POLÍTICA LINGÜÍSTICA RESPECTO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN URUGUAY

LOURDES RICARDO

PRESENTACIÓN

En este trabajo se reflexiona sobre la política lingüística del inglés en nuestro país. Para ello se consideran documentos oficiales: programas y el diseño curricular que se encuentran vigentes desde el año 2006 en el Consejo de Educación Secundaria.

Lo relaciono con el tema «políticas lingüísticas» porque los mencionados discursos son emitidos por el Consejo de Educación Secundaria quien dirige, junto al Consejo de Educación Técnico Profesional, la educación media pública en Uruguay. Es por tanto un agente planificador, lo que legitima el discurso y le da valor en la vida social.

Empleo el sintagma «política lingüística», en su sentido amplio, como

> las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua o variedad como oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar la variedad culta de la capital (Bein, 2002: 1).

Lo lingüístico influye notoriamente en la conformación de las relaciones de poder entre los estados. En palabras de Hamel (1993: 7) «las lenguas juegan un papel de primer orden, para organizar la denominación y hegemonía de un pueblo sobre otro, como también en los procesos de resistencia y liberación».

Es importante aclarar que no se pretende realizar un análisis exhaustivo sino el planteamiento de un posible abordaje para una reflexión posterior al respecto.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Planificación y políticas lingüísticas

En un universo de diversidad lingüística en el que pululan las variedades lingüísticas se torna imprescindible la toma de decisiones por parte de la administración pública.

Decisiones que no son nuevas sino que han existido desde que el hombre ha vivido en sociedad:

> La intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua; desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría. Pero la política lingüística, determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad, y su puesta en práctica, la planificación lingüística, son conceptos recientes que recubren solo en parte estas prácticas antiguas (Calvet, 1997, 2).

El concepto de planificación y políticas lingüísticas surge por los años '60 cuando África y Asia luchaban por su independencia.

Según Hamel (1993) se debate en torno a cuatro controversias: la primera es sobre qué tan amplio es el objeto de estudio, las tipologías, definiciones de lengua, lenguaje, discurso, y política (por ejemplo los teóricos que discurren sobre estos temas se preguntan si la política o planificación del lenguaje es una disciplina dentro de la (socio) lingüística), y la posibilidad de los modelos de pronosticar el futuro de una lengua.

El mencionado autor (1986) sostiene que la política del lenguaje comprende tres áreas: la «externa», la «interna» y la enseñanza del lenguaje. La primera se encarga de las funciones de cada lengua en caso de multilingüismo mientras la interna se preocupa por las normas gramaticales, los alfabetos, los vocabularios, la codificación, y la estandarización. En cuanto a la tercera se determinan los planes y métodos de enseñanza. Los programas de Inglés se circunscriben al área de la pedagogía del lenguaje pero se interrelaciona con las demás.

Calvet (1997: 5) considera que el Estado tiene una relevancia absoluta en las intervenciones lingüísticas: «Cualquier grupo puede elaborar una política lingüística […]. Pero sólo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación».

Sin embargo, Bein (2002:1) dice:

> los cambios provocados por intervenciones de los hombres no se agotan en las decisiones estatales […] Pues entonces pueden también tener efectos prácticos las acciones sobre las lenguas o las prácticas discursivas de otros colectivos, como asociaciones de profesores de lenguas, representaciones de terceros países y comunidades inmigrantes, o de individuos aislados pero con repercusión pública.

Planificación y políticas lingüísticas se vinculan íntimamente: «Jernudd y Das Gupta conciben la planificación lingüística como una toma de decisiones organizada acerca del lenguaje en un nivel

nacional, motivada por los efectos políticos de algunos problemas de lenguaje y por el contexto social» (Oroño, 2010, 10).

En cuanto a tal dicotomía Del Valle (2005: 2) considera:

> al hablar de planificación lingüística y de estudios de política lingüística estamos ante actividades profesionales e intelectuales claramente diferenciadas que, si bien son prácticas compatibles ligadas por una relación simbiótica, responden a motivaciones dispares y derivan su legitimidad de fuentes distintas. La planificación o política lingüística (como se observa en la definición arriba reproducida) es un campo eminentemente práctico, una suerte de ingeniería social con sus ramas teóricas y aplicadas. Debido a la aparente voluntad de esta disciplina de proyectar una imagen eminentemente técnica – con lo que ello conlleva de presunción de objetividad y neutralidad ideológica – se hace necesario su estudio crítico, es decir, una reflexión metadisciplinaria que permita entender mejor los planteamientos de los planificadores situándolos en el contexto político de su emergencia y analizando las prácticas discursivas que producen.

Legislación lingüística

Se entiende por «legislación lingüística»:

> [a] toda la legislación que se refiera directa o indirectamente a lenguas en lo relativo a su uso, su enseñanza, su defensa o su prohibición y a los derechos individuales y sociales con relación a las lenguas. La legislación lingüística es una herramienta central de la política lingüística. Es la manera en que el Estado expresa sus opciones en lo que atañe al uso público de las lenguas (Bein, 2002: 2).

¿Se puede hablar en el caso que me ocupa de legislación lingüística de Uruguay? Solamente si el término legislación se emplea en sentido amplio (no solo como las leyes que formula el Poder Legislativo).

Bilingüismo

Siendo el objeto de este trabajo el estudio de programas educativos de una lengua extranjera es relevante presentar el concepto de bilingüismo.

Mackey (1987, citado en Barrios, 2009) separa el bidialectalismo del bilingüismo. El primero relaciona dos variedades de una misma lengua y el segundo se refiere al uso de dos lenguas diferentes.

Habitualmente se distingue entre el bilingüismo social y el individual. «En general, el bilingüismo social se produce en aquellas sociedades en las que se hablan dos lenguas o más. En

este sentido casi todas las sociedades son bilingües pero existen diferencias en cuanto al grado o la forma del bilingüismo» (Appel y Muysken, 1996, 10).

Se debate sobre los grados de bilingüismo, es decir, que tanto maneja la segunda lengua. En tal sentido Barrios (2009, 56) señala: «Una definición muy estricta en cuanto a la exigencia de fluidez es la de Bloomfield (1933), quien sostiene que un hablante bilingüe es aquél que posee un dominio de dos o más lenguas comparable al de un nativo.»

Sin embargo, Haugen (1969, citado en Barrios, 2009, 56- 57) considera:

> Bilingualism […] may be all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language. From here it may proceed through all possible gradations u to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment.

Para dar cuenta del grado de bilingüismo, hay que determinar la comprensión y expresión en lo oral como en lo escrito. En los programas analizados se ponderan ambas, la comprensión y producción tanto oral como escrita. Esto se evidencia en la descripción de los niveles de logro y en el planteo de las posibles evaluaciones.

En cuanto a la gradación se establecen tres niveles: A1: Waystage user Elementary (1°, 2° y 3° Ciclo Básico), A2: Waystage Pre- Intermediate (1er. Año de Educación Media Superior) y B1: Threshold-Lower Intermediate y Mid-Intermediate (5º y 6º año de Educación Media Superior) (CES 3er año, 2006).

Se habla de bilingüismo balanceado («el hablante es igualmente fluente en las dos lenguas») y no balanceado («el hablante es más fluente en una de las lenguas que en la otra») (Barrios, 2008: 57).

Ideologías lingüísticas

Para Van Dijk (2005, 17) la ideología a secas se define como:

> el fundamento de las representaciones sociales compartidas por un grupo social. Dependiendo de la perspectiva propia, del hecho de pertenecer a un grupo o de la ética, estas ideas de grupo pueden ser valoradas «positiva», «negativamente» o no ser valoradas en absoluto… No todas las creencias socialmente compartidas por un grupo son ideológicas.

Arnoux y Del Valle (2010: 4) respecto de la ideología lingüística sostienen:

> ideología nos remite tanto al ámbito de las ideas- de las creencias, de las representaciones subjetivas- como al de las prácticas- a los procesos que constituyen el significado social de la actividad humana-. Aparecen en todo caso- ya sean representaciones o prácticas- socialmente localizadas y han de ser descritas e interpretadas en el contexto de las negociaciones que producen, reproducen o disputan el orden social.

Woolard (2007: 1) aclara que no se ciñen únicamente a lo relativo al lenguaje:

> las ideologías lingüísticas no representan solamente el lenguaje sino que exhiben los lazos íntimos que lo unen a nociones tales como identidad y comunidad, nación y estado, o moralidad y epistemología … Están, por lo tanto, profundamente imbricadas en las estructuras sociales y en el ejercicio del poder.

Entre las cuestiones ideológicas presentes en los discursos estudiados están la consideración de la supremacía del inglés, su supuesta homogeneidad aspectos que se trabajarán más adelante.

PROGRAMAS DE INGLÉS

Contextualización

Los discursos analizados son el Programa de Inglés de Primer año, Segundo, Tercero, Cuarto, Quinto y Sexto.

Los mismos forman parte del Plan Reformulación 2006 implementado en el Consejo de Educación Secundaria para los turnos diurnos. La innovación surge desde la Asamblea Técnico Docente como alternativa al denominado Plan Rama. Tal denominación responde a su precursor German Rama quien siendo presidente del Consejo Directivo Central durante el segundo mandato de Julio Sanguinetti impulsa diversas modificaciones en lo educativo en todos los subsistemas. La transformación más significativa llevada a cabo por la ATD es la abolición de la enseñanza por áreas (instrumental, ciencias sociales, de la naturaleza, experimentales, expresión y curricular abierto).

Los programas de la asignatura Inglés fueron elaborados por inspectores y representantes de la Asamblea Técnico Docente. Esto legitima el texto, no solo cuenta con la anuencia e impulso del Consejo de Educación Secundaria sino que el discurso es construido por «expertos». En palabras de Van Dijk (1999: 27):

> los miembros de grupos o instituciones socialmente más poderosos disponen de un acceso más o menos exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y del control sobre ellos. Así, los profesores controlan el discurso académico, los maestros el discurso educativo

institucional, los periodistas el discurso de los media, los abogados el discurso legal, y los políticos el discurso de la planificación y otros discursos de sesgo político.

El mismo autor va más allá: «las elites tienen acceso activo controlado a muchos elementos del evento de la comunicación: establecen las limitaciones de los tópicos determinando quién debe hablar, sobre qué y en qué momento» (Van Dijk, 1999: 11).

Tal legitimidad del discurso se relaciona con su institucionalidad: «Cuando se alude al discurso institucional… se hace referencia a la forma en Ia cual los individuos desempeñan actividades comunicativas asociadas a contextos institucionales» (Orlando, 2006: 34).

Concepciones teóricas desarrolladas en los programas

La concepción de lengua explicitada en el programa está relacionada con el aspecto social. Pero algunos elementos en la elaboración de los mismos denotan que no se considera la homogeneidad lingüística. Por ejemplo: no se menciona ni se presenta como posible tema a desarrollar por parte de los docentes el concepto de variedad. Tampoco se explicita la selección de la variedad estándar. Además, se emplean los sintagmas «el inglés» y «lengua inglesa» a secas y en singular de esta forma se calla o por los menos, se desconoce la multiplicidad lingüística.

Entonces se puede decir que hay una «concepción subyacente». En palabras de Marcuschi (2001: 47) tal visión de la lengua implica considerarla como un instrumento «capaz de funcionar com transparência e homogeneidade… a língua é clara, uniforma, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a - histórica» .

Esta concepción se contrapone con lo que dice respecto de la importancia de trabajar con la lengua en uso y no con ejemplos «apócrifos» creados por los docentes y alejados de la realidad social en que se gestan: «Dentro de lo posible, se utilizará material auténtico extraído de textos, revistas u otras fuentes, para así evitar traducciones literales o la falta de naturalidad en el uso del idioma» (CES 1er año, 2006: 16)

A propósito del empleo de ejemplos reales y contextualizados en el aula, cuando se enseña una lengua, Lafuente (2009: 15) dice: «A utilização de textos autênticos no ensino de línguas oferece uma oportunidade do uso da língua de forma contextualizada e possibilita a reflexão sobre como pode se dar a inserção em diferentes grupos e práticas acadêmicas.»

Como ya he mencionado no se alude a la variedad estándar pero sí al concepto de corrección: «los educandos deberán ser capaces de comprender un texto oral o escrito, coherente y cohesionado, a su nivel; proporcionar información sobre sí mismo y su realidad en Lengua

Inglesa con un mínimo de **corrección** semántica y sintáctica» (CES 3er año, 2006: 25). Este término aparece cinco veces en cada documento. Se establece que hay una norma «culta» validada que se quiere imponer en contraposición a una «inculta» a desterrar.

En cuanto a la concepción textual, se define al texto como:

> cualquier producción lingüística que mantenga coherencia a través del significado. En esta definición, la característica determinante de un texto no está dada por la forma (sintaxis) sino por el significado. Por ejemplo, la palabra «PARE» y la novela «El Viejo y el Mar» de Hemingway son textos pues son unidades de significado. Una página suelta de «El Viejo y el Mar,» si bien es bastante mas larga que la palabra «PARE,» puede no considerarse un texto pues no se mantiene unida al todo del significado (CES 6º Año, 2006: 28).

Se acepta la diversidad textual. La tarea en el aula puede incluir: «intercambios», «formularios», «procedimientos», «textos informativos», «textos históricos» y «textos persuasivos».

Pertinencia de su enseñanza

Es evidente que la lengua inglesa goza de «prestigio» en tanto, en palabras de Berruto (1998) tiene una «evaluación positiva».

En los programas se pondera a la lengua inglesa. Los motivos por los cuales se la considera por sobre las demás lenguas son de diversa índole va va desde aspectos cognitivos, pasando por sociales hasta lingüísticos.

Uno de tales motivos es el desarrollo intelectual del educando: «promueve… el desarrollo cognitivo propiciando aprendizajes interdisciplinarios, que no siempre se encuentran disponibles en la lengua materna» (CES 3er año, 2006, 2).

La globalización ha estimulado la irradiación, en términos de Auroux (2009), del inglés. En la fundamentación de los programas la globalización aparece como otro motivo que explica la necesidad de enseñar inglés en la Enseñanza Media: «En la época actual, cuando los individuos deben relacionarse en el marco de un mundo globalizado, el dominio de una lengua de comunicación internacional, como es la lengua inglesa, aporta a la formación general del educando en forma particularmente relevante»(CES 1er año, 2006, 1).

Otro aspecto que justifica la incorporación de la asignatura en el currículo es la visión del inglés como lengua franca: «el rol de la Lengua Inglesa en su calidad de «lingua franca» e instrumental necesaria para permitirle al educando una mejor inserción y un eficaz desempeño en el mundo actual»(CES 1er año, 2006, 1).

Moreno Fernández (2009, 227 y 278) entiende que «lingua franca» en sentido amplio es:

> la variedad lingüística utilizada para la comunicación entre personas cuyas lenguas maternas son diferentes. W.J Samarin distingue cuatro tipos de variedades que se ajustan a esta definición: las lenguas de comercio usadas para todo tipo de transacciones en determinados territorios (por ejemplo, el suahelí o swahili en África oriental), las lenguas de contacto, que pueden encontrarse en numerosísimos lugares del mundo, las lenguas internacionales y las lenguas auxiliares o artificiales como el esperanto… el inglés es una lengua internacional que puede servir de lengua franca entre personas que no lo tienen como lengua materna.

En tanto Lázaro Carreter (2009, 265) la define como: "Variedad dialectal única que adoptan para comunicarse individuos de lenguas o dialectos diferentes cuando han de mantener un contacto frecuente".

En relación con el concepto de lengua franca y el de globalización se concibe al inglés como un instrumento: «**herramienta** para acceder a fuentes de información virtual y publicaciones en general, le permiten al educando una mejor inserción y un eficaz desempeño en el mundo actual» (CES 5º Año, 2006: 2).

Otras de las razones esbozadas es la inclusión: «la activa inclusión en el andar social y académico del mundo actual evitando así la autoexclusión y el consiguiente encapsulamiento» (ut supra).

Se recurre al derecho para fundamentar la pertinencia de la enseñanza de una lengua extranjera:

> El aprendizaje de lenguas extranjeras es un derecho consagrado por UNESCO y 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, en su desarrollo cognitivo y cultural como del sentido del respeto y tolerancia hacia los demás.

ESTRUCTURA CURRICULAR

La estructura curricular da cuenta de la cantidad de horas dedicadas a cada asignatura. Además de lo mencionado respecto de los programas, la currícula también evidencia el prestigio de la asignatura. Mientras la enseñanza de Inglés posee 9 horas en el bachillerato en todas las orientaciones, la enseñanza de la lengua materna está ausente. El italiano se imparte en una de las orientaciones del Bachillerato (Derecho). El francés en cambio fue descartado de los programas de enseñanza.

REFLEXIONES FINALES

Si bien este trabajo no pretende dejar certezas sino abrir preguntas para un debate posterior quisiera plantear una interrogante y una posible respuesta.

¿En qué se basa la hegemonía del inglés como lengua de enseñanza en nuestro país? Quizás se deba, entre otras cosas, al concepto de «anonimato» (término acuñado por Woolard (2007)). Esta idea consiste en la creencia de que una lengua hegemónica debe su autoridad al anonimato quien le brinda una apariencia de «sin lugar», de superación de los aspectos étnicos. Esta noción está presente en los programas dado que se argumenta que es el idioma que nos vincula porque es manejado por todos y trasciende las fronteras de las comunidades en las que surge.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, España: Ariel.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispánico. *Spanish in context*, 7(1), 1- 24.

Auroux, S. (2009). Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I (2), 137-149.

Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo, Uruguay: Udelar.

Bein, R. (2002). Política y legislación lingüísticas [en línea]. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 5 de agosto de 2012, de http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm

Berruto, G. (1998). *Fondamenti di sociolingüística*. Roma, Italia: Laterza.

Calvet, L. (1996). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Argentina: Edicial.

Carreter Lázaro, F. (1971). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, España: Gredos.

Consejo de Educación Secundaria (2006). Programas de Inglés Reformulación 2006 [en línea]. Montevideo, Uruguay. Recuperado 15 de octubre de 2012, de http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=71

Del Valle, J. (2005). La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. En: R. Wright y P.Ricketts (eds.) *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny* (391-416). Newark, EEUU: Juan de la Cuesta.

Hamel, R. (1993). Política y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 29.

Hamel, R. (1986). La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística, *Escritos*, 1(2), 7-36.

Lafuente, N. (2009) *O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI.* Trabajo de grado. Universidad Federal de Río Grande del Sur. Porto Alegre, Brasil.

Marcuschi, L. (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. En: Dionisio, A. y Bezerra, M. (Orgs.) *O livro didático de português: múltiples olhares* (46- 59). Rio de Janeiro, Brasil: Luceina.

Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.

Orlando, V. (2006) Presupuestos teóricos. En: *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios (*11-37). Montevideo, Uruguay: FHCE.

Oroño, M. (2010). *Lengua estándar y educación: Programas y textos de Educación Primaria y Secundaria (1995-1999)*. Montevideo, Uruguay: Departamento de Publicaciones FHCE.

Van Dijk, T. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico, 2 (2),* 15 – 47.

Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos,* 186, 23-36.

Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística el español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En: Del Valle, J. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (129-142). Madrid, España: Vervuert / iberoamericana.