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (CPLEP) fue designada el 18 de diciembre de 2006 (la fecha es apenas posterior al Congreso Nacional de Educación) y actuó durante el año 2007.

La Comisión estuvo inicialmente constituida por una veintena de docentes designados en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública y de las Asambleas Técnico Docentes. El informe final, suscrito por seis miembros titulares y cuatro suplentes, consta de cuatro documentos (“Marco orgánico de referencia de las políticas lingüísticas en la educación pública”, “Propuesta de reestructura de los componentes curriculares y extracurriculares del dominio lingüístico de los tres subsistemas”, “Recomendaciones referidas a la formación docente para el dominio lingüístico” y “Aspectos complementarios”) y tres apéndices. La Comisión convocó a varios especialistas como asesores. El documento recoge en general los resultados de una larga tradición de investigación y propuestas sobre estos temas en el país. Aunque principalmente enmarcado en la educación, es un documento técnico y orgánico, referido específicamente a cuestiones de planificación lingüística.

El informe aborda los antecedentes de las políticas lingüísticas en Uruguay en relación con cuatro aspectos: la enseñanza de español, la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza en la frontera con Brasil y las ofertas educativas destinadas a otras minorías lingüísticas. Justifica la necesidad de que el sistema educativo uruguayo establezca políticas lingüísticas, apelando a los conceptos de equidad, justicia e inclusión:

- Para hacer suya una cuestión de **justicia** histórica con relación al respeto que siempre debió haber hacia comunidades que tienen otras lenguas de origen.

- Para atender a las demandas sociales que exigen nuevos y más complejos usos del lenguaje y que obligan a repensar la cuestión de la **equidad** del acceso a ellas sin exclusiones.
- Por razones pedagógicas, entre las que se destaca el hecho de que una política lingüística que busque la **justicia** social y la **equidad** potenciará enormemente el aprendizaje y podrá favorecer una mayor **inclusión** [...] (p. 23-24).

Como principios rectores de las políticas lingüísticas la Comisión se refiere, entre otros aspectos, a la jerarquización de la lengua escrita como centro de los procesos de enseñanza, al respeto por las variedades lingüísticas de cada hablante en particular, a la diversidad de normas del español en el Uruguay, y a la importancia de las segundas lenguas y lenguas extranjeras en la formación del individuo.

En la “Propuesta de reestructura de la enseñanza del lenguaje en Uruguay y del Español como “lengua oficial” de la enseñanza” (p. 46 y ss.) se destaca la importancia del aprendizaje de la escritura en el ámbito educativo, sin perjuicio de las variedades “que cada uno trae consigo”.

En la “Propuesta de reestructura de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres Subsistemas” (p. 52 y ss.) se proponen dos lenguas extranjeras obligatorias (inglés y portugués) y una tercera “de opción obligatoria” (a elegir entre francés, italiano o alemán, con la posibilidad de incluir otras según los intereses de la comunidad y la disponibilidad de recursos humanos). Para la selección de lenguas se apela a argumentos instrumentales, cognitivos e identitarios. En relación con esto último, se reiteran los tópicos de la interculturalidad y el respeto a la diversidad:

[...] la introducción de una LE con una metodología apropiada genera y estimula el entendimiento **intercultural**, la valoración de las culturas propia, vecina y ajena. Es así que el espacio de enseñanza de lenguas es considerado actualmente como un ámbito privilegiado para el trabajo en valores positivos como la **diversidad cultural** y la **aceptación de las diferencias** entre los distintos grupos humanos (p. 54).

La fundamentación del inglés reproduce el argumento tradicional de lengua internacional y de comunicación amplia (“la lengua que más se aprende en el mundo”, “la lengua más presente en la pro-

ducción científica y en Internet”, “en la que más se traduce material científico y cultural producido en otras lenguas”, “el papel de relevancia indiscutible que esta lengua tiene en el contexto internacional actual”). El documento se hace eco de una disquisición ideológica más reciente: la identificación de esta lengua con el imperialismo económico y político de Estados Unidos e Inglaterra. La cuestión se resuelve también aquí apelando al *leit motiv* del inglés como lengua de paz (“su potencial de acceso a otros pueblos, productos culturales y científicos originados en los más diversos ámbitos, para los cuales el Inglés funciona como lengua de comunicación internacional”) y a propuestas metodológicas particulares (enseñar otras variedades del inglés y literatura proveniente de las ex colonias británicas). No aparecen argumentos etnolingüísticos que recuerden los aportes de la inmigración inglesa en la conformación demográfica, económica y cultural de Uruguay.

La justificación del portugués apunta a aspectos políticos y económicos regionales (“el enclave regional del Uruguay” y “los acuerdos firmados por Uruguay y Brasil en materia de lengua [Tratado de Asunción]”) y a otros etnolingüísticos propios del país (el portugués como “lengua materna de una parte de la población del país”).

La oferta de francés e italiano como “lenguas de opción obligatoria” coincide con el portugués en el argumento etnolingüístico (“son dos de las lenguas que más notoriamente integraron el conjunto plurilingüe de nuestra población original”) e incluso se concede que “no son estrictamente lenguas extranjeras, ya que pueden concebirse como segundas lenguas de comunidades relativamente extensas”.

La “Propuesta de reestructura de los componentes curriculares del dominio lingüístico en situaciones sociales o geográficas especiales” (p. 65 y ss.) incluye varios apartados. Para el área fronteriza con Brasil también se proponen tres lenguas además del español (con la particularidad de que el portugués se introduce desde la educación inicial y el inglés más tarde) y la recomendación de un modelo de educación bilingüe español-portugués en la educación primaria. Se señala, sin embargo, que este modelo no supone renegar del español como lengua mayoritaria y de uso oficial del Uruguay, razonamiento que se ubica en la esfera del derecho a conocer la lengua de mayor prestigio y uso en el país:

La fuerte recomendación para la introducción del Portugués en el currículo escolar no supone desconocer la necesidad de difundir y promover el uso del **Español**, en tanto es la **lengua oficial y mayoritaria del Uruguay**, que les dará a los alumnos la posibilidad de acceder a información y ámbitos formales de acción, tanto en la zona de frontera como en el resto del país.

Aunque, fiel a sus presupuestos generales, el informe recomienda que el dominio del español no puede implicar de ninguna manera la represión de la lengua del hogar (que puede ser el portugués en su variedad dialectal, aquí denominado “portugués del Uruguay”), es clara la posición en cuanto a la función vehicular de las variedades no estándares en la educación, fundamentada en la distribución funcional complementaria de las distintas variedades y en el hecho de que los dialectos no están equipados para cumplir con los requerimientos propios del ámbito educativo:

El reconocimiento y valoración de las variedades lingüísticas vernaculares **no implica que la educación pública intente la enseñanza y expansión del Portugués del Uruguay, ni siquiera su utilización en el salón de clase como lengua de instrucción**. Como se explica en la justificación de esta propuesta, el Portugués del Uruguay es característico de los ámbitos de comunicación espontáneos e informales, típicamente representados por las interacciones en el hogar o entre amigos. Es además una variedad ágrafa, sin el desarrollo léxico necesario para el trabajo con contenidos académicos. **La variedad que deberá usarse en la educación como lengua de instrucción es el “Portugués Estándar” de Brasil**, probablemente acorde a las normas propias del *Portugués Gaúcho de Fronteira* y, tal vez con el tiempo, de acuerdo a la norma generada de un Portugués Culto del Uruguay.

El informe no olvida los grupos lingüísticos minoritarios y las situaciones de migración, cuyo impacto real propone investigar para analizar posibles propuestas de alfabetización simultánea en español y en “la lengua que el estudiante ya tenga en su repertorio lingüístico”. A diferencia del Debate Educativo, no hay menciones a las lenguas indígenas ni una política de revitalización etnolingüística específica de éstas u otras lenguas minoritarias. Hay, en cambio, propuestas concretas para el alumnado proveniente de grupos en situación de riesgo social, para quienes se sugiere la creación de espacios donde puedan interactuar con distintas variedades

lingüísticas; en este sentido, el informe coincide con un enfoque sociolingüístico de la enseñanza de la lengua estándar (BARRIOS; COLL, 1994).

En términos generales, la propuesta político-lingüística es de gran impacto y apunta a incidir profundamente en los modelos identitarios del país en su conjunto. La elección del portugués como segunda lengua obligatoria en todo el país supone un giro en los modelos etnolingüísticos, con consecuencias particulares según las regiones: en la frontera, la consolidación y revalorización de la tradición lusitana; en buena parte del resto del país, la reformulación de los modelos tradicionales fuertemente vinculados con la inmigración. Ahora bien, como el italiano o el francés se proponen como “lenguas de opción obligatoria”, podría interpretarse que en realidad los “dos países” (el Uruguay del norte, con un fuerte sustrato lusitano, y el Uruguay del sur, con predominio hispano y migratorio) podrían llegar a compartir buena parte de sus lenguas y culturas. El inglés, a pesar de los intentos por neutralizar su componente ideológico, canaliza la aspiración de participar en la cultura global.

Por lo expuesto, el informe de la CPSL es otro ejemplo de cómo se plantea actualmente el tratamiento de la diversidad en el contexto de globalización, atendiendo al marco vigente de los estados nacionales. La confirmación del español como lengua mayoritaria ratifica la identidad nacional; la enseñanza del portugués y de algunas lenguas migratorias satisface la consideración de la diversidad etnolingüística; la extensión del inglés sitúa al país en el contexto global (podríamos agregar, además, que la extensión del portugués también cumple una función participativa dirigida al ámbito más acotado de la región).

En términos generales, este informe coincide con el de la CODE en los aspectos sustanciales del tratamiento de la diversidad lingüística en la educación. No coinciden, sin embargo, en el énfasis y la determinación de los grupos de interés. En el informe de la CODE la diversidad étnica incluye a los indígenas y los afrodescendientes. En el informe de la CPLEP éstos no figuran, probablemente porque ya no tienen lenguas maternas propias; a diferencia del informe de la CODE, no se considera la posibilidad de enseñarlas o revitalizarlas. En ambos informes aparece el portugués asociado al tema de frontera, aunque con énfasis distintos. La relevancia es en cambio similar en el caso de la lengua de señas. Las lenguas extranjeras (incluida la cuestión de los inmigrantes) son más visibles en el documento de la CPLEP y mucho menos en el informe de la CODE. En ambos documentos se presta atención a los grupos que mane-

jan variedades no estándares; pero en el informe de la CODE se focaliza el tema en los jóvenes, y desde una perspectiva purista.

Por su naturaleza y por las representaciones que transmite, podríamos decir que el informe de la CODE se acerca más a la visión de los usuarios comunes de la lengua. Aunque menos técnico en cuestiones lingüísticas, es igualmente interesante porque las representaciones y demandas sociales son un insumo imprescindible en el diseño de políticas lingüísticas. De su consideración (junto a un diagnóstico sociodialectal adecuado) depende el éxito o fracaso de cualquier planificación.

Graciela

Barrios

36

3.3 La Ley General de Educación (2008)

La Ley General de Educación (Ley N. 18437), sustitutiva de la Ley de Educación de 1986, se aprobó el 12 de diciembre de 2008. El clima para su aprobación y aplicación no ha sido el más propicio, ya que los gremios docentes y estudiantiles que participaron en el Debate Educativo consideraron que la misma no recoge las decisiones tomadas en el Congreso Nacional de Educación, en puntos particularmente importantes como la autonomía de los órganos conductores de la educación pública. En esta instancia, sin embargo, me centraré en los aspectos de la Ley que se relacionan con los temas que vengo tratando.

La Ley no escapa a los planteos ya señalados sobre los derechos de las minorías:

Art. 8. El Estado asegurará **los derechos de aquellos colectivos minoritarios** o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva **inclusión** social.

Los fines de la educación incluyen los tópicos recurrentes de “desarrollo sustentable y equitativo”, “cultura de paz”, “integración regional”, “cultura regional y mundial”, junto a los valores tradicionales de libertad, justicia, democracia etc. Aparecen también expresamente mencionados varios de los grupos étnicos considerados en el Debate Educativo:

Artículo 13. “La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

- a) Promover la **justicia**, la **solidaridad**, la **libertad**, la **democracia**, la **inclusión social**, la **integración regional e internacional** y la **convivencia pacífica**.

- b) [...].
- c) Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, **no discriminatorias** y protagonistas de la construcción de su **comunidad local**, de la cultura, de la **identidad nacional** y de una sociedad con **desarrollo sustentable y equitativo**.
- d) Propender al desarrollo de la **identidad nacional** desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la **diversidad** de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia **indígena** y criolla, la **inmigración europea y afrodescendiente**, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.
- e) Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una **cultura de paz** y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la **no discriminación**. [...]

Desde el punto de vista político-lingüístico, el artículo más interesante de la ley es el referido a la educación lingüística:

Artículo 40, inciso 5. La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el **respeto de 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 (Cap. VII “Líneas transversales”, Artículo 40, inciso 5).

En un trabajo sobre las leyes de educación en Uruguay, Behares y Brovetto (2009) señalan que este artículo surge, en gran medida, de los Principios Rectores del informe de la CPLEP. Mientras que en la Ley de Educación de 1877 se establecía específicamente cuál debía ser la lengua de la educación (Art. 38, “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el idioma nacional”, entendiéndose por “idioma nacional” el español), en la Ley de 2008 no hay ningún señalamiento al respecto.

Por primera vez en una ley de educación se mencionan otras lenguas maternas habladas en el país. El hecho es de por sí significativo e implica un avance en el reconocimiento de la diversidad lingüística, aunque caben algunas observaciones. La enumeración de las “lenguas

maternas existentes en el país” acota el universo a tres: la mayoritaria (español), una étnica minoritaria (el portugués) y la lengua de señas. Las lenguas migratorias (tradicionales, presentes o futuras) no se mencionan; probablemente porque su vitalidad como lenguas maternas ha disminuido, aunque mantienen su condición de lenguas étnicas. La Ley ratifica la invisibilidad de los inmigrantes y coincide (aunque por distintos motivos) con una tendencia general en la legislación lingüística internacional, en el sentido de obviar este tema (BARRIOS, 2006; MEZZADRI, 2006). En muchos países, las minorías históricas tienen más chances de ser reconocidas que los grupos migratorios. Como la ley maneja solamente la condición de lenguas maternas, también quedan excluidas las posibilidades de revitalización o enseñanza de lenguas indígenas (podría considerarse por ejemplo la enseñanza del guaraní, que es una de las tres lenguas más habladas en el ámbito del Mercosur). En cuanto a la lengua de señas, su inclusión en esta instancia es congruente con su reconocimiento legislativo, que data de 2001.

La adjetivación que acompaña a cada una de las lenguas (“español del Uruguay, portugués del Uruguay” y “lenguas de señas uruguayas”) transmite un fuerte contenido nacional al enunciado, más allá de su cuestionable congruencia desde el punto de vista dialectal. La triple caracterización de estas lenguas como uruguayas funciona como una suerte de estrategia compensatoria, que equilibra la apertura hacia la diversidad con la política conservadora del nacionalismo lingüístico. Hay un doble movimiento: aceptación de la diversidad por un lado y ratificación del marco operativo del estado nacional por otro. Lo segundo es condición de lo primero.

En este caso, la estrategia compensatoria se manifiesta en la reiterada identificación de cada una de las lenguas mencionadas con el estado uruguayo. En otros documentos legislativos (por ejemplo, de Italia y España, cf. BARRIOS, 2006), la estrategia compensatoria se manifiesta declarando expresamente la lengua oficial del estado, antes de enumerar las lenguas minoritarias. El estatus diferenciado entre lengua oficial y lenguas minoritarias se acentúa con la representación de las segundas en términos patrimoniales y como objetos de tutela.

De todos modos, y más allá de las consideraciones anteriores, la inclusión en una ley de educación de un artículo como el anterior es un avance significativo por las posibilidades que abre para el reconocimiento de otras lenguas además del español.

4 Algunas consideraciones finales

Los documentos anteriores muestran que los grupos lingüísticos adquieren mayor o menor relevancia en las políticas y discursos sobre las lenguas, en función de múltiples factores, y que sigue vigente el marco de los estados nacionales para el reconocimiento de la diversidad.

La mayor o menor visibilidad que adquieren los grupos como objetos de derecho depende de sus características intrínsecas y del contexto histórico en que se insertan. La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996⁷ distingue dos grupos en ese sentido: las comunidades lingüísticas (“asentadas históricamente en un espacio territorial determinado”) y los grupos lingüísticos (constituidos por “inmigrantes, refugiados, deportados o miembros de diásporas”). Los segundos suelen ser menos favorecidos por la legislación que los primeros. Algunos grupos pequeños pueden tener posibilidades reales de legislación tutelar, si se los percibe como política y económicamente inofensivos. Esto explica el reconocimiento legislativo de la lengua de señas uruguaya, pero también la reticencia hacia el portugués fronterizo, aun cuando se identifique con un grupo que puede fácilmente catalogarse como histórico.

Por otra parte, los grupos sobre los que pesa una fuerte estigmatización o que son objeto de continuas quejas por sus comportamientos lingüísticos (como los jóvenes) no se perciben como objetos de derecho ni como titulares de variedades lingüísticas propias, y mucho menos como referentes interesantes para la nación, sino solamente en términos correctivos (y entonces, en todo caso, como objetos de derecho para alfabetizarlos, educarlos, ayudarlos a hablar mejor y ser mejores ciudadanos).

El tratamiento de la diversidad lingüística en el marco vigente de los estados nacionales se canaliza mediante una reformulación del nacionalismo en términos de inclusión y de la diversidad en términos de patrimonio de la nación. Los grupos tutelados y patrimoniales se identifican difícilmente con el ciudadano común. Por otra parte, cuanto más pequeños son los grupos y cuanto más inofensivos se perciben, mejor se adaptan prototípicamente a la categorización patrimonial, como queda claro en el caso de los indígenas.

7 Disponible en: <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>>. Consultado el: 28 feb. 2011.

La diversidad lingüística también se regula mediante la inserción del grupo en la cultura letrada, de dos maneras complementarias: la estandarización de los vernaculares y la alfabetización de los hablantes. Cuando se expone a los hablantes de vernaculares a la variedad estándar correspondiente, los resultados son variados. Si tienen una actitud positiva hacia su vernacular, puede ocurrir que rechacen la variedad que les ofrece el sistema educativo como alternativa. Pero si la actitud es negativa, quizás se sientan agradecidos por permitirles acceder a una variedad que no los estigmatiza.

Graciela
Barrios

40

Debidamente regulado, también el multilingüismo puede operar como referente compartido de la nación, si se lo reduce a la condición de patrimonio común a tutelar (como en el Debate Educativo) o si se recalca el carácter nacional de cada una de las variedades que lo constituyen (como en la Ley General de Educación). En este sentido, los objetivos de las políticas lingüísticas actuales no difieren sustancialmente de los tradicionales. La posibilidad de consolidar la identidad nacional en torno a una sola lengua nacional se complementa con la posibilidad de seguir consolidando la identidad nacional en torno a un patrimonio lingüístico común, que en nada violenta los valores tradicionales de la nación: en el caso de Uruguay, el español, el portugués y la lengua de señas se presentan como lenguas uruguayas que se enseñan, en sus variedades estándares, en el sistema educativo, que es a su vez pilar fundamental de la nación. Nacionalismo y purismo lingüísticos siguen presentes para dar cuenta de la diversidad.

Así, pues, aunque la diversidad está reñida con la definición misma de nacionalismo y con la definición misma de globalización, se acepta siempre y cuando pueda regularse desde marcos institucionales. La tensión entre unidad y diversidad, entre monolingüismo y multilingüismo, o entre estándares y dialectos, se resuelve y administra en el contexto del nacionalismo y de la cultura letrada, con logros inobjctables, pero también con limitaciones que es justo reconocer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALFARO, H. **Antología de marcha. 1939**. Montevideo: Biblioteca de Marcha, 1970.

ASENCIO, P. Una frontera sociolingüística en el Uruguay del siglo XIX: lengua española e identidad nacional. **Spanish in Context**, v. 1, n. 2, p. 215-239, 2004.

BARRIOS, G. El tratamiento de la diversidad lingüística en el “Debate Educativo”: paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas. En: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 4., 2009, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: AUGM, 2009a. p. 23-31.

_____. Repertorios lingüísticos, estándares minoritarios y planificación: el purismo idiomático en situaciones de contacto lingüístico. En: HIPPERDINGER, Y. (Comp.). **Variedades y elecciones lingüísticas**. Bahía Blanca: EdiUNS, 2009b. p. 15-39.

_____. **Etnicidad y lenguaje: la aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo**. Montevideo: Universidad de la República, 2009c.

_____. Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y *portuñol* fronterizos. En: HORA, D. Da; LUCENA, R. Marques de (Org.). **Política lingüística na América Latina**. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2008. p. 79-103.

_____. Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua. En: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 3., 2007, Córdoba. **Anais...** Córdoba: AUGM, 2007. p. 31-40.

El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)

41

____. Minorías lingüísticas y globalización: el caso de la Unión Europea y el MERCOSUR. **Letras**, Santa María: PPGL, n. 32, p. 11-25, 2006.

____; PUGLIESE, L. Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua. En: **O plurilingüismo no contexto educacional**. III Forum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (FILE III). Pelotas: UFPel / UCPel, 2005. p. 71-96.

____; ASECIO, P. La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época. En: **Memoria para armar, III**. Montevideo: Senda, 2003. p. 153-160.

____. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: TRINDADE, A. Menine; BEHARES, L. E. (Org.). **Fronteiras, educação, integração**. Santa Maria, RS: Pallotti, 1996. p. 83-110.

____; COLL, M. El enfoque sociolingüístico del registro escrito. En: HIPOGROSSO, C.; PEDRETTI, A. (Comp.). **La escritura del español**. Montevideo: UDELAR, 1994. p. 87-99.

____. La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática. En: ALBERTE, M.; BUENO, S. Sens (Comp.). **El dardo en la Academia**. Historia, esencia y vigencia de las Academias de la Lengua Española. Barcelona: Melusina, en prensa.

BASTARDAS I BOADA, A. **Les polítiques de la llengua i la identitat a l'era "glocal"**. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2007.

BEHARES, L.; BROVETTO, C. Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay. En: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 4., 2009, Santa María. **Anais...** Santa María: AUGM, 2009. p. 95-101.

____. **Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil**. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1984.

BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar?** Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal, 1985.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEL VALLE, J. (Ed.). **La lengua, ¿patria común?** Ideas e ideologías del español. Madrid: Iberoamericana, 2007.

ELIZAINCÍN, A.; BEHARES, L. E.; BARRIOS, G. **Nos falemo brasileiro:** dialectos portugueses en Uruguay. Montevideo: Amesur, 1987.

LA PAZ, E. **El lugar del inglés en relación con las otras lenguas extranjeras en el currículo de Educación Secundaria**. Montevideo: UDELAR, Colección Estudiantes, 2004.

MAR-MOLINERO, C. Subverting Cervantes: language authority in global Spanish. **International Multilingual Research Journal**, v. 2, n. 1-2, p. 27-47, 2008.

MEZZADRI, M. (a cura di). **Integrazione linguistica in Europa: Il Quadro comune di riferimento per le lingue**. Torino: Tipografica Gravinense, 2006.

MILROY, J.; MILROY, L. **Authority in language:** investigating language prescription and standardization. Londres: Routledge y Kegan Paul, 1985.

PELUSO, L. **Sordos y oyentes en un liceo común:** investigación e intervención en un contexto intercultural. Montevideo: Psicolibros, 2010.

____. Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política lingüística u ortopedia? En: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 4., 2009, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: AUGM, 2009. p. 55-62.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

*El tratamiento
de la diversidad
lingüística en
la educación
uruguaya
(2006-2008)*

43

RAMA, A. **La ciudad letrada**. Montevideo: Fundación Internacional Ángel Rama, 1984.

Graciela
Barrios

44