

**COMISIÓN DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS**  
**EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**ANEP - CODICEN**

**DOCUMENTO N° 2**

**PROPUESTA DE REESTRUCTURA DE LOS COMPONENTES CURRICULARES Y EXTRACURRICULARES DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN LOS TRES SUBSISTEMAS**

**1. PRESENTACIÓN**

El presente Documento ha sido elaborado como un “Diseño de reestructura desde la Educación Inicial hasta el Bachillerato”, y se presenta sistemáticamente como un análisis de situación seguido de una propuesta de reestructura.

Al hacer el arqueo de las diversas cuestiones que incluiría, nos encontramos con cuatro componentes discriminables, que incluimos ahora en el cuadro en el *eje horizontal* (negrita), y cuatro niveles educativos bien definidos por su dependencia a los tres subsistemas<sup>1</sup>, que incluimos en el *eje vertical*. Como se observa, entre ambos ejes se aislarían las intersecciones de los cuatro componentes con los cuatro niveles.

→→→→ Eje horizontal ←←←←	<b>Componente referido al español</b>	<b>Enseñanza de lenguas extranjeras</b>	<b>Transversalidad del dominio lingüístico en el currículum</b>	<b>Situaciones geográficas y sociales especiales</b>
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ Eje Vertical ↑ ↑ ↑ ↑ ↑	Educación Inicial .....	Educación Inicial .....	Educación Inicial .....	Educación Inicial .....
	Educación Primaria .....	Educación Primaria .....	Educación Primaria .....	Educación Primaria .....
	Educación Media .....	Educación Media .....	Educación Media .....	Educación Media .....
	Educación Terciaria	Educación Terciaria	Educación Terciaria	Educación Terciaria

<sup>1</sup> El nivel Inicial tiene dependencia de Educación Primaria, y los trechos de Educación Secundaria y Educación Técnico-Profesional responden a diferentes dependencias administrativas, a pesar de ser dirigidos al mismo grupo de edad.

Parte de nuestra discusión fue determinar cuál de los ejes podría resultar más conveniente para organizar el trabajo. Optamos por hacerlo en base al eje horizontal, porque esto permitiría minimizar los efectos discontinuadores a que hacíamos referencia en el Documento 1, principalmente en el **Principio 8**. De esta manera, las líneas puntuadas entre los niveles del eje vertical son vistas como instancias de interface exclusivamente administrativa, aunque sin dudas también de tradiciones y organizaciones discursivas. Pretendemos evitar así en nuestra consideración la discontinuidad de los trayectos educativos de los estudiantes.

Es necesario señalar que cada componente del eje horizontal constituye un Capítulo del presente Documento. En el caso del cuarto componente, desarrollado en el Capítulo 5, se abarcaron diversas situaciones geográficas y sociales “especiales”, a saber: las vinculadas a la educación en la zona fronteriza con el Brasil, a la situación de algunos grupos y personas con condiciones de hablante diferentes a las comunes a la mayoría de la población, a la educación de las personas sordas y a la cuestión del lenguaje en los grupos en situación de riesgo social. Cada una de estas situaciones son tratadas por separado en ese capítulo.

El Documento 2 es el resultado de una indagación bibliográfico-documental extensa, de la consulta a especialistas académicos y actores significativos del sistema educativo, de los conocimientos de causa de las diversas cuestiones tratadas por los miembros de la Comisión, de la discusión acerca de la oportunidad de todos los componentes que integran el documento, y de los acuerdos políticos e ideológicos de sus miembros.

## **2. PROPUESTA DE REESTRUCTURA DEL COMPONENTE REFERIDO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**

### **2. 1. Estado de situación: características de la enseñanza del lenguaje en Uruguay y del Español como lengua “oficial” de la enseñanza**

La sociedad actual se caracteriza por su creciente complejidad e incertidumbre. Un contexto de este tipo, provoca fuertes desafíos para todos pero, en especial, para los educadores. Exige repensar el papel que cumplen las instituciones educativas ante las nuevas demandas sociales que poseyendo un gran cúmulo de conocimientos lo socializan de manera desigual.

La preocupación, en este escenario contemporáneo, se centra en la enseñanza y en el aprendizaje del **lenguaje**, puesto que el mismo resulta altamente relevante tanto para la conformación del individuo como para la sociedad y para un proyecto de país realmente sustentable. Su relevancia se debe, entre otras cosas, a que el lenguaje atraviesa todas las actividades del ser humano, ya sean éstas de tipo cognitivo, afectivo, ético, moral u otras. Al mismo tiempo, es bien sabido que el lenguaje es el más poderoso *inductor de conductas* en los seres humanos. Esas conductas siempre tienen consecuencias, tanto en el nivel individual como en el social.

Si se concuerda con lo que sostienen los filósofos del lenguaje en cuanto a que el ser humano *hace cosas con las palabras*, esta sola afirmación bastaría para dar cuenta de la importancia que implica su atención y su tratamiento a la hora de relacionar lenguaje y educación. Si el individuo *hace cosas con las palabras*, ¿qué cosas se pretende que haga dentro de un determinado proyecto social? Ello dependerá, sin duda, de lo que el mismo implique.

Cuando en un país la posibilidad de contar con un buen desempeño lingüístico de los sujetos es tan desigual debido a situaciones de oportunidad socio-económica y no a cuestiones relacionadas con los déficit personales, ¿cómo puede pensarse en un cambio que democratice la interacción social atravesada por la lengua?

Por otra parte, los conocimientos lingüísticos a enseñar, así como el resto de los conocimientos que se enseñan, son, generalmente, los avalados por las comunidades científicas como algo que tiene valor para ser socializado y transmitido. Pero estos conocimientos a enseñar no se han mantenido estáticos a lo largo de la historia sino que han ido cambiando de acuerdo a investigaciones y a posturas de unos y otros investigadores que privilegian ciertos aspectos sobre otros.

En las últimas décadas, estos contenidos han sufrido cambios que no siempre fueron acompañados por la educación. Así, a lo largo del siglo XX, las unidades de análisis del lenguaje se han transformado. Primero fue la letra, la sílaba, luego la palabra, para pasar a la frase y la oración hasta llegar al texto. Ello se ha visto reflejado, con gran inquietud e inseguridad, en la enseñanza de la lengua en las escuelas, en donde los maestros no tienen que ser especialistas en el tema, dado que en los diferentes estudios y posturas lingüísticas se ha privilegiado una unidad de análisis y luego otra y otra; ello repercutió significativamente en los educadores que, como buenos profesionales de la enseñanza, cada vez trataban de adecuar sus intervenciones

didácticas siguiendo este ritmo y, por supuesto, con bastante confusión y no siempre con el éxito deseado.

Por otra parte, también los libros de texto y las estrategias didácticas se fueron modificando de acuerdo a las exigencias de los cambios mencionados. Así, a través de la historia se encuentran los libros para enseñar a leer que privilegian las letras y/o sílabas (ente ellos, los *silabarios*), que implicaban estrategias didácticas especiales. Luego, al considerarse la palabra como unidad de análisis, surgen libros y métodos que intentaron reflejar esta situación (como, por ejemplo, los *métodos* centrados en la palabra *generadora*). Alrededor de los años 1950 y 1960 surgen métodos como el “global”, pretendiendo centrar la enseñanza de la lectura en la frase y en la oración como unidades de análisis. Se van alternando posturas más analíticas y/o más sintéticas, hasta llegar, finalmente, a las estrategias que toman como unidad de análisis el texto, sin que ello signifique la desaparición de las anteriores. En el medio nacional surgieron otros métodos para enseñar a leer y escribir (como los llamados “métodos naturales” y otros).

Actualmente, en Enseñanza Primaria se cuenta con un Programa Oficial (1986) y, en estos momentos, se está trabajando en la reestructura de otro. Sin embargo, es interesante destacar que gran parte de los maestros utilizan, más que el Programa, las Especificaciones Técnicas que se han hecho para los libros: de Primero y Segundo; de Tercero y de Cuarto; de Quinto y de Sexto. Dichas Especificaciones señalan que “*para cada grado se seleccionará un libro único de texto que integre contenidos de las distintas disciplinas a través de un hilo conductor*”. Podría pensarse que estas Especificaciones han sustituido al propio Programa que los docentes consideran inadecuado para las exigencias actuales. Dentro de estas Especificaciones, la cuestión del lenguaje tiene una consideración importante.

A continuación, a modo de ejemplo, se transcribe parte de las consideraciones que hacen estos documentos<sup>2</sup>.

*“Adquirir el lenguaje, desarrollar y estructurar la competencia comunicativa significa integración actuante y crítica en la praxis social, puesto que es en el lenguaje y por el lenguaje que el hombre se asume,*

---

<sup>2</sup> Los libros de texto en la Escuela Primaria. Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela. Especificaciones técnicas para la elaboración de textos. ANEP/CODICEN/CEP. MECAEP, 2000., pág. 31

*se define, se sitúa frente al mundo y frente a los demás hombres y continuamente actúa sobre ellos.”*

*“Aprender a usar la Lengua en el sentido de comprender y producir textos atendiendo a las diversas situaciones comunicativas implica eficacia en la actuación social (...)”*

*“No obstante que el lenguaje actúa como hilo conductor de todo el Libro de texto es imprescindible considerarlo además como disciplina con sus contenidos específicos.”*

*“Las actividades que se propongan a los alumnos se centrarán en el estudio de la lengua como objeto de conocimiento. Serán propuestas de forma tal que se puedan resolver de la manera más autónoma posible, que permita una comprobación recurrente de la conceptualización.”*

Sin duda, si se compara el Programa vigente con estas Especificaciones puede apreciarse un desajuste entre ambos documentos. Seguramente, el nuevo Programa que se está elaborando contemplará esta situación e intentará lograr un equilibrio que se ajuste, tanto a lo individual como a lo social. Ello implicaría responder con responsabilidad a las demandas de las sociedades actuales en general y a la nuestra en particular.

Se debe tener presente que el sistema educativo reivindica un papel central en el proceso de formación de los individuos, lo que no significa desconocer que existen otros espacios de interacción social que influyen en la formación de las diferentes dimensiones de la personalidad. Esta responsabilidad del sistema educativo lo ha llevado, en distintas ocasiones, a centrar su interés en conocer cómo son los resultados de los rendimientos lingüísticos de los estudiantes, tanto de los distintos grados de Primaria como de tercer año de Educación Media Superior (en el año 2003 se realizó una evaluación en este nivel) e incluso, de los aspirantes a ingresar en los niveles terciarios de formación docente.

Las competencias lingüísticas requeridas para el tránsito por el sistema educativo y por las cuales se adquieren otros conocimientos se demuestran por la comprensión de la lectura de textos y por la producción escrita. Los requisitos para verificar la comprensión se traducen en comprender la intención comunicativa del autor con respecto al o a los destinatarios, abstraer el concepto que subordina a los distintos segmentos en que puede organizarse el texto, entender la responsabilidad de la enunciación así como la función textual, inferir y reponer la información implícita, establecer las relaciones semánticas y comprender el significado de aquellas palabras que se desconocen. Todos los presupuestos para la comprensión de la lectura de un texto implican procesos cognitivos que deben desarrollar los estudiantes.

Este proceso, sin lugar a dudas, tiene su correlato en la escritura, actividad de gran complejidad que requiere de una postura del autor inscripta en la situación de comunicación, el propósito de la producción, el tema, la relación que establece con el lector, así como requisitos formales que coadyuvarán al éxito de la comprensión por parte del otro.

Enseñar estas cuestiones es el “ABC” del trabajo con el español en el transcurso de la vida escolar, refiriéndose tanto a la Enseñanza Primaria como a la Media Básica y Media Superior en la Administración Nacional de la Educación Pública. Apropiarse de las primeras herramientas lingüísticas y desarrollarlas en el currículum del sistema educativo es responsabilidad de todos los docentes. El docente de Español debería demostrar las técnicas para desarrollar estas prácticas lingüísticas y en sí es lo que hace según se desprende de los Apéndices 1 y 2 que se adjuntan a este documento. También de acuerdo a dichos documentos, en los diseños programáticos se abordan algunos estudios sistemáticos de la lengua, pero a pesar de esto no se han logrado los resultados esperados.

Ha sido una constante en el Sistema Educativo Uruguayo la presencia del estudio del lenguaje en los seis primeros años de Enseñanza Primaria; ha sido también una constante el criterio de dedicar dos años de estudio de la estructura de la lengua española en la Enseñanza Media Básica, contemplando un total de ocho años en la vida de un estudiante. Es propicio preguntarse, ¿cuál ha sido el criterio que determina la interrupción en el proceso de adquisición de los conocimientos lingüísticos en una etapa trascendental del individuo en la que los procesos cognitivos se hacen más complejos, en la que la maduración psicológica, motriz, fisiológica e intelectual debe ser potenciada con el crecimiento de un acervo lingüístico en el dominio del léxico, de la morfología,

de la sintaxis de la lengua en particular? La capacidad de abstracción empieza a desarrollarse y es precisamente en esta etapa en la que se interrumpe el estudio de la estructura de la lengua; se ha perdido la posibilidad de aprender a abstraer aquellas constantes normativas del idioma, reflexionar y aprender a dominar las estructuras sintácticas complejas, reflexionar sobre la morfología, incorporar un nuevo vocabulario enriqueciendo el léxico.

Las causas del déficit lingüístico de los estudiantes son motivo de permanente reflexión y cuestionamientos, dirigidos en general a los docentes de la enseñanza del Español, pero no se ha realizado un adecuado cuestionamiento a la labor en sí de la planificación curricular. Esta dimensión es la que debe ser abordada y revisada en base a las siguientes preguntas:

*¿Cuáles han sido los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de contenidos conceptuales lingüísticos en la elaboración de los programas curriculares?*

*¿Cuáles han sido los criterios para la ponderación del tiempo pedagógico que se destina a tratar los temas lingüísticos?*

*¿Qué impacto ha querido lograrse a través de la exposición de determinadas posturas pedagógicas?*

*¿Cómo es evaluada la producción lingüística del estudiante a nivel del colectivo docente en cuanto a la incorporación de los diversos contenidos conceptuales?*

*¿En qué medida el análisis de la lengua permite un mejor desempeño lingüístico?*

Se constatan dos aspectos que han sido sistemáticamente ignorados en el estudio del lenguaje porque los currículos no los han considerado o los han considerado en forma parcial o poco clara. Ellos tratan, por un lado, **de las prácticas de lectura y escritura y del escaso tiempo pedagógico dispuesto para estas tareas** y, por otro, de

**acercar al estudiante al conocimiento del lenguaje, a la organización del mismo, a la función metalingüística<sup>3</sup>.**

Lo que las actuales *sociedades del conocimiento* parecen demandar de la educación es la formación de individuos capaces de pensar y de controlar su propio proyecto de vida, sosteniendo de ese modo el destino de las sociedades mismas. Para lograr las expectativas de una sociedad nueva y más igualitaria con relación a los conocimientos lingüísticos tal vez habría que repensar la forma de enseñarlos en las instituciones educativas de una manera diferente a la que se ha venido haciendo tradicionalmente.

El lenguaje, así como la enseñanza del mismo deben responder a las acuciantes demandas de las sociedades actuales, sociedades del conocimiento en las que, paradójicamente, hay multitudes excluidas del mismo. El hecho de considerar el lenguaje y sobre todo la escritura como un “proceso psicológico superior”, dentro de una línea cultural de desarrollo ya implicaría pensarlo, entre otras cosas, como una herramienta cognitiva que sirve para el desarrollo humano, tanto en el plano individual como en el social. Ese desarrollo humano considerado en el más amplio concepto del término, llevaría a la prosecución de proyectos personales y sociales tal vez más ambiciosos que los que se presentan hoy día.

En este sentido, las respuestas que dé la educación no deberían ser parciales ni fragmentadas, sino que se exigiría de ellas la contemplación de la totalidad de los fenómenos lingüísticos. Para contemplar esta perspectiva se debería reflexionar acerca del **por qué, para qué y a quiénes se enseña un determinado conocimiento en un determinado contexto socio-cultural y témporo-espacial.**

Partiendo de éstas y de otras consideraciones en cuanto al *estado del arte* con relación a algunos aspectos de la enseñanza de la lengua en las instituciones educativas, se debería pensar, entonces, en proyectos más amplios que excedan un solo nivel de educación. Se debería pensar en proyectos que impliquen diseños de reestructura que vayan desde Primaria hasta el Bachillerato (e incluso, hacia los niveles terciarios y superiores de educación).

## **2. 2. Propuesta de reestructura de la enseñanza del lenguaje en Uruguay y del Español como “lengua oficial” de la enseñanza**

---

<sup>3</sup> Señalados en el **Principio 4**, Documento 1.

El papel del lenguaje siempre ha sido fundamental en la labor educativa, pero, cada vez parece ser más urgente pensar en una intervención didáctica deliberada y sistemática que atravesase todo el sistema educativo, con el fin de no dejar al individuo librado a lo que pueda lograr por sí mismo. La labor de las instituciones tal vez debería apuntar al logro de aquellos conocimientos que el sujeto no podría alcanzar por sí mismo o que, de alcanzarlos, el costo personal y social sería muy alto. En este sentido, la intervención didáctica debería pensarse como **un intento deliberado y sistemático** para ayudar a incrementar, en este caso, el desempeño lingüístico de los individuos.

Hay niveles de la lengua que deben considerarse de gran relevancia para la enseñanza y en los cuales, la intervención del docente debería cumplir un rol preponderante. Estos niveles no pueden quedar librados al azar y deberían ser objeto de atención en las instituciones educativas. Desconocer este hecho podría llevar a pensar que se desconoce la complejidad del lenguaje y el *poder* que el mismo otorga a un usuario competente.

Así se debe destacar la cuestión de la **escritura**, aspecto fundamental, específicamente humano, que se aprendería básicamente en las instituciones educativas. La escritura, con relación al nivel de desarrollo del sujeto es, sin duda uno de los procesos psicológicos superiores más importantes que surgen y se desenvuelven dentro de la línea cultural del desarrollo humano. En este sentido, se podría pensar en la lengua como en un logro cultural que requeriría una intervención didáctica, intencional y sistemática, con el propósito de favorecer al máximo su conocimiento y uso. La cuestión estaría en cómo abordar esta cuestión de la escritura, tan asociada a la variedad estándar (en nuestro caso, del tratamiento del Español Estándar Rioplatense), en tanto, “reconocer y respetar la condición de hablantes y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo”.

En la línea de lo dicho, se plantea la necesidad de contar con una propuesta curricular transversal que contemple **un espacio pedagógico<sup>4</sup> en el que se desarrollen y realicen prácticas de enseñanza lingüísticas desde el inicio de la educación formal, a lo largo de todos los niveles educativos (Enseñanza Primaria, Enseñanza Media Básica y Enseñanza Media Superior), que procuren la formación de una**

---

<sup>4</sup> Este espacio, con los formatos curriculares que le sean adecuados (tal vez en forma de talleres), podría denominarse, por ejemplo, “Taller de Expresión Oral y Escrita”, “Taller de Lectura y Escritura”, “Taller de Lengua”.

**persona que esté en condiciones de mantener una relación inteligente y productiva con el lenguaje oral y escrito.** Este espacio cumpliría con una visión (y misión) pedagógica fundamental, dado que el lenguaje es el soporte y articulador transversal de la producción y la enseñanza del conocimiento en cualquier área.

Por otra parte, dado que el sistema educativo es el responsable de potenciar el aprendizaje, acrecentar el saber, fomentar el desarrollo de las estructuras cognitivas del individuo y guiarlo en la comprensión de la verdadera dimensión de la facultad humana del lenguaje, es razonable pensar que es el encargado de asegurar a los estudiantes el acceso al conocimiento de contenidos conceptuales lingüísticos, acercarlos al estudio de los niveles de descripción y análisis de la lengua. Para este propósito se plantea que, **a partir del primer año de la Enseñanza Media Básica y durante toda la Enseñanza Media Superior, se considere un tiempo pedagógico para abordar adecuadamente los estudios lingüísticos propiamente dichos<sup>5</sup>, con el cometido de propender al logro efectivo de la apropiación del conocimiento del lenguaje y de sus relaciones con el saber, la cultura y la sociedad, como un conocimiento específico que debe evidenciar una persona inserta en una cultura occidental y en el siglo XXI<sup>6</sup>.**

En este sentido, debe aludirse a la necesidad de contar con los recursos humanos formados para tales requerimientos y contemplar una dimensión estructural y organizativa adecuada en la que efectivamente pueda llevarse adelante la labor de enseñanza propuesta. Si no se atienden estas cuestiones es poco viable alcanzar los impactos esperados.

### **3. PROPUESTA DE REESTRUCTURA REFERIDA A LA INCLUSIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS TRES SUBSISTEMAS**

#### **3. 1. Aclaraciones previas**

A los efectos de una adecuada comprensión del alcance de la propuesta comprendida en esta sección del Documento, se hacen necesarias algunas aclaraciones

---

<sup>5</sup> Este espacio, en forma de asignatura, podría denominarse “Lingüística del Español”, o quizá, atendiendo al lenguaje y a las lenguas en general, “Conocimientos Lingüísticos”, o simplemente “Lingüística”.

<sup>6</sup> No descartamos la posibilidad de que algunos contenidos de este tipo puedan estar, además, comprendidos en otras disciplinas del curriculum, como se analizará en el capítulo 4 de este Documento.

previas de tipo terminológico y otras referidas al área lingüística y social del país a la que va dirigida.

#### Acerca del concepto de Segunda Lengua y Lengua Extranjera

En este documento se usa “Segunda Lengua” (L2) para referirse a aquella lengua diferente a la vinculada a la condición materna de los alumnos (L1), pero con presencia en la comunidad y por lo tanto con la cual los alumnos tienen un contacto frecuente en interacciones fuera del ámbito escolar. Por “Lengua Extranjera” (LE) se entiende una lengua diferente a la vinculada a la condición materna y sin presencia sustancial de hablantes nativos en la comunidad.

#### Acerca del ámbito regional, social y lingüístico de aplicación de esta propuesta

La propuesta de inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) que se presenta en esta sección tiene como ámbito de aplicación aquellas regiones del país y ámbitos societarios que en un sentido general podrían ser referidos como “el país monolingüe hablante de Español como lengua materna”. Esta expresión se refiere a las poblaciones y comunidades del Uruguay que presentan cierta homogeneidad en tanto formadas por hablantes nativos de Español, sin la presencia notoria de comunidades hablantes de otras lenguas. Por lo tanto, se excluyen de esta caracterización las poblaciones de las regiones correspondientes a los Departamentos de Artigas, Rivera y las zonas de Cerro Largo donde se registra una situación de bilingüismo social español-portugués, así como la región fronteriza de Rocha. También serán objeto de una propuesta especial los contextos vinculados a las comunidades sordas y eventualmente a pequeñas comunidades en las que se consigna la existencia de una lengua diferente al Español. Estas situaciones serán tratadas en Capítulo 5 de este Documento.

---

Por otro lado, tampoco se descarta la posibilidad y justificación de que algunos de estos contenidos puedan estar ya presentes, en su justa medida, en el tramo final de la Educación Primaria.

### **3. 2. Estado de situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas**

En lo que tiene que ver con **Educación Primaria**, la inclusión curricular de lenguas extranjeras es muy reciente. Actualmente existen programas de enseñanza de Inglés y Portugués a cargo del Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria y proyectos especiales de enseñanza de Francés e Italiano, por iniciativa de las Embajadas de los respectivos gobiernos, en algunas escuelas de Montevideo y el interior del país.

En cuanto a la enseñanza del Inglés, actualmente se desarrollan dos programas:

1. el Programa de Inmersión Parcial en 24 Escuelas de Tiempo Completo (ETC) de todo el país
2. y el Programa de Enseñanza de Inglés por Contenidos Curriculares en 70 escuelas de todo el país.

Estos programas alcanzan un total aproximado de 20.000 niños.

En lo que tiene que ver con la enseñanza del Portugués, existen actualmente también dos programas:

1. el Programa de Inmersión Dual Español – Portugués, que se desarrolla en siete ETC (ubicadas en Artigas, Rivera y Cerro Largo)
2. y el Programa de Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares, que se desarrolla en diez escuelas ubicadas en Artigas, Rivera, Rocha.

En total, los programas de enseñanza de Portugués atienden aproximadamente a 3000 niños. Se trata, como se ve, de una enseñanza dirigida especialmente a las escuelas fronterizas, sobre la cual tendremos oportunidad de profundizar en el Capítulo 5 de este Documento.

La situación presentada en Educación Primaria muestra que, si bien existen diferentes programas de enseñanza de lenguas extranjeras, que en los últimos años se

han desarrollado de un modo más sistemático, la cobertura es aún escasa si se tiene en cuenta que la población escolar actual es de aproximadamente 400.000 niños.

En lo que respecta a **Educación Media**, según se desprende del relevamiento hecho de los Planes de Estudio de nuestros sistemas educativos<sup>7</sup>, las lenguas extranjeras han estado siempre presentes, aunque en diferente medida, en los programas. Éstas han sido siempre las mismas (Francés, Italiano, Alemán) en los diferentes planes hasta 1996, momento a partir del cual se incorpora Portugués en una modalidad optativa y no obligatoria, como respuesta a compromisos asumidos al integrarnos al Mercosur (Tratado de Asunción).

En los distintos programas ha variado considerablemente la carga horaria destinada a la enseñanza de esas lenguas, que en general responde al prestigio y estatus de cada una de ellas en determinado momento. Puede decirse que estos cambios en la carga horaria de las lenguas extranjeras en los diferentes planes responde a coyunturas históricas, sociales y culturales.

En esta transcurso en el tiempo también hay una evolución de puntos de vista en las ciencias del lenguaje, que los programas de las lenguas extranjeras han evidenciado, como se analiza en el Apéndice 2. En ese mismo Apéndice observamos que ninguno de los planes relevados fundamenta explícitamente la presencia de las lenguas extranjeras, pero al analizarlos se desprenden esos aspectos socio-histórico-culturales mencionados. Es así, por ejemplo, que en el Plan 1941 de Educación Secundaria aparece **Francés** de 1° a 4° año, **Inglés** en 3° y 4° año y en Bachillerato **Italiano, Francés** y/o **Inglés** según la orientación. Los Planes 1963 y el 1996 son los que presentan mayor incidencia del dominio lingüístico (casi el 40% del total de horas del currículum); en contrapartida, el Plan 1976 es el que tiene menor presencia de este dominio (alrededor del 20%)<sup>8</sup>. El Plan 1996 marca una diferencia importante con respecto a los anteriores, ya que **Inglés** pasa a ser la única lengua curricular obligatoria de 1° a 6° año de Enseñanza Media con el Italiano en el Bachillerato<sup>9</sup>, impartida en el mismo liceo como una asignatura más de su malla curricular, y entendida como un instrumento de comunicación internacional como señala el Plan 1976 “para permitir el acceso al mundo moderno de la manera más eficaz posible”, no justificándose en relación a la cultura de lengua inglesa sino a la interculturalidad internacional.

---

<sup>7</sup> Ver Apéndice 1.

<sup>8</sup> Ver Apéndice 1.

<sup>9</sup> Ver Apéndice 2. En 2007, Italiano se dicta solamente en 6° año de Bachillerato de Derecho.

Paralelamente se crea en 1996 el **Programa Centros de Lenguas Extranjeras** (CLE), habilitándose cursos optativos no obligatorios, donde se ofrece a los alumnos del Ciclo Básico de Enseñanza Media del Sistema Público la posibilidad de estudiar **Italiano, Francés y Portugués** como lenguas extranjeras durante tres años. Además, en el CLE 1 de Montevideo y en el CLE de Paysandú se ofrece **Alemán**, y hay una experiencia diferente en Tacuarembó, donde se enseña **Griego** a personas que están fuera del sistema con una profesora que trabaja en forma honoraria.

Los CLEs tienen algunas características innovadoras en lo que respecta a la enseñanza de lenguas en el sistema público de nuestro país:

- funcionan fuera del ámbito liceal y a contraturno y
- cuentan con un sistema de acreditación.

En plan **Transformación de la Educación Media Superior** (TEMS) de 2003 aparece el Bachillerato de Lenguas, que promueve la enseñanza del **Portugués**, orientada a un “usuario de esa lengua extranjera en el ámbito de turismo”, **Francés** con el objetivo de “desarrollar las habilidades lingüísticas en un marco del saber ser y saber hacer” y “acceder a las fuentes de información” y el **Italiano**.

Los datos de medición de aprendizaje hechos en las últimas décadas indican que el aprendizaje de lengua no se opera en forma significativa en Educación Media, de lo cual puede deducirse - aunque no linealmente - que la calidad de la oferta no está siendo la adecuada. Al hacer hincapié en el concepto de “calidad” querríamos resaltar que si bien no ignoramos la intención de equidad de nuestros planes de estudio, algunas características como la falta de articulación entre los subsistemas, la falta de acreditación de los conocimientos adquiridos o la coexistencia de diferentes ofertas en los mismos niveles han condicionado negativamente estos aprendizajes. La preocupación por la calidad de los cursos de lengua extranjera preocupa desde fines de los 80 y principios de los 90 en América Latina. Anteriormente a esa fecha, los enfoques en materia de planeamiento priorizaban exclusivamente los aspectos cuantitativos y la vinculación con lo económico y lo social. Había que atender sobre todo el crecimiento de la matrícula, la construcción de locales, la formación de docentes, dejando un poco de lado los aspectos de calidad.

Por otro lado, es importante señalar que la oferta de lenguas en los Planes de estudio reseñados está condicionada por la falta de articulación entre los subsistemas, lo que en la práctica se traduce en que cada ciclo comienza de cero<sup>10</sup>.

### **3. 3. Propuesta de reestructura de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas**

Esta propuesta incluye **tres lenguas extranjeras** en el currículo escolar (entendido como compuesto por los ciclos de Educación Primaria y Educación Media, Básica y Superior): **Inglés y Portugués** con carácter obligatorio, **una tercera lengua** obligatoria a elección del alumno (que denominamos “lengua de opción obligatoria”).

Es necesario señalar que la propuesta que se presenta en esta sección supone que la enseñanza de lenguas extranjeras se realizará de modo sistemático y consistente en el sistema educativo, asegurando la necesaria continuidad de niveles entre los distintos componentes o niveles que constituyen la historia de formación del alumno. Deben además adoptarse medidas que aseguren la *transversalidad* curricular de la propuesta de lenguas extranjeras en cada subsistema, que serán tratadas en la Capítulo 4 de este Documento.

El **Inglés**, el **Portugués** y la **tercera lengua** de opción obligatoria se incluirán en los siguientes componentes del trayecto curricular:

#### **Inglés:**

*Educación Primaria* (desde Inicial 5 años o 1º año hasta 6º año) – no menos de 5 hs semanales<sup>11</sup>

*Educación Media* (desde 1º a 3º año) – no menos de 5 hs semanales

#### **Portugués**

5º y 6º año de *Educación Primaria* – no menos de 5 hs semanales

---

<sup>10</sup> Con la excepción del Inglés en 2007, que articula los egresados de Primaria de Inglés por inmersión con el Inglés de Secundaria.

<sup>11</sup> En la actualidad existe un programa de educación bilingüe español – inglés en Escuelas de Tiempo Completo (ETC) cuyo diseño se vincula de modo específico a ese modelo pedagógico particular. La propuesta que se presenta en este documento tiene un carácter general, sin perjuicio de que paralelamente puedan desarrollarse programas específicos de otras características en ciertos componentes particulares del sistema.

**Tercera Lengua a elección del alumno – Lengua de opción obligatoria (Francés, Italiano, Alemán)<sup>12</sup>**

*Enseñanza Media Básica* (desde 1° a 3° año) – no menos de 5 hs semanales

**Profundización en una de las lenguas extranjeras ya estudiadas – Lengua de opción obligatoria**

*Enseñanza Media Superior* (4° año y Bachillerato)

El alumno profundizará durante 2 o 3 años sus estudios en cualquiera de las tres lenguas que estudió en los anteriores trayectos de acuerdo a sus intereses y la vinculación de la lengua extranjera con sus opciones curriculares.

### **3. 4. Justificación de esta propuesta**

Las razones para enseñar o aprender una segunda lengua pueden ser muy diversas, y probablemente cada individuo que comienza este trayecto tenga motivaciones y experiencias diferentes. Sin embargo, desde la institución educativa es necesario interpretar las necesidades e intereses de la sociedad a los efectos de realizar una propuesta de políticas lingüísticas que sea socialmente relevante y adecuada para el momento histórico específico.

Las razones para la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden organizar en tres grandes grupos: razones instrumentales, cognitivas y actitudinales o identitarias. Las razones instrumentales son las más frecuentemente referidas en las justificaciones vinculadas a la inclusión de LE en los programas y hacen referencia a la LE como herramienta de comunicación que le permite al alumno acceder a fuentes de información alternativa y valiosa (por ejemplo, documentos en internet, bibliografía científico-técnica en diversas disciplinas, etc.), así como a productos culturales y artísticos (cine, música)<sup>13</sup>. Aparece con frecuencia la expresión de que una LE “abre puertas” hacia oportunidades laborales y de formación socialmente valoradas. Si bien

---

<sup>12</sup> En la oferta de lenguas extranjeras podrán eventualmente incluirse otras además de las aquí mencionadas, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos humanos e intereses de la comunidad.

<sup>13</sup> De acuerdo al Apéndice 2 de este Documento, las justificaciones de tipo instrumental son las más frecuentes en los programas de enseñanza de lenguas en Educación Media, sobre todo a partir de los 90.

estas razones tienen un peso social importante y constituyen sin duda una fuente de motivación a nivel individual, existen otras razones menos evidentes que impulsan la inclusión de LE en el currículo de la educación pública. Existen razones cognitivas: se ha planteado que el aprendizaje de una segunda lengua tiene efectos cognitivos positivos ya que estimula la reflexión metalingüística, la expresividad y el pensamiento creativo. Por último, existen también razones de tipo actitudinales o identitarias que pueden motivar la enseñanza de una LE. Nos referimos aquí al hecho de que la introducción de una LE con una metodología apropiada genera y estimula el entendimiento intercultural, la valoración de las culturas propia, vecina y ajena. Es así que el espacio de enseñanza de lenguas es considerado actualmente como un ámbito privilegiado para el trabajo en valores positivos como la diversidad cultural y la aceptación de las diferencias entre los distintos grupos humanos. En este sentido, la incorporación sistemática de lenguas extranjeras en la educación pública cobra una importancia especial que se relaciona con la promoción de los valores humanos.

En cuanto a la **elección específica de las LE** presentada en la sección anterior (Inglés y Portugués con carácter obligatorio, una tercera lengua obligatoria a elección y la profundización en una de las lenguas extranjeras ya estudiadas), consideramos necesaria su justificación. Previamente, es necesario recalcar que este Documento promueve y sustenta un proyecto de enseñanza de lenguas de tipo plurilingüe, lo que se materializa en tres aspectos fundamentales:

- primero, en que el alumno deberá aprender a lo largo de la formación básica obligatoria tres lenguas extranjeras;
- segundo, en que, sin perjuicio de que algunas lenguas se establezcan como obligatorias por las razones que se presentan más adelante, en determinados puntos del trayecto formativo se abren opciones para contemplar y respetar las orientaciones e intereses personales del alumno;
- y tercero, esta propuesta es esencialmente plurilingüe en tanto supone la posibilidad de incluir otras lenguas, teniendo en cuenta las demandas e intereses de las comunidades específicas.

La inclusión del **Inglés como LE obligatoria** se justifica en el papel de relevancia indiscutible que esta lengua tiene en el contexto internacional actual. El Inglés es una de las lenguas de comunicación más extendida a nivel internacional, en los más amplios y diversos ámbitos profesionales, culturales y disciplinarios, al menos en el mundo occidental. Por otro lado, el Inglés es la lengua que más se aprende en el mundo como lengua extranjera, es la lengua más presente en la producción científica y en Internet, así como la lengua a la que más se traduce material científico y cultural producido en otras lenguas. Este último dato, lejos de ser una mera justificación numérica, constituye un argumento importante para la inclusión del inglés como lengua de estudio obligatoria. Aun aceptando todos estos argumentos, no es fácil no tomar en cuenta un aspecto sensible en nuestra sociedad que es el que se refiere a la vinculación del Inglés con los centros de poder dominantes a nivel mundial, en particular, los Estados Unidos y el Reino Unido. Si bien la lengua inglesa se encuentra vinculada a esos países y centros de poder internacional, es importante señalar que en los últimos años la valoración positiva de la enseñanza del Inglés se ha vinculado crecientemente a su potencial de acceso a otros pueblos, productos culturales y científicos originados en los más diversos ámbitos, para los cuales el Inglés funciona como lengua de comunicación internacional, y este proceso se ha visto reflejado en aspectos centrales para la enseñanza del Inglés como las tendencias metodológicas, la formación de docentes y la producción de material didáctico. Un ejemplo interesante es la inclusión de literatura pos-colonial proveniente de ex colonias inglesas en programas de enseñanza de Inglés, semejante por su interés a la literatura en Español producida en los países de habla española pos-coloniales, como los de América Latina. Asimismo, puede observarse una tendencia a la inclusión de diferentes dialectos y variedades del Inglés en los conjuntos literarios ofrecidos en los cursos avanzados de esta lengua.

Por último, y en relación a lo planteado antes, la inclusión del Inglés como LE obligatoria interpreta y responde a una demanda social que se ha manifestado de diversas maneras en Uruguay (ver, por ejemplo, las resoluciones del Debate Educativo de 2006, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura).

En cuanto al **Portugués**, el enclave regional del Uruguay constituye una motivación para la inclusión de esa lengua, que se relaciona con la necesaria comunicación a nivel regional así como en los acuerdos firmados por Uruguay y Brasil en materia de lengua (Tratado de Asunción). Más allá del contexto geográfico y las decisiones políticas, el Portugués constituye además, una lengua de comunicación

internacional que alberga una extensa producción literaria. A estas razones de tipo instrumental y cultural, se debe agregar la consideración del estatus especial que tiene el Portugués en el Uruguay, debido a la presencia histórica de esta lengua en territorio uruguayo, y que se manifiesta en la actualidad como lengua materna de una parte de la población del país, como se tratará más adelante en este Documento (Capítulo 5). Es decir, la inclusión obligatoria de la enseñanza del portugués tiene una justificación de tipo “externa” (comunicación con los vecinos de un país limítrofe y el único país latinoamericano con una lengua oficial distinta del español), pero también una de tipo “interna” con potenciales valores de integración de la sociedad uruguaya.

En cuanto al **número de años destinado al estudio de las dos LE** incluidas como obligatorias, las diferencias de tiempo asignado a la enseñanza de Inglés y Portugués se fundamentan en las especificidades de su aprendizaje para un alumno hablante de Español como lengua materna. En particular, puede afirmarse que para alcanzar un nivel avanzado en el dominio de Inglés en el contexto de instrucción formal, un hablante de Español debe dedicar aproximadamente diez años de estudio en una modalidad de trabajo sistemática y sostenida, dado que el Inglés es una lengua germánica, con importantes diferencias en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y léxico respecto del Español. En cambio, el Portugués es, como el Español, una lengua romance de origen latino, tipológicamente muy cercana al Español y ambas lenguas presentan importantes semejanzas en los niveles sintáctico y léxico (aunque ciertamente con diferencias, sobre todo en los sistemas fonológico y morfológico). Por este motivo, se puede afirmar que dos años de estudio de Portugués con frecuencia diaria permitirían alcanzar un nivel de dominio intermedio o incluso avanzado.

En lo que tiene que ver con la **presencia de otras lenguas en la oferta** de opciones en Educación Media, se considera que el **Francés** y el **Italiano** tienen un estatus especial por razones históricas, culturales y sociales. En lo que respecta a ambas, en términos históricos, indudablemente estas lenguas ocupan un lugar muy importante en nuestro país, porque son dos de las lenguas que más notoriamente integraron el conjunto plurilingüe de nuestra población original y que compusieron ese mosaico del que surgió el español rioplatense y nuestra identidad uruguaya.

A la presencia histórica de estas lenguas en el sistema de enseñanza uruguayo va unida la sólida y reconocida formación de su profesorado en el contexto nacional, y las innegables tradiciones educativas y académicas de sus cultores en diversos ámbitos de la actividad intelectual, cultural y social. Se puede afirmar que en algunos ámbitos y

estratos sociales y profesionales no son estrictamente lenguas extranjeras, ya que pueden concebirse como segundas lenguas de comunidades relativamente extensas.

Sin lugar a dudas, además, el Francés y el Italiano son lenguas vinculadas a culturas ricas y fundamentales para entender el pensamiento europeo de la modernidad, cuyos contenidos se expanden a lo largo del curriculum de nuestro sistema educativo. La literatura, la filosofía y la vida intelectual de occidente fueron construidas preponderantemente en estas lenguas en el conjunto de las lenguas que proponemos integrar al curriculum (Inglés, Portugués y Alemán).

### **3. 5. Cuestiones metodológicas, cargas horarias y su impacto en la jornada escolar**

La enseñanza de las lenguas en el sistema de educación pública debe tener en cuenta las cuatro macrohabilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir). Asimismo, debe contemplar tanto los usos sociales del lenguaje en la comunicación cotidiana, como aquellos más formales y académicos. Si bien en este documento no se presenta una propuesta específica en relación a la **metodología de enseñanza de LE**, se considera necesario realizar dos sugerencias fundamentales:

1. que el contacto inicial con la lengua sea a través de la oralidad con progresiva incorporación de la lengua escrita, sobre todo en las lenguas obligatorias de Primaria y Enseñanza Media;
2. que la actividad en LE esté ligada a los contenidos curriculares, considerando la posibilidad - según los casos y niveles - de que propenda a la enseñanza de la lengua por contenidos.

En cuanto a la **carga horaria** asignada a las LEs en Educación Primaria, no escapa a esta propuesta el impacto que la misma tiene en la jornada escolar. En particular, 5 horas semanales de enseñanza de inglés desde Inicial 5 o 1er. Año constituyen una cuarta parte de la totalidad del tiempo pedagógico de las Escuelas de Educación Común (20 hs semanales). A su vez, en 5° y 6° año, donde se agrega la enseñanza de Portugués, se estaría ocupando la mitad del tiempo pedagógico para la enseñanza de LE. Si se consideran además los restantes componentes que la educación moderna aspira a contemplar como ineludibles en la Educación Primaria (por ejemplo,

educación física, formación en las áreas de expresión artística, como plástica, danza, música), la jornada escolar quedaría potencialmente ocupada en su totalidad por las así llamadas “actividades especiales”. Por tal motivo, la propuesta de enseñanza de lenguas que se presenta en este documento implica necesariamente la revisión de la jornada escolar vigente y su extensión a un modelo que permita contemplar las exigencias y responsabilidades que las sociedades modernas asignan a la educación básica.

En los componentes de **Enseñanza Media y Superior**, se sugiere que toda la enseñanza de las LE (tanto las obligatorias como las de opción obligatoria) no estén incluidas en la malla curricular y no revistan características de asignatura, sino que se constituyan en modalidad de clase–taller de trabajo con integración de contenidos curriculares transversales, sin perjuicio de que puedan incluir módulos específicos de particular foco en las estructuras de la lengua en cuestión. En el momento actual el sistema cuenta con la experiencia de trabajo en los **Centros de Lenguas Extranjeras** (CLE), que fue evaluada positivamente y que podría ser tomada como base para el desarrollo de la propuesta de trabajo con la totalidad del dominio lingüístico de la Educación Pública.

### **3. 6. Acerca de la acreditación de los aprendizajes de lenguas extranjeras**

La educación pública deberá tender a un sistema general de acreditación de los aprendizajes de LE que le permita al alumno certificar sus conocimientos ante instituciones públicas o privadas, educativas o profesionales que constituyan sus ámbitos de inserción posterior a la educación básica. Se sugiere que, al final del ciclo de Educación Primaria, se expida una certificación de carácter interno de los aprendizajes de Inglés y Portugués. El alumno obtendrá dicha certificación en tanto pueda demostrar los niveles de conocimiento de la lengua que se establezcan en cada caso<sup>14</sup>.

En lo que se refiere a la **acreditación de los aprendizajes de Inglés**, se considera como objetivo deseable la obtención final del nivel equivalente al *First Certificate in English* de la Universidad de Cambridge o *Competence in English* de la Universidad de Michigan, que acreditan un primer nivel en el dominio avanzado de la

---

<sup>14</sup> Esta certificación a nivel de Primaria no tiene necesariamente que estar vinculada a un organismo examinador internacional. Sin embargo, se sugiere la utilización de las herramientas de uso extendido a nivel internacional en materia de identificación de niveles de competencia en LE, en particular el “ACTFL” (*American Council for the Teaching of Foreign Languages*) y el “Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas”.

lengua (Usuario Independiente, B2 del Marco de Referencia Europeo). El establecimiento de esta certificación como meta deseable se sustenta en el valor que estos exámenes tienen de amplio reconocimiento a nivel nacional e internacional. Este examen podría tomarse en el nivel de Bachillerato<sup>15</sup>. Asimismo, el sistema de acreditación deberá tener en cuenta que no todos los alumnos alcanzarán este nivel avanzado. Por lo tanto, se deberán expedir certificaciones a distintos niveles.

Todas las lenguas que estén incluidas obligatoria u opcionalmente deberán contar con certificaciones acordes a los niveles alcanzados por los alumnos. Para esto será necesario un estudio de las diversas situaciones y un cotejo con las experiencias internacionales del campo.

En lo que tiene que ver con el sistema de acreditaciones, se considera necesaria la formación de un espacio estable y transversal de trabajo en la ANEP para generar y administrar las certificaciones a expedir en materia de enseñanza de lenguas. Este espacio podría surgir de una coordinación permanente entre los espacios actualmente existentes en el sistema (Programa de Segundas Lenguas de Educación Primaria, Centros de Lenguas Extranjeras e Inspecciones de Lenguas en Educación Secundaria y de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente). Asimismo sería deseable la incorporación a este espacio de otros organismos públicos en el área, en particular del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

#### **4. PROPUESTA DE REESTRUCTURA REFERIDA A LA DIMENSIÓN DE TRANSVERSALIDAD DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN EL CURRÍCULUM**

##### **4. 1. Estado de Situación**

Como se ha señalado ya, sobre todo en los Antecedentes expuestos en el Documento 1, los planes de estudio y las orientaciones que los acompañan escasamente toman en cuenta el carácter de instrumento transversal a la malla curricular que nosotros atribuimos al lenguaje.

---

<sup>15</sup> La referencia a estos exámenes internacionales no supone que el sistema educativo público uruguayo tenga que usar necesariamente estas herramientas. Las mismas se incluyen como referencias.

En lo que respecta a la **Educación Primaria**, es justo reconocer que el particular enfoque que tradicionalmente se les ha impuesto a sus Planes de Estudios (“Programa”), de formato integrado y no dissociado en asignaturas, debe considerarse por separado. Teniendo en cuenta que el propio plan de estudios reconoce el hecho de que en cada actividad se está produciendo un ejercicio de enseñanza del lenguaje, aunque éste sea también objeto de atención en espacios disciplinarios particulares, parece en cierta forma asegurar el carácter transversal del tratamiento de lo lingüístico. Debe también considerarse que cada maestro, en este caso, planifica y se ocupa de la totalidad de la actividad de aula, en base a una formación explícitamente pensada para esto. Aun así, no podríamos decir que la transversalidad del lenguaje en el curriculum y en las prácticas esté suficientemente jerarquizada y convertida en un hecho del cotidiano de aula en la Educación Primaria.

Sin embargo, es en la **Educación Media** donde la falta de previsión respecto a la transversalidad del uso del lenguaje es más notoria, y en la que los resultados de esta carencia son más preocupantes. En efecto, los diseños curriculares de Educación Secundaria y Técnico-Profesional<sup>16</sup> no parecen incluir en consideraciones o previsiones específicas esta cuestión. En términos curriculares el lenguaje parece ser un componente exclusivo de las asignaturas a él destinadas, como el Idioma Español, las lenguas extranjeras o la Literatura. A diferencia de los maestros de Educación Primaria, la formación de Profesores de Educación Media está concebida fundamentalmente como una preparación pedagógica y didáctica para la enseñanza de una disciplina específica. Este hecho, seguramente justificado para este nivel educativo, sin embargo inhibe la posibilidad de algún tipo de formación complementaria para trabajar también con el lenguaje oral y escrito de los adolescentes en el contexto de cada disciplina.

Algunos planes de estudio de Formación Docente incluyeron cursos de naturaleza lingüística (por ejemplo. “Lenguaje y Comunicación”) en el tramo común de Ciencias de la Educación, pero a nuestro juicio insuficientes para que de ellos pudiera derivarse una atención a los aprendizajes lingüísticos en las aulas. En algunos planes de Educación Media (sobre todos en los de Educación Técnico-Profesional) se han incluido espacios relacionados al procesamiento lingüístico de la información disciplinaria (por ejemplo: “Expresión oral y escrita”), pero aun en este caso la atención prestada a los componentes lingüísticos de la enseñanza de las ciencias y áreas de producción cultural parece poco concurrente con la envergadura del problema que se ha

señalado repetidamente. Las evaluaciones de los aprendizajes señalan, de hecho, que en este aspecto está una de las mayores debilidades de la Educación Media.

No estamos negando que en muchísimos casos los docentes generen estrategias, a veces muy creativas y vocacionales, para atender la demanda lingüística de sus alumnos. De hecho, todos conocemos estos esfuerzos; pero, a pesar de la constatación de estas excepciones voluntaristas, el sentido de la actividad pedagógica no incluye estas preocupaciones formalmente.

Creemos que una de las mayores dificultades en este aspecto de las Políticas Lingüísticas dentro de ANEP, principalmente en la Educación Media, deriva de la poca capacidad del sistema de establecer miradas transversales sobre la planificación de la enseñanza. En cierta forma de análisis, esta dificultad derivaría de la relativa desconexión de las áreas de conocimiento en la propuesta de enseñanza, atribuyendo la síntesis a la esfera de los aprendizajes, o sea dejándola en manos de los propios estudiantes. De todos modos, en lo que respecta específicamente al lenguaje, otros tres factores están, a nuestro juicio, presentes:

1. Generalmente se supone (en la visión cotidiana del discurso pedagógico, que los Planes de Estudio desmienten) que la asignatura Idioma Español está en el Plan de Estudios para resolver todos los problemas de enseñanza vinculados con el lenguaje, la escritura, la ortografía, etc. Por su parte, la tradición de la asignatura Idioma Español privilegió en casi todos los casos una preocupación con otro tipo de encomienda educativa, que se sitúa en un saber disciplinario propio, vinculado a lo metalingüístico o la “reflexión sobre los fenómenos lingüísticos”, lo que muchas veces es transformado por algunos docentes en enseñanza de la gramática o corrección normativa.
2. Las asignaturas del dominio lingüístico del curriculum son pensadas en cada Plan de Estudios, casi sin excepciones, como finalidades en sí mismas, sin ningún tipo de relación con los contenidos disciplinarios propios del nivel de estudio en que se encuentran<sup>17</sup> y entre sí mismas.

---

<sup>16</sup> Ver Apéndices 1 y 2.

<sup>17</sup> Ver Apéndice 2. Una excepción parece haber sido, en algunos Planes anteriores, la del Italiano en los “Preparatorios” de Derecho y Ciencias Económicas.

Paralelamente, los Programas de las asignaturas del curriculum en general no proveen ningún aprovechamiento de los conocimientos de lenguas extranjeras propios del nivel de estudio. Esto, obviamente, no quiere decir que algunos docentes no generen mecanismos para acortar esta distancia.

3. Desde otras disciplinas, como la Física o la Filosofía, por ejemplo, la cuestión lingüística y del uso del lenguaje suele darse por descontada en el alumno, en parte porque pasa desapercibida y en parte porque no se tienen elementos para observar en el proceso de enseñanza que la constitución de cualquier tipo de conocimiento descansa sobre adquisiciones intrínsecamente lingüísticas.

Creemos necesario destacar esta cuestión por su propia importancia, a pesar (o más bien debido a que) ella se presente como muy endeble en su tratamiento por la planificación curricular hasta el momento.

#### **4. 2. Propuesta de reestructura**

En virtud de atender al espíritu de lo expresado precedentemente, formulamos la siguiente necesidad:

*Todos los Programas de Asignaturas, todas las Actividades en ellos contenidas, y todas las formaciones docentes que existan o se proyecten deberían incluir la atención a las cuestiones del lenguaje como instrumento básico de la enseñanza.*

Esta necesidad puede desglosarse en los siguientes ocho aspectos.

**1.** Tradicionalmente toda enseñanza incluye modalidades expositivas. Entendemos **exposición** en su sentido más simple: un hablante planifica y organiza una secuencia lingüística sobre algún tema específico, generalmente con un tiempo convencional de duración, y la profiere ante un auditorio, sin interrupciones de éste. Es verdad que en algunos diseños didácticos actuales, o

por lo menos en su realización usual, estas modalidades hayan ido progresivamente pasando a segundos planos. Es necesario destacar, empero, que su vigencia e importancia para el correcto ejercicio académico, desde los primeros niveles educativos, está, a nuestro modo de ver, totalmente en pie.

El ejercicio de la exposición oral, tanto del docente como del alumno, más allá de su contenido conceptual, debe ser concebido como el uso de piezas de la actividad lingüística, y trabajadas como tales en cada una de las disciplinas. De hecho, estas exposiciones orales (descriptivas, narrativas o argumentativas) difieren en su especificidad para cada campo del conocimiento, mostrando así que la forma lingüística y el contenido disciplinario no son totalmente independientes.

El trabajo con las exposiciones debe referirse a la práctica de docentes y alumnos para hacerlas presentes con normalidad en la actividad de aula, controlando todos sus parámetros formales. Al mismo tiempo, también forma parte de este trabajo los mecanismos de atención, registro y comprensión de los contenidos de las mismas.

2. Cada una de las asignaturas del curriculum, y las disciplinas académicas de las cuales provienen, hacen un **uso sectorial, diferenciado de la lengua o las lenguas**.

En primer lugar, cada una de ellas incluye una terminología técnica específica, que debe tratarse como un registro léxico a hacerse presente y consciente en el aula. Algunas disciplinas incluyen, además, notaciones, las que, a pesar de su carácter técnico, no dejan de ser formulaciones semióticas representacionales, como en el caso del lenguaje.

En segundo lugar, las exposiciones y textos posibles para cada disciplina difieren entre sí en su formato lingüístico. Para poner dos ejemplos disparatados, imaginemos un “escrito de matemática” que tiene el formato de un texto poético, o un “escrito de literatura” que consista en expresiones puramente declarativas. Estas diferencias, y los formatos sectoriales que las requieren, deben ser objeto constante de trabajo por los docentes específicos a lo largo del proceso.

3. En virtud de la presencia de lenguas extranjeras en cada uno de los niveles educativos, resulta ampliamente necesario que cada disciplina tenga a su

disposición la **terminología propia del campo en versiones plurilingües**, que permitan a alumnos y docentes incluirlas en su uso de las lenguas que formaron parte de su instrucción, o de entenderlas cuando se enfrentan a textos de esas disciplinas escritos en otras lenguas que les sean accesibles.

4. La inclusión de lenguas extranjeras en el curriculum supone un bagaje utilitario relevante para el estudio, siempre que en ellas se consigan buenos niveles de proficiencia. En este sentido, es conveniente que los alumnos que tengan acceso a **materiales académicos en otras lenguas** que les sean familiares por su instrucción puedan utilizarlos, bajo la guía de sus docentes. Sin dudas, esto supone que los docentes tengan también acceso a niveles de comprensión en otras lenguas como sus estudiantes, lo que debe ser enfáticamente recomendado e incluido en su formación.

5. En cada nivel educativo, es necesario establecer **espacios planificados, formales y estructurados** (por ejemplo en el estilo de las horas remuneradas de coordinación) entre los docentes de Idioma Español, Lenguas Extranjeras y las demás disciplinas del curriculum, con la finalidad de conjugar esfuerzos en la consolidación de las relaciones transversales en base a los recursos lingüísticos.

6. Al igual que las exposiciones orales, los **textos escritos** por los alumnos en cada disciplina deben ser objeto de atención particularizada, no sólo en sus aspectos generales (redacción, ortografía, etc.), sino en lo que se refiere a las formas convencionales de la escritura académica propia de cada área de conocimiento. Los docentes deberían promover la actividad escritural de sus alumnos, de acuerdo a las características del nivel educativo, no sólo para las evaluaciones didácticas, sino también para la producción de textos que refieran a pequeñas investigaciones realizadas por ellos.

7. A lo largo del curriculum se observa actualmente que **el lenguaje es parte real o potencial de los contenidos programáticos de diversas disciplinas**, no solamente en Idioma Español o en Lenguas Extranjeras. Este hecho es muy alentador y, creemos, debe expandirse. A simple modo de ejemplo, enumeramos algunas posibilidades.

a- La disciplina Filosofía ya incluye algunos tópicos referidos a la filosofía del lenguaje y la semiótica, que podrían ser caracterizados con mayor detalle.

b- Las disciplinas relacionadas a Ciencias Sociales, que existen en los programas de los tres niveles, podrían incluir algunos contenidos propios de la sociolingüística.

c- La disciplina Historia debería incluir, sobre todo en lo referente al Uruguay, aspectos ordenados vinculados a la historia de las lenguas asociadas a nuestra identidad y a la constitución del perfil lingüístico nacional.

d- En las disciplinas del dominio matemático sería conveniente trabajar con los alumnos en la comprensión de los lenguajes formales. De la misma manera, en las disciplinas informáticas sería conveniente hacer lo propio con los “lenguajes artificiales”.

d- En Literatura, cuya materia refiere a las artes del lenguaje, tal vez podría trabajarse en forma más sostenida los aspectos lingüísticos de la escritura literaria, como por ejemplo las dimensiones de los lenguajes poéticos.

8. Para permitir la transversalidad y hacer de ella un medio de organización eficiente y productivo, debería pensarse en un **ámbito de análisis, programación, coordinación y control general**, por encima de los niveles educativos y las especificidades disciplinarias. Este “equipo pluridisciplinario” podría estar integrado por representantes de los Centros de Lenguas (CLEs), de las inspecciones de Primaria, de Idioma Español, de las Lenguas Extranjeras, de Formación Docente, de las Inspecciones de las diversas asignaturas, del Programa de Segundas Lenguas en Educación Primaria, y de los organismos que sean pertinentes. Sus funciones principales serían: mantener la continuidad de los esfuerzos a lo largo del trayecto del estudiante, permitir la interacción entre

los planificadores y docentes de las diversas asignaturas, producir o alentar la producción de materiales didácticos, brindar asesoramiento a los planificadores y docentes de las diversas asignaturas y ejercer un monitoreo constante.

## **5. PROPUESTA DE REESTRUCTURA DE LOS COMPONENTES CURRICULARES DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO EN SITUACIONES SOCIALES O GEOGRÁFICAS ESPECIALES**

### **5.1. PARA EL ÁREA FRONTERIZA CON BRASIL**

En esta sección se presenta la propuesta de reorganización de los componentes del dominio lingüístico específica para la región fronteriza del Norte y Este del Uruguay, donde se registra una situación de bilingüismo social español-portugués, correspondiente a la totalidad de los Departamentos de Artigas y Rivera, parte de los Departamentos de Cerro Largo (Río Branco y Aceguá) y Rocha (Chuy) y las regiones norteñas de los Departamentos de Salto y Tacuarembó<sup>18</sup>.

#### **5.1.1. Estado de situación**

La zona fronteriza del norte del país se caracteriza, en lo que tiene que ver con la situación lingüística, por la presencia de dos lenguas, el Español y el Portugués, razón por la cual es una **región bilingüe**. Además de la presencia del Español y el “Portugués Brasileño”, en esta región se hablan otras variedades lingüísticas que han sido denominadas informalmente “portuñol”, “fronterizo”, “bayano” o “brasileño”. Diferentes estudios realizados por especialistas, fundamentalmente desde la década de 1950, establecen que estas variedades dialectales tienen base portuguesa, es decir que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades del Portugués, aunque ciertamente influidas por el contacto con el español. Estas variedades lingüísticas fronterizas han sido denominadas en trabajos científicos **DPU** (Dialectos Portugueses del Uruguay) y más recientemente **Portugués del Uruguay (PU)**. El Portugués del Uruguay es, como todas las lenguas, una estructura compleja y sistemática, cuya gramática puede ser descrita y analizada en sus diversos niveles. Es también una variedad lingüística ágrafa,

---

<sup>18</sup> Ver Antecedentes y El sentido de las prácticas pedagógicas... en Documento 1 y Mapa en Apéndice 5.

razón por la cual tiene menos estabilidad y fijación que las lenguas con larga tradición escrita como el Español o el Portugués Estándar.

La sociedad fronteriza es, por lo tanto, una *sociedad bilingüe* con presencia del Español y del Portugués del Uruguay. La presencia de la lengua portuguesa en territorio uruguayo se debe a razones históricas que se remontan a los S. XVII y XVIII, en los cuales estas áreas geográficas comienzan a poblarse y a oscilar en su posesión por las coronas española y portuguesa, así como por las Misiones Jesuíticas. La historia de la región fronteriza indica entonces que la presencia del Portugués en esta zona no se explica por un “avance” de esta lengua desde Brasil, como muchas veces se piensa, sino que es lo que se denomina una lengua “de herencia”.

Considerando el diferente estatus social del Español y el Portugués y sus ámbitos de uso diferenciados, esta sociedad ha sido caracterizada además como *diglósica*, con el Español como variedad alta y el Portugués del Uruguay como variedad baja. La *diglosia* es una situación de bilingüismo social en la cual una lengua (o variedad de lengua) es usada para fines cotidianos, para la interacción informal en el hogar y entre amigos, y otra lengua es utilizada para fines formales, en las funciones “altas” de la vida en sociedad, como ser en la administración pública, los medios de comunicación y la educación. Como es característico en las sociedades con bilingüismo y diglosia, el Portugués del Uruguay es la lengua que se usa en los ámbitos familiares, íntimos y coloquiales, mientras que el Español, como lengua oficial del país, es la lengua usada en los ámbitos públicos, como las oficinas, los comercios, las empresas, los medios de comunicación y las instituciones educativas. El uso del Portugués del Uruguay es el que típicamente tienen las lenguas minoritarias que se restringen a ciertos ámbitos de funcionamiento, en el contexto de una sociedad cuya lengua mayoritaria es el Español. El Portugués del Uruguay se encuentra además socialmente estratificado, con una mayor presencia en los sectores más humildes y menos urbanizados de la sociedad fronteriza. El Portugués del Uruguay es también una variedad lingüística estigmatizada, es decir, es una lengua sin prestigio y considerada incorrecta a veces hasta por sus propios hablantes. El Español, por su parte, es la lengua de las clases medias y altas urbanizadas.

Por las razones expuestas, el Portugués del Uruguay puede considerarse como una lengua fronteriza, minoritaria, y de herencia. Diversos estudios han señalado que existe un porcentaje de hablantes nativos monolingües en Portugués del Uruguay, que sólo aprenden el Español en la escuela. Esta compleja situación sociolingüística no ha

sido considerada en la historia de la educación fronteriza. El rol tradicional de la escuela ha sido el de reforzar y promover el uso del Español y corregir las “hablas incorrectas” típicas de la zona. A nivel de la práctica escolar, esto supuso una represión sistemática del uso del Portugués en las escuelas, con los perjuicios académicos y afectivos que ello implica para estos niños. Como consecuencia, los resultados educativos han sido tradicionalmente muy magros.

La represión del uso del Portugués en las escuelas constituye una actitud problemática ya que tiene consecuencias negativas a varios niveles. En primer lugar, está basada en un desconocimiento de la realidad lingüística local, esto es, de la situación social de bilingüismo. En segundo lugar, se apoya sobre la premisa de que el Portugués del Uruguay es una forma “incorrecta” de comunicación, lo cual supone una ignorancia acerca de la naturaleza y el funcionamiento de las lenguas naturales, ya que desde el punto de vista estrictamente lingüístico, esta variedad del Portugués es una lengua compleja y completa que sirve para las necesidades de una comunidad de usuarios. En tercer lugar, la represión del uso del Portugués en las escuelas desconoce los beneficios cognitivos y sociales del bilingüismo. Finalmente, y tal vez uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta, esta actitud desconoce la importancia social y psicológica del respeto por la lengua materna del niño (Declaración UNESCO 1953).

En otro orden, la región señalada es una región bilingüe, en la cual el Portugués y el Español conviven, aun en espacios geográficos o sociales donde el Portugués del Uruguay ya no está - aunque de hecho lo estuvo en el pasado - presente como una lengua vital.

### **5. 1. 2. Propuesta de reorganización del dominio lingüístico en zona fronteriza**

Al igual que la propuesta general realizada para lo que hemos denominado “el país monolingüe hispanohablante”, la recomendación en materia de enseñanza de lenguas para la región fronteriza incluye **tres lenguas distintas del español** en el currículo escolar (entendido como compuesto por los ciclos de Enseñanza Primaria, Educación Media Básica y Superior): **inglés y portugués** con carácter obligatorio y una **tercera lengua obligatoria a elección del alumno**. La diferencia respecto de la recomendación general radica en dos aspectos fundamentales:

- en primer lugar, el **orden de incorporación de las distintas lenguas**,

- y en segundo lugar, la fuerte recomendación de un **modelo de educación bilingüe español–portugués** en el componente de Educación Primaria.

En cuanto al orden de introducción de las lenguas en el currículo escolar, esta propuesta supone la incorporación del Portugués desde la Educación Inicial en forma obligatoria, y la posterior introducción del Inglés a partir de 5º año escolar, también con carácter obligatorio. A su vez, la tercera lengua extranjera en modalidad de opción obligatoria se incorpora, al igual que en la propuesta general, en la Enseñanza Media Básica.

En cuanto a la modalidad de trabajo con las lenguas en Educación Primaria, se recomienda la **Educación Bilingüe Español–Portugués** como el modelo pedagógico más adecuado en materia de lenguas para esta región del país por las razones presentadas antes. Un modelo de educación bilingüe implementado desde el nivel de Educación Inicial asegura que todos los niños vean contemplada su lengua materna en la escuela, al tiempo que adquieren y desarrollan niveles más formales y cultos tanto del Portugués (lengua materna para algunos alumnos y segunda lengua con presencia en la sociedad, para otros), como de la lengua mayoritaria del país, el Español. Como se explicó en la fundamentación, los alumnos de esta región del país llegan a la escuela con distintas historias lingüísticas: hay niños provenientes de hogares monolingües en Español, otros provenientes de hogares monolingües en Portugués y una fracción en cuyos hogares se usan ambas lenguas. La recomendación más extendida a nivel internacional para las sociedades con presencia de más de una lengua es la de educación bilingüe.

La fuerte recomendación para la introducción del Portugués en el currículo escolar no supone desconocer la necesidad de difundir y promover el uso del Español, en tanto es la lengua oficial y mayoritaria del Uruguay, que les dará a los alumnos la posibilidad de acceder a información y ámbitos formales de acción, tanto en la zona de frontera como en el resto del país. Sin embargo, se parte de la base de que el dominio del Español no puede ni debe llegar por la vía del desconocimiento o de la represión de la lengua del hogar. Esta última actitud, además de ser psicológicamente nociva, no logra los objetivos esperados. Por el contrario, los mejores resultados educativos se obtendrán como consecuencia de la revalorización de las variedades lingüísticas locales

y de la introducción del Español como segunda lengua, con las estrategias de aula adecuadas para ello.

El reconocimiento y valoración de las variedades lingüísticas vernaculares no implica que la educación pública intente la enseñanza y expansión del Portugués del Uruguay, ni siquiera su utilización en el salón de clase como lengua de instrucción. Como se explica en la justificación de esta propuesta, el Portugués del Uruguay es característico de los ámbitos de comunicación espontáneos e informales, típicamente representados por las interacciones en el hogar o entre amigos. Es además una variedad ágrafa, sin el desarrollo léxico necesario para el trabajo con contenidos académicos. La variedad que deberá usarse en la educación como lengua de instrucción es el “Portugués Estándar” de Brasil, probablemente acorde a las normas propias del *Portugués Gaúcho de Fronteira* y, tal vez con el tiempo, de acuerdo a la norma generada de un Portugués Culto del Uruguay. De todos modos, la variedad local estará presente a través de la oralidad de alumnos y docentes de frontera. Asimismo, se recomienda el trabajo en el aula con producciones orales y escritas en la variedad local que permita analizar las diferencias dialectales y generar un espíritu de respeto y valoración de las tradiciones culturales propias de la región. Es necesario señalar que toda justificación de la educación bilingüe en la frontera como instrumento para eliminar y erradicar el Portugués del Uruguay, es un acto extravagante y reñido con las actitudes democráticas, y una afrenta a las personas que lo hablan y a su identidad lingüística.

La educación bilingüe, entendida como un modelo de enseñanza en el cual ambas lenguas se usan como vehículo para la enseñanza de contenidos curriculares, es adecuado para una jornada escolar extendida, del tipo de las actuales Escuelas de Tiempo Completo<sup>19</sup>. No escapa a esta propuesta la realidad actual de las escuelas de Educación Primaria, cuya jornada escolar se reduce a cuatro horas, modelo en el cual no es posible desarrollar un diseño de tipo bilingüe. En una jornada escolar de medio turno, se recomienda la introducción temprana del portugués, con no menos de 5 horas semanales y con una metodología de enseñanza a través de contenidos curriculares.

Debido a que el Español es para muchos de los niños fronterizos una segunda lengua, debemos incluirla como tal, en el esquema de la propuesta, conjuntamente con el **Portugués**. La presencia del Español y el Portugués en Educación Primaria no tiene

---

<sup>19</sup> Desde 2003 se está desarrollando en algunas Escuelas de Tiempo Completo de la región fronteriza un programa de educación bilingüe por inmersión dual. Para una presentación de este programa ver Brian, Brovotto y Geymonat (en la Bibliografía, Apéndice 4).

como objetivo la enseñanza de estas lenguas como extranjeras, sino la de servir de base para una enseñanza bilingüe en ambas lenguas. El cuadro de lenguas que estarán presentes a lo largo del sistema educativo en la Frontera, sería el siguiente:

### **Portugués y Español**

Durante todo el ciclo de *Educación Primaria* (desde el ingreso del niño a la educación formal en Educación Inicial hasta 6° año); en modalidad de educación bilingüe.

### **Inglés**

*Educación Primaria* (5° y 6° año ) – no menos de 5 hs semanales

*Educación Media* (desde 1° a 3° año) – no menos de 5 hs semanales

### **Tercera Lengua a elección del alumno – Lengua de opción obligatoria (Francés, Italiano, Alemán)**

*Enseñanza Media Básica* (desde 1° a 3° año) – no menos de 5 hs semanales

### **Profundización en una de las lenguas extranjeras ya estudiadas – Lengua de opción obligatoria**

*Enseñanza Media Superior* (4° año y Bachillerato)

El alumno profundizará durante 2 o 3 años sus estudios en cualquiera de las tres lenguas que estudió en los anteriores trayectos de acuerdo a sus intereses y la vinculación de la lengua extranjera con sus opciones curriculares.

Para la **enseñanza del Español en la región fronteriza** vale, *mutatis mutandis*, todo lo dicho en el Capítulo 2 de este Documento. No obstante, cabe señalar tres parámetros específicos:

1. En el trayecto de **Educación Primaria** no debe darse por descontada su enseñanza, en términos de segunda lengua, al igual que el Portugués, en la medida en que ambas lenguas son lenguas maternas en una proporción variable para la población escolar y, por tanto, segunda

lengua en proporción inversa. Un programa de educación bilingüe, u otra modalidad tendiente a sus objetivos, debe incluir una planificación en este sentido.

2. En el trayecto de **Educación Media**, el trabajo con la lengua española debe estar imbuido de estrategias didácticas relacionadas con el estudio avanzado de una segunda lengua.

3. En la enseñanza del Español en todos los niveles debe tenerse en cuenta **el carácter diferencial de la norma lingüística** de esta lengua en la región fronteriza, como ya se señaló en el **Principio 6** y su comentario en el Documento 1.

En lo que respecta a la enseñanza del **Portugués**, debería aceptarse esta lengua como una de las ofertadas para el tramo final en la Profundización en una de las lenguas extranjeras ya estudiadas.

Deben regir en este caso las exigencias de **acreditación** que se señalaron en el Capítulo 3.

## **5. 2. PARA LOS GRUPOS LINGÜÍSTICAMENTE MINORITARIOS Y SITUACIONES DE MIGRACIÓN**

### **5. 2. 1. Estado de situación**

Como se ha señalado en los Antecedentes y en el comentario del **Principio 6** (Documento 1), el Uruguay se ha constituido como sociedad mediante aportes poblacionales plurilingües, en diversos momentos de su historia. Algunos de estos grupos poblacionales, de culturas y lenguas diversas, a pesar de los procesos de asimilación lingüística y cambio de lenguas, han conservado sus tradiciones culturales y mantenido su lengua en diferentes grados.

Entre estos grupos “alóglotas” es necesario señalar, debido al conocimiento que arroja la bibliografía al respecto<sup>20</sup>, a algunas comunidades de italianos, alemanes, rusos, armenios, judíos azquenásies y sefaradés y valdenses, sin que esta enumeración agote

todas las situaciones posibles. También podemos incluir aquí los grupos italianos de lengua materna diferente al Italiano general, o a los dialectos regionales, a veces pujantes e influyentes, y a los grupos españoles provenientes de las lenguas regionales de España, Gallego, Catalán, etc., igualmente pujantes e influyentes. En algunas regiones del país, además, se encuentran pequeños grupos alóglotas de origen muy disímil, como árabes, griegos, polacos, japoneses o guaraníes, y recientemente finlandeses, noruegos y suecos. En el país ha habido siempre, si bien dispersa, una comunidad de hablantes de Francés y otra de hablantes de Inglés (americanos y británicos), influyentes en algunos períodos de nuestra historia. Esta enumeración puede ser caótica e incompleta, pero sirve para mostrarnos una pluralidad que generalmente pasamos por alto.

En los últimos treinta años se han venido produciendo otros fenómenos diferentes a la inmigración, pero que tienen también otros correlatos lingüísticos. Uno de ellos es el referido a los movimientos migracionales regionales, que incluyen el traslado de grupos importantes de ciudadanos extranjeros (argentinos, brasileños, paraguayos, bolivianos, peruanos, etc.), con experiencias lingüísticas muy diferenciadas a las comunes y normales en el país. Un segundo fenómeno refiere a las migraciones internas, comunes desde la década del 1950, que trasladan importantes grupos poblacionales de una región lingüística del país a otra, preponderantemente a la periferia del área metropolitana. También en este caso asistimos a marcas lingüísticas de esta movilidad poblacional, a veces muy importantes. Finalmente debemos tener en cuenta los grupos de emigrantes, y sobre todo aquellos caracterizados como “emigrante en/de retorno”, que ha sido un fenómeno muy importante en las últimas seis décadas. Sobre todo los emigrantes de retorno, que no son pocos a juzgar por los datos del Departamento 20 del Ministerio de Relaciones Exteriores, han experimentado diversos procesos de cambio o incorporación de lenguas extranjeras, con las cuales vuelven al país en cierta condición de bilingüismo.

Como es innecesario decir, todos estos grupos incluyen niños y adolescentes que asisten a los centros educativos dependientes de ANEP. Es verdad que los últimos cien años, algunos de los grupos de inmigrantes generaron y mantuvieron propuestas educativas propias, de formato conservativo en materia lingüística, pero no sería verdad una generalización al respecto, ya que en la mayoría de los casos estas iniciativas no se

---

<sup>20</sup> Ver Bibliografía de las Políticas Lingüísticas en Uruguay, en Apéndice 4.

dieron. De hecho, entonces, la educación pública uruguaya recibe una importante y muy variada población de origen o características alóglotas.

### 5. 2. 2. Propuesta de reestructura.

Sería absurdo sugerir una reestructura de los componentes curriculares en virtud de una población al mismo tiempo tan polifacética y tan reducida en número respecto a la demanda estudiantil que ANEP recibe. Resulta evidente que el señalamiento del problema, por otro lado escasamente conocido y estudiado, es ya un aporte bastante importante. Sin embargo, hay cuatro aspectos propositivos que se pueden señalar.

1. Resultaría necesario y altamente recomendable el **estudio del impacto real de la presencia en el sistema educativo uruguayo de niños y adolescentes con experiencias lingüísticas y condiciones de hablante apartadas de las normales esperadas en términos generales** o para alguna región del país. Podría crearse un espacio de investigación, propuesta de políticas lingüísticas localizadas y seguimiento de estas situaciones, o atribuirle este cometido a alguna de las estructuras actualmente existentes.
2. En el caso de ciertas particularidades lingüísticas en ámbitos regionales y específicos, conocidas y que son parte de la experiencia de las escuelas y liceos de la región, debería habilitarse una **flexibilización curricular**, integrada a un proyecto de enseñanza que tome en cuenta los aspectos lingüísticos diferenciadores. En varios ámbitos regionales del país ya se han llevado adelante pequeños ajustes en este sentido.
3. Si se observa el contenido de la Propuesta del Capítulo 3 de este Documento, parece muy posible utilizar para algunos de estos casos las obligaciones opcionales de lengua extranjera, para facilitar una **alfabetización simultánea a la del español en la lengua que el estudiante ya tenga en su repertorio lingüístico**. Es probable que en alguna región deba incorporarse al conjunto de la oferta una lengua que allí cobre un sentido especial. La orientación docente en estos casos es

sumamente importante, tal vez orientada por el “espacio” a que hacíamos referencia en el primero de estos apartados.

4. Resulta bastante posible que deba pensarse, tal vez a nivel de los Centros de Lenguas, de cursos de **“Español para hablantes de otras lenguas maternas”**, sobre todo en el caso de aquellos estudiantes a los que se les compruebe un nivel de proficiencia insuficiente.

### **5. 3. PARA LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS**

#### **5. 3. 1. Estado de situación**

En lo que respecta a la educación de las personas sordas en los tres sub-sistemas de la ANEP, se podrían señalar diversas situaciones, que comentamos a continuación.

En la **Educación Primaria** desde 1988 se ha venido implementando una propuesta de Educación Bilingüe Lengua de Señas Uruguay-Español. En efecto, en 1987 el Consejo de Enseñanza Primaria aprobó la **Propuesta para la Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo**, fundamentada en una concepción antropológica, social, lingüística y pedagógica de la sordera, mientras que el modelo preponderante hasta aquel entonces - el oralismo - descansaba sobre una concepción médica, terapéutica y clínica<sup>21</sup>. Dicha Propuesta fue desarrollada por una Comisión de técnicos provenientes de Enseñanza Primaria, la Inspección General de Formación Docente, la Universidad de la República, la Asociación de Sordos de Uruguay, con representación del Instituto Interamericano de Niños y de las asociaciones de padres de niños sordos. Contó luego con el aval, por voto, de todos los maestros de sordos del país. La misma se puso en práctica inicialmente en la escuela N° 197 de Montevideo, y con ciertos ajustes en las otras tres escuelas de Sordos del país (Salto, Rivera y Maldonado<sup>22</sup>).

La propuesta reconoce que el sordo es una persona que se siente parte de dos comunidades:

---

<sup>21</sup> Esta Propuesta fue pionera en el mundo, luego de la Sueca, y sirvió de base a múltiples avances en otros países, como Brasil, Santo Domingo, Venezuela y Colombia. En rigor, algunos de estos países fueron más adelante en la implementación de propuestas similares que el Uruguay.

<sup>22</sup> Existían y existen, además, clases de sordos en escuelas comunes en el resto del país, a excepción del departamento de Flores, en las cuales la implementación de la Educación Bilingüe fue más deficitaria.

- la **comunidad sorda**, que le es propia por la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) que adquiere en el contexto social, identitario y cultural propio de las agrupaciones de sus iguales los sordos;
- y la **comunidad oyente**, a la que pertenecen sus padres (en un 95 % de los casos) y que los ha intentado socializar en virtud del Español hablado en el contexto social, identitario y cultural propio de las personas oyentes.

Por tanto, se conciben a sí mismos, en condiciones de un fuerte y complejo proceso conflictivo, como miembros de una sociedad potencialmente bilingüe y bicultural. Su LSU es la primera lengua en la que, en virtud de la adquisición espontánea, obtienen un funcionamiento lingüístico natural; mientras que el Español, aprendido mediante entrenamientos arduos y artificiales, los completa en términos de “segunda lengua” rudimentariamente internalizada en la mayoría de los casos. La Propuesta reconocía este hecho, e instrumentaba el énfasis en la LSU como lengua de instrucción básica en base al curriculum y Programa de Educación Primaria Común, la enseñanza del Español como segunda lengua a través de la lengua escrita y el entrenamiento para el habla y la comprensión auditiva en la medida de las posibilidades y motivación de los alumnos.

En aquellos años, esta Propuesta, localizada en el ámbito de la Educación Especial, se puso en práctica en forma muy distante de una planificación de Políticas Lingüísticas para ANEP, lo que caracteriza en muchos aspectos a su proceso de implementación. En sus inicios, debido a la carencia de maestros sordos u oyentes en condiciones de enseñar en LSU, se instrumentó con la presencia de instructores e intérpretes en las aulas. Éstos enseñaban la LSU a los niños, padres y maestros, y colaboraban con la docencia curricular. Se instrumentó un curso formativo, en el IMS, para formar Instructores, que luego se distribuyeron en las escuelas del país, principalmente en Salto y Montevideo. Debe tenerse en cuenta que éstas eran personas sordas educadas por el sistema oralista y con importantes lagunas de formación, pero cumplieron desde entonces con el cometido de jerarquizar el uso de la LSU en el contexto escolar. En cuanto a los intérpretes, pudieron observarse las dificultades de trabajar con técnicos autoformados en aquel entonces y sin formación pedagógica. Se instrumentó al mismo tiempo un curso en el IMS de actualización para Maestros de

Sordos, con la finalidad de permitirles participar en la Propuesta en forma rica y adecuada, y se generaron las condiciones para formar maestros sordos. Sin embargo, estas acciones de 1988-1989 se suspendieron desde entonces.

Debe señalarse que en cierta medida el avance de esta implementación se vio relativamente dificultado, en parte por el escaso apoyo recibido por el sistema educativo en general, no sólo en materia de inversión sino también en la instrumentación gradual necesaria para llevar la Propuesta hasta sus objetivos trazados. No poca importancia tuvo la tendencia oralista subsistente en el discurso y las prácticas docentes, que no fueron capaces de eliminar las concepciones médicas, terapéuticas y clínicas de la sordera. Éstas impidieron en muchos aspectos el avance hacia una educación común centrada en la diferencia pedagógica implicada en la propuesta de educación bilingüe.

A partir de 1995, se introducen ciertas modificaciones mediante un plan donde los alumnos asisten en doble turno, recibiendo el currículo en LSU por maestros oyentes y en el otro turno el Español como segunda lengua. Debe señalarse que la relación de los docentes oyentes con la LSU, aunque buena en muchos casos, ha tendido generalmente a una modalidad cercana al bimodalismo, la utilización simultánea o el Español señado (utilizar LSU y Español al mismo tiempo, a pesar de las diferencias estructurales de ambas lenguas). Como hablantes de LSU como segunda lengua adquirida tardíamente, los docentes no podrían fácilmente adecuarse a las expectativas de la Propuesta, que rechazaba la tendencia señalada en base a las evidencias técnicas de su inadecuación y perjuicio en los aprendizajes. Los instructores sordos continúan realizando actividades en su lengua natural (LSU) y enseñando su cultura. Se llegó a esta situación por la coyuntura existente, que aún permanece, relacionada fundamentalmente con la falta de preparación específica de sordos para ejercer la docencia, o a la falta de una exigencia de alto dominio de la LSU para los docentes oyentes y de ofertas de formación adecuada para lograrlo.

Por otro lado, la Propuesta coexistió siempre - inadecuadamente a nuestro juicio - con los Programas de Educación Especial para Sordos vigentes, que responden aún a una concepción oralista, basada en un modelo clínico que establece un criterio de identificación entre lengua y habla oral, desconsiderando el carácter lingüístico de la LSU como otra lengua igualmente estructurada, diferenciada, y autoconsistente. Por tanto, estos Programas consideran que los niños sordos presentan un déficit absoluto en su competencia lingüística, independientemente de que sean hablantes competentes de LSU. Corresponde, no obstante, señalar que en la actualidad los maestros basan su

práctica de aula no sólo en el Programa de Educación Especial (que contiene el diseño de las prácticas oralistas), sino además en el Programas de las áreas de Educación común e Inicial.

Como se mencionó, la Propuesta, incluyó cursos de LSU a maestros en las décadas del 80 y 90, y cursos de formación específicos para actuar en la Educación Bilingüe. Sin embargo, no se mantuvo esta oferta con el enlentecimiento de implementación consecuente, provocando además una brecha importante entre la implementación de la Educación Bilingüe del Sordo en Montevideo y el interior.

En cuanto a la **Enseñanza Secundaria**, debemos señalar que en 1999 más precisamente en el Liceo N° 32, se comenzó con una experiencia dirigida a un grupo de alumnos sordos, que consistió en que en el salón de clase, junto al profesor, estuviera una intérprete en lengua de señas. En sus inicios se propuso la integración en el aula de alumnos sordos y oyentes, pero se presentaron ciertas dificultades que lo impidieron y se derivó luego a que cada grupo tenga su propia aula, hecho interesante que permitió importantes avances en la experiencia. Una vez culminado el ciclo básico, los alumnos ingresan al Liceo N° 35; en este caso se debe señalar que con menor cantidad de intérpretes de los necesarios para las diferentes orientaciones. En ambos casos, si bien se aplica el mismo programa que a los alumnos oyentes, se realizan en la práctica adaptaciones curriculares y por ende ajustes en la medida que la experiencia avanza. Las intérpretes que se desempeñan en este sub-sistema son egresadas de instituciones privadas, ya que no existe ninguna institución pública que otorgue dicha titulación<sup>23</sup>, lo que impide mantener adecuadamente una evaluación de calidad profesional. Por otro lado, carecen con excepciones de formación específica para la docencia o en las disciplinas del curriculum.

Respecto a Educación Técnico-Profesional, un porcentaje de alumnos egresados de enseñanza primaria asisten a instituciones pertenecientes a este sub-sistema. Pero éstas en su mayoría no cuentan con intérprete y se basan en una filosofía de inclusión. Tampoco cuentan con profesores formados para trabajar con alumnos sordos, aplicando los mismos programas y estrategias didácticas tanto para alumnos sordos como para oyentes.

---

<sup>23</sup> La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República tiene aprobada una “Tecnatura en Interpretación Español-LSU-Español”, a la espera de financiación para iniciar los cursos.

En general, debe destacarse actualmente una tendencia - distorsionante - que promueve la concepción de la Lengua de Señas como un instrumento didáctico que los maestros oyentes o los intérpretes utilizan para comunicarse o enseñar a los sordos. Obviamente, no se trata de un recurso didáctico, se trata de **una lengua**, con lo que esto implica desde los puntos de vista cognitivo, psico y sociolingüístico y pedagógico.

Es necesario enfatizar que en este momento la oferta educativa para las personas sordas infringe en alguna medida lo dispuesto por la ley. En Uruguay, a través del Art. 1 de la Ley 17.378 de fecha 25/07/2001, “Se reconoce a la Lengua de Señas Uruguaya como lengua natural del las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República”, y se encomienda a todos los organismos públicos a incluirla preponderantemente en sus diseños de actividades dirigidas a las personas sordas.

Finalmente queremos señalar que hasta este momento no existe una propuesta coordinada entre los distintos sub-sistemas de la ANEP en materia de Educación de la Persona Sorda.

### **5. 3. 2. Propuesta de reestructura.**

La Comisión ha considerado que, desde su punto de vista de Políticas Lingüísticas para ANEP, la **Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe para el Sordo** de 1987 es la más adecuada conceptualmente y la implementación completa y radical de las recomendaciones que la sustentan constituiría un enorme avance en este campo.

El mencionado modelo permite al niño sordo una educación sistematizada, que posibilita el acceso a la lengua de señas tempranamente y el desarrollo del curriculum sin tropiezos en su trayecto escolar y de educación media. Para favorecer este acceso tempranamente se hace necesaria la implementación de un ambiente que cuente con una fuerte presencia de adultos y niños sordos, hablantes naturales de dicha lengua. De esta forma se permite el crecimiento de la competencia lingüística del niño y favorece al proceso de identificación y socialización, ya que la mayoría de ellos nace en hogares de padres oyentes, lo que hace que se instale una compleja limitación poco confortable desde su nacimiento. Para el aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el Español en su correlato escrito, se aprovechan por parte del niño las capacidades lingüísticas desarrolladas en la lengua natural LSU. Ésta es su lengua natural, a la que puede acceder espontáneamente, pues no hay ningún impedimento físico y/o psicológico para

ello. Esto le garantiza un desarrollo en términos cognitivos adecuados y, a su vez, eleva su autoestima mediante una imagen más positiva de sí mismo: considerarse Sordo y no sólo como un individuo carente de audición y mal hablante de la lengua oral. Tampoco necesita de las técnicas de vanguardia para su adquisición, ya que lo hace naturalmente. Por su parte, la adquisición de lengua oral requiere mucho esfuerzo, y se debe hacer con ayudas artificiales y a través de técnicas específicas. A pesar de ello, los resultados poquísimas veces son los de un hablante fluente de español.

A la fecha, se ha ido dando cumplimiento a determinados objetivos de la propuesta original: a) inclusión de la lengua de señas en la escuela, b) incorporación de personal sordo al ambiente escolar, c) desarrollo del currículo común por medio de la lengua de señas. Sin embargo, quedan aún muchos por cumplir, por lo que se propone en términos inmediatos:

1. Tratar la Educación de los Sordos como un asunto de tipo pedagógico, ligado a las políticas lingüísticas que reconocen las diferencias lingüísticas de las comunidades de los educandos, desconsiderando cualquier componente asistencialista y terapéutico que caracterice al individuo sordo como discapacitado requirente de educación especial o pasible de inclusión escolar.
2. Continuar dando efectivo cumplimiento a los objetivos planteados en la Propuesta del año 1987, a los efectos de instrumentar una educación bilingüe y bicultural seria y de calidad pedagógica.
2. Formación de maestros sordos, y de maestros oyentes con alto dominio de la LSU, habilitando programas específicos para ellos, en LSU y con un curriculum que además de los componentes de la formación de maestros incluya formación específica sobre la sordera y educación bilingüe.
3. Formación y/o actualización de los maestros oyentes actuales para trabajar en el marco de la Propuesta, en el marco de referencia de esa concepción de la Educación Bilingüe del Sordo.

4. Institucionalizar instancias de coordinación entre los subsistemas, de manera de establecer una verdadera articulación y una adecuada continuidad en el trayecto del alumno.

5. Brindar apoyo y orientación a los padres, desde las instituciones educativas a las cuales asisten sus hijos.

## **5. 4. PARA LOS PROBLEMAS DEL LENGUAJE PRESENTES EN EL ALUMNADO PROVENIENTE DE LOS GRUPOS EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL**

### **5. 4. 1. Estado de Situación**

Con relación al **dominio lingüístico**, la realidad indica que la situación en nuestro país presenta marcadas diferencias y gran parte de ellas están asociadas a desigualdades socio – económicas. Esto se evidencia claramente en las escuelas ubicadas en los contextos más desfavorecidos económicamente: escuelas de asentamientos precarios, tanto de la capital como de otras partes del país. En estas escuelas, cuyos contextos pedagógicos primarios (familia, barrio, etc.) no ofrecen a los niños más que un “monocódigo” lingüístico (sumamente restringido al contexto inmediato de pertenencia), su dominio lingüístico se presenta muy limitado y, como consecuencia, sus posibilidades de interactuar en contextos que cuentan con códigos lingüísticos más complejos, se dificulta. Este hecho se constata fácilmente a través de la simple “evidencia empírica”, además de los datos que se han ido compilando a través de distintas evaluaciones, tanto censales como muestrales.

Si, al decir de algunos sociólogos, el lenguaje es uno de los mayores “capitales culturales” a los que tiene derecho todo ser humano, en este caso podría decirse que ese derecho no se estaría dando plenamente en nuestro país. En este sentido, las instituciones educativas tienen una enorme responsabilidad: poner al alcance de estos niños todos los niveles de lenguaje posibles y habilitarlos para que puedan ser usuarios competentes de su lengua de pertenencia. Esto se hace todavía más necesario cuando se trata de la lengua escrita. La escritura es, por excelencia, responsabilidad de las

instituciones educativas. Es en ellas en donde la sociedad espera que los sujetos aprendan a escribir.

La educación es un derecho y la procedencia, así como la variedad lingüística, que suele llamarse “sub-estándar”, que utilizan estos niños no puede ser la causa de la discriminación y hasta de la exclusión que sufre la mayoría de ellos, no sólo en la sociedad en general, sino también dentro de las propias instituciones educativas.

Toda esta cuestión está íntimamente vinculada a la búsqueda de una verdadera justicia social, fundamentalmente, la que emana de la democratización y la socialización del conocimiento (a la que todos los habitantes de un país tienen derecho). En este contexto tan desfavorecido, el aumento de las desigualdades incide en los resultados negativos de los estudiantes, con las consiguientes frustraciones que llevan a la deserción, rezago, repetición y por supuesto, a los bajos niveles de aprovechamiento de las variedades lingüísticas.

Cuando el estudiante ha logrado sortear estas dificultades con relativo éxito, continúa con sus estudios y puede superar los obstáculos, pero cuando no lo logra el planteo debe ser otro, surge la cuestión de cómo trabajar con esta población vulnerable a múltiples factores, de atraerlo a un sistema educativo que no le brinda respuestas. Sin lugar a dudas la forma de aprender debe basarse en otras cuestiones que pueden ir desde una metodología diferente, de una forma de trabajar con la información diferente a la tradicional.

El tránsito por la educación formal y el éxito del aprendizaje está íntimamente ligado a los intereses de los estudiantes; capitalizar ese interés es el motivo central para de alguna forma “atraparlo” y el lenguaje es el instrumento que le permite apropiarse de informaciones, de saberes que acrecientan su acervo lingüístico y su conocimiento del mundo. Una persona que pueda comunicarse, interactuar con los otros ya cuenta con un capital lingüístico y esto es clave para interpretar, “leer” el entorno. La educación debe aspirar como finalidad a formar seres humanos libres, comprometidos con él y con su entorno. En una sociedad que se presenta como altamente polarizada, la formación de sujetos preparados, formados para cuestionar y redimensionar sus roles, es hoy una tarea perentoria.

#### 5. 4. 2. Propuesta

La Escuela como referencia del ámbito ideal en el que se crea y se procesa el conocimiento, debe asumir esa responsabilidad demandada por la sociedad, sobre todo en estos contextos en los que no existen condiciones contextuales de “apoyo” como sucedería en contextos “más favorecidos”. Es así que se convierte en el único referente de la escritura. La habilitación, por parte de la institución, de espacios y escenarios propicios donde los niños puedan interactuar con distintas variedades lingüísticas, a través de múltiples propuestas realizadas tanto en el aula como en un “aula expandida” enriquecerá no sólo su poder de comunicación sino también su desarrollo cognitivo favoreciendo así la construcción de sistemas propios sólidos de representación.

Las intervenciones didácticas, en esos escenarios educativos deberían tender a la ampliación de los “códigos lingüísticos” de los niños. Un niño que puede manejar con propiedad varios códigos, puede “interactuar” con mayor seguridad y autonomía en distintos contextos sociales, cuestión que le otorga un gran “poder”. Un niño que cuenta con un solo código y, además, sumamente restringido a un contexto excesivamente inmediato, es probable que esté muy limitado en sus relaciones sociales y culturales (de hecho eso es lo que surge de diversas investigaciones llevadas a cabo en distintos países).

Tal vez sería útil (de hecho se ha hecho y se hace en muchas escuelas) la planificación de situaciones comunicativas diferentes, a través, por ejemplo de **juegos de roles**, en los que se exige una adecuación del “registro comunicativo” para cada situación (dramatización de escenas, pequeñas conferencias y/o alegatos que se tengan que hacer en un organismo internacional, breves defensas jurídicas, representación de una feria vecinal, etc.). Otra forma que suele ser muy útil es el trabajo en **Proyectos con modalidad de “talleres”**. Los mismos exigen un trabajo colaborativo grupal, lo que sirve para llevar al niño a una “internalización” de conocimientos (a partir del trabajo con otros). Este tipo de propuestas enriquecen la interacción y llevan al niño a la necesidad de conocer formas de textos variados (generalmente escritos) según el tipo de comunicación que exija el tópico a tratar. Este tipo de intervención didáctica (proyectos) exige el logro de una producción escrita concreta: elaboración de un diario escolar que incluya textos de divulgación de tipo científico, narraciones cortas, recetas de cocina, crucigramas, la elaboración de un guión de teatro para representar al resto de la escuela, la edición de una revista de entretenimientos, etc.

Estas diversas formas de trabajar deben tener continuidad en los niveles superiores de la educación. Brindar otras formas de aprender es tener presente las desigualdades para lograr la equidad social. De acuerdo a los intereses de los jóvenes debe acercárseles propuestas educativas en que los campos de conocimiento se asocien, en el que “el saber”, “el saber hacer” y “el saber ser” confluyan en la formación integral del individuo. El lenguaje es el dispositivo natural y preponderante para ello y se alude. La metodología de trabajo en “talleres” y en “proyectos” responde a la visión de un hacer permanente y ayuda a enseñar a los alumnos a plantearse proyectos de vida personales y sociales.

El estudio del lenguaje trabajado desde los aspectos mencionados en los Capítulos 2, 3 y 4 de este Documento 2, debe ser incorporado a toda propuesta curricular. Se atiende así al principio que sostiene: “ en cada nivel educativo deberán incluirse líneas y diseños curriculares para la actividad con la lengua escrita y las variedades a ella asociadas”.

Un trabajo como el que se propone permite acercar los conocimientos lingüísticos respetando la condición de hablante del alumno. El concepto de transversalidad del lenguaje debe considerarse clave en este contexto, más allá de los estudios propiamente lingüísticos, puesto que le aporta la posibilidad de comprender e interpretar la realidad, en el entendido de que debe ser capaz de analizar los distintos componentes que configuran esta realidad y sus interrelaciones. Pero para ello, debe contarse con los recursos humanos apropiados, que visualicen estas consideraciones y sean capaces de incursionar en actividades de aula que respeten estos aspectos.