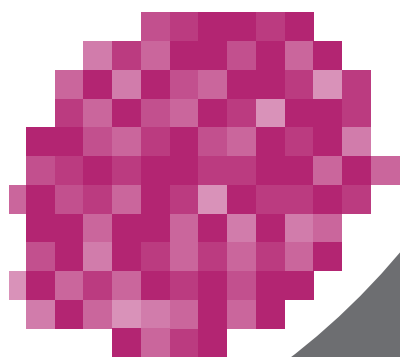


*Humanidades
digitales
y abiertas*



VII de Investigación y VI de Extensión

Jornadas 2017

Profesor Washington Benavídez

V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado

Grupo de Trabajo 14
Políticas, ideologías
e identidades lingüísticas

FRONTERA, PORTUÑOL E IDENTIDAD: REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN EL LIBRO *NU CEU NUM TEM FRONTERA DE LINGUA MAE*

SILVIO ALFONSO¹

1. INTRODUCCIÓN

Las ideologías por detrás de las políticas lingüísticas dan lugar a representaciones sobre las lenguas y, por consiguiente, sobre los sujetos que las hablan. En la historia del Uruguay hubo etapas de combate al portugués, ya sea por medio de la imposición del español como lengua de instrucción escolar para forjar el prototipo de ciudadano uruguayo con el fin de consolidar el Estado Nacional (nacionalismo), o bien, al promover el correcto uso de la lengua (purismo) para revitalizar el espíritu nacionalista en tiempos de la última dictadura cívico-militar.

Estos embates contra el portuñol, variedad no estándar del portugués hablada en la frontera con Brasil, dejaron huellas en el imaginario de la sociedad uruguaya hispanohablante, que derivaron en representaciones de la variedad y de sus hablantes. Empero, el mismo efecto se produjo a la inversa: los hablantes de portuñol también elaboraron sus representaciones del español y de aquellos que lo hablan. La literatura en portuñol, como producto cultural, recoge estas impresiones sociales y se presenta como un espacio para la investigación de las representaciones sociolingüísticas.

El objetivo de este trabajo es analizar representaciones sociolingüísticas contenidas en los poemas y relatos que componen el libro *Nu Ceu Num Tem Frontera*, del grupo musical *Lingua Mae*. Se abordan las representaciones sobre el ámbito escolar, la maestra, la frontera, el portuñol, los hablantes de esta variedad y su identidad. El estudio da cuenta de los rasgos que los caracterizan y permite comprender cómo los hablantes de portuñol conciben al español, al contexto geográfico en el que están inmersos, a su lengua y a sí mismos. Además, demuestra cómo las representaciones estudiadas en torno al portuñol y a la frontera son producto de las ideologías nacionalista y purista, y de las políticas lingüísticas derivadas de ellas que se han aplicado en el Uruguay.

Para dar cuenta del objetivo, se desarrollará un marco teórico acerca de las relaciones entre: identidad y lenguaje, y representaciones sociales y sociolingüísticas;

¹ Maestrando de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad en FHCE – Universidad de la República

todos ellos conceptos involucrados en el análisis. Así mismo, se presentará brevemente la situación lingüística de la frontera Uruguay-Brasil, donde conviven el español y el portugués en una dinámica propia. Por último, se reseñarán los objetivos detrás de la publicación de *Nu Ceu Num Tem Frontera*, como también la conformación y trayectoria de *Lingua Mae*.

2. IDENTIDAD Y LENGUAJE

La lengua es uno de los elementos de identificación más visibles de un grupo humano, puesto que es prácticamente imposible ocultarla. A través de un conjunto compartido de signos verbales los individuos pueden establecer prácticas comunicativas entre sí que permiten el desarrollo de interrelaciones particulares que los distinguen de otros grupos. En este sentido, Barrios (2009a) plantea que la lengua posee una doble funcionalidad: la de indicador externo y la de elemento cohesivo interno de un grupo. En el primer caso, permite el reconocimiento exogrupal y, en el segundo, el reconocimiento endogrupal. Además, estos reconocimientos se producen tanto por el uso de una determinada lengua, como por los rasgos lingüísticos que poseen los hablantes.

Aparte de la visibilidad, existen ciertos factores que hacen propicio al lenguaje como un marcador de identidad. Por un lado, se encuentra la posibilidad de manipularlo. Según Barrios (2009a), los sujetos pueden controlar el uso de una lengua o de ciertos rasgos lingüísticos, dependiendo de las circunstancias comunicativas, en respuesta a actitudes y expectativas particulares. En consecuencia, la manipulación del marcador de identidad «habilita cambios en los contenidos de la etnicidad, incidiendo concomitantemente en las fronteras étnicas. A su vez, dichos cambios son el resultado de las estrategias propuestas para el mantenimiento o la eliminación de las fronteras» (2009a: 29)².

Por otro lado, la lengua constituye un vehículo de transmisión cultural. Por intermedio de ella, un grupo étnico perpetúa su conocimiento sobre el mundo y su forma de concebirlo, trasmite sus normas de conducta, su arte, su cultura, por lo que funciona como símbolo de su identidad. En consonancia, Breton (citado en Barrios 2009a:30) alude sobre esta característica:

...además de que es propia del grupo y de que en cierto modo constituye su propiedad única e indivisa, el habla étnica vehicula toda su cultura original: palabras y expresiones que reflejan el entorno, definen los objetos, las instituciones, los sentimientos, los valores del grupo.

2 Adopto la postura de Barrios (2009a), quien, en base a Breton (1938), plantea una equivalencia entre los términos etnia y grupo lingüístico.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES Y SOCIOLINGÜÍSTICAS

Para Jodelet (1993), las representaciones sociales son un constructo de un grupo humano que oficia de imágenes en las que se condensan un conjunto de significados, es decir: un marco de referencia, que permite a los individuos clasificar circunstancias, fenómenos, sujetos, y a establecer hechos sobre todos ellos. En síntesis: «es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de pensamiento social» (1993: 473).

De acuerdo con la misma autora, las representaciones se constituyen a partir de las experiencias de las personas, así como de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se heredan culturalmente. Se trata de «un conocimiento socialmente elaborado y compartido» (Jodelet, 1993: 473), por lo que está asociado a una percepción ideológica y posee un fin práctico en la construcción social de una realidad consensuada.

Las representaciones sociolingüísticas son una categoría especial de representaciones sociales. Según Bourdieu (citado en Arnoux y Del Valle, 2010), son aquellas que, por un lado, se refieren a objetos lingüísticos y que, por otro, implican evaluaciones sociales tanto de esos objetos como de los sujetos a los que están asociados. Igualmente, señala que inciden en las identidades sociales en la medida que instauran clasificaciones que hacen visibles los grupos para sí y para los otros y que, según Jodelet (citado en Arnoux y Del Valle, 2010:3), producen una «modelización del objeto, legible en, o inferida de, diversos soportes lingüísticos, comportamentales o materiales».

Además, Arnoux y Del Valle (2010) destacan que dichas representaciones se manifiestan en múltiples espacios discursivos. Por ejemplo: en los textos que regulan política y jurídicamente el uso del lenguaje, en los que definen y/o tematizan los objetos lingüísticos, y en la propia praxis lingüística, entendida como acción en la que los interlocutores negocian sus identidades sociales.

4. CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA FRONTERA URUGUAY-BRASIL

El portuñol es hablado a lo largo de la frontera con Brasil, sobre todo en los departamentos de Artigas, Rivera y Cerro Largo, conviviendo en simultáneo con el español y el portugués estándar en esa región. Acerca de esta convivencia, Behares (1984) establece una matriz social del bilingüismo para la comunidad escolar fronteriza: por una parte, las clases bajas tienen al portuñol como lengua primaria y al español estándar como lengua superpuesta; por otra parte, las clases media y alta poseen al español como lengua primaria y al portugués como lengua secundaria. A raíz de lo anterior, concluye que los primeros «aprenden español como segunda lengua por necesidades de socialización» (1984: 231) y los segundos «aprenden portugués como segunda lengua por necesidades ambientales» (1984: 231).

Sin embargo, la situación lingüística de la frontera no ha sido siempre igual a lo antes mencionado. Behares (1984) y Barrios (2008) coinciden en que en los departamentos anteriormente citados se habla el portugués hace más de doscientos años, como resultado de un poblamiento originalmente lusitano, y en que hace apenas un siglo que se habla español en situación de segunda lengua. Este último adquirió tal característica a raíz de la Ley de Educación Común de 1877, que impuso la obligatoriedad de la enseñanza en español en todo el territorio nacional. De acuerdo con Barrios (2008: 80), dicha medida «expuso a las comunidades uruguayas luso-hablantes a un contacto creciente con el español, y fue secundada por una sostenida represión de los dialectos portugueses allí hablados». En este aspecto, la autora señala que «la peculiaridad lingüística de la región ha sido insistentemente concebida como «el problema» por antonomasia de la política lingüística estatal» (2008:81), lo que se tradujo en campañas de lucha contra el portugués, primero por el nacionalismo lingüístico de finales del siglo XIX y principios del XX, y luego por la campaña purista del español ejecutada en el último período dictatorial que atravesó el país, tal como señalan Barrios (1996), Behares (2007) y Oroño (2016).

5. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio es el libro *Nu Ceu Num Tem Frontera* de la banda *Lingua Mae*, publicado de forma independiente en noviembre de 2015. Se trata de una recopilación de canciones, poemas y relatos escritos por integrantes del colectivo musical y por otros artistas fronterizos, que fueron publicados en la página de Facebook del grupo, creada en 2013.

El propósito del libro es difundir por otro medio, además del musical e internet, el trabajo de reivindicación y exposición de la cultura de frontera que promueve la banda. Esta procura dar a conocer en el sur del país la música proveniente del norte, resaltando la idiosincrasia fronteriza para, según los autores, romper con la

centralización de la música popular uruguaya. Los contenidos están escritos en español y en portuñol, y son de corte social.

Acerca de *Lingua Mae*, Andrés Rivero, Matías da Costa y Martín Castro, estudiantes de origen riverense, comienzan a componer algunas canciones con una fusión de rock y percusión de la frontera, a finales del 2009. En 2013 se consolida la banda y en 2015 graban dos canciones en estudio: *Kataplum Nu Cerro* y *Os Carajas*. A la fecha, además de los tres fundadores, completan el grupo Richard Cáceres y Rodrigo Gómez.

6. REPRESENTACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LOS POEMAS DE *NU CEU NUM TEM FRONTERA*

6.1 LA ESCUELA, LA MAESTRA Y EL ESPAÑOL

La escuela y los maestros han sido piezas clave dentro del sistema educativo para la implementación de políticas lingüísticas de imposición del español en la frontera. Sobre todo, porque la escuela es el primer espacio de educación formal al que acceden los niños, donde se comienza a adquirir y/o perfeccionar el uso de la lengua estándar. Allí, el maestro es el encargado de imponer el español estándar en el aula y de reprimir el uso de otras variedades, incluido el portuñol. Por consiguiente, el docente ocupa un rol de sujeto censor y es identificado como tal por el alumno:

-A maestra me relayo / Cuando has miñas palabras misturadas / Se unieron numa
prosa fechada / Para abrazar mi portuñol

La corrección de la conducta, tanto corporal como lingüística, es un elemento recurrente en los poemas que refieren al ámbito escolar. Evidencian lo que Behares (1984: 230) explicita al mencionar que «el método fue, siempre e invariablemente, la imposición inflexible del español y el combate del portugués». Dicha práctica se observa en este conjunto de versos:

-Deu dois grito a maestra / So vi silencio, fila y renglón / Y cuando eu abría a boca /
Falava asim: "no se puede no"

En consecuencia, el español es la lengua que predomina en el ambiente escolar. En este sentido, Behares (1984) apunta que el español es el idioma que se usa en la clase y en la comunicación entre alumnos y docentes. Como resultado, pasa a ser caracterizado como lo que habla el maestro:

Intao eu pensaba indentro / Todas las cosa misturada / Mas falava como la maestra
/ Quiria y preguntaba.

Estos versos permiten, además, hacer dos constataciones. Primero, un auto reconocimiento del individuo como hablante de algo diferente a lo que habla la maestra. Y segundo, los procesos de aprendizaje y asimilación del español al plantear la

«mezcla» lingüística en el ejercicio cognitivo. Análogamente, la coerción en el aprendizaje del español se correlaciona con el incremento de un uso competente a medida que avanza el tiempo:

-Neste mundo tao yeio de imposición / Fueron pasando los año / y eu miorei meu español

No obstante, el portuñol no puede ser banido por completo de la escuela. Behares (1984: 230) apunta que dentro de las instituciones «el portugués predomina en los juegos infantiles y actividades no vigiladas». El recreo es representado como un espacio donde no hay control lingüístico y donde el poder hablar en portuñol está asociado con la libertad:

-Nel recreo tudo era tan lindo / Nos curria libre sin presión / Us guris entre las bu-lita y payana / Como un balero as palabra / Viajaban en portuñol.

-Mas nunca perdí las gana / De gritar por rebelión / Insistiendo por u recreio / Pa' abraza meu portuñol.

6.2 LA FRONTERA

La concentración de los poderes y órganos administrativos estatales en Montevideo le dificulta al Estado la gestión de las demás áreas del territorio nacional, problema que se acentúa a medida que aumenta la distancia que las separa de la capital. Tal inconveniente constituyó una preocupación para las autoridades del gobierno nacional de finales del siglo XIX. La inquietud residía en la falta de escuelas que enseñaran en español en el interior del país, sobre todo en los departamentos de frontera, donde su adopción como lengua de uso corriente por parte de la población era clave para consolidar al país como estado nación (Behares, 2007; Barrios, 2008; Oroño, 2016).

Esta dicotomía político geográfica «capital-interior del país» es el origen de representaciones recurrentes sobre la frontera que aluden a la distancia respecto al centro de poder —Montevideo—, y cómo ello se refleja en soledad, segregación y olvido, tal como manifiestan los versos siguientes:

-Nesta fronteira isquecida / De costas pra meu país

-Vengo de un lugar lejano, en el norte

-[...]quiria estuda medicina / mas na frontera ningem insina

-La na miña frontera isquecida

A su vez, estas representaciones coinciden con lo que Behares (2007: 116) plantea sobre la dinámica del espacio entre el centro de poder y la periferia:

Estado, nación y gobierno existen en un espacio territorial en el cual la relación centro y periferia también es pasible de constitución discursiva. Es por eso que aparece la frontera y lo fronterizo como ámbitos periféricos linderos, ubicados en la periferia y por lo tanto rechazados desde el centro.

Sobre la frontera se presenta también la dicotomía división-unidad. Por una parte, se registra el carácter divisorio, separador:

-Me parei e vi / Num marco da fronteira / De um lado os agua doce / Du Outro / a bagacera

Por otra, se le adjudica a ese espacio un rasgo unitario, completo:

-Agotada de estar dividida, quise ser unión [...] / Entonces, un bello día, fui fronteira.

Además, aunque se reconoce ese espacio como el encuentro territorial de dos países, la existencia de una división es caracterizada como un constructo artificial, reafirmando el rasgo unitario:

Nesta terra de dois bandeira / A fronteira e uma invensao

Análogamente, aun cuando el límite político sea impuesto y registrado físicamente en forma de mojones, la idea de la frontera como un espacio indiviso persevera, y la partición no alcanza a materializarse por completo:

-[...] se dio media vuelta y escribió sobre el marco con una piedra: NU CEU NUM TEM FRONTERA

6.3 EL PORTUÑOL, EL HABLANTE Y SU IDENTIDAD

En lo referente a los nombres que identifican al habla de frontera, la aparición más recurrente es portuñol: nueve ocasiones. Los demás, con aparición única, son: *canción misturada*, *palabras atravesadas*, *linguajar*, *lingua mae* y *dialeto*.

Tales nombres denotan ciertos aspectos sociolingüísticos impresos por los autores de los poemas y relatos. En primer lugar, el reconocimiento de que se trata de la lengua materna que, como tal, y al contrario del español, genera adhesión por parte del hablante. Ello se constata en el uso reiterado del pronombre posesivo de la primera persona del singular³ al momento de referirse al dialecto:

-Meu portuñol mel da boca

-desanda meu portuñol

-U meu linguajar mel da boca

-Eu istufo meu dialeto

Esa adhesión conlleva una significación de importancia explícita de la variedad para el sujeto. El uso de sintagmas complementarios a la denominación de portuñol expresa el grado de seriedad, de orgullo y el lugar que ocupa en la memoria del hablante:

-Da Língua Mae eu nao isqueso

-Portuñol para mi es cosa seria

3 En todos los casos el pronombre posesivo coincide con la forma canónica del portugués.

-y una canción misturada / que me inyia de orgullo

En segundo lugar, los sintagmas *canción misturada* y *palabras atravesadas*, así como *portuñol*, presentan aspectos que pueden relacionarse con el constructo antropológico de lengua. Según Barrios (1996), esta variedad es reconocida popularmente por sus hablantes por su característica de «mezcla»: ni español ni portugués. En consonancia, Behares (1984: 232) explica el fenómeno lingüístico que da lugar a la noción de mezcla cuando apunta que «la variedad portuguesa tiene un léxico abierto. Absorbe de la variedad española gran parte de su vocabulario y los modula de acuerdo a artificios morfológicos». La representación de esa variedad como libre, o sea, no regulada por ningún agente de planificación lingüística, se observa en los versos:

-el portuñol sin disciplina

-Aunque lo representen deyando que las letras se entreveren

-entre palabras atravesadas / naum respeito ortografía

-Discalso vo sem dicionário / Nao lembro como se iscreve

En tercer lugar, las denominaciones *linguajar*⁴ y *dialecto* remiten, al igual que *Lingua Mae*, a la identidad del hablante: *meu linguajar*, *meu dialecto*. La primera como la forma característica de hablar que posee alguien, y la segunda como la variedad propia de una región —la frontera—. Esta última puede confundirse con la igual denominación usada de forma peyorativa para indicar que posee un status inferior al del español y del portugués estándar, pero, en todo caso, el posesivo reivindica su valor positivo.

El conjunto lengua-identidad es remarcado como el medio por el cual los hablantes reflejan el entorno y a sí mismos, al tiempo que establecen el sistema de referencia que permite su interpretación. En los siguientes versos queda demostrada la relación intrínseca entre la lengua y el sentir del hablante:

-Si tu naum fala portuñol / naum intende miña dor

-Si tu naum fala portuñol / naum conhece miña dor.

Asimismo, la identidad de los hablantes es representada bajo dos modalidades: una endógena al contexto fronterizo y otra exógena. La primera está dada por el conjunto antes mencionado (procedencia geográfica, lengua). La segunda se exhibe por medio de la mirada de un foráneo en estos versos:

El himno de mi país / Todo el mundo lo conoce / Nos num tem medo de pátria /
Solo usted, nos desconoce.

En lo anterior, es posible constatar la marca que dejó la ideología nacionalista en el imaginario de los uruguayos. Al respecto, Behares (2007) menciona que al crearse un centro de sentidos que definen lo nacional (la lengua nacional), como base para

4 En portugués: (sub. masculino) modo de hablar característico de un individuo o grupo.

las identificaciones, se generó también lo excluido. Dentro de este grupo se enmarcan los hablantes del portuñol, que «no se dejan capturar» por el idioma nacional. Lo excluido se vuelve indeseable, se menoscaba, como es posible observar en este verso:

-Somos cultura desmerecida.

No obstante, estos últimos versos configuran además una protesta frente lo que algunos autores (Barrios 1996, Behares 2007, Oroño 2016) consideran un error histórico instaurado por el nacionalismo al proferirse que el español es la única lengua que se habla en el Uruguay, y a la exclusión social sufrida por los hablantes de portuñol que de ello se deriva. En este sentido, Barrios (2009: 29), en base a Milroy y Milroy, afirma que «la estigmatización de los usos lingüísticos de un grupo esconde la estigmatización del grupo en cuestión».

7. CONSIDERACIONES FINALES

La escuela, la maestra y el español son representados desde una óptica de otredad. Sus referencias permiten visualizar como los hablantes cuya lengua materna es el portuñol manifiestan lo arbitrario y coercitivo que les resulta el aprendizaje del español. Pero también son visibles las estrategias utilizadas para evadir el control lingüístico y poder expresarse en su variedad. Este acto conlleva una voluntad de afrontar el sistema en el que han sido sumergidos y buscar así un espacio para expresar su identidad. Estas representaciones emergen como consecuencia de una dinámica escolar establecida por las políticas lingüísticas llevadas a cabo por la campañas nacionalista y purista.

Las ideologías que están por detrás de las mencionadas políticas afectan también a la forma en cómo se concibe la frontera. Los versos analizados exponen valoraciones recurrentes que le quitan la impronta de límite, de división, dándole una imagen opuesta: la de unión, de continuo. Buscan otorgarle un aspecto de importancia a través de la singularidad que supone una frontera que existe y que no existe al mismo tiempo. Con esta visión se contrarresta la marginalidad producida por la distancia que la separa del centro de poder pues, el habitante/hablante reivindica para sí la autoridad para definir/delimitar su espacio vital.

Por otra parte, las representaciones sobre el portuñol, que tampoco escapan a las ideologías, y las auto-representaciones de los hablantes denotan el prestigio encubierto⁵ que posee la variedad, dado el uso de elementos discursivos que evidencian la afición del hablante para con el dialecto. Además, las intenciones de los autores que subyacen a la publicación evidencian la voluntad explícita de hacer pública la importancia étnica de la variedad, o sea, de socializar el prestigio que supone para la comunidad lingüística del portuñol.

5 Para prestigio abierto y encubierto, crf. Labov 1983

En un sentido análogo, la publicación misma constituye un acto de política lingüística. La escritura abierta difusión de contenidos en y sobre portuñol no deja de ser una estrategia que busca equipararlo su estatus al de las lenguas codificadas. Tales acciones les otorgan a las producciones literarias analizadas la perduración e impronta social de la escritura, de las que carece el portuñol por ser una variedad tradicionalmente oral.

Por último, cabe destacar que la posibilidad de publicar y divulgar *Nu Ceu Num Tem Frontera* se enmarca en un contexto actual de políticas de valorización de la diversidad. La propia Ley General de Educación n.º 18.437 garantiza, en el marco de los derechos lingüísticos, el respeto y la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país, entre ellas el Portugués del Uruguay. No obstante, habrá que ver si a futuro esta publicación junto a otras, de autores como Fabián Severo o Michel Croz, constituyen un canon de literatura en portuñol que le otorgue realmente un status nacional con el mismo prestigio abierto que posee el español en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behares, L. E. (1984). «Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: matriz social del bilingüismo». *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, volumen 6, 1984. (pp. 229-235)
- Behares, L. E. (2007). «Portugués del Uruguay y educación fronteriza» en Brovotto, C.; Brian, N. y Geymonat, J. (comp.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Barrios, G. (1996). «Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera» en Menine, A. y Behares, L. E. (comp.) *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María: Pallotti.
- Barrios, G. (2008). «Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y *portuñol* fronterizos» en Da Hora, D. y Marqués de Lucena, D. (comp.) *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária.
- Barrios, G. (2009a). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Barrios, G. (2009b). «El tratamiento de la diversidad lingüística en el «Debate Educativo»: paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas» en *Actas del IV Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Lingüísticas*, 21 al 24 de setiembre de 2009, Santa María: UFSM / AUGM, pp 23-31.
- Jodelet, D. (1993). «La representación social: conceptos, fenómenos y teorías» en Moscovici, S. (comp.) *Psicología social*. Volumen V. Barcelona: Paidós.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Traducido del inglés. Madrid: Cátedra.
- Ley General de Educación n.º 18.437. 16 de enero de 2009. Disponible en <<https://www.imo.com.uy/bases/leyes/18437-2008/100>> [Consultado el 15 de julio de 2017]
- Narvaja de Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje [pdf]. Disponible en <https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/365-Images/Arnoux-Del-Valle-SiC-2010-intro.pdf> [Consultado el 10 de junio de 2017]
- Oroño, M. (2016). *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vázquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Tradinco.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA DE LENGUAS: APROXIMACIONES AL PROGRAMA «CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS»

ANA LETICIA ANDREGNETTE ROSCIGNO¹

INTRODUCCIÓN

Las políticas y planificación lingüísticas llevadas adelante por el Estado uruguayo, principalmente desde 1877, han respondido a múltiples factores, y han recaído en distintos ámbitos de las políticas educativas (Anep, 2008a; Brovotto, 2010; Barrios, 2013; Oroño, 2016).

Considerando que el Uruguay ha tenido una larga tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras, en el marco del seminario Discursos hegemónicos, representaciones y prácticas lingüísticas de la Licenciatura de Lingüística, a cargo de la Prof. Dra. Graciela Barrios, se realizó una investigación que analiza el Programa «Centros de Lenguas Extranjeras» (en adelante Programa CLE), en tanto forma parte de las políticas y planificación lingüísticas implementadas a partir de la última década del siglo XX. En esta ponencia se presentan los aspectos sustanciales del referido trabajo, actualizado con la nueva información disponible.

Con respecto a los aspectos metodológicos, la investigación estuvo basada en un análisis bibliográfico y documental. La primera etapa consistió en el relevamiento de la información vinculada a la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación uruguaya, y al Programa CLE desde el momento de su creación hasta la actualidad. La búsqueda se centró en artículos de investigadores y en información publicada por organismos oficiales (informes, anuarios, resoluciones, etc.), con todo lo cual se formó un corpus que fue la base del análisis. Durante el trabajo se enfrentaron tres tipos de dificultades: en primer lugar, la escasa información disponible, en segundo lugar, que dicha información se encontró fragmentada y dispersa en distintas fuentes y, en tercer lugar, que, en algunas ocasiones, distintas fuentes ofrecieron la misma información con datos diferentes o contradictorios.

A continuación, se desarrollará brevemente la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación media hasta la creación del Programa CLE y, seguidamente, se analizará la fundamentación de la creación del Programa, su situación actual y su evolución en términos estadísticos.

¹ Lingüística, FHCE, Udelar. analeticia.andregnette@gmail.com

1.- POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL URUGUAY

1.1- ANTECEDENTES HISTÓRICOS: ASPECTOS A DESTACAR

Barrios (1996) señala que, para comprender las políticas lingüísticas llevadas adelante por el Estado uruguayo, hay que tener presente su surgimiento como Estado independiente, que no fue resultado de la voluntad unánime de su pueblo ni de un sentimiento de nación que identificara a sus habitantes. Este hecho lo llevó a que, en sus primeras décadas, debiera enfrentar, desde el punto de vista político, diferentes escenarios que, agravados por guerras civiles y una economía débil, hicieron aún más difícil su organización y desenvolvimiento, hasta ya avanzado el siglo XIX (Travesoni, 1987; Nahum, 1994; Barrios, 2011, 2013, 2015).

Por otra parte, desde el punto de vista sociocultural, en el país se podían distinguir dos regiones: la región norte-noreste, con un sustrato lingüístico portugués; y la región centro-sur y litoral-oeste, con una base lingüística hispánica, a la que se sumó la gran influencia de inmigrantes europeos, fundamentalmente de origen italiano, que llegaron durante la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del XX (Barrios, 1996). La diversidad lingüística, social y cultural entre las dos regiones era producto de sus diferentes tradiciones, la cual, incrementada por el empuje migratorio que desde 1835 tenía el país, hizo manifiesta la necesidad de un sistema educativo con una lengua única que funcionara como símbolo de identidad nacional (Behares y Brovetto, 2009; Bralich, 2013). Una de las medidas más importantes fue la reforma educativa instrumentada a través del Decreto-Ley de Educación Común —N° 1.350- de 1877 (Barrios, 1996, 2015; Oroño, 2011). Dicha norma instrumentó la obligatoriedad de la educación primaria y formalizó el español como única lengua de instrucción en todo el territorio nacional (Oroño, 2016). La disposición tenía como objetivo que el español funcionara como símbolo de identidad; pero también buscaba la consolidación de las fronteras culturales y la defensa de la soberanía del Estado. La presencia del portugués en la zona de frontera con el Brasil era tenida como una amenaza no solo económica y política sino también cultural, de aquí que no se buscara alcanzar solamente la unificación lingüística, sino también la desaparición de las lenguas regionales y minoritarias que existían en el territorio (Barrios, 1996, 2013, 2015; Oroño, 2011, 2012, 2016).

1.2.- LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.2.1.- ALGUNOS ANTECEDENTES HASTA LA CREACIÓN DEL PROGRAMA CLE

La sociedad uruguaya, al iniciarse en la vida independiente, carecía de instituciones de enseñanza que medianamente pudieran satisfacer sus necesidades. La inestabilidad política hacía difícil organizar la educación, no obstante, se dictaron disposiciones

que pretendieron impulsar el sistema educativo (Bralich, 2013). La enseñanza secundaria tenía limitado desarrollo; se restringía al ámbito privado y se caracterizaba por tener problemas económicos y de dirección (MEC, 2014). Recién fue implementada de manera sistemática hacia la mitad del siglo XIX, aunque «se cuenta con información administrativa confiable [...] a partir de 1885» (MEC, 2014: 79).

Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de la escasa información, se encuentran registros que muestran su presencia en los planes de estudio de algunas instituciones. Hacia 1830, la Escuela Especial de Comercio (posteriormente Escuela Mercantil) tenía entre sus asignaturas la enseñanza de francés (Araujo, 1906). Unos años más tarde, el *Colegio de los Padres Escolapios*, ofrecía el estudio de francés y de italiano, mientras que el *Colegio Oriental de Humanidades*, además de estas dos lenguas, incluía también la enseñanza de inglés (Reyes Abadie y Vazquez Romero, 2000a; Traversoni, 1987).

En 1849, cumpliendo con lo establecido en disposiciones de 1833 y 1838, se inauguró la Universidad de la República, que tendría bajo su órbita toda la enseñanza pública: Enseñanza Primaria, Enseñanza Secundaria y Enseñanza Científica-Profesional (Reyes Abadie y Vazquez Romero, 2000b; ANEP, 2008b; MEC, 2014). La Enseñanza Secundaria, en ese momento, incluía francés e inglés entre sus materias de estudio (ANEP, 2008b; Ardao, 1950, citado en MEC, 2014)².

En 1877, se promulgó el Decreto-Ley de Educación Común —N° 1.350-³ que, como se dijo anteriormente, organizó la educación primaria en todo el país y estableció que, en todas las escuelas públicas, la enseñanza se impartiera en español, con lo cual excluyó la educación en cualquier otra lengua (Behares y Brovotto, 2009). Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, la norma no hace ninguna mención.

En 1885, fue sancionada la Ley Orgánica de la Universidad de la República que mantuvo a la Enseñanza Secundaria dentro de su dominio, junto a la Enseñanza Científica-Profesional. En aquel momento, los estudios en la enseñanza secundaria se desarrollaban a lo largo de seis años. En el plan de estudios de 1887, el inglés y el francés estaban entre sus asignaturas (ANEP, 2008b).

En 1912, la Ley N° 3.939 creó los Liceos Departamentales. Su plan curricular fue similar al de los Liceos de la Capital por lo cual también estaba presente la enseñanza de inglés y de francés (ANEP, 2008b). En 1935, la Ley N° 9.523 convirtió a la Enseñanza Secundaria en Ente Autónomo del Estado, con lo cual se independizó definitivamente de la Universidad (ANEP, 2008b; MEC, 2014).

2 Sin embargo, Reyes Abadie y Vazquez Romero (2000a) señalan que estas asignaturas fueron incorporadas recién en 1860.

3 A partir de entonces, la Enseñanza Primaria salió de la órbita de la Universidad y pasó a depender exclusivamente de la Dirección General de Instrucción Pública, órgano creado por el mismo Decreto-Ley.

Los posteriores planes de estudio (1941, 1963, 1968, 1976, 1986 y 1993), permitieron que, al terminar los seis años de educación secundaria, los alumnos hubieran accedido —según la orientación elegida en Bachillerato⁴- a la enseñanza de dos o tres lenguas extranjeras: inglés y francés, o bien, inglés, francés e italiano. Los planes 76 y 86 implementaron la posibilidad de optar entre inglés o francés en Ciclo Básico y Bachillerato; y, el plan 93⁵, entre francés, inglés o italiano a partir de 4° año (cfr. La Paz Barbarich, 2012). El portugués nunca estuvo incluido en los planes de estudio.

Los argumentos que fundamentaron la enseñanza de estas tres lenguas fueron «argumentos de tipo instrumental» (Barrios, 1996:98), basados en una concepción de lengua formadora del pensamiento y medio para acceder a otras culturas (Gabbiani, 1995 citado en Bertolotti, 2003). El aprendizaje de francés se justificó en «la influencia cultural de esa nación», el de inglés en «su relevancia comercial» y el de italiano en «su importancia en el derecho y la medicina» (Bertolotti, 2003:78). Sin embargo, nunca se utilizó como argumento el gran porcentaje de población inmigrante de origen europeo —fundamentalmente italiano- que tenía la sociedad uruguaya (Bertolotti, 2003), como así tampoco se ha hecho referencia «a las tradiciones étnicas de grupos minoritarios» (Barrios, 1996:98).

El 7 de noviembre de 1995, en el Acta N°57- Resolución N°77-, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) resolvió que, a partir del año siguiente, el inglés fuera la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria para todos los alumnos que ingresaran a Ciclo Básico (cfr. La Paz Barbarich, 2012).

Posteriormente, el 7 de marzo de 1996, el mismo organismo creó el Programa «Centros de Lenguas Extranjeras» para ofrecer la enseñanza de francés, italiano y portugués, de manera opcional y extracurricular, a estudiantes de los tres primeros años de Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional (Acta N° 8 - Resolución N° 54)⁶.

Actualmente en Enseñanza Secundaria está vigente el plan 2006, en que el inglés es la única lengua extranjera presente tanto en Ciclo Básico como en Bachillerato. No obstante, hay planes de estudio que incluyen la enseñanza obligatoria de otra lengua además de inglés: el Plan 1996EE dirigido a estudiantes con circunstancias especiales

4 La organización de la enseñanza secundaria en seis años divididos en dos etapas: Primer Ciclo o Ciclo Básico y Segundo Ciclo o Bachillerato, ha estado vigente con distintas denominaciones y diseños curriculares desde 1908 (Anep, 2008b).

5 Microexperiencia que estuvo en funcionamiento en ocho liceos y luego en siete: tres en Montevideo y cuatro en el Interior (cfr. La Paz Barbarich, 2012).

6 La Educación Técnico Profesional se encuentra en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de aquí que el Consejo Directivo Central (CODICEN) órgano rector de ente- tenga la potestad de incluir a los alumnos pertenecientes al Consejo de Educación Técnico- Profesional (UTU) (CETP) en la citada resolución.

como extraedad o trabajo, ofrece la posibilidad de elegir entre inglés y francés en tercer año de Ciclo Básico y primero de Bachillerato; y, el Plan 1994 —Martha Averbugue, desde 2012, se ha extendido a todos los cursos nocturnos de Bachillerato para Adultos y Jóvenes Extraedad y/o con condicionamientos laborales, y tiene italiano en 5° Humanístico y 6° opción Derecho, además de inglés, única lengua extranjera ofrecida en las demás orientaciones. Por su parte, en la Educación Técnico Profesional —UTU—, en el área de Educación Media Profesional, en los programas de *Gastronomía* figuran francés y/o portugués como asignaturas obligatorias.

1.3.- EL MERCOSUR: LA INTEGRACIÓN REGIONAL Y LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS

El Tratado de Asunción, firmado entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, en 1991, dio origen al Mercado Común del Sur (Mercosur). Su objetivo principal fue crear oportunidades comerciales y de inversión para los países miembros. Sin embargo, en el Protocolo de Intenciones, firmado ese mismo año, también se declaró de interés difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur —español y portugués— con el propósito de promover un mayor desarrollo cultural, científico y tecnológico (Mercosur, 1991; Barrios, 1996).

De esta manera, a diferencia de lo que había ocurrido hasta ese momento, Estado uruguayo asumió el compromiso de trabajar en la construcción de una identidad regional, con lo cual, las medidas que habían buscado excluir la enseñanza del portugués de la educación obligatoria debieron comenzar a ser revisadas (Barrios, 1996).

2.- EL PROGRAMA «CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS»

2.1.- FUNDAMENTACIÓN DE SU CREACIÓN

Como se dijo anteriormente, el Programa *CLE* fue creado con el objetivo de brindar a los alumnos de Ciclo Básico de Educación Secundaria y de Educación Técnica y Profesional (UTU), la enseñanza de francés, italiano y portugués, de manera opcional y extracurricular. Los fundamentos ofrecidos por el CODICEN fueron los siguientes: «I) que es tradicional en nuestro país la enseñanza de la lengua francesa y del italiano; II) que la creación del MERCOSUR y la importancia de Brasil en el mundo científico, tecnológico y artístico, justifica la enseñanza asimismo del idioma portugués (*Acta 8, Resolución 54, 7/3/96*)» (Bertolotti, 2003:82).

Las argumentaciones demuestran un cambio en la línea político-lingüística seguida hasta el momento por el Estado uruguayo. En el caso del francés y del italiano, no se hace referencia a las ventajas que puede tener su estudio en el desarrollo cognitivo de la persona, o en el ámbito laboral, o a su relevancia cultural debido al gran porcentaje de población de origen europeo en nuestra sociedad. La razón se encuentra solamente en que su enseñanza ha sido costumbre en nuestro país. Con respecto

al portugués, se alega no solo la firma del Tratado de Asunción por el cual los Estados se obligaron a promover la integración regional, sino también a la importancia que Brasil ha adquirido a nivel internacional, la cual ha otorgado al portugués un prestigio cultural que valoriza su aprendizaje. De esta manera, el Estado uruguayo, que había estado «más o menos explícitamente durante décadas contra el portugués» (Barrios, 1996:97), abandona su postura tradicional y justifica su enseñanza.

2.2.- HACIA UN «PROYECTO DEFINITIVO DE INSTITUCIONALIZACIÓN»

2.2.1.- POLÍTICAS Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA SOBRE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE 2006

En 2006, las cuestiones político-lingüísticas tomaron una relevancia particular al crearse, dentro del ámbito de la ANEP, la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública.

En 2008, a través del Acta N°37 —Resolución N°114- se creó el Programa de Políticas Lingüísticas a los efectos de llevar adelante las propuestas de la Comisión.

Como primer paso se formuló la Misión y Visión de la ANEP en lo que respecta a las lenguas extranjeras:

La MISIÓN de la ANEP en materia de lenguas extranjeras es formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales. Para alcanzar la calidad de plurilingües los ciudadanos conocerán una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una tercera lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán u otras).

[...] La visión que este Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas propone para la ANEP en materia de enseñanza de lenguas es la siguiente:

En el año 2030, todos los ciudadanos uruguayos que transiten o hayan transitado por la Educación Pública, en cualquiera de sus modalidades podrán comunicarse por medio de tres lenguas:

1. Podrán comunicarse en Inglés oral y escrito en calidad de usuarios competentes (Nivel B2). La enseñanza de Inglés se extenderá durante todo el ciclo de educación básica (Inicial 5, Primaria y Media).
2. Podrán comunicarse en Portugués oral y escrito en un nivel de usuario intermedio (Nivel B1), luego de haber tomado cursos de Portugués durante tres años (final del ciclo de Educación Primaria y comienzo de Enseñanza Media).
3. Podrán comunicarse en un nivel de usuario intermedio en una tercera lengua a elección (Nivel B1), por la cual habrán optado durante la Enseñanza Media y la que habrán cursado por tres años.

(Brovetto, 2010: 246-247)

En lo que tiene que ver con la Misión, la ANEP busca formar a los ciudadanos en lenguas extranjeras, a los efectos de que puedan alcanzar la calidad de plurilingües, entendiéndose por tales aquellos individuos que, teniendo como base su primera lengua, adquieren conocimientos en dos o más lenguas y pueden interactuar a través de ellas (Moreno, 2012).

En este sentido, su meta (la Visión) será lograr que, en el año 2030, todos los ciudadanos uruguayos, que hayan tenido su formación en la Educación Pública, sean capaces de comunicarse, tanto en forma oral como escrita, en tres lenguas: en primer lugar, en inglés en calidad de usuarios competentes (B2); en segundo lugar, en portugués en un nivel de usuario intermedio (B1) y, por último, en una tercera lengua a su elección, también en un nivel de usuario intermedio (B1).

En 2008, se promulgó la ley N°18.437 —Ley General de Educación— que, en su artículo 40, literal I, numeral 5, establece:

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.

A diferencia de los objetivos político-lingüísticos del Estado uruguayo en el siglo XIX, en el siglo XXI, se propone el respeto, no solo a las distintas variedades lingüísticas, sino también «a las diferentes lenguas maternas existentes en el país». Asimismo, plantea la necesidad de incluir la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Según Behares y Brovetto (2009:99), el término plurilingüe, en este caso, refiere a «la oferta de varias lenguas en el sistema educativo, lo que significa un cambio importante en las políticas educativas» ya que, a partir de la década del noventa, se dio prioridad al inglés en detrimento del francés y del italiano y fueron eliminados de la enseñanza obligatoria.

2.2.2.- EL PROYECTO DEFINITIVO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PROGRAMA CLE

En diciembre de 2012, el Consejo Educación Secundaria resolvió: «Aprobar el Proyecto definitivo de Institucionalización del Programa de Centro de Lenguas Extranjeras» (Circular N° 3127). Dicho proyecto fue el «producto de conjugar lo establecido en el informe de la Comisión y el análisis crítico de las prácticas ya implementadas en el Programa CLE» (Moreno, 2012: [s.p.]). En el mismo, también se fundamenta la importancia del estudio de lenguas extranjeras, las funciones del Programa, su organigrama, reglamento de evaluación y pasaje de grado, entre otros temas.

2.3.- EL PROGRAMA «CENTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS»: SU SITUACIÓN ACTUAL

2.3.1.- ESTUDIANTES DESTINATARIOS

Al momento de su creación, el Programa estaba dirigido exclusivamente a alumnos de 1° a 3° año de Ciclo Básico diurnos dependientes del Consejo de Educación Secundaria (en adelante CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (en adelante CETP). A partir de 2009, se amplió la propuesta a estudiantes de Bachillerato, liceos extraedad y turnos nocturnos de CES y de CETP (CES, [s.f.]; Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, [s.f.]).

Del Programa, se encuentran tácitamente excluidos los alumnos de Ciclo Básico y Bachillerato de liceos privados.

2.3.2.- LENGUAS QUE SE ENSEÑAN

El Programa fue creado para ofrecer la enseñanza de tres lenguas extranjeras: francés, italiano y portugués. En 1999, se agregó la enseñanza de alemán y, en 2014, de la lengua de señas uruguaya (LSU)⁷.

Sin embargo, no todas las lenguas se enseñan en todos los centros, ni todos los centros reciben a todos los destinatarios de los cursos, y así surge de su convocatoria a inscripciones (cfr. CES, 2017).

2.3.3.- ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS, NIVELES Y CERTIFICACIONES

Los cursos para estudiantes de Ciclo Básico del CES y del CETP diurnos tienen una duración de tres años lectivos con la posibilidad de otro año de profundización. Los que están dirigidos a estudiantes de Bachillerato, turnos nocturnos y liceos extraedad del CES y de CETP tienen una duración de dos años, con opción a un año más de profundización⁸, si todavía están cursando Educación Media Básica o Superior (Moreno, 2012; Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, [s.f.])

Todos los cursos se dictan a contraturno, en centros educativos denominados *Centros de Lenguas Extranjeras* (CLE). En la actualidad, existen 23 centros: seis en Montevideo y diecisiete en el interior del país⁹ (ANEP, 2014; 2015c).

Las clases tienen una duración de 90 minutos y una frecuencia de dos veces a la semana¹⁰. Se desarrollan dos módulos por año y, al finalizar cada uno de ellos,

7 En CES ([s.f.]:a:27) se señala que «por circunstancias particulares», también se enseñó griego en Tacuarembó, y que en 2010 se iniciarían cursos de chino mandarín. En ningún otro documento se encontró información vinculada al dictado de esos cursos.

8 A partir de 2011, en siete centros, se implementó un curso de profundización para aquellos estudiantes que desearan hacerlo (ANEP, 2014, 2015c; 2016).

9 En Montevideo, los centros se ubican en los siguientes barrios: Centro, Flor de Maroñas, Prado, Cerrito de la Victoria, Peñarol y Pocitos. En el interior del país, se encuentran en: Artigas, Carmelo, Chuy, Durazno, Florida, Fray Bentos, Maldonado, Melo, Mercedes, Paysandú, Rivera, Salto, San José, Solymar, Tacuarembó, Treinta y Tres y Trinidad (CES, 2017).

10 En CES ([s.f.]:a:27) se indica que «tienen una carga horaria de cuatro horas semanales», por lo cual las clases no serían de hora y media sino de dos horas. En ANEP (2016:54) se señala que los cursos se dan «en régimen de dos sesiones semanales de dos horas».

se realiza una evaluación a nivel nacional (CES, [s.f.]b; Moreno, 2012). Terminado el curso básico, los estudiantes reciben un diploma que acredita los conocimientos adquiridos de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Moreno, 2012). La realización del curso básico permitiría al alumno alcanzar un nivel básico o intermedio, según la lengua elegida.

En el Proyecto de Presupuesto 2015-2019 se estableció que, entre los objetivos de la ANEP para el quinquenio, estaría la implementación de sistemas de acreditación de los aprendizajes a través de pruebas de validez internacional, para lo cual se buscaría la consolidación de las acreditaciones ofrecidas por la Alianza Francesa, el Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileño, la Sociedad Dante Alighieri y el Instituto Goethe (ANEP, 2015b). En 2015, se proyectó ofrecer a 40 estudiantes de francés que hubieran obtenido el diploma de Curso Básico o de Nivel Intermedio en 2013 o 2014, la posibilidad de rendir el examen DELF¹¹-niveles A2 y B1- (ANEP, 2015a). En junio de 2016, se entregó a 31 alumnos los certificados correspondientes a dicho examen¹². Sería interesante saber si todos los alumnos que rindieron el examen lo aprobaron; como así también cuántos estudiantes rindieron el examen en cada nivel. No se ha encontrado información publicada al respecto.

2.4.- EL PROGRAMA «CENTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS» EN CIFRAS

2.4.1.- NÚMERO DE DOCENTES

Con respecto a la cantidad de profesores del Programa, solamente se encontró información correspondiente a los años 2007, 2010 y 2012.

En 2010, la cantidad total de profesores aumentó un 15% con respecto a 2007, número que prácticamente se mantuvo en 2012, tal como se observa en el siguiente gráfico:

11 El DELF (Diplôme d'études en langue française) es un certificado expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Francia que acredita el nivel en la [lengua francesa](#) de candidatos extranjeros de países no francófonos.

12 Publicado en <http://www.ces.edu.uy/index.php/centro-de-lenguas-extranjeras>.



Gráfico 1
(Fuentes: datos de 2007 (ANEP, 2008b:411); datos de 2010 (CES, [s.f.]:b:18); datos de 2012 (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, [s.f.]:[s. p.]

En lo que refiere a la evolución del número de docentes de cada lengua, los datos fueron los siguientes:



Gráfico 2
(Fuentes: datos de 2007 (ANEP, 2008b:411); datos de 2010 (CES, [s.f.]:b:18); datos de 2012 (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación, [s.f.]: [s. p.]

Se puede observar que, los profesores de francés aumentaron casi un 12% de 2007 a 2010; sin embargo, ese porcentaje desaparece, ya que en 2012 la cantidad de profesores es casi la misma que en 2007. Por su parte, los docentes de italiano, en 2012, aumentaron un 12% con respecto a 2007, pero descendieron un 18% con respecto a 2010. El número de profesores de portugués, entre 2007-2010, se mantuvo igual, pero tuvo un incremento del 28% en 2012. Por último, la cantidad de docentes de alemán aumentó en un 50%, entre 2007 y 2010, número que se mantuvo en 2012.

Resulta llamativo el aumento del número de profesores de italiano y de francés en 2010 y su descenso en 2012, como así también, este mismo año, el aumento de casi un 30% de los profesores de portugués. Surge la interrogante: ¿cuáles pudieron ser las causas de esos cambios?

Con respecto al aumento de profesores de portugués, de acuerdo a la Rendición de Cuentas del Ejercicio 2012, ese año comenzó a implementarse un *Programa Diferencial de Portugués para los Centro de Lenguas Extranjeras de Frontera*. El proyecto proponía «realizar programas diferenciados en portugués, tomando en cuenta la diversidad lingüística en el Uruguay» procurando «dotar a los CLE que se encuentran en el área de frontera con Brasil, de un programa diferencial, material didáctico y pruebas de evaluación para los cursos de portugués» (ANEP, 2013:76). Muy posiblemente aquí se encuentre la causa del aumento en el número de profesores de portugués, sin embargo, no se encontró información para confirmar esta hipótesis.

2.4.2.- NÚMERO DE ALUMNOS SEGÚN LA LENGUA ESTUDIADA

En lo que respecta al número de alumnos según la lengua estudiada, la lengua con mayor cantidad de alumnos ha sido el portugués, seguido por el italiano, el francés y el alemán.

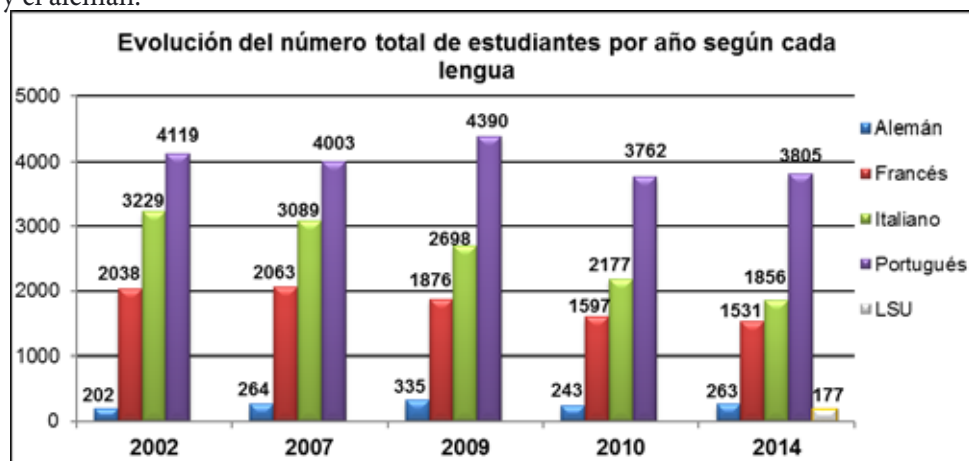


Gráfico 3
(Fuentes: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2007 (ANEP, 2008a:246); datos de 2009¹³ (CES, [s.f.]a: 27); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18); datos de 2014 (ANEP, 2015c:66))

13 La misma información, pero con una diferencia de cuatro alumnos (uno más en alemán y tres más en francés), aparece en el informe de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación ([s.f.]), como correspondiente al año 2012. Se prefirió la información publicada en CES ([s.f.]a: 27) por encontrarse más acorde a la evolución que ha tenido el Programa CLE.

Como puede observarse, desde 2002, la distribución de alumnos por lengua permanece inalterada. Tal distribución podría ser considerada el reflejo de las representaciones lingüísticas de las familias acerca de cuál es la mejor lengua extranjera para que sus hijos estudien como segunda opción ya que la primera es el inglés por ser de enseñanza obligatoria en la educación secundaria (Bertolotti, 2003). Con relación a la LSU, el único dato que surgió en la investigación corresponde a 2014 con lo cual no es posible realizar ningún análisis comparativo.

2.4.3.- NÚMERO DE ALUMNOS EN MONTEVIDEO E INTERIOR DEL PAÍS

En lo relativo al número de alumnos según se encuentren en Montevideo o en el interior de país, solamente se obtuvieron datos relativos a 2002 y 2010.

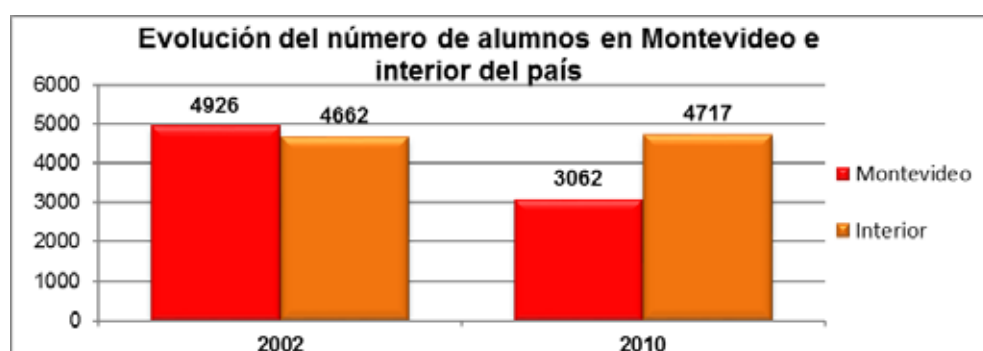


Gráfico 4

(Fuentes: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18))

En 2002, el alumnado de Montevideo superaba a los alumnos del interior, casi en un 6%; en cambio, en 2010, el interior superó en más de un 50% el número de estudiantes de Montevideo. Ante estos datos surge la siguiente pregunta: ¿Por qué se produce un descenso tan importante en los alumnos de Montevideo?

En lo que tiene que ver con cada lengua en particular, en Montevideo, tanto en 2002 como en 2010, a pesar del descenso en su número de alumnos, el portugués fue la lengua con mayor cantidad de estudiantes (Ver gráfico 5).

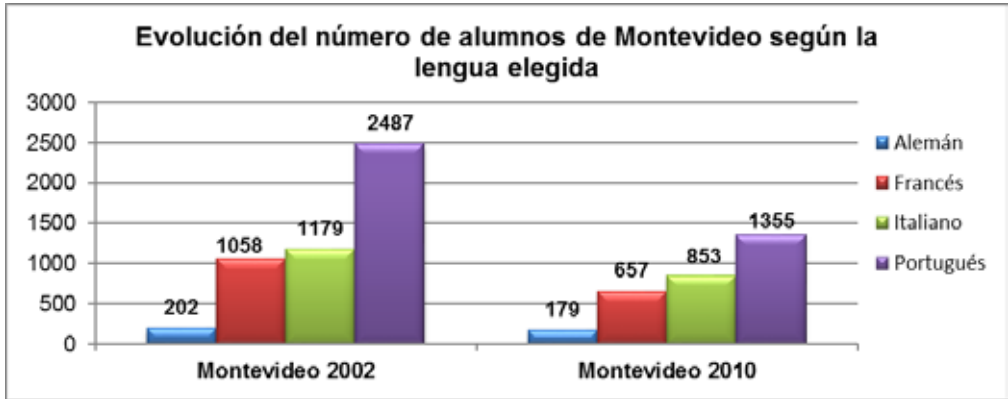


Gráfico 5

(Fuente: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18))

En el interior, en cambio, en 2002 la lengua de preferencia fue el italiano; pero, en 2010, el portugués se ubicó en el primer lugar.

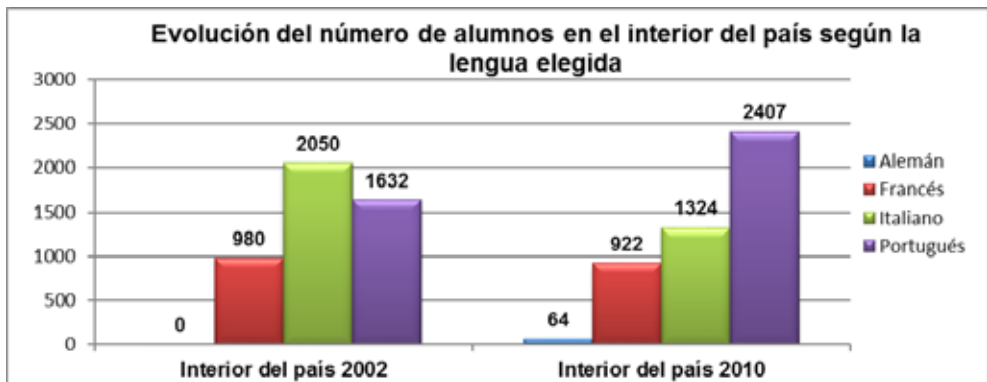


Gráfico 6

(Fuente: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2010 (CES, [s.f.]b:18))

Asimismo, se presenta otra interrogante: ¿Cuáles fueron las causas que ocasionaron el descenso del alumnado de italiano y el correlativo incremento de alumnos de portugués, en el interior? No se ha encontrado información que permita contestar estas preguntas.

2.4.4.- NÚMERO DE ALUMNOS INSCRIPTOS Y TOTAL DE DESTINATARIOS.

Con respecto al total de alumnos inscriptos en el Programa, la evolución ha sido la siguiente¹⁴:

¹⁴ La información correspondiente a 2012, 2013 y 2015 solamente surge la cantidad total de alumnos del Programa CLE, sin detallar cada lengua en particular, razón por lo cual no fueron incluidos en la

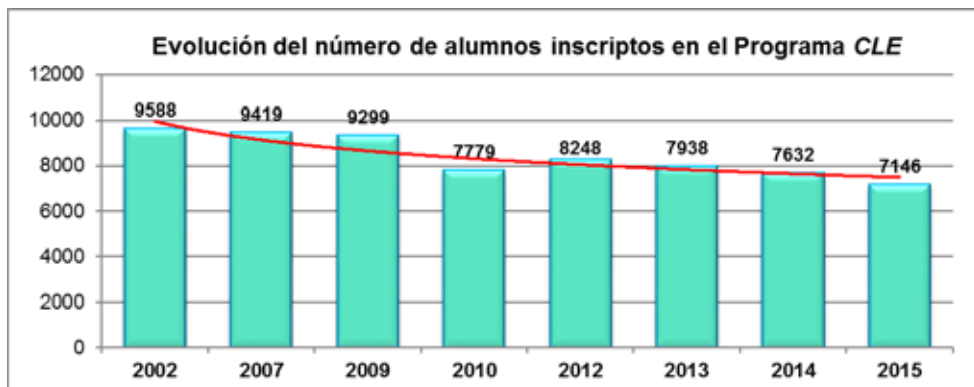


Gráfico 7. (Fuentes: datos de 2002 (Bertolotti, 2003:82); datos de 2007 (ANEP, 2008a:246); datos de 2009 (CES, [s.f.]:a: 27); datos de 2010 (CES, [s.f.]:b:18); datos de 2012 (INEEd, 2014:76 y 80); datos de 2013 (ANEP, 2014:74); datos de 2014 (ANEP, 2015c:66); datos de 2015 (ANEP (2016:54))

Desde 2002¹⁵ se puede apreciar un definido y constante descenso en el número de estudiantes del Programa CLE.

Como se dijo anteriormente, la oferta del Programa CLE estaba dirigida exclusivamente a los alumnos de Ciclo Básico Diurno de CES y CETP. A partir de 2009, se amplió la oferta de los cursos a los estudiantes de Bachillerato (CES y CETP), turnos nocturnos y liceo extraedad. En el siguiente gráfico se observa de manera comparativa la evolución del número de alumnos destinatarios y del número de inscriptos en el Programa CLE, entre 2002 y 2015.

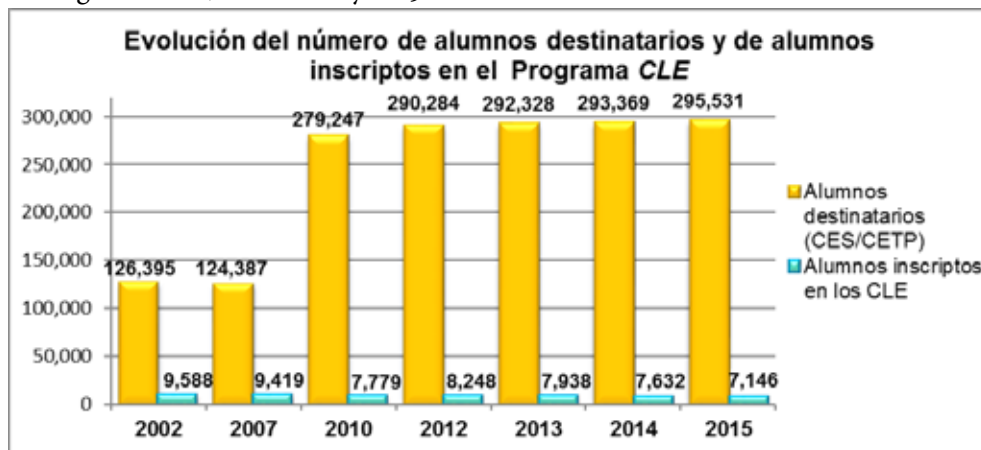


Gráfico 8. (Fuentes: datos de 2002 y 2007 (MEC, 2013[CD-ROM]); datos de 2010, 2012, 2013, 2014 y 2015 (MEC, 2015))

sección 2.4.2.-

15 No se encontró información anterior a esa fecha.

Según los datos publicados en MEC (2013 y 2015), los alumnos destinatarios de los cursos hasta 2009 estaba en el entorno de los 125.000 estudiantes ya que solamente incluía a los estudiantes de Ciclo Básico diurnos de CES y CETP, mientras que el número de los alumnos efectivamente inscriptos en el Programa promediaba los 9.500 alumnos. A partir de 2010¹⁶, el número de destinatarios se incrementó a más de 280.000 estudiantes; sin embargo, el número de alumnos inscriptos descendió a una media de 7.750 alumnos.

En otras palabras, la cantidad de alumnos que participaban de los CLE entre 2002-2007 representaba el 7,6 % del universo de destinatarios. A partir de 2010, ese porcentaje pasó a ser menor al 3% del total de estudiantes con derecho a los cursos.

Con respecto al porcentaje de alumnos inscriptos, también surgen interrogantes: ¿cuántos de los alumnos inscriptos pertenecen a CES y cuántos a CETP?, ¿cuántos aprueban los cursos cada año?, ¿cuántos realizan y aprueban el programa en su totalidad?, ¿cuántos realizan el curso de profundización? No se ha encontrado información publicada al respecto¹⁷.

Por otro lado, los datos analizados, llevan al planteo de nuevas preguntas: ¿Cuál es la razón por la cual más del 95% de los alumnos no se adhiera al Programa?, ¿el Estado uruguayo no ha realizado una propaganda y/o publicidad suficientemente atractiva como para construir representaciones lingüísticas positivas hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras?, ¿será que el Programa no tiene una oferta de cursos según las necesidades y aspiraciones de los destinatarios?

3.- RESUMEN Y REFLEXIONES FINALES

3.1.- La enseñanza de lenguas extranjeras estuvo tradicionalmente presente en los planes de estudio de Educación Secundaria. Las lenguas a las que se dio prioridad fueron francés, inglés e italiano, las cuales integraron el currículo obligatorio con diseños programáticos y cargas horarias que fueron variando en el tiempo; el portugués nunca estuvo incluido.

3.2.- En la década del noventa, se estableció que, a nivel de la educación media, el inglés fuera la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria, y se creó el

16 Los datos que corresponden a 2009 no se tuvieron en cuenta por entender que, por ser un año de transición, no serían representativos.

17 Únicamente se encontró información sobre los alumnos promovidos en 2006: en total (3.149) y según cada lengua (87 en alemán, 801 en francés, 1.217 en italiano y 1.044 en portugués) (ANEP, 2008a:246). Al no encontrarse información con relación al número total de inscriptos ese año, ni al número de promovidos en ningún otro año, no se ha podido realizar ningún análisis comparativo. Sin embargo, si se tiene en cuenta que, de acuerdo con los datos obtenidos, entre 2002 y 2009, la media aproximada de la cantidad total de alumnos fue 9.435, el porcentaje de alumnos aprobados estaría situado en el entorno del 33%, aunque este dato no es más que una referencia, y no permite llegar a conclusiones definitivas.

Programa «Centro de Lenguas Extranjeras» para impartir cursos opcionales y extra-curriculares de francés, italiano y portugués.

3.3.- Actualmente, el Programa *CLE* ofrece cursos de francés, italiano, portugués, alemán y LSU a alumnos del ámbito público de CES y CETP. Según los datos recabados, la lengua con mayor alumnado, tanto en Montevideo como en el interior del país, ha sido el portugués, seguida por el italiano, el francés y el alemán. La distribución de las lenguas según el número de alumnos ha sido la misma desde el año 2002.

En lo que refiere a cada lengua en particular, el hecho de que el portugués sea la lengua con mayor cantidad de estudiantes podría significar que su estudio es considerado la mejor opción, lo cual es llamativo teniendo en cuenta que las políticas lingüísticas aplicadas por el Estado uruguayo hasta, al menos, la década del noventa, han buscado generar representaciones lingüísticas negativas hacia esa lengua con el objetivo de fortalecer las fronteras lingüísticas y culturales del país. Por su parte, el italiano se encuentra en segundo lugar a pesar de su relevancia por el gran porcentaje de población de origen italiano, y de que es la lengua que ha perdido mayor cantidad de estudiantes. Con respecto al francés, a pesar de que ha sido la lengua que ha integrado históricamente la mayor parte de los planes de estudio, se encuentra en el tercer lugar en el número de participantes; no obstante, es la única —hasta el momento— en la que se puede obtener una certificación internacional. En relación con el alemán, a pesar de encontrarse en el último lugar en número de estudiantes y, de que sus cursos no se ofrecen en todos los centros (cfr. CES, 2017), es la única lengua que ha presentado un crecimiento constante.

Sin embargo, no es posible concluir que el orden de las lenguas según el número de alumnos sea necesariamente reflejo de sus verdaderas preferencias. Estos datos solamente podrían ser tomados como expresión de sus intereses si todos los estudiantes tuvieran las mismas oportunidades de acceder a todos los cursos en todos los centros. Sin embargo, la oferta no es similar en todas las sedes (cfr. CES, 2017).

3.4.- Durante el período 2002-2015, se han inscripto en el Programa *CLE* un promedio 8.250 estudiantes. Sin embargo, a partir de 2002 existe un constante descenso en el número de alumnos, siendo el 2015 el año que registró menos inscripciones.

A pesar de que en 2009 fue ampliada la oferta de los cursos a casi todas las áreas de CES y CETP, el número de inscriptos continúa descendiendo al punto que el porcentaje de alumnos no alcanza el 3% del total de estudiantes a los cuales está dirigido el Programa.

A esto se debe agregar que, sin encontrarse una razón explícita, se excluyeron del Programa a todos los alumnos de la enseñanza privada, por lo cual, alrededor de 42.000 estudiantes no tienen la posibilidad de acceder a los cursos. De esta manera, se deja fuera del Programa aproximadamente al 12% de la población estudiantil.

Ante el escaso el número de estudiantes que aprovecha los cursos del Programa *CLE* sumado al porcentaje de alumnos que no puede participar del mismo, surge la siguiente pregunta: ¿Se podrá alcanzar la meta propuesta para el año 2030?

3.5.- Para finalizar, el estudio aquí presentado ha analizado el Programa *CLE* con la profundidad que ha permitido la información disponible. Se debe señalar que, a pesar de los resultados obtenidos, el Programa *CLE* es una muy buena iniciativa llamada a cumplir un papel fundamental en el logro de las metas que el Estado uruguayo se ha propuesto alcanzar. Por lo que, a más de veinte años de su creación y teniendo en cuenta los cambios sociales y tecnológicos que han sucedido en este tiempo, deberían explorarse nuevos caminos que le permitan lograr el máximo cumplimiento de sus cometidos en orden a alcanzar así los objetivos planteados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, O. (1906). *Historia de la escuela uruguaya*. Tomo II. Montevideo: Dornaleche y Reyes Editores.
- Administración Nacional de Educación Pública (2008a). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007)* [pdf]. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/documentos/comisionpoliticaslinguistica-seducacion%20publica.pdf>> [Consultado el 23 de noviembre de 2015]
- Administración Nacional de Educación Pública (2008b). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Montevideo: Tarma
- Administración Nacional de Educación Pública (2012). *Rendición de cuentas 2011*[pdf]. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/RCBEP-2011/RCBEP-2011.pdf>> [Consultado el 30 de noviembre de 2015]
- Administración Nacional de Educación Pública (2013). *Rendición de cuentas 2012* [pdf]. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/RCBEP-2012/RCBEP-2012.pdf>> [Consultado el 30 de noviembre de 2015]
- Administración Nacional de Educación Pública (2014). *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados* [pdf]. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/Oferta%20educativa_Programas_Proyectos2014.pdf> [Consultado el 2 de marzo de 2016]
- Administración Nacional de Educación Pública (2015a). *Proyectos 2015. Certificación internacional en lengua francesa para estudiantes egresados del programa CLE* [pdf]. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2015/junio/Proyectos_2015_-_PCLE-1.pdf> [Consultado el 7 de febrero de 2016]
- Administración Nacional de Educación Pública (2015b). *Proyecto de presupuesto. Período 2015-2019. Exposición de motivos, 1* [pdf]. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf> [Consultado el 30 de noviembre de 2015]
- Administración Nacional de Educación Pública (2015c). *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados* [pdf]. Disponible en: <http://pcentrales.anep.edu.uy/phocadownload/2015/2015_Informe_Final_ch.pdf> [Consultado el 22 de diciembre de 2015]
- Administración Nacional de Educación Pública (2016). *Relevamiento de iniciativas de políticas y proyectos educativos -2016-* [pdf]. Disponible en: <<http://pcentrales.anep.edu.uy/phocadownload/2016/Informe2016.pdf>> [Consultado el 13 de setiembre de 2017]

- Barrios, G. (1996). «Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera». En Menine Trindade, A. y Behares, L. (orgs.) *Fronteiras, educação, integração*. Santa Maria: Pallotti.
- Barrios, G. (2011). «El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)». *Letras*, 21 (42); p.15.
- Barrios, G. (2013). «Language diversity and national unity in the history of Uruguay». En Del Valle, J. (ed.) *A Political History of Spanish: The Making of a Language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Barrios, G. (2015). «Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza». *Estudios de Lingüística del Español*, 36, p. 527. Disponible en <<http://infoling.org/elines/36/elines36-20.pdf>> [Consultado el 6 de febrero de 2016]
- Behares, L. y Brovetto, C. (2009). «Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay» Actas del IV *Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas*, (pp. 95-102). Santa María: UFSM-AUGM
- Bertolotti, V. (2003). «Uruguay». En Unión Latina, *Relevamiento de la enseñanza de lenguas romances en el cono sur*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- Brovetto, C. (2010). «Las políticas lingüísticas de la ANEP: balance y perspectivas.» En Yarzabal, L. (coord.), *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN —2005-2009—*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Bralich, J. (2013). *Una historia de la educación uruguaya* [recurso electrónico] [s.l.]:[s.n.]. Disponible en: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ubicación CD137.
- Circular N° 3127 [6 de diciembre de 2012]. Consejo de Educación Secundaria. Disponible en: <<http://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11/5410-exp1293012-circular-n03127mlp>>
- Consejo de Educación Secundaria ([s.f.]a). *Memoria CES. 2005-2010* [pdf]. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/descargas/memoria_ces_web.pdf> [Consultado el 6 de febrero de 2016]
- Consejo de Educación Secundaria ([s.f.]b). *Programa 'Centros de Lenguas Extranjeras - Presentación-'* [pdf]. Disponible en: <<https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/CLE/presentacincl.pdf>> [Consultado el 17 de noviembre de 2015]
- Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación y Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística ([s.f.]) *Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Propuesta integral para la educación pública (2012-2013)* [pdf]. Disponible en: <<http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/proyectos2013/proyectos%202012-13%20.pdf>> [Consultado el 6 de febrero de 2016]
- Consejo de Educación Secundaria (2016). *Monitor Educativo Liceal. Principales resultados 2015* [pdf]. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/principales%20resultadosces%20monitor%202015.pdf> [Consultado el 19 de agosto de 2017]
- Consejo de Educación Secundaria (2017). *Requisitos para inscripciones en los CLE*. [pdf] Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/2017/news/Inscripciones_pag_Web.pdf> [Consultado el 19 de agosto de 2017]
- Consejo de Educación Técnico Profesional ([s.f]) *Informe Matrícula 2015. Programa Planeamiento Educativo 2015* [pdf]. Disponible en: <<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/portal/images/Estadistica/Estadistica/Matricula/Informe-2015.pdf>> [Consultado el 19 de agosto de 2017]
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Informe Nacional sobre la Educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEE.

- La Paz Barbarich, E. (2012). Imperialismo lingüístico: el caso del inglés en la educación secundaria uruguaya (1941-2003). *Lingüística*, 27, p.168. Disponible en: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v27n1/v27n1a08.pdf>> [Consultado el 6 de febrero de 2016]
- Ley 18.437 - *Ley General de Educación*. [Publicada en Diario Oficial el 16 enero de 2009]. Disponible en: <<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>>
- Nahum, B. (1994). *Manual de historia del Uruguay (1830-1903)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental
- Mercado Común del Sur. (1991). *Protocolo de Intenciones* [pdf]. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/66160/protocolo_intenciones.pdf?sequence=1> [Consultado 7 de noviembre de 2016]
- Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación (2013). *Anuario Estadístico de Educación 2012*, [CD-ROM]. Montevideo: Rojo.
- Ministerio de Educación y Cultura. —Dirección de Educación. Área de investigación y estadística- (2014). *A 140 años de la Educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Montevideo: MEC
- Ministerio de Educación y Cultura. —Dirección de Educación- (2015). *Anuario Estadístico de Educación 2014*. Disponible en: <<http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones/?3colid=927>> [Consultado el 6 de febrero de 2016].
- Moreno, A. (2012). *Proyecto definitivo de Institucionalización del Programa de Centro de Lenguas Extranjeras* [pdf]. Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/comunicaciones/Institucionalizacin_PCLE.pdf> [Consultado el 23 de noviembre de 2015].
- Oroño, M. (2011). «La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos periodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX». *Letras*, 42, p. 217. Disponible en: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/12182/7576>> [Consultado el 11 de agosto de 2016].
- Oroño, M. (2012). «La escuela y la lengua en la construcción discursiva de la identidad nacional: los libros de lectura usados en la escuela uruguaya en el último cuarto del siglo XIX». En Masello, L. (dir.) *Lenguas en la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad* (pp. 77-95). Montevideo: FHCE, Udelar.
- Oroño, M. (2016). «La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX». *Páginas de Educación*, 9(1), p.146. Disponible en: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n1/v9n1a06.pdf>> [Consultado el 11 de agosto de 2016].
- Reyes Abadie, W. y Vazquez Romero, A. (2000a). *Crónica General del Uruguay*. Tomo IV —El Estado Oriental—. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Reyes Abadie, W. y Vazquez Romero, A. (2000b). *Crónica General del Uruguay*. Tomo V —La Modernización—. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Traversoni, A. (1987). *Historia del Uruguay y de América*. Tomo II. Montevideo: Kapeluz.

REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICAS SOBRE JOSÉ MUJICA EN PÁGINAS WEBS (2008-2010)

MATEO IZAURRALDE¹

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se centrará en algunos aspectos de la monografía «Civilizando al Pepe: Las representaciones lingüísticas sobre el político José Mujica en páginas webs (2008-2010)», realizada para aprobar el curso Teoría Lingüística IV de la Licenciatura en Lingüística, dictado por Graciela Barrios y Mariela Oroño. Para ello me manejé con los conceptos centrales de lengua estándar (Gallardo, 1978), purismo (Shapiro, 1989), ideologías (Van Dijk, 2003), mercado lingüístico (Bourdieu, 2001) y representaciones lingüísticas (Narvaja de Arnoux y Bein, 1999).

METODOLOGÍA

El estudio se basó en el análisis documental. Trabajé con páginas webs seleccionadas del corpus que elaboré para el Taller Metodológico II «Políticas, representaciones y prácticas lingüísticas» (2013), que tuvo como responsable a Graciela Barrios y como encargados a Mariela Oroño y Pablo Albertoni. A partir de aquí usaré *página* en el sentido de *página web* y *sitio* para *sitio web*.

El corpus abarca *páginas web* nacionales e internacionales de periódicos, revistas, partidos políticos, organizaciones y blogs de intelectuales en las que el lenguaje de Mujica ocupa un rol importante o destacable dentro de su tema del periodo 2008-2010, que comprende desde las elecciones internas hasta el primer año de gobierno de Mujica. Del total (156), seleccioné 21 *páginas*.

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL LENGUAJE DE MUJICA

LAS REPRESENTACIONES EN LOS DISCURSOS OPOSITORES

En cuanto a las representaciones sobre Mujica desde lo lingüístico podemos encontrar variedad. Desde sus opositores² está la representación de este como un manipulador

1 Licenciado en Lingüística, opción Investigación (FHCE); maestrando en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE); profesor adjunto del curso Instrumentos y Recursos del Corrector de Estilo, Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo (FHCE).

2 Utilizo opositores para referirme a quienes estaban en contra de la candidatura de Mujica, independientemente de su partido político.

de masas o un «sofista», como diría Fischer,³ y, por otro lado, como una persona enferma o un «coprófago», como diría Néber Araújo.⁴ Esto reproduciría dos visiones distintas que sus opositores tienen sobre Mujica. Me atrevería decir que mientras unos lo ven como un astuto político manipulador de masas, otros lo ven como un «pobre sujeto», enfermo, cuya influencia en la gente viene de su propia perversión o degeneración, como muestra el siguiente cuadro:

CUADRO 1 REPRESENTACIONES SOBRE EL LENGUAJE DE MUJICA

Tema	Fragmentos
Mujica, el sofista	«Ellos ⁵ estaban preconizando [...] las técnicas de perversión del lenguaje para manipular a la opinión pública. Los más aplicados alumnos de los sofistas fueron los políticos.» (Fischer, 1) «Indudablemente, con la lengua Mujica «envuelve a los giles», pero ¿queremos un presidente decrepito, hipócrita y mentiroso?» (Seoane, 29) «[...] el recurso fácil al lenguaje popular o lunfardo, que [...] es otra forma de demagogia [...]» (Foro Batllista II, 12)
Mujica, el coprófago	«[...] cuando me lo dijo pensé que si le respondía 'usted es un viejo coprófago', como había pensado, estaría a su altura.» (Araújo apud Herrera, ⁶ 28) «[...] Uruguay no se merece una figura así en la presidencia. Sobre todo si, como lo sigue siendo, no adquiere la majestad de quien está aspirando a eso, ni en el lenguaje ni en la intención de mejorar la condición intelectual de sus ciudadanos. Su apuesta es a esa cultura del pobrismo, [...] Además es un ser muy contradictorio.» (Araújo apud Herrera, 30)

LAS REPRESENTACIONES EN LOS DISCURSOS A FAVOR

En cuanto a las representaciones sobre el lenguaje de Mujica desde quienes están a su favor, en su mayoría se lo representa como un político intelectual y culto, con excepción de Rial,⁷ quien resignifica *plancha* como representación de «popular». De entre el primer tipo de representaciones, Majfud⁸ en especial establece una separación entre el habla y el contenido de los discursos. Este autor rechaza la oposición entre un

3 Hana Fischer es una periodista y escritora uruguaya. En el 2013 publicó el libro *¿Democracia o dictadura de las mayorías?: ¿Hasta qué punto nuestros derechos son avasallados por los gobiernos? ¿Cómo se defienden las minorías?*

4 Néber Araújo es un conocido periodista, desempeño su labor en Radio Carve, Radio Sarandí y Canal 12. En el 2012 fue elegido como encargado de comunicaciones por el Partido Nacional.

5 Se refiere a los sofistas.

6 Magdalena Herrera es una periodista que además fue editora de *El País* (Uruguay).

7 No lo he podido confirmar, posiblemente Juan Rial sea el politólogo uruguayo del mismo nombre.

8 Jorge Majfud es un escritor y arquitecto uruguayo que reside en Estados Unidos, entre sus obras se encuentra *La ciudad de la luna* (2009) y *Crisis* (2015).

hablar correcto y uno incorrecto, y propone la oposición entre la *riqueza* y la *pobreza del lenguaje*. En esta oposición, asocia el habla pobre a los candidatos de la oposición, a los que atribuye carencia de ideas y recurrir a *lugares comunes* (Majfud, 10):

CUADRO 2 REPRESENTACIONES EN LOS DISCURSOS A FAVOR DE MUJICA

Tema	Fragmento
Mujica, el intelectual	«Mujica, que es un hombre ilustrado, y que seguramente el menos ideologizado de todos los precandidatos —tiene capacidad de pensar con cabeza propia [...]» (Frontán Nuñez, ⁹ 2) «Ahora me parece que Pepe Mujica [...] tiene más cultura y ha leído más libros que la mayoría de nuestros legisladores, que es uno de los pocos políticos que cada vez que hace una intervención te deja pensando, te aporta puntos de vista y te incita a usar la cabeza [...]» (Urruzola, ¹⁰ 8) «Escuchando los discursos del senador Mujica, siempre me asaltan dos reacciones contradictorias. Una, de respeto ante sus habilidades intelectuales a las que suma una cultura ilustrada que deliberadamente oculta detrás de una fachada tipo Diógenes.» (Majfud, 4)
Mujica, el <i>plancha</i>	Dice « <i>haiga</i> » en lugar de «haya», conjuga « <i>puédamos</i> » en lugar de «podamos» en el subjuntivo, se «come» las «s» de los plurales. Esta forma de expresarse lo acerca a la parte <i>plancha</i> de la sociedad, a los sectores populares que ven que uno de los suyos llega a la primera magistratura.» (Rial, 13)

LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL BIEN HABLAR Y EL MAL HABLAR EN LOS DISCURSOS OPOSITORES A MUJICA

Los opositores al lenguaje de Mujica (la mayoría de los analizados) representan su lenguaje como *mal hablar* en general —más allá de las referencias a rasgos lingüísticos concretos—, en oposición al *bien hablar*. Resumiré aquí las representaciones positivas sobre el lenguaje bajo el término *bien hablar*, y *mal hablar* como la «deformación» del primero.

EL BIEN HABLAR

En los discursos opositores a Mujica la lengua está en asociación directa con cualidades espirituales (en un sentido amplio de la palabra), morales e intelectuales. Los discursos sobre el lenguaje suelen presentar por lo menos alguna de estas caracterizaciones. Respecto a las cualidades espirituales, estas se encontrarían asociadas al progreso personal. Cuando aparece esta caracterización, necesariamente habrá también la caracterización del lenguaje con aspectos morales. El *hablar bien* a su vez llevaría a

9 Federico Frontán Nuñez (sin acento en la u en el original) es un sinólogo uruguayo que reside en Wuhan (China).

10 Juan Ángel Urruzola es un fotógrafo y artista plástico uruguayo.

poseer la capacidad de comprender y respetar al prójimo y denotaría los valores del individuo.

Desde este punto de vista, el lenguaje también es visto como un instrumento para vencer a personas inmorales. En cuanto a las cualidades intelectuales en estos discursos, quienes poseen un *bien hablar* estarían en contacto con la realidad y esta les sería asequible, podrían reflexionar mejor que otros y por tanto serían más capaces en sus acciones, como se muestra en los cuadros 3 y 4:

CUADRO 3 CUALIDADES DEL BIEN HABLAR

Tema	Fragmentos
Cualidades espirituales	«Por ser tan importante el uso correcto de las palabras como herramienta de progreso —tanto material como espiritual— es que desde la Antigüedad Clásica grandes figuras se han dedicado a su estudio.» (Fischer, 1)
Cualidades morales	«El objetivo del uso correcto del lenguaje es permitir el verdadero conocimiento de la realidad. [...] Especialmente en las cuestiones jurídicas, políticas y económicas, es esencial que los razonamientos sean válidos y las afirmaciones, verdaderas. Esas son las bases de un pensamiento consistente, que aspire a ser fiel reflejo de la realidad. Posición moral que se ve reflejada en la forma de expresarse de las personas.» (Fischer, 5)
Cualidades intelectuales	«[...] promueve [...] capacidad para pensar y reflexionar [...].» (Brañas Sosa, ¹¹ 6).

CUADRO 4 FUNCIONES DEL BIEN HABLAR Y SU USO COMO HERRAMIENTA

Tema	Fragmentos
Instrumento para el «bien y la verdad»	«Asimismo para desprestigiar conductas negativas como la incoherencia, el irrespeto, la violencia que están envenenando nuestras generaciones y haciéndonos escapar el futuro.» (Brañas Sosa, 6) «El objetivo del uso correcto del lenguaje es permitir el verdadero conocimiento de la realidad.» (Fischer, 4)
Instrumento para el progreso intelectual	«Leer bien y escribir correctamente constituyen para él el único camino para recuperar la capacidad de pensamiento y de sensibilidad de una sociedad.» (Bordaberry, ¹² 3) «[...] adquiere la majestad de quien está aspirando a eso, [...] el lenguaje [...] la intención de mejorar la condición intelectual de sus ciudadanos.» (Araújo <i>apud</i> Herrera, 30) «Es que la palabra bien hablada, capaz de reflejar ideas fuerza, promueve en los más humildes, en nuestros jóvenes, en el pueblo todo, capacidad para pensar y reflexionar por sí mismos.» (Brañas Sosa, 6)

11 Wilson Brañas Sosa es un escritor uruguayo de *Cómo destruir una democracia* (2009). Ha escrito para el periódico digital *Nación* y para el Foro Batllista.

12 Pedro Bordaberry es abogado y senador por el Partido Colorado, del que fue candidato en las elecciones del 2009. También es hijo de Juan María Bordaberry, presidente de facto en la última dictadura militar.

EL MAL HABLAR

El *mal hablar* sería, de acuerdo a lo analizado más arriba, la corrupción o la deformación del *bien hablar*. Correspondería a carencias a nivel espiritual, moral y mental. A su vez el *mal hablar* es asociado con individuos corrompidos moralmente. A nivel mental podría corresponder a problemas síquicos o simplemente a la incapacidad para pensar racionalmente o generar ideas. Podemos ver así que el *mal hablar* es una forma «impura» de lo que sería la forma original del lenguaje, por lo que constituye una forma de corromper a la sociedad, un arma contra la verdad y un método de manipulación social. En general, se entiende que como Mujica sería un individuo desequilibrado síquicamente, se deduce que no está en condiciones mentales para ejercer la presidencia, pero además, esto sería consecuencia de la pérdida, por un lado, de la sensibilidad estética, y, por otro, de la moral del lenguaje, lo cual implica una correlación directa entre el lenguaje y la moral, según muestran los cuadros 5 y 6.

CUADRO 5 CUALIDADES DEL MAL HABLAR

Tema	Fragmentos
Cualidades espirituales	«[...] debilita y adormece el espíritu [...]» (Brañas Sosa, 5) «Era algo como estar sucio, con la ropa manchada y aún peor, era como mostrar una sordidez interior.» (<i>El País</i> , 7)
Cualidades morales	«Se comunica, pues, con un lenguaje devaluado, [...] casi siempre canalla, que [...] exagera las pasiones.» (Brañas Sosa, 5) «[...] quienes aspiren a la superación, lo harán valiéndose de alocuciones elevadas y claras, exentas de vulgaridades y ordinariíces. Aquellos que no se expresan de esta última manera, es obvio que han perdido la sensibilidad y moral del lenguaje.» (<i>El País</i> , 6)
Cualidades intelectuales	«Se comunica, pues, con un lenguaje devaluado, [...] que empobrece la lucha política porque esconde la ausencia de ideas [...]» (Brañas Sosa, 5) «[...] el recurso fácil al lenguaje popular o lunfardo, que empobrece el desarrollo de un pensamiento [...]» (Foro Batllista II, 12) «La coprolalia antes era el habla de los bajos fondos, de las patotas o de algún individuo aislado. Esa extraña voz proviene de <u>copros</u> , que quiere decir ['] excrementos['] y <u>lalia</u> que significa [']lenguaje[']. El diccionario médico lo define así: «el hábito de usar expresiones groseras, obscenas o relacionadas con los excrementos... se presenta en personas con inestabilidad nerviosa o como síntoma». Muchos individuos con desequilibrios psíquicos, tienen un repertorio escatológico.» (<i>El País</i> , 4)

CUADRO 6 FUNCIONES DEL MAL HABLAR Y SU USO COMO HERRAMIENTA

Tema	Fragmentos
------	------------

<p>El <i>mal hablar</i> como corruptor</p>	<p>«Sócrates fue el primero en denunciar que la decadencia que se estaba produciendo [...] se debía a la labor de los sofistas. Ellos estaban preconizando [...] la retórica; es decir, [...] las técnicas de perversión del lenguaje para manipular a la opinión pública.» (Fischer, 1) «En primer lugar, la responsabilidad es de los gobernantes y luego del sistema político, incluyendo senadores, diputados, ediles, candidatos, gente que se promociona a la política. Primero deben ser educadores de la gente, y no malformadores[,] como ocurre muchas veces. Hay uno de los más conspicuos precandidatos que es una escatología andante.» (Araújo <i>apud</i> Herrera, 24) «A este deterioro en el uso del lenguaje se está llegando por varias vías. El poco contacto con el libro, la falta de estímulos y ejemplos para la lectura, el uso de internet con la proliferación del chateo, los mensajes de texto en los celulares y la comunicación que los dirigentes políticos, actores, y demás personas públicas hacen.» (Bordaberry, 6)</p>
<p>El <i>mal hablar</i> como arma</p>	<p>«[...] adormece el espíritu [...]» (Brañas Sosa, 5) «La costumbre de usar malas palabras intercaladas en la manera habitual de expresarse, no es otra cosa que una forma de violencia.» (<i>El País</i>, 3) «[...] el hábito de usar palabras sucias, simplemente porque sí, tiene profundas implicancias. Quien tiene la desgracia de entender cada vocablo que oye, en su verdadero significado y este se le representa con su correspondiente imagen, naturalmente se siente repugnado por la inmundicia con que se expresa el interlocutor.» (<i>El País</i>, 3)</p>
<p>El <i>mal hablar</i> para la manipulación</p>	<p>«Sócrates fue el primero en denunciar que la decadencia que se estaba produciendo [...] se debía a la labor de los sofistas. Ellos estaban preconizando [...] la retórica; es decir, [...] las técnicas de perversión del lenguaje para manipular a la opinión pública.» (Fischer, 1) «[...] prácticas de demagogia, populismo [...]» (Brañas Sosa, 3) «[...] cierto rechazo ante el abuso, a veces populista [...], del «choriozaso»,¹³ de la simplificación extrema de los medios de expresión [...]» (Majfud, 4)</p>

CONCLUSIONES

En el discurso de los opositores a Mujica, su lenguaje se representa como un *mal hablar*, que, siguiendo la dinámica de polaridad de grupos, se opone al *bien hablar*, asociándose ambas representaciones a su vez con cualidades espirituales, morales e intelectuales diferentes.

Por una parte, al *bien hablar* se lo asocia con valores como la pureza, la veracidad y lo intelectual, mientras que al *mal hablar* con el deterioro de ello. Quienes hablan bien crecerían como personas, tendrían valores morales y se beneficiarían intelectualmente. Su habla constituiría una herramienta para el propio progreso así como el de otros, un instrumento de purificación, de instrucción y para descubrir la

13 Entiendo que Majfud quiso decir *chorizazo*.

verdad, a la vez que también serviría para combatir el *mal hablar*. En definitiva, sería indispensable para cualquier político que busque el progreso de su sociedad y quiera combatir la retórica de quienes corrompen al pueblo.

Naturalmente, quienes elaboran un discurso a favor de Mujica no participan de esta representación del *bien hablar-mal hablar* que es construida desde los discursos opositores; por el contrario, se libera al lenguaje de las cualidades extralingüísticas que estos le atribuyen, como inteligencia u honestidad, a la vez que también se asocia el lenguaje de Mujica a un «verdadera» representatividad del pueblo.

Mediante el análisis del corpus se pudo apreciar que en el periodo electoral el lenguaje fue uno de los temas de campaña y que jugó un papel importante en las estrategias de los políticos así como de sus partidarios. ¿Cómo debería hablar un presidente? Si debiera ser un modelo de ejemplaridad lingüística para los uruguayos o si por el contrario debería ser «uno como nosotros».

Aunque no podemos afirmar que el lenguaje de Mujica haya jugado un papel determinante en su triunfo electoral, sí que este no fue un impedimento para ello, lo cual constituye signo inconfundible de cambios significativos en la formación de precios del mercado lingüístico nacional: el lenguaje estándar ya no constituye un capital indispensable para asumir ni siquiera el cargo más importante del Estado. Por lo que debe necesariamente considerarse su devaluación o la revalorización del lenguaje asociado a la clase baja.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (2001), ¿Qué significa hablar? Madrid: Akal.
- Gallardo, A. (1978), «Hacia una teoría del idioma estándar» en *Revista de lingüística teórica y aplicada*, n.º 16. Santiago de Chile: R. L. A. (p. 85-115).
- Shapiro, M. J. (1989), «A political approach to language purism» en Jernudd B. H. y M. J. Shapiro. *The Politics of Language Purism*. New York: Mouton de Gruyter (p. 20-29).
- Van Dijk, T. A. (2003), *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.
- Narvaja de Arnoux, E. y R. Bein, (1999), «Introducción: Las representaciones del lenguaje» en Narvaja de Arnoux, E. y R. Bein, (comp.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba (p. 9-15).

FUENTES

- Bordaberry, P. (2009), «La lengua tal cual es» en Vamos Uruguay [página web], 27 de setiembre de 2009. Disponible en: <www.vamosuruguay.com.uy/blogs/32/posts/1494> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Brañas Sosa, W. (2008), «Tal cuál es» en *Nación* [archivo pdf], 24 de julio de 2008. Descargado de <www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=37&ved=0CFgQFjAGOB4&url=http%3A%2F%2Fwww.caofa.com%2Fdocumentos%2FNacion%2Fnacion%252033.pdf&ei=TWHKUeegGYz-VogH3ioC4Dw&usq=AFQjCNE5JgIHxlfzGoaNxIJGnnAT_RH_qw&sig2=xbJd7s-

- [kLyxrJmBDy2WLHcQ&bvm=bv.48340889,d.dmQ](#)> (pág. 7) [Consultado el 1 de junio de 2013].
- El País* (2009), «Lenguaje soez» en *El País* [página web], 5 de setiembre de 2009. Disponible en: <historico.elpais.com.uy/090905/predit-440075/editorialdeldia/lenguaje-soez/> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- (2009), «Talvi advierte que el electorado cambió y se vuelca al populismo» en *El País* [página web], 27 de mayo de 2009. Disponible en: <historico.elpais.com.uy/090527/pnacio-419557/nacional/talvi-advierte-que-el-electorado-cambio-y-se-vuelca-al-populismo/> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- En Voz Alta (2009), «Por qué no José Mujica» en En Voz Alta [página web], 22 de octubre de 2009. Disponible en: <[revista.libertaddigital.com/el-lenguaje-de-los-politicos-1276237358.html](http://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.envozalta.org%2Fno_mujica.pdf&ei=rVfOUaucEJTroQGzxoCACw&usg=AFQjCNEZgITFiLt83ZVFSrLYRYo4D-t9f7g&sig2=XNBIHyjwGDqySLImV1KMLg&bvm=bv.48572450,d.dmQ> [Consultado el 1 de junio de 2013].</p>
<p>Fischer, H. (2010), «El lenguaje de los políticos» en Ideas [página web], 11 de enero de 2010. Disponible en: < [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Foro Batllista (2009), «ÚLTIMO MOMENTO: JERARCAS FRENTISTAS RENUNCIAN Y NO SERÁN CANDIDATOS» en *Foro Batllista* [página web], 30 de noviembre de 2009. Disponible en: <www.forobatllista.com.uy/showaNews.asp?tf_newsId=8875> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- (2009), «Presidente Electo: CON TODO RESPETO, SE DICE «PODAMOS»» en *Foro Batllista* [página web], 4 de diciembre de 2009. Disponible en: <www.forobatllista.com.uy/showaNews.asp?tf_newsId=7314> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Frontán Nuñez, F. (2009), «Mujica y la policía filosófica» en Pepe Tal Cuál Es [página web], 30 de abril de 2009. Disponible en: <www.pepetalcuales.com.uy/pagina_oficial/articulo/11/> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Gatto, H. (2009), «El populismo» en *El País* (Uruguay) [página web], 24 de julio de 2009. Disponible en: <historico.elpais.com.uy/090624/predit-425405/editorial/el-populismo/> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Guillot, J. (2010), «Constanza Moreira: «Los pobres votan a Mujica porque advierten que él sabe cómo viven ellos»» en Partido para la Victoria del Pueblo [página web], 26 de marzo de 2010. Disponible en: <www.pvp.org.uy/?p=1138> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Herrera, M. (2009), ««Soy un liberal que no oculta sus vísceras»» en *El País* (Uruguay) [página web], 10 de mayo de 2009. Disponible en: <historico.elpais.com.uy/Suple/DS/09/05/10/sds_415799.asp> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Majfud, J. (2009), «El lenguaje de un presidente» en Argenpress [página web], 16 de setiembre de 2009. Disponible en: <www.argenpress.info/2009/09/el-lenguaje-de-un-presidente.html> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Posadas, J. M. (2009), «La clase media» en *El País* (Uruguay) [página web], 3 de mayo de 2009. Disponible en: <historico.elpais.com.uy/09/05/03/predit_414595.asp> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Rahola, P. (2009), «Uruguay, a la sombra de Chávez» en Pilar Rahola [página web], 5 de octubre de 2009. Disponible en: <www.pillarrahola.com/3_o/ARTICULOS/default.cfm?SUBFA-M=8&ID=1752> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Rial, J. (2010), «La asunción de Mujica en Uruguay. Un gobierno «plancha»» en Criterio [página web], 27 de abril de 2010. Disponible en: <www.revistacriterio.com.ar/nota-tapa/>

- [la-asuncion-de-mujica-en-uruguay-un-gobierno-%E2%80%9Cplancha%E2%80%9D/>](#) [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Sanguinetti, J. M. (2010), «Más allá de los números electorales» en *El País* (España) [página web], 18 de febrero de 2010 [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Seoane, R. (2009), «Dime como hablas y te diré lo falso que eres» en Informe Uruguay [página web], 28 de agosto de 2009. Disponible en: <www.uruguayinforme.com/news/28082009/28082009_seoane_mujica.php> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Tagliaferro, G. (2010), «En defensa de la Catalina» en Montevideo Portal [página web], 26 de febrero de 2010. Disponible en: <www.montevideo.com.uy/notnoticias_104023_1.html> [Consultado el 1 de junio de 2013].
- Urruzola, J. A. (2009), «Mi apoyo a Pepe Mujica, un tema de imagen» en Pepe Tal Cuál Es [página web], 20 de mayo de 2009. Disponible en: <www.pepetalcuales.com.uy/pagina_oficial/articulo/13/> [Consultado el 1 de junio de 2013].

INSTRUMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA. LOS PRÓLOGOS DEL *CURSO PRÁCTICO DE IDIOMA ESPAÑOL*. 1º PARTE Y 2º PARTE DE ADOLFO BERRO GARCÍA (1930 Y 193-)

MAG. MARÍA CECILIA MANZIONE PATRÓN¹

INTRODUCCIÓN

La ponencia presenta los libros para la enseñanza de la lengua como instrumentos de la planificación lingüística, con especial atención en el prólogo del *Curso Práctico de Idioma Español. 1º Parte. Ortología. Formación de palabras. Ortografía. Analogía* (1930) y del *Curso Práctico de Idioma Español. 2º Parte. Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del Habla: neologismos, americanismos. Nociones de métrica. Vocabulario y fraseología* (193-). Los dos libros tienen la autoría de Adolfo Berro García y fueron publicados en el marco del Plan de 1932 de Enseñanza Secundaria de Uruguay.

La políticas lingüísticas homogeneizadoras (nacionalismo y purismo) ponen en tensión la unidad y la diversidad porque tienden a la imposición de una lengua con la finalidad de que todos los hablantes de una comunidad sean considerados buenos ciudadanos (Barrios, 2011). Tanto en los procesos de construcción como de consolidación, los Estados nacionales promueven el nacionalismo y el purismo lingüístico, en la medida en que se procura preservar la lengua nacional. En la puesta en práctica de las políticas lingüísticas, el Estado se manifiesta como un agente planificador importante, porque «aporta el marco jurídico» y «controla y evalúa los comportamientos de los usuarios» (Albertoni, 2008: 5). Además, los períodos de transformaciones sociales son oportunos para que se apliquen políticas lingüísticas por la fuerte relación identitaria entre la lengua y la sociedad (Bein, 1995). Como señala Kroskrity (2000: 23), «Language, especially shared language, has long served as the key to naturalizing the boundaries of social groups». La construcción de la nacionalidad requiere de la lengua como factor de identidad, y la extensión y generalización de la enseñanza de la lengua cumple un papel muy destacado en la demarcación de la pertenencia a un grupo.

¹ Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Durante el siglo XIX, los Estados nacionales americanos tomaron la variedad lingüística de la élite como modelo homogeneizador (Hobsbawm, 1998), lo que supuso asumir una lengua como referente nacional, promoviendo una única variedad lingüística y rechazando las variedades exógenas, de acuerdo con razones de índole política, cultural y económica (Anderson, 1993). Esto requirió la necesidad de conocer y preservar la lengua nacional (Di Tullio, 2003), interés que se manifestó en los programas y manuales de enseñanza de la lengua, mediante los términos *idioma nacional*, *idioma patrio* (op. cit.: 197) o *idioma propio*, para señalar la lengua del Estado y de la nación, en oposición con la lengua de otros (Manziona Patrón 2016). Del Valle (2007: 49) plantea que la lengua es fundamental para las identidades nacionales: «la desaparición de la lengua supone la eliminación de una marca diferenciadora y con ella de la frontera étnica que constituye la base de la soberanía nacional». La defensa del idioma nacional se basa en la defensa de la identidad de una comunidad que pertenece a un territorio determinado (Manziona Patrón 2016).

En este sentido, la educación es un ámbito privilegiado para la ejecución de las políticas universalizadoras; los programas oficiales de las asignaturas son documentos prescriptivos que expresan las ideas de las autoridades sobre la lengua y su enseñanza, y los manuales oficiales para la enseñanza de la lengua son los instrumentos de la planificación lingüística del Estado. La planificación lingüística y la planificación educativa se relacionan estrechamente, dado que la observación de una lleva «indefectiblemente» a la otra (Behares, 1984: 7). En Uruguay, se tomó el español como lengua del Estado, a partir de la consideración como lengua nacional con el Decreto Ley N° 1350 de 1877 que estableció la extensión de la educación primaria, gratuita y obligatoria, además de prever la formación específica de maestros. Oroño (2016) señala que durante los años treinta y cuarenta del siglo XX, en un contexto de exaltación patriótica y xenofóbica, la lengua fue un fuerte referente de la identidad nacional, manifestándose en los programas y los manuales de educación primaria. También en educación secundaria las políticas lingüísticas y educativas se vieron reflejadas en los programas y en los libros de texto de las asignaturas de lengua, esta vez centrados más en los asuntos técnicos.

La educación secundaria tomó un camino distinto al de educación primaria, a la hora de tomar decisiones para su generalización. La creación de los liceos departamentales en 1912 mediante la Ley N°3939 no tomó en cuenta la obligatoriedad —que se estableció en 1967—, ni la gratuidad —que se aprobó en 1916—, ni la formación específica para los profesores —que se implementó muy tímidamente en 1949—, por lo que el impacto de la reafirmación del español como lengua nacional no fue igual al de educación primaria cuando instaló el español como lengua nacional (Manziona Patrón 2016). La finalidad preuniversitaria de educación secundaria se orientó hacia los aspectos técnico didácticos, antes que hacia los referidos con

la formación ciudadana como sí lo hacía la educación primaria (op. cit.). Sobre la formación docente en Uruguay en el siglo XX, Pedretti (2008; 2015) realiza consideraciones interesantes.

Durante el siglo XIX y XX, en Argentina los manuales de lengua para los estudiantes fueron fundamentales para «*inculcar el castellano castizo como norma prestigiosa, borrando los rasgos del contacto o de la modalidad castiza* (Di Tullio 2013: 117). En Uruguay, una de las decisiones más importantes del proceso de generalización de la educación secundaria tuvo carácter político lingüístico. La implementación de una asignatura específica para la enseñanza de la lengua, Idioma Castellano (1912)/ Idioma Español (1936), se centró en la discusión metodológica para superar el modelo dogmático de la enseñanza de la gramática del siglo XIX y en la reafirmación de la norma peninsular apoyada en la literatura española e hispanoamericana, y en la Real Academia Española (op. cit.).

Los manuales de Berro García para los estudiantes, en tanto instrumentos de la planificación lingüística, también funcionaron como orientadores de los docentes. La inclusión de esos títulos en la bibliografía de los programas oficiales los convirtió en textos de consulta permanente, más aún en un período en que no existía la formación específica de los profesores de lengua (Manzione Patrón 2016a).

La obra de Berro García, particularmente el *Curso Práctico de Idioma Español* (1º y 2º curso), reflejó las ideas sobre la lengua que predominaron en la enseñanza secundaria pública de Uruguay durante la década del treinta.

EL CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO DE LA DÉCADA DEL TREINTA. EL PLAN DE 1932 DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA ASIGNATURA IDIOMA CASTELLANO

La muerte del líder político José Batlle y Ordóñez y la crisis financiera mundial ocurridas en 1929 comenzaron a sentirse apenas comenzada la década del treinta. En 1933, Gabriel Terra dio un golpe de Estado con el apoyo de sectores conservadores, la policía y el ejército. Se instaló lo que se dio en llamar una «dictablanda», disolviendo el Parlamento y llamando a las urnas para plebiscitar una nueva Constitución, de manera de legitimar a las nuevas autoridades (Caetano 2016). Desde el punto de vista de las políticas educativas, uno de los aspectos más interesantes de la década del treinta fue la publicación del *Código del futuro ciudadano. 1830-18 de julio-1930*, que marcó a la sociedad uruguaya con su impronta correctiva y nacionalista (Caetano 2011). En consonancia, en 1932 comenzó una política restrictiva respecto de la inmigración que se profundizó en 1936 (Nahum et al. 2007).

Mientras se implementaba el Plan de 1932 de educación secundaria, el gobierno trabajaba en el proyecto de ley que escindiría la Sección Secundaria de la Universidad. Finalmente, la Ley N° 9523 de 1935 determinó la separación de la Sección

de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad, que pasaría a llamarse Enseñanza Secundaria, convirtiéndose en un ente autónomo dependiente del Poder Ejecutivo, con la consiguiente pérdida de la autonomía universitaria, similar a la que tenía la educación primaria (Ruiz 1998). La Universidad, que había unido un papel importantísimo como fuerza opositora de la dictadura de Terra, reaccionó en forma contundente contra esta política de Estado.

El Plan de 1932 de Enseñanza Secundaria se concibió como una reformulación del Plan de 1912, que tomaba las orientaciones de los docentes de fines de la década del veinte para la reorganización curricular. Por lo tanto, los objetivos del plan tomaban los de 1912: «recoger en idénticos programas aquellas enseñanzas de las ciencias y las letras» y extender la cultura general a toda la población del país (Universidad de Montevideo 1912: 150). El Plan de 1932 fue el último dentro de la órbita de la Universidad, ya que en 1936 entró en vigencia un nuevo plan de estudios para educación secundaria, no sin antes recibir varias modificaciones. En esos años, el tema más debatido fue la inclusión de los idiomas, que finalmente resultó en la permanencia de la propuesta del Plan de 1912, excepto en Idioma Castellano que perdió 3° año: Idioma Castellano (1° y 2° año, 5h cada uno), y Francés, e Inglés o Alemán (1°, 2° y 3° año, 3h) (Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria 1932).

La asignatura de enseñanza de la lengua de 1932 mantuvo el nombre de 1912, Idioma Castellano, en referencia al lugar de origen de la lengua, Castilla. En 1936 la asignatura se denominaría Idioma Español, en relación con la lengua del Estado español. Uno y otro nombre aludían a España, porque en definitiva, la lengua de España era el referente normativo más importante. El término *idioma español* —ya utilizado en el libro *Nociones Gramaticales y Lecciones Prácticas de Idioma Español* de Musso y Gámez Marín de 1922— aparecía por primera vez en documentos oficiales y se presentaba con *idioma patrio* (Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria 1932), que señalaba al idioma castellano o español. De esta manera, «idioma castellano» e «idioma español» reafirmaban al español como la lengua nacional, como la lengua de la patria, de la nación. Se advertía que los «*profesores de idioma español*» debían atender especialmente las orientaciones del programa y la terminología oficial de la última edición de las obras de la Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* de 1925 (decimoquinta edición), *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* de 1927 (primera edición) y *Gramática de la lengua española de 1931* (trigésima cuarta y última edición).

En el plano estrictamente didáctico, también por primera vez aparecía el término *lectura explicada* que acompañaría los programas y libros de enseñanza de la lengua en educación secundaria en lo sucesivo.

El Curso Práctico de Idioma Español de Adolfo Berro García es el único libro de autor uruguayo recomendado en la bibliografía, a pesar de que desde la década del diez se habían publicado libros específicos en el país, como los de Francisco Gámez

Marín y los de Francisco Gámez Marín y Agustín Musso (Manziona Patrón 2016a). Pedretti (2008; 2015) trata otros aspectos de la obra de Berro García.

ADOLFO BERRO GARCÍA Y SUS PRÓLOGOS DE LOS LIBROS DE 1930 Y 193-

Adolfo Berro García (Montevideo, 1885-1969) se recibió de abogado en 1908 en la Universidad de Montevideo, y durante 1931 y 1932 estudió lingüística, griego y latín en París. Entre 1916 y 1952 fue profesor de Idioma Castellano/Idioma Español en la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad y en Enseñanza Secundaria. Durante la dictadura de Terra fue miembro del Consejo de Enseñanza Secundaria, durante 1926 y 1941 ejerció el profesorado de lenguaje en los Institutos Normales y fue catedrático de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad entre 1943 y 1952. También tuvo actividad docente en instituciones privadas. Fue miembro fundador de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay e integrante de la Academia Nacional de Letras (Manziona Patrón 2016a). Una importante producción vinculada con estudios sobre el lenguaje y la enseñanza de la lengua desde 1918 destaca a Berro García. Fue autor del *Curso Práctico de Idioma Español. 1º Parte. Ortología. Formación de palabras. Ortografía. Analogía* (1930) y del *Curso Práctico de Idioma Español. 2º Parte. Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del Habla: neologismos, americanismos. Nociones de métrica. Vocabulario y fraseología* (193- [1935, 2º ed.]). En 1952, publicó el *Curso práctico ilustrado de Idioma Español (Según los programas de Enseñanza Secundaria). Textos de lectura y explicación. Vocabulario y elocución. Gramática y ejercitación. Temas de conversación 1º año y 2º año*, en el que se pretendía revisar los dos manuales de la década del treinta. José Bojorge Peña (en 1934 y 1935) y Ángel María Luna (en 1940 y 1941) fueron coautores de manuales para la enseñanza de la lengua.

Fustes (2016) señala que Berro García se expandió en el campo académico uruguayo escribiendo, defendiendo, investigando y hasta concretando su propio método de enseñanza de la lengua mediante los manuales, «todo en una combinación de científicidad con exaltación nacionalista e hispanista, purista y hasta moralista». Sin dudas, la figura de Berro García fue muy influyente en los ámbitos de decisión de las políticas lingüísticas del Uruguay.

El Curso de 1º y 2º año (1930 y 1930-) estuvieron dedicados a la enseñanza de español en educación secundaria, de acuerdo con los programas de Idioma Castellano del Plan de 1912. No tenemos noticia sobre el año de edición del manual de 2º año pero podemos colegir que fue entre 1931 y 1934, dado que completa un plan de enseñanza iniciado en 1930 por el autor y que para esta investigación se tomó la segunda edición de 1935.

El término «*idioma español*» del título de los manuales de Berro García fue tomado por el programa de Idioma Castellano de 1932 y por la denominación de la

asignatura Idioma Español del Plan de 1936, lo que hace pensar en la influencia de Berro García en el diseño de la asignatura desde 1930. Asimismo, los términos *idioma español*, *lengua castellana*, *habla hispana*, *español*, *propio idioma* e *idioma nacional* (op. cit.: 1-2) fueron utilizados indistintamente en los prólogos, dejando de lado la cuestión del nombre de la lengua e instalando la referencia a España en la confirmación del español como lengua nacional, en coincidencia con el Decreto Ley de Educación Común de 1877.

Berro García proponía el método basado en la enseñanza «práctica y activa» de la lengua para facilitar la tarea de los profesores de la asignatura de la educación secundaria y normal (Berro García 1930:2) e insistía en que la fórmula para enseñar la gramática difería de la indicada por la gramática dogmática (op. cit.: 2).

En el *Curso* de 1º y de 2º año fue recurrente la preocupación del autor por los vicios y deformaciones del idioma debido al «aporte de tanto elemento de inmigración» en el Río de la Plata. Proponía medidas para «detener y aventar las impurezas del habla popular» para que «todos hablen correcta y castizamente el idioma nacional» (op. cit.: 2). También planteaba dejar atrás «el defectuoso lenguaje y la miseria lexicológica de los jóvenes alumnos de nuestros liceos de segunda enseñanza e institutos normales» para corregir «debidamente los defectos del lenguaje común rioplatense» (Berro García 1935: 5). Estas expresiones manifestaban el desvelo de Berro García por la pureza de la lengua en concordancia con algunos conceptos del Decreto Ley N° 10360 de fundación de la Academia Nacional de Letras en 1943. Barrios (2015) subraya que Berro García «explicitaba una posición purista y nacionalista» frente a la amenaza de los inmigrantes y sus variedades lingüísticas. El ideal de lengua pura señalado por Berro García (1930:3) se vio reflejado en el elogio a la lengua española «que impusieron los rudos conquistadores ibéricos al empuje de sus picas centelleantes y asentaron plácidamente los misioneros bajo la pacífica evocación de la cruz». Según este autor, «los descendientes del colono y dominados hispanos» debían conocer «bien» la lengua española (op. cit.: 3), mediante el «contacto continuo con los mejores artífices del habla» (op. cit.: 1). De esta manera, la literatura se plasmaba como el referente normativo de la lengua.

CONCLUSIONES

El Plan de 1912 para la educación secundaria tuvo una vigencia de veinte años, aunque en ese lapso tuvo algunas modificaciones que no supusieron grandes transformaciones. En un contexto de potente nacionalismo se implementó el Plan de 1932 que tenía como objetivo la reformulación del Plan de 1912 y que duró cuatro años, porque en 1936 se aprobó un plan de estudios que inauguraría una nueva etapa en la educación secundaria uruguaya. La cultura general y la preparación preuniversitaria

primaron en las preocupaciones durante los primeros veinte años de la generalización de la educación secundaria uruguaya.

La asignatura Idioma Castellano en 1912 constituyó el primer alejamiento de la enseñanza dogmática de la lengua del siglo XIX y primera década del siglo XX, y en 1932 continuó esa línea con un programa que se enfocaba en los temas del uso de la lengua, afín con las políticas educativas de generalización de la educación secundaria. Un aspecto relacionado con esto es la utilización del término «*lectura explicada*» que, en lo sucesivo, acompañaría los programas de enseñanza de la lengua en Uruguay. A pesar de que entre 1912 y 1936 la educación secundaria no era obligatoria, su extensión consolidó la enseñanza de y en español, lo que reforzó el carácter nacional de esta lengua y, por consiguiente, su estudio y conocimiento, con la literatura española e hispanoamericana como el modelo privilegiado de lengua. En 1932 la Real Academia Española fue el referente bibliográfico por excelencia y Berro García fue el único autor de manuales uruguayo citado en la bibliografía.

En los primeros manuales de Berro García, el nacionalismo lingüístico se manifestó fuertemente. El autor le adjudicaba a la lengua española un lugar preponderante para la conservación de la unidad cultural entre América y España, que provenía de la gloria de los conquistadores españoles. Por esa razón, el cultivo de la literatura española y el combate de cualquier elemento de las variantes populares o extranjeras preservarían la pureza de la lengua. En el ámbito de educación secundaria, el término «*idioma español*», con clara referencia a la lengua del Estado español, se puede atribuir a la influencia de Berro García.

Su intensísima actividad en instituciones relacionadas con la enseñanza y el lenguaje, y su proficua producción de manuales como instrumentos de la planificación lingüística erigen a Berro García como una de las personalidades que más marcaron la educación lingüística del Uruguay en el siglo XX.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Albertoni, P. (2008). *La cuestión de la norma lingüística en los prólogos de gramáticas del español*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Colección Estudiantes.
- Barrios, G. (2011). «La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática» en Senz, S. y Alberte, M. (eds.). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Volumen I*. Barcelona: Melusina. 591-620.
- Barrios, G. (2015). Diversidad lingüística y unidad nacional en la historia de Uruguay en Del Valle, J. (ed.). *Historia política del español. La creación de una lengua*. Cambridge University Press: Editorial Aluvión. 227-244.
- Behares, L. E. (1984). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

- Bein, R. (1995). «Criterios sociolingüísticos a tener en cuenta en la planificación de la enseñanza de lenguas» en *Primera reunión sobre políticas lingüísticas de la Universidad de Buenos Aires, Lenguas y Educación Formal*. Buenos Aires: Colegio Nacional de Buenos Aires.
- Berro García, A. (1930). *Curso práctico de Idioma Español. Primera parte: Ortología. Formación de las palabras. Ortografía. Analogía*. Montevideo: Monteverde y Cía.
- Berro García, A. (193- [1935, 2° ed.]). *Curso práctico de Idioma Español. Segunda parte: Sintaxis. Formación de palabras: raíces latinas y griegas. Crecimiento del habla: neologismos, americanismos. Nociones de métrica. Vocabulario y fraseología*. Montevideo: Monteverde y Cía.
- Berro García, A. (1952a). *Curso práctico ilustrado de idioma español. (Según los programas de Enseñanza Secundaria). Primer año. Textos de lectura y explicación. Vocabulario y elocución. Gramática y ejercitación. Temas de conversación. Ilustraciones. Recitación y composición*. Montevideo: Monteverde y Cía.
- Berro García, A. (1952). *Curso práctico ilustrado de idioma español. (Según los programas de Enseñanza Secundaria). Segundo año. Textos de lectura y explicación. Vocabulario y elocución. Gramática y ejercitación. Temas de conversación. Ilustraciones. Recitación y composición*. Montevideo: Monteverde y Cía.
- Berro García, A. y Luna, Á. M. (1940 [1955, 2° ed.]). *Espigas. Lecturas seleccionadas. Tomo II. Ejercicios de elocución y redacción. Vocabulario. Aplicación de reglas gramaticales. Ilustraciones*. Montevideo: Monteverde y Cía. S.A.
- Berro García, A. y Luna, Á. M. (1941 [1961, 7° ed.]). *Espigas. Lecturas seleccionadas. Tomo I. Ejercicios de elocución y redacción. Vocabulario. Aplicación de reglas gramaticales. Ilustraciones*. Montevideo: Monteverde y Cía. S.A.
- Berro García, A. y Bojorge Peña, J. (1934). *Lecturas escogidas. Con anotaciones, explicaciones y ejercicios conforme a los nuevos programas de Idioma Español para la enseñanza secundaria y normal*. Montevideo: Monteverde y Cía.
- Berro García, A. y J. Bojorge Peña. (1935). *Lecturas escogidas. Con anotaciones, explicaciones y ejercicios conforme a los nuevos programas de Idioma Español para la enseñanza secundaria y normal*. Montevideo: Monteverde y Cía.
- Caetano, G. (2011). *La república batllista*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. (2016). *La vida política en Caetano, G. (dir.). Uruguay. En busca del desarrollo entre el autoritarismo y la democracias. Tomo III. 1930/2010*. Montevideo: Planeta-Fundación MAPFRE.
- Del Valle, J. (2007). «Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos» en Senz, S. y Alberte, M. (eds.). *El dardo en la Academia*. Barcelona: Melusina. 55-590.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fustes, J. M. (2016). *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo: Inédito.
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Kroskirty, P. (2000). «Regimenting languages: language ideological perspectives» en Kroskirty, P. (ed.). *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: NM-School of American Reserch Press. 1-34.
- Manzione Patrón, M^a C. (2016a). *Lenguaje, educación y Estado: la enseñanza de español en la educación secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 19173*. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad,

- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
Montevideo: Inédito.
- Manziona Patrón, M^a C. (2016b). La enseñanza de la lengua en la generación de la educación secundaria pública uruguaya en 1912 en Reguera, Alejandra (dir.) *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas. revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL. 8, 114-123.
- Manziona Patrón, M^a C. (2016c). Dos nombres y un mismo objetivo. Idioma Castellano/Idioma Español y la corrección idiomática en *Revista Speu*. Montevideo: Delta. X, 10, 4-8.
- Musso, A. y Gámez Marín, F. (1922). *Nociones Gramaticales y Lecciones Prácticas de Idioma Español*. Montevideo: Imp. El Siglo Ilustrado, de G.V. Mariño.
- Nahum, B.; Cocchi, Á; Frega A. y Trochón, Y. (2007). *Historia uruguaya 7. Crisis política y recuperación económica. 1930-1958*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Oroño, M. (2016). *El lenguaje en la construcción del Estado nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Tradinco.
- Pedretti, A. (2008). *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Montevideo: Editorial Byblos.
- Pedretti, A. (2015). 1912-2012. Notas para una historia de la enseñanza del español en Uruguay en *Revista SPEU. Diacronía y sincronía*. IX, 9, 50-73.
- Ruiz, E. (1998). *Escuela y dictadura (1933-1938)*. Montevideo: Udelar.
- Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (1932). *Informe del Consejo. Sección de la Enseñanza Secundaria de 1931. Programa de Idioma Castellano de 1932. Primer año*. Liceo Departamental de Paysandú, 9 de abril de 1932.
- Universidad de Montevideo (1912). *Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXI*. Montevideo: Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.

EL MANUAL *POLITICAMENTE CORRETO & DIREITOS HUMANOS* (BRASIL 2004) COMO INSTRUMENTO POLÍTICO-LINGÜÍSTICO: ¿COMBATIENDO LA ESTIGMATIZACIÓN SOCIAL O REAFIRMÁNDOLA?

CARINE SCHUMANN KEHL¹

1. INTRODUCCIÓN

El manual *Politicamente Correto & Direitos Humanos* fue desarrollado e impreso por la Secretaría Especial de los Derechos Humanos, órgano que formaba parte de la Presidencia de la República de Brasil en el año 2004, aproximadamente dos décadas después de haberse empezado a hablar del lenguaje políticamente correcto en aquel país.

Tal material surgió para expresar oficialmente un procedimiento que ya venía siendo adoptado por los medios de comunicación y las escuelas: la sustitución de ciertos términos por otros, con la intención de transformar el vocabulario de la población, en busca de un cambio de sentido de esos vocablos considerados políticamente incorrectos (por ejemplo: sustituir la palabra *negro* —que para muchos tiene connotación peyorativa— por *afrodescendiente*). Se buscaba de este modo generar un cambio en las representaciones sociales y lingüísticas de la comunidad. De acuerdo con Jodelet (1993: 472),

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.

Como indica Perly Cipriano (Subsecretario de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos de Brasil) en la presentación del material, este fue creado para llamar la atención de los «formadores de opinión» en relación a «palabras, expresiones y anécdotas» (Cipriano, 2004 citado en Queiroz, 2004: 3) que, a pesar de su uso popular y corriente, son prejuiciosas y discriminan ciertas personas o grupos sociales.

¹ Maestranda en Ciencias Humanas, Opción «Lenguaje, cultura y sociedad». Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Udelar.

La lectura del librito permite observar que la mayoría de los términos considerados como carentes de corrección política son palabras o expresiones que hacen referencia a personas estigmatizadas y que su creación tuvo como propósito defender los principios de igualdad y reivindicar respeto hacia esas personas. Con *Politicamente Correto & Direitos Humanos*, el gobierno brasileño quiso buscar la disminución de prejuicios y discriminaciones, a través de la desarticulación de representaciones sociales negativas sobre individuos y grupos presentes en la sociedad brasileña.

La no aceptación del manual por parte de intelectuales y de la prensa frenó el proyecto de la Presidencia y suspendió su distribución para que el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (que ya lo había aprobado) lo evaluara nuevamente. No se habló más sobre el tema y el librito fue olvidado, aunque la idea de lo políticamente correcto siga presente tanto en los medios de comunicación como en los discursos personales, alimentando constantemente la duda entre usar o no términos que ya eran apuntados como incorrectos incluso antes de la creación de dicho material.

A partir de los conceptos de *políticas lingüísticas* (Fairclough, 2009), *ideologías lingüísticas* (Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010), *representaciones sociales y lingüísticas* (Jodelet, 1993; Narvaja de Arnoux y Del Valle, 2010), *estigmatización* (Goffman, 2006) y *etiquetamiento* (Lemert, 1967; Goffman, 2006; Fairclough, 2009), este estudio se propone analizar los términos del manual y estudiar su repercusión en los intelectuales y la prensa brasileños, para finalmente plantear la reflexión acerca del propósito del material analizado. La investigación culmina con el siguiente cuestionamiento: ¿al hacer la sustitución de ciertas palabras por otras, estamos combatiendo la estigmatización o la estamos reafirmando?

2. LA CREACIÓN DEL MANUAL

De nada adianta praticar nossa indignação moral diante da televisão, protestando contra limpezas raciais e discriminações pelo mundo afora, se não ficarmos atentos ao preconceito nosso de cada dia.

Jaime Pinsky

Lanzado en el año 2004 mediante un convenio de la Secretaría Nacional de Derechos Humanos con la Fundación Universitaria de Brasilia, *Politicamente Correto & Direitos Humanos* fue distribuido por primera vez en la Conferencia Nacional de Derechos Humanos, realizada en la Cámara de Diputados de Brasil en junio de 2004. La investigación y el texto del librito son de autoría del periodista y ex militante comunista Antônio Carlos Queiroz. En aquella época, el Presidente de la República era Luiz Inacio Lula da Silva, el Secretario Especial de los Derechos Humanos era Nilmaro Miranda, el Subsecretario de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos era Perly Cipriano (redactor de la presentación del manual) y el Presidente de la Fundación Universitaria de Brasilia era Edeijavá Rodrigues Lira.

Politicamente Correto & Direitos Humanos fue pensado como «una obra en construcción» (Queiroz, 2004: 4). La intención de sus creadores fue la de publicar nuevas ediciones, basadas en sugerencias² de nuevas entradas enviadas por sus lectores. El primer tiraje del manual que contiene los 96 términos que deberían ser evitados en el vocabulario de ciertos profesionales («parlamentares, agentes y comisarios de la policía, guardias de tránsito, periodistas, profesores, entre otros profesionales con gran influencia social»³) fue de 5 mil ejemplares.

En la introducción del material se reproduce *O preconceito nosso de cada dia*, de Jaime Pinsky, que fue publicado originalmente en el diario *O Estado de S. Paulo*, en 20/05/1993, y en el libro *Brasileiro(a) é assim mesmo – Cidadania e Preconceito*, en el mismo año. El uso del texto mencionado es justificable, dado que el manual propone colaborar en la construcción de una cultura de derechos humanos en el país, llamando la atención de la sociedad sobre lo que Pinsky —historiador, doctor y docente de la Universidad de São Paulo— denomina «os preconceitos nossos de cada dia» (Pinsky, 1993 citado en Queiroz, 2004: 3). A continuación se transcribe un fragmento del texto:

Afinal, todos sabemos (sabemos?) que os franceses não tomam banho; os mexicanos são preguiçosos; os suíços, pontuais; os italianos, ruidosos; os judeus, argentinos; os árabes, desonestos; os japoneses, trabalhadores, e por aí fora. Sabemos também que cariocas são folgados; baianos, festeiros; nordestinos, miseráveis; mineiros, diplomatas, etc. Sabemos ainda que o negro não tem o mesmo potencial que o branco, a não ser em algumas atividades bem-definidas como o esporte, a música, a dança e algumas outras que exigem mais do corpo e menos da inteligência. (Pinsky, 1993 citado en Queiroz, 2004: 3)

Como una suerte de predicción, antes que se supiera cual sería la reacción del público frente al manual, el texto de Cipriano ya presentaba una defensa a posibles críticas: «Não queremos promover discriminações às avessas, ‘dourando a pílula’ para escamotear a amargura dos termos que ofendem, insultam, menosprezam e inferiorizam os semelhantes que consideramos ‘os outros’.» (Cipriano, 2004 citado en Queiroz, 2004: 3)

Al parecer, el primer tiraje del material tuvo poca o ninguna repercusión, dado que no se registraron manifestaciones en relación a su existencia. Pero en el primer trimestre del año 2005, cuando se distribuyó nuevamente el librito en un seminario

2 Véase página 4 de *Politicamente Correto & Direitos Humanos*. Disponible en: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_politicamente_correto.pdf

3 «Todos nós – parlamentares, agentes e delegados da polícia, guardas de trânsito, jornalistas, professores, entre outros profissionais com grande influência social – utilizamos palavras, expressões e anedotas, que, por serem tão populares e corriqueiras, passam por normais, mas que, na verdade, mal escondem preconceitos e discriminações contra pessoas ou grupos sociais.» (Fragmento de la presentación de *Politicamente Correto & Direitos Humanos*)

de derechos humanos, el tema llegó a la prensa y recibió duras críticas por parte de periodistas e intelectuales tales como el miembro de la Academia Brasileña de Letras (ABL) João Ubaldo Ribeiro:

Até quando vamos suportar sermos tratados como um povo de ovinos imbecis e submetidos ao jugo incontestável da "autoridade"? Todo poder emana do povo ou da burocracia? Podermos ser processados, se chamarmos um membro do serviço público de "funcionário"? Temos liberdade para alguma coisa? Foi o Estado que nos concedeu o direito de pensar, opinar e dizer, ou este é um direito básico e inalienável, que não nos pode ser tirado? Não sei mais o que dizer sobre esse descalabro, esse escândalo, essa vergonha, esse sinal de atraso monstruoso, que de agora em diante não deverei mais poder chamar de palhaçada, para não insultar os palhaços. (Ribeiro, 2005 citado en la página web *Intermezzo*, 05/2005, <http://intermezzo-weblog.blogspot.com.uy/2005/05/um-comentrio-de-joo-ubaldo-ribeiro.html>)

3. LA CLASIFICACIÓN DE LOS TÉRMINOS Y LA ESTIGMATIZACIÓN

La clasificación de los términos de *Politicamente Correto & Direitos Humanos* se hizo a partir de su agrupación en 11 grupos distintos, expuestos en las dos tablas a continuación: grupo étnico, clase social, enfermedades, discapacidades, edad, sexualidad, profesión, política, religión, género y otros. Este último grupo presenta cinco palabras usadas para referirse a individuos detenidos por la policía (el manual no hace referencia a su condición social), la palabra *burro* (pues no se consideró el saber menos como una discapacidad) y la expresión «farinha do mesmo saco»⁴ (que sirve para más de uno de los grupos). Los términos que encajan en más de un grupo se encuentran en los campos de color azul.

4 En latín, "Homines sunt ejusdem farinae". Metáfora que hace referencia al hecho de que la harina de buena calidad es puesta en bolsas separadas para que no se mezcle con la harina de mala calidad. Expresión usada para generalizar comportamientos reprobables, significando que los malos se juntan a los malos.

Grupo étnico	Clase social	Enfermedades	Discapacidades	Edad
A coisa ficou preta	Analfabeto	Aidético	Aleijado	De menor
Africano	Bárbaro	Bêbado	Anão	Menor
Baianada	Barraco	Canceroso	Ceguinho	Melhor idade
Branquelo	Caipira	Doido	Coxo	Menor infrator
Bugre	Classe baixa	Encostado	Débil mental	Menino de rua
Cabeça chata	Inculto	Esclerosado	Deficiente	Pivete
Ciganos	Ladrão	Lazarento ou leproso	Maneta	Prostituição infantil
Crioulo	Malandro	Louco	Perneta	Velho
Denegrir ou denigrir	Marginal	Maluco	Pessoas especiais	
Está russo	Menino de rua	Mongol ou mongolóide	Portador de necessidades especiais	
Goianada	Minorias	Pinel	Retardado	
Gringo	Peão	Tuberculoso	Surdo-mudo	
Índio	Pivete			
Judiar	Pobre			
Latino-americanos	Prostituição infantil			
Macumbeiro	Roceiro			
Mulato				
Negro				
Preto				
Preto de alma branca				
Samba do crioulo doido				
Selvagem e silvícola				
Tupiniquim				
Turco				
Xita				

Tabla 1: Clasificación de las entradas presentadas en el manual *Politicamente Correto & Direitos Humanos*.

Sexualidad	Profesión	Política	Religión	Género
Baitola	Barbeiro	Comunista	Beata	Maria vai com as outras
Gilete	Funcionário público	Fanático	Fanático	"Mulher no volante, perigo constante"
Homossexualismo	Mulher da vida ou Mulher de vida fácil	Fascista	Macumbeiro	Vadia
Sapatão	Palhaço	Nazista	Xita	
Traveco	Peão	Político		Otros
Veado	Roceiro			Apenado
				Burro
				Detento
				Elemento
				Farinha do mesmo saco
				Meliante
				Preso

Tabla 2: Clasificación de las entradas presentadas en el manual *Politicamente Correto & Direitos Humanos*.

De las 96 palabras o expresiones mencionadas en el manual, se verificó que los individuos estigmatizados que aparecen con más frecuencia son el pobre y el afrodescendiente. Haciendo referencia a los pobres encontramos 11 términos en la columna de la clase social: *analfabeto, barraco, classe baixa, inculto, ladrão, malandro, marginal, menino de rua, minorias, pivete y pobre*. Las entradas *menino de rua* y *pivete* se repiten en la columna referente a la edad. La asociación de palabras como «ladrón», «malandro», «inculto» y «analfabeto» con la clase pobre proviene de los ejemplos que son dados en el manual y muestran la estigmatización que sufre este grupo. Respecto a los afrodescendientes fueron presentados 10 ejemplos que pueden ser verificados en la columna de los grupos étnicos: seis sustantivos (*africano, crioulo, macumbeiro* —apuntado también en la columna religión—, *mulato, negro, preto*), tres expresiones populares (*A coisa ficou preta / Preto de alma branca / Samba do crioulo doido*) y un verbo (*denegrir* o *denigrir*).

Es importante destacar que en portugués la palabra *negro* normalmente es usada para referirse al color de piel y a la cultura vinculada a la gente negra, es decir, en portugués cuando hacemos referencia a un objeto de color negro usamos el adjetivo *preto*, inexistente en español. Entonces, en portugués, llamar a un ser humano *negro* no tiene la misma connotación que llamarlo *preto*. Por consiguiente, en portugués, diferentemente del español, existe mayor posibilidad de no interpretarse el vocablo *negro* desde un punto de vista ofensivo. Usando a la lengua inglesa para hacer una analogía, se puede decir que *pessoa negra* es igual a *black person*, mientras que *preto* es igual a *nigger* (término peyorativo cuando no es usado dentro de un grupo de personas negras).

Teniendo clara esta diferencia de un idioma a otro, volvamos al manual. Casi todos los términos apuntados en él hacen referencia a individuos estigmatizados socialmente. En conformidad con Goffman (2006: 14),

Se pueden mencionar tres tipos de estigmas, notoriamente diferentes. En primer lugar, las abominaciones del cuerpo —las deformidades físicas—. Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad [...], creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Todos ellos se infieren de conocidos informes sobre, por ejemplo, perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo [...] y conductas políticas extremistas. Por último, existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia.

Son ilustrados en el manual los tres tipos de estigmas mencionados por Goffman (2006): las deformidades físicas (*aleijado, anão, ceguinho, coxo, débil mental, deficiente, maneta, pernetta, pessoas especiais, portador de necessidades especiais, retardado, surdo-mudo*), los defectos del carácter (*bêbado, doido, encostado, esclerosado, louco, maluco, pinel, analfabeto, bárbaro, ladrão, malandro, marginal, menino de rua,*

prostituição infantil, menor infrator, baitola, gilete, homossexualismo, sapatão, traveco, veado, mulher da vida ou mulher de vida fácil) y los estigmas tribales (términos relacionados principalmente al grupo afro). Además de los vocablos que estigmatizan al negro y al pobre en particular, el librito presenta términos relacionados a los diferentes grupos étnicos brasileños en general: del pueblo de Bahia (*baianada*), de los que son muy blancos (*branquelo*), de los indígenas (*bugre*, índio, tupiniquim, selvagem e silvícola), de los nordestinos (*cabeça chata*), de los gitanos (*ciganos*) de los descendientes de rusos (*está russo*), de los que son de Goiás (*goianada*), de los que son de descendencia europea (*gringo*), de los judíos (*judiar*), de los descendientes de turcos (*turco*), de los chiitas (*xiita*).

También se reproducen muchas palabras relacionadas a las enfermedades, que junto con las discapacidades hacen parte de la tercera colocación en lo que refiere a la cantidad de términos mencionados en el material.

4. LAS CONTRADICCIONES DEL MANUAL Y LAS CRÍTICAS DE LA PRENSA

En los primeros tres grupos creados para este estudio (grupo étnico, clase social y enfermedades) se encuentran vocablos y expresiones que son vastamente usados en el lenguaje del brasileño. Los términos *tá russo, índio, macumbeiro, mulato, negro, bar-raco, caipira, ladrão, malandro, marginal, menino de rua, peão, pivete, bêbado, doido, louco, maluco* forman el vocabulario común y corriente, que es reflejo de un pueblo constituido por diferentes tipos humanos. ¿Qué término usar para referirse a la belleza singular de los *mulatos*? ¿Cómo no decirle *menino de rua* a un niño que vive en la calle? ¿Y si encuentran sustituciones «adecuadas» se modificarán las obras literarias como, por ejemplo, las de Jorge Amado?

Existe hace algunos años la intención de una reformulación lingüística —lo que Fairclough (2009) clasifica como *corrección política*— respecto a las palabras usadas para referirse a las personas con discapacidades y a aquellas de diferentes edades, sexualidades, grupos políticos, géneros y religiones. A través del ambiente educacional, impulsado por el discurso de la inclusión⁵ ⁶ y de la diversidad, se empezaron a representar las diferentes características de los seres humanos que se encuadran en

5 Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. [Fragmento de Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>]

6 O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores

esos grupos de forma lingüísticamente distinta. Ya no es común escuchar a las personas diciendo *aidético* a un portador de SIDA, tampoco *débil mental* a un portador de deficiencia mental. Sin embargo, esos no son atributos que integran la cultura y el orgullo de un grupo social, como lo son el movimiento negro y la exaltación de componentes culturales afrodescendientes (folklore, culinaria, música, religión, festividades populares, etc.).

Uno de los puntos más problemáticos referente a la aceptación del manual fue la elección sin sentido de algunos términos, tales como *barbeiro*, *beata*, *detento*, *fanático*, *farinha do mesmo saco*, *funcionário público*, *ladrão*, *palhaço*, *político* (mencionados por Ribeiro en su crítica), que debilitan la credibilidad del material. Aunque puedan existir representaciones prejuiciosas en ellos, las explicaciones no son consistentes y carecen de coherencia y profundización.

Como ejemplo, veamos la entrada *Barbeiro* (Queiroz, 2004: 9): «O uso da expressão, no sentido de motorista inábil, obviamente é ofensiva ao profissional especializado em cortar cabelo e aparar barba». Primeramente, llama la atención la falta de concordancia entre el sustantivo masculino «uso» y el adjetivo femenino «ofensiva». En segundo lugar, intentemos entender la argumentación para que se deje de usar la palabra *barbeiro*: ¿se está ofendiendo al barbero (profesional) llamando a un mal conductor *barbeiro*? Se supone que el ofendido en este caso sería un mal conductor, al momento que alguien le dijera *barbeiro*, una expresión frecuentemente usada para adjetivar a los que no manejan bien sus autos. Acá no se está combatiendo el prejuicio hacia quien lo sufre (mal conductor); es como si se estuviera pidiendo que no se use la palabra barbero en vano, y además no se sugiere otra palabra que pueda sustituirla, como se hace también en otras entradas del librito. Con hechos de ese tipo, la destrucción de los ideales de *Politicamente Correto & Direitos Humanos* se hizo muy fácil a los que no estaban de acuerdo con su propósito.

Las críticas de la prensa se dieron principalmente por la mala elaboración del manual. Casi todas surgieron después del texto redactado por el miembro de la ABL, João Ubaldo Ribeiro, y hacen mención a las palabras del académico. La edición de Brasilia del diario *Folha de S. Paulo* presentó, en el día 1º de mayo de 2005, una noticia titulada «Governo lança manual “Politicamente Correto”», que incluía frases tales como:

– ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. [Fragmento de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Brasil, 2001). Disponible en: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf]

Até o uso de «palhaço» é criticado. [...]

No quesito racial, há ressalvas sobre a palavra *negro*, que pode ser usada de forma ofensiva, mas *nequinho* ou *minha preta* são aceitos como expressões carinhosas. Dizer que *a coisa ficou preta* é inaceitável para designar uma situação negativa.

(Folha de S. Paulo, 05/2005)

En texto transmitido por la página web *Terra*, titulado *Cartilha do politicamente correto é ridicularizada*, aparece el siguiente fragmento:

Depois de ver a publicação e verificar que ela considerava pejorativos termos como comunista, bêbado, peão, branquelo, sapatão, funcionário público e barbeiro, os integrantes da cúpula do governo acharam que a publicação é uma "bobagem, uma perda de tempo e um irradiador de confusão sem motivo algum", narra um dos integrantes desse núcleo. (Página web *Terra*, 05/2005)

La revista *Isto é*, reconocida por su posición derechista y anti petista, se manifestó respecto al manual, presentando una crítica titulada *A cartilha do barulho*, dirigida no solamente al contenido del material, sino también al presidente del Brasil de aquel entonces:

Claro que a tal cartilha não se transformou em lei nem se trata de mais uma medida provisória: ninguém no País está obrigado a banir tais palavras de seu vocabulário ou escrita. Tudo leva a crer que é mesmo mais uma bela trapalhada do governo Lula, desta vez carregada de uma boa dose de petulância. A cartilha é, sim, equivocada em algumas idéias e, para piorar, muitas vezes mal redigida. Algumas expressões condenadas não vêm acompanhadas de explicação razoável, como é o caso da palavra «comunista». [...]

Integrantes da cúpula do governo, que até a última semana nem sequer tinham conhecimento da cartilha cujas despesas custaram R\$ 30 mil aos cofres públicos, reprovaram o texto. E até o presidente da República se chateou com a história, pois entre as palavras condenadas está «peão», como sinônimo de trabalhador, muito usada por Lula. «Ele deveria ser o primeiro a lê-la», aconselha o autor da obra, o jornalista Antônio Carlos Queiroz – que diz ter recebido R\$ 5 mil para fazer o trabalho –, referindo-se às gafes já cometidas pelo presidente.

(Garçoni in *Isto é*, 05/2005)

Volviendo al análisis del manual, otro ejemplo negativo que se puede mencionar se encuentra en la incoherencia al hacerse uso de la palabra *negro* en la elaboración de las entradas. El vocablo es listado entre las entradas del manual, siendo considerado políticamente incorrecto, pero en el propio material es usado para explicar los términos peyorativos relacionados a los afrodescendientes. Es decir, según el autor del librito, no es políticamente correcto decir negro, pero él lo sigue usando como sinónimo de afrodescendiente:

Crioulo – Antiga designação do filho de escravos, hoje é um termo pejorativo e discriminador do indivíduo negro ou afrodescendente (Queiroz, 2004: 13).

Mulato – Filho de mãe branca e pai negro, ou vice-versa. Mestiço de branco, negro ou indígena, de cor parda. Originariamente, na língua espanhola, a palavra se referia ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua, daí a sua carga pejorativa. Transposto para o português já com o sentido de mestiço, o termo serviu à ideologia do branqueamento da raça negra e entrou no imaginário popular, pela literatura nativista, para designar a pessoa sedutora, lasciva, inzoneira, sonsa, cheia de artimanhas ditas ‘tropicais’, um outro estereótipo (Queiroz, 2004: 24).

Negro – A maioria dos militantes do movimento negro prefere esse termo a ‘preto’, que o utilizam com orgulho para afirmar os valores da cultura afrobrasileira. O contexto determina o sentido pejorativo das duas expressões. Em certas situações, tanto *negro* como *preto* podem ser altamente ofensivos. Em outras, podem denotar carinho, por exemplo, nos diminutivos ‘neguinho’, ‘minha preta’ etc.» (Queiroz, 2004: 26).

5. LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EL ETIQUETAMIENTO

Más allá de las contradicciones o malas formulaciones de ciertas entradas del material, analicemos la elaboración del manual como un intento de generar un cambio en las representaciones sociales de Brasil por medio de la sustitución de ciertos vocablos «inadecuados» del portugués brasileño por otros considerados políticamente correctos. En consonancia con Fairclough (2009: 497),

Podemos considerar que la controversia en torno a la ‘corrección política’ (CP) es una polémica política en la que, tanto aquellos a quienes se denomina ‘políticamente correctos’ (‘PC’) como quienes se denominan a sí mismos de ese modo, están involucrados en una política centrada en las representaciones, los valores y las identidades —es decir, en una ‘política cultural’—. La primera advertencia es que la homogeneidad que se asigna a las personas ‘PC’ (aquellos a quienes se denomina ‘PC’) solo es producto del etiquetamiento [...].

Desarrollada durante las décadas del sesenta y setenta, la teoría del etiquetamiento (*Labeling theory*) es una de las teorías micro sociológicas englobadas por la sociología de la desviación, la cual sostiene la idea de que la desviación no es inseparable del acto concreto, sino que es una exteriorización de la mayoría social que etiqueta de forma negativa las conductas de las minorías cuando estas se desvían de las normas sociales estándares impuestas por la mayoría⁷. En relación con el

7 Debemos estar atentos a lo que refiere a los términos «mayoría» y «minoría», pues hay casos, como el de la pobreza en ciertos lugares, en que quizás sea la minoría (los de mayor poder adquisitivo) que imponga normas sociales a la mayoría (los que viven en situación precaria). En el caso acá mencionado, «mayoría» hace referencia a los que poseen el poder lingüístico.

etiquetamiento, Lemert (1967) apuntó que hay dos tipos de desviación, la primaria y la secundaria. Se encuadran en la desviación primaria los incumplimientos de ciertas normas sociales que no llegan a hacer que el que las incumple sienta que se desvía respecto de una norma y los demás tampoco lo ven así. En contrapartida, en la desviación secundaria se encuentran los incumplimientos de normas que hacen que tanto el que las incumple como la sociedad en la cual está inserto sientan que es distinto de los demás, y en consecuencia que luego se lo etiquete como desviado. Es decir, a través de la estructuración del comportamiento desviante, el individuo interioriza una identidad negativa que es resultado de reacciones sociales a sus comportamientos (Lemert, 1967).

De acuerdo con Goffman (2006: 148-168), en el grupo de desviación secundaria apuntado por Lemert (1967) se encuadran los «desviados sociales» («prostitutas, drogadictos, delincuentes, criminales, [...] bohemios, [...] vagabundos, borrachos»), los «desviados endogrupales» (reformulando sus ideas, se puede ejemplificar este grupo con los militantes políticos con ideales separatistas o los militantes de una causa vinculada a la sexualidad como, por ejemplo, el movimiento LGBT), los «miembros de grupos étnicos y raciales minoritarios» («como los negros y los judíos [...] que transmiten hereditariamente su calidad de miembros de un grupo, que se encuentran en una posición relativamente desventajosa en la sociedad») y las «personas de clase baja» («[...] que en forma bastante perceptible llevan la marca de su status en su lenguaje, su apariencia y sus modales, y que, respecto las instituciones públicas de nuestra sociedad, resultan ser ciudadanos de segunda clase.»). En esos grupos se encuentran personas que en su mayoría funcionarán como individuos estigmatizados.

Paralelamente a lo que se presentó con Fairclough (2009) —que la homogeneidad que se asigna a las personas políticamente correctas es producto del *etiquetamiento*—, yendo al encuentro de lo que Goffman (2006) indica como *estigma* (producto también del etiquetamiento), se hace más perceptible que el manual de la Presidencia fue elaborado con la pretensión de des-etiquetar los estigmatizados, concediéndoles, gracias a su posición (etiquetada) de personas políticamente correctas, una nueva etiqueta frente a la sociedad.

Por un lado, el material elaborado por la Presidencia demuestra preocupación por aquellos que se encuentran más vulnerables a ser objeto de representaciones sociales prejuiciosas, reafirmadas también por las representaciones lingüísticas negativas que se les atribuyen. Por otro lado, el intento de des-estigmatizar a ciertos individuos termina por estigmatizarlos de otra forma, dado que, si no llegan a hablar de la forma políticamente correcta que propone el material, otra vez estarán en una posición de discriminados, porque pasarían a hablar mal.

6. CONCLUSIÓN

Algunos términos y expresiones apuntados en *Politicamente Correto & Direitos Humanos* son, sin duda, ofensivos («*A coisa ficou preta*», *baitola*, *bugre*, *burro*, *cabeça chata*, *comunista*, *crioulo*, *mongoloide*, *maneta*, *nazista*, *perнета*, *preto*, «*preto de alma branca*», *prostituição infantil*, *retardado*, *sapatão*, *surdo-mudo*, *vadia*), pero son minoría en el librito y son el tipo de palabra que solo se profiere cuando la real intención es ofender al otro.

Es importante destacar que en algunos casos la cuestión va más allá de lo políticamente correcto, se trata de algo más profundo, que nace en el ambiente en que se está inserto y en los vínculos que uno hace en el transcurrir de su vida. Si un individuo vive en un ambiente en el cual no lo respetan, difícilmente respetará a los demás y difícilmente tendrá acceso al manual; es decir, el librito mezcla públicos y trata de combatir distintos niveles de representaciones, las cuales se encuentran en distintos contextos sociales. En referencia a eso, Narvaja de Arnoux y del Valle (2010: 2) observan que

... toda colectividad humana se caracteriza por la existencia de ciertas condiciones sociales y relaciones de poder. Son estos factores contextuales los que estructuran el mercado lingüístico, es decir, el régimen de normatividad o sistema que asigna valores diferentes a los usos del lenguaje. El lugar que un individuo ocupe en la sociedad, los espacios a los que tenga acceso y la capacidad que posea para negociar su rol en ese entorno determinarán su predisposición a actuar de una cierta manera o a valorar de uno u otro modo las acciones de otros.

Quizás, si el manual fuera aceptado por los intelectuales y la prensa, entraría a las escuelas brasileñas y llegaría al hogar de diferentes grupos sociales. Sin embargo, no fue así y no se pudo aplicar una regla más, dictada desde arriba, por los que tienen el poder de modificar las cosas. Uno de los argumentos de los que lo criticaron fue que se estaba partiendo de un prejuicio para condenar otros.

Además, hubo indecisión en la redacción de las entradas. Así ocurrió con la palabra *negro*, por ejemplo: «A maioria dos militantes do movimento negro prefere esse termo a 'preto', que utilizam com orgulho para afirmar os valores da cultura afro-brasileira. O contexto determina o sentido pejorativo das duas expressões [...]» (Queiroz, 2004: 26). No se dice que esta es una palabra inadecuada, se dice que su inadecuación depende del contexto de uso. Pero convengamos que en el acto de comunicación es así todo el tiempo: dependemos del contexto, del tono, de la intención de quien habla, para comprender si se trata de una conducta malintencionada o no. Se debe buscar combatir el acoso moral y el tono peyorativo, pero plantear la eliminación de ciertas palabras del vocabulario de todo un país suele ser una forma bastante autoritaria de idealizar una lengua.

Barrios (2014: 101), al referirse al cambio de denominación del estigmatizado *portuñol* en uno de sus estudios, constata

Cuando se propone el cambio de una denominación subyace la idea de que cambiándole el nombre a los objetos, cambian los objetos; que se puede incidir en la realidad cambiando el modo como se la denomina. Pero habría que preguntarse si la estrategia más efectiva para evitar la estigmatización es cambiando el nombre de las cosas o asumiendo una posición más radical: en lugar de cambiarle el nombre a una variedad para evitar su estigmatización, reivindicar la variedad tal cual es, como rural, oral, no estandarizada y de mezcla; que pueda denominarse «dialecto», «jopará», «spanglish», o «portuñol» y que pueda generar también lealtad y orgullo, habida cuenta de que el prestigio encubierto (Labov 1972) cumple un rol fundamental en la conformación de identidades.

Ser negro es lindo, como canta Jorge Ben Jor, músico brasileño nacido en el año 1945, autor de la canción *Negro é lindo*, que se encuentra en álbum homónimo lanzado en 1971. Como sugiere Barrios (2014), miremos por detrás del *prestigio encubierto* que tienen ciertas palabras como *negro*, busquemos lo que las palabras tienen de positivo, de construcción identitaria, de razones para enorgullecerse. El planteo de que no es políticamente correcto usar la palabra *negro* solo refuerza su carácter estigmatizado, y no reparar en importantes diferencias, juzgándola por igual a «*A coisa ficou preta*», *bugre*, *crioulo*, *preto* y «*preto de alma branca*», no resulta ser una elección políticamente correcta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIOS, G. (2014). «La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol». En: Y. Hipperdinger (comp.) *Lenguas: conceptos y contactos*. Bahía Blanca: EdiUNS, 77-105.
- BRASIL (2001). «Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica». *Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001*. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> [Consultado el 15 de julio de 2017].
- Redação Terra (2005). «Cartilha do politicamente correto é ridicularizada». *Terra*. Disponible en: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/o,,OI526576-El1194,00-Cartilha+do+politicamente+correto+e+ridicularizada.htm>> [Consultado el 10 de mayo de 2017].
- FAIRCLOUGH, N. (2009). «'Políticamente correcto': la política de la lengua y la cultura» [pdf]. *Revista Discurso y sociedad*: 3 (3). 495- 512. Disponible en: <<http://www.dissoc.org/ediciones/v03n03/DS3%283%29Fairclough.pdf>> [Consultado el 15 de mayo de 2017].
- GARÇONI, I. (2005). «A cartilha do barulho». *Revista Isto é* [en línea]. Disponible en: <http://istoe.com.br/5976_A+CARTILHA+DO+BARULHO/> [Consultado el 10 de mayo de 2017].
- GOFFMAN, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Folha de S. Paulo (2005). «Governo lança manual "Politicamente Correto"». *Folha de S. Paulo* [en línea]. Disponible en: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fco105200517.htm>> [Consultado el 10 de mayo de 2017].

- JODELET, D. (1993). «La representación social: conceptos, fenómenos y teorías». En: S. Moscovici (comp.) *Psicología social*. V. II. Barcelona: Paidós. 469- 493.
- LEMERT, E. (1967). *Human deviance, social problems, and social control*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. y J. DEL VALLE (2010). *Las representaciones ideológicas del lenguaje*. Spanish in Context: 7.1. 1-24.
- QUEIROZ, A. (2004). «Politicamente Correto & Direitos Humanos» [pdf]. *DHnet Direitos Humanos na Internet*. Disponible en: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dht/cartilha_politicamente_correto.pdf> [Consultado el 8 de mayo de 2017].
- RIBEIRO, J. (2005). «Politicamente correto: Linguagem e delírio autoritário». En: A. de Abreu, *Um comentário de João Ubaldo Ribeiro sobre a cartilha "Politicamente Correto"*. Disponible en: <<http://intermezzo-weblog.blogspot.com.uy/2005/05/um-comentrio-de-joo-ubaldo-ribeiro.html>> [Consultado el 11 de mayo de 2017].
- UNESCO (1994). «Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais» [pdf]. Salamanca: UNESCO. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> [Consultado el 15 de julio de 2017].