

Lenguaje, política y Pedagogía

Los desafíos del tránsito desde la discriminación hacia la multiculturalidad

RAQUEL RIVERO BOTTERO*

Este trabajo consiste en una recensión en la cual se analiza un documento elaborado por especialistas y referido a lengua, lenguaje y selección de contenidos. El propósito del análisis es pensar y proponer enfoques pedagógicos alternativos a los heredados desde la constitución de la escuela pública uruguaya, al tiempo que invita a pensar aspectos análogos de otras naciones con problemáticas similares. Se proponen reflexiones que, partiendo de aspectos curriculares muy específicos, se abren al análisis más general de las políticas educativas, la selección de contenidos y sus implicaciones político-pedagógicas, a la vez que profundizan en aspectos vinculados a la cultura, la identidad, la educación y la mediación pedagógica desde una perspectiva crítica.

This work analyzes a document drawn up by experts about the language and the selection of contents. The objective of this analysis is to think about and to propose alternative pedagogical approaches to the ones that have been inherited from the constitution of public school in Uruguay, and also to compare with analogous aspects in other nations with similar problems. The author proposes reflections that, starting from very specific curricular matters, open onto the more general problem of the educational policies, the selection of contents and their psycho-pedagogical implications, and make possible a further analysis about aspects related to culture, identity, education and pedagogical mediation from a critical point of view.

Palabras clave

Aprendizaje
Educación
Cultura
Lenguaje
Lengua materna
Política educativa
Pedagogía crítica

Keywords

Learning
Education
Culture
Language
Mother tongue
Educational policies
Critical Pedagogy

Recepción: 14 de mayo de 2010 | Aceptación: 9 de septiembre de 2010

* Magíster en Educación. Docente e investigadora en el Centro Regional de Profesores del Centro-sede Florida, Uruguay. Temas de investigación: pedagogía nacional e internacional, política y pedagogía, políticas educativas, docencia y filosofía de la educación. Publicaciones recientes: (2008), "La ley: tragedia y comedia entre los hombres. ¿Anticipaciones del arte?", *Revista Espacio Académico*, núm. 81, febrero, s/pp; (2008), "Celebración del encuentro: la praxis pedagógica pensada desde el film *Memorias de Antonia*", *Revista Espacio Académico*, año VIII, núm. 85, junio, s/pp. CE: rrivero98@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta contribuir al análisis acerca de fenómenos político-pedagógicos relacionados con la selección de contenidos para un área de conocimientos como lo es el lenguaje, sin desmedro de poder aplicar algunas de estas reflexiones a otras áreas y/o disciplinas.

Interesa pensar y realizar un análisis crítico acerca de algunas políticas lingüísticas que se han materializado en Uruguay, al mismo tiempo que involucrar en la temática a otros interesados cuyas realidades nacionales o regionales inviten a pensar el mismo fenómeno. Una tarea complementaria y necesaria es reflexionar acerca de los impactos que tiene la implementación de determinadas políticas, en este caso las lingüísticas, sobre las comunidades, grupos y/o naciones implicadas.

Se seleccionó para ello un documento¹ elaborado hace pocos años en Uruguay a cargo de un amplio equipo de especialistas, técnicos y docentes de la Universidad de la República (U de la R) y de los distintos subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Constituyen subsistemas de la ANEP: la educación inicial, primaria, media, técnico profesional y la dirección de formación y perfeccionamiento docente.

El equipo mencionado se constituyó en diciembre de 2006 con el nombre de Comisión de Políticas Lingüísticas en Educación Pública, por resolución del CODICEN (Consejo Directivo Central), autoridad máxima de la ANEP. Dicha comisión trabajó hasta el mes de agosto de 2007 produciendo los denominados “Documento 1”, “Documento 2” y cinco apéndices o informes técnicos.

El documento general² no será tratado con exhaustividad en toda su riqueza porque no es el propósito del trabajo. Más precisamente esta reseña constituye una excusa para reflexionar a partir del trabajo de la

citada comisión, y para invitar a debatir estos temas, considerando que son tareas indispensables en la construcción de praxis educativas críticas frente a las heredadas.

UN PROYECTO EN MARCHA: LA ESCUELA PÚBLICA

La educación es entendida como un fenómeno social inherente a la especie humana, más allá de que existan instituciones *ad hoc*; caracteriza a la especie. Como proceso supone transformaciones “no efímeras en términos de producción, reproducción y endoculturación” (Degl’Innocenti, 2002: 1) al interior de los grupos, comunidades o sociedades y para los sujetos en particular. Tales procesos se dan conjuntamente con intensidades diversas según sean las tensiones socio-pedagógicas en aras de procesos más o menos emancipadores.

Si bien es común relacionar a la educación en forma inmediata con la *escuela* —en sentido genérico— existe siempre más allá de las formas institucionales históricamente construidas y emergentes de proyectos político-sociales y económicos más amplios, atravesados por las tensiones propias de los procesos hegemónicos y/o dominantes. Se comprende como hegemónicos aquellos procesos político-sociales que cuentan con la aceptación implícita de la sociedad y que, en general, no son objeto de discusión para todos los implicados; son también aquellos que se consideran como “naturales”, en el sentido de normales, lógicos. Dominantes, por su parte, son los procesos de toma de decisiones explícitamente autoritarias, en los que aun percibiendo resistencias o conflictos los sectores que deciden no toman en cuenta esas discrepancias (Gramsci, 1975: 16).

La escuela básica, pública y gratuita emerge del proyecto burgués y normalizador-disciplinador (Davini, 1997: 21-28; Degl’Innocenti, 2002: 3; Delval, 1999: 18-20).

1 Se denominará “documento” a todo el material producido por la Comisión de Políticas Lingüísticas, y se especificará más (Documento 1; Documento 2) en casos de citas puntuales.

2 Documento completo disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anepportal/servlet/main003?33>

Heredera de los ideales de las revoluciones burguesas, de las cuales es paradigmática la Revolución Francesa, encarna el proyecto republicano. Tiene como misión civilizar a los *bárbaros* (Varela, 1874: 53-63) y transmitir conocimientos básicos para los fines de las repúblicas nacientes: formar al ciudadano que haga posible la república a través del sufragio, y al trabajador que se integre al proceso de desarrollo y consolidación del capitalismo.

Si bien la polémica es ardua acerca de la conveniencia de formar a los trabajadores (Delval, 1999: 21-25) por su efecto potencialmente subversivo para el *statu quo*, finalmente se constituye en una herramienta primordial para la consecución de los fines que se establecen en primera instancia en el proceso de constitución de los Estados nacionales, mismo que tuvo lugar mayoritariamente en el siglo XIX, en particular pero no exclusivamente, en las naciones latinoamericanas.

Las normas de convivencia, la disciplina, el cálculo y el lenguaje *legítimo* se constituyen en los contenidos centrales del proceso educativo que encarna la escuela. Responden a los fines de los Estados nacientes que necesitan pacificación y sumisión al trabajo. Se entenderá aquí por Estado: “el componente específicamente político de la dominación en una sociedad territorialmente delimitada, y dominación, como capacidad, actual y potencial, de imponer regularmente la voluntad sobre otros, incluso, pero no necesariamente, contra su resistencia” (O’Donnell, 1978: 1157-1158). Se entiende por política la “actividad relacionada con la adopción de medidas o decisiones autoritarias sobre el mundo de vida de la comunidad” (Solozabal, 1984: 146).

En el proceso antes mencionado, la Pedagogía —entendida aquí como praxis política y ética— nace como disciplina vigilante de estos procesos normalizadores. No será sino hasta el siglo XX cuando aparecerán, lenta y contradictoriamente, perspectivas pedagógicas crecientemente críticas en el seno de procesos sociales más amplios, de toma de

conciencia de los fenómenos de marginación generados por la misma acción de la escuela (Saviani, 1988: 15-41), y no a pesar de ella.

Como es lógico, las decisiones políticas en materia de educación acerca de qué enseñar, cómo y para qué, siempre van en consonancia con el proyecto político, económico y social que define la clase dominante en toda sociedad. Estos procesos incluyen mayores o menores procesos de participación, pero en el ámbito estatal, finalmente las decisiones contemplan parcialmente las aspiraciones populares, cuando lo hacen. Los procesos de diseño, formulación, y más que nada de implementación de las políticas educativas, no son nunca lineales —como no lo son de ninguna política pública— y las contradicciones que caracterizan todos los procesos sociales ofrecen fisuras saludables para prácticas y teorizaciones acordes a fines educativos emancipadores, contra-hegemónicos. Esto último dicho en el sentido freiriano de educación como proceso de transición de conciencias desde lo mágico-ingenuo a lo crítico (Freire, 1984: 100-102). En otras palabras, el análisis de las condiciones materiales de existencia transita desde la percepción de que son razones inapelables del destino y/o de que otras personas logran una vida digna con todas las necesidades básicas satisfechas —y mucho más que eso—, a la toma de conciencia de la construcción histórica, socio-política y económica de tales condiciones de acceso a la alimentación, la salud, la educación y la participación política en sentido amplio.

Importa considerar que la emancipación de los sujetos, tal y como se conceptualiza hoy desde la pedagogía crítica, no está en la base del proyecto original de la escuela. En términos de la época se trata de liberar al individuo y a los pueblos de la ignorancia, entendida como todo aquello que no es seleccionado como valioso desde el punto de vista cultural, para formar al ciudadano y al trabajador que harán posible el proyecto republicano burgués.

Es así que las políticas educativas se materializan, entre otros numerosos aspectos, en la selección de los contenidos escolares *pertinentes* y en el diseño de currículos acordes. Herederos del positivismo, los Estados nacionales latinoamericanos promueven a través de la escuela, en su origen, *una* moral consensuada y definida centralmente, *una* concepción de ciencia en términos de búsqueda de la verdad a través de *un* método, y la correspondiente jerarquización de lo que es importante enseñar y lo que no.

ACERCA DE LA LENGUA Y EL LENGUAJE ANÁLISIS DE UN DOCUMENTO DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN URUGUAY

En lo que a lenguaje oral y escrito se refiere, y para el proyecto de escuela mencionado, hay *una* forma de hablar y de escribir bien. El resto es considerado dialecto y sinónimo de ignorancia, cualesquiera sean las culturas que conformen la sociedad en cuestión, que, desde este punto de vista, no son consideradas culturas sino ignorancia sin más.

Sin pretensión de abordar el devenir contradictorio de este origen de la escuela hasta nuestros días, las herencias se mantienen con mayor o menor potencia según los contextos y capacidad de respuesta alternativa de educadores, padres, comunidades en general, instituciones y Estados. A las tradiciones pedagógicas se oponen las tendencias (Davini, 1997: 42) como *búsqueda de caminos alternativos*, y siempre contra-hegemónicos, por lo que no logran materializarse en las prácticas pero las interpelan, y en alguna medida las modifican.

Si bien las prácticas y las teorías han experimentado cierto nivel de transformación en el tiempo intentando salirse de ese formateo inicial, puede sostenerse que no es raro encontrar hoy prácticas pedagógicas durante la escolaridad básica en particular, y en el resto de la escolaridad obligatoria también, que no sólo desconocen sino que excluyen todo saber anterior al ingreso, para empezar *en orden*

(el de *la* ciencia), y con el *conocimiento válido* (el que selecciona el Estado a través de sus técnicos).

La mediación pedagógica verticalista que atraviesa la sociedad y que se da entre dirigentes y dirigidos se replica en las aulas con sus efectos, ya conocidos largamente, de sometimiento de todos y discriminación de las minorías, aun cuando se expliciten las mejores intenciones en términos educativos, y aun cuando no se dude de ellas. El problema es ideológico —entendiendo ideología como falsa conciencia— y está en el enfoque; lejos se está de plantearlo como un problema maniqueo y *cuasi* simple, de malas intenciones *per se*.

No obstante, la gravedad de los efectos pedagógicos de este estilo de mediación radica en la negación de los sujetos que está en su base. Desde lo macro-social hasta el aula, no pueden sino ser contraproducentes en lo que se refiere a los aprendizajes de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, aunque tal vez el efecto de mayor impacto sea el afectivo en los niños, si bien no se desconoce ese efecto para toda edad. Esto último en el entendido de que, tal vez, si los estudiantes son de más edad, cuentan también con más elementos de elaboración afectiva y de resistencia política.

El estilo de mediación mencionado supone negar todo lo aprendido, y en el mismo acto se niega también la cultura familiar, barrial y/o de la comunidad de pertenencia, cualesquiera sean los contenidos que estén en proceso de aprehensión. Dussel (1968) ahonda desde la filosofía la problemática referida al ser docente, quien nunca es neutral —aunque así se le haya conceptualizado desde el positivismo, al igual que la escuela y la ciencia—, que tiene lógicamente una vida, una ideología, es producto de un contexto histórico-social y de clase, y que por lo mismo, para el autor, no tiene derecho a presentarse ante el *hijo-alumno-Otro* (sic) como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer, y se agrega aquí, negando todo lo que el otro es. Claro que, como trabajarán los teóricos de la

reproducción en los sesenta y setenta a través de conceptos como violencia simbólica, arbitrario cultural o códigos restringido y elaborado, entre otros, el alumno que pertenece a la misma clase que el maestro continúa su aprendizaje en códigos similares, mientras que los más pobres y los hijos de las clases trabajadoras son llamados a comenzar de cero —como si se pudiera— de diversas maneras.

En lo que se refiere específicamente a la enseñanza del idioma considerado válido, la primera negación, como ya se dijo, es la de la identidad. A ésta siguen otras, relacionadas con las formas de dar sentido al mundo, y que todo ser humano va organizando a medida que transcurre su vida.

Respecto al idioma, además del tedio de comenzar por “aprender” letras, sílabas y palabras que muchas veces no significan nada en la cotidianidad de los estudiantes (Pichon Rivière, 1985: 12-13), se obstaculiza, o se impide directamente, la posibilidad de problematizar los propios saberes (Saviani, 1988: 69-70) para abrirlos al análisis, a la instrumentalización —en el estricto sentido de “apropiación por parte de las capas populares de las herramientas culturales para la lucha social” (Saviani, 1988:70)— al asombro de la diferencia, a la oportunidad de descubrir la construcción histórica de las culturas y las identidades. Estos aspectos han sido abordados con profundidad por Paulo Freire en los procesos de alfabetización de adultos que llevó adelante con sus equipos en múltiples ocasiones, y que son ya ampliamente conocidos.

Cabe recordar una investigación que Ferreiro y Teberosky (1985: 26-27) realizaron en los setenta referida específicamente a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura:

...el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza “sin saberlo” (inconscientemente) en sus actos de comunicación cotidianos.

Difícilmente la escuela hubiera podido asumir este “saber lingüístico” del niño, antes de que la psicolingüística lo hubiera puesto en evidencia; pero ¿podemos ahora ignorar esos hechos? ¿Podemos continuar actuando de tal manera que lo obliguemos a *ignorar* todo lo que él sabe acerca de su lengua para enseñarle, precisamente, a transcribir esta misma lengua en código gráfico?

Sin perder de vista la diferencia entre el objeto de estudio de las investigaciones citadas y el objeto de análisis de este trabajo, es necesario replantear esas mismas preguntas pero desde un enfoque intercultural, justamente porque el niño, joven o adulto en situación de aprendizaje y perteneciente a comunidades minoritarias, no va a transcribir *esa lengua*, que es la suya, al código gráfico, sino *otra*, que en el mismo acto negador de su lengua materna entendida como no-saber, también niega su cosmovisión, su folclor, su música, su ritmo, su modo de decirse y decir el mundo.

Obviamente es importante el avance científico en cualquier campo; también es claro que éste colabora en la construcción de formas más apropiadas, elaboradas o enriquecidas de ver el mundo; sin embargo, desde una perspectiva filosófica, y sin desmerecer el avance teórico de un campo como el de la lingüística, muchos autores alertaron antes respecto de la necesidad de frenar el etnocentrismo a favor de sociedades más inclusivas. De lo que no quedan dudas, para quien necesite del sustento de la ciencia, es que la cultura atraviesa las biografías y los procesos sociales de las comunidades, cualesquiera que éstos sean.

Si se atiende a los avances en la producción teórica que refiere a la diversidad lingüística y la interculturalidad en lo que va del siglo, no deja de constituir un fenómeno alentador el trabajo práctico y teórico sostenido que se observa en la última década. Algunos ejemplos son la proclamación del 21 de febrero como Día Internacional de la

Lengua Materna por parte de la UNESCO en el año 1999,³ así como también la proclamación por la Asamblea General de las Naciones Unidas del año 2010 como el Año Internacional de Acercamiento de las Culturas, en el marco de un decenio de trabajo por la cultura de paz y no violencia para los niños del mundo.⁴

Se abren así muchas perspectivas de análisis—inabarcables todas en este espacio— de las que se mencionarán sólo las más evidentes para el campo en el cual se desempeña quien escribe estas líneas; seguramente serán muchas más. Algunas de ellas, entonces, atenderán a que los procesos de aprendizaje suponen sujetos intelectual y afectivamente activos; otras, a que la mediación pedagógica es antagónica a la transmisión vertical de contenidos desde el total desconocimiento de lo que el otro sabe, es y siente; también puede incluirse el análisis respecto a que la selección de los contenidos que se enseñan en las escuelas debería problematizarse con más sistematicidad y frecuencia; una más se refiere a que la génesis histórico-política de la escuela estatal no debería congelar a la propia escuela en sus enfoques de origen profundamente discriminantes de las minorías, en el mismo movimiento en que pretenden incluir. Las contradicciones de los procesos político-sociales son consideradas, en todo momento, magníficas oportunidades humanas para la superación de las situaciones de injusticia que se materializan en las prácticas, y obviamente, no por todos queridas.

La educación supone siempre sujetos. Comienza en la práctica social de todos los implicados para volver a ella, transformados: “Entre la teoría y la actividad práctica transformadora se inserta un trabajo de educación de las conciencias, de organización de los medios materiales y planes concretos de acción...” (Saviani, 1988: 71).

No hay un sujeto que sabe y que transmite a los que no saben; hay sujetos en transformación a través del diálogo entendido como praxis liberadora (Freire, 2000: 101), como acción y reflexión sobre el mundo para transformarlo en procesos de creciente humanización.

EL ANÁLISIS Y LA REFLEXIÓN CON BASE EN EL DOCUMENTO

Enfoque cultural

Interesa comenzar con la concepción de lenguaje que está en la base de todo el documento, ya que desde allí será posible transitar a reflexiones que refieren a la totalidad del fenómeno de la educación básica y general.

En el documento se piensa al lenguaje como *producción cultural* que atraviesa todas las actividades del ser humano, de lo que se deduce que su potenciación es fundamental para el desarrollo integral de la persona. De esto también vale inferir una relación esencial con los derechos humanos de toda persona, en estricta relación con la construcción de la identidad.

Específicamente, el lenguaje oral primero y el escrito más tarde, se han constituido a lo largo de la historia de la humanidad en una de las capacidades más potentes con que cuenta la especie en términos de construcción y promoción cultural. El lenguaje hace a la especie como tal en la evolución de los homínidos. En sus relaciones dialécticas con el pensamiento, lo enriquece a medida que se enriquece, por lo cual la educación juega un rol fundamental en su desarrollo y promoción, y por lo mismo, en el de las funciones psicológicas superiores *que se originan como relaciones entre seres humanos* (Vigotsky, 1988: 94). En el vínculo se construye el sujeto y su desarrollo en espiral, esto es, en cada nueva revolución avanza hacia un estadio superior desde la edad mental real

3 Puede accederse a una gran variedad de ponencias y documentos con referencia al tema en: www.portalcomunicación.com/esp/dest_mat.html

4 Puede leerse información al respecto en: www.unesco.org/.../2010

y el nivel que supone su *desarrollo próximo* (Vigotsky, 1993: 142).

Es el trabajo pedagógico entre niños, jóvenes y adultos el que permite el pasaje hacia niveles de conceptualización cognitivo-afectivos superiores. La relación pedagógica, entendida como praxis entre sujetos, supone múltiples transiciones a niveles crecientes de autonomía por parte de los estudiantes, y su fin último es el rompimiento de las relaciones de poder (De Tezanos, 1981: 316), es decir, la autonomía del sujeto. Se entiende por praxis la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción. Esta relación opera a través de superaciones que no son lineales, y que avanzan desde la negación de lo que es hacia la construcción del proyecto. En un sentido más específico para las relaciones pedagógicas, supone educadores y educandos en procesos de aprendizaje que son, a la vez, sociales y singulares.

Como se expresó antes, los niños comienzan su escolarización primaria con valiosas experiencias de apropiación de la lengua materna que se dan en ámbitos naturales donde caben todos los estímulos y todas las posibilidades de equivocarse (o deberían darse así),⁵ a través de procesos que suponen siempre actos inteligentes de significación y aprehensión del mundo. Por eso mismo deben ser valorados, explorados y contrastados con otras visiones; para eso está el docente, y no para narrar contenidos químicos, lingüísticos, históricos u otros.

Cualquier proceso de apropiación, y por lo tanto también el de la lengua en sus múltiples registros, supone un sujeto inteligente —en el sentido de posibilidades racionales y afectivas para “leer por dentro” (*intus legere*) cualquier tipo de fenómeno— el cual investiga desde teorías propias que ha construido sobre el mundo, desde que llega a él. Eso es revolucionario; saberlo debería ser revolucionario para todo educador que se precie de tal. Si antes no

hubo sensibilidad para ello, al menos ahora tenemos investigaciones que nos obligan a serlo.

Las teorías que elaboran niños, jóvenes y adultos acerca del mundo matemático, físico, histórico, geográfico, musical, filosófico, etc., van cambiando y/o manteniéndose según el nivel de los conflictos que las contradicen. La formación del educador juega aquí un papel central ya que éste es el responsable de interpelar y desafiar a sus estudiantes respecto de las teorías que construyen desde el sentido común. Y esto no desde la nefasta perspectiva de que son “disparates”, sino desde el necesario conocimiento de que guardan una lógica de acuerdo a la información que los sujetos han podido procesar para elaborarla.

Cumple un papel fundamental en el avance de este proceso el estilo de la mediación pedagógica en términos intelectuales, afectivos y morales. Estos últimos constituyen la totalidad cambiante con la que, y a partir de la cual, trabajan los educadores con niños, jóvenes y adultos, así como insoslayablemente con ellos mismos, en el proceso educativo.

La mediación pedagógica (De Tezanos, 1981: 316) es una relación; en su totalidad “expresa el contexto” de todos los involucrados y “se concreta” a través del lenguaje, la afectividad y el trabajo: “La comunicación no se plantea, entonces, sólo en términos de capacidad lingüística y estructuras sintácticas, mucho menos limitado a la ejecución lingüística. Proponemos que el sujeto social debe generar ‘competencia comunicativa’” (De Tezanos, 1981: 327).

La misma autora propone atender al fenómeno de generación de la competencia comunicativa en un triple proceso de apropiación: del mundo objetivado históricamente, del mundo de la experiencia del sujeto en situación comunicativa, y de la realidad social que vive compartiendo las costumbres y la moral determinadas históricamente (De Tezanos, 1981: 327).

5 Para un ejemplo muy gráfico de esto véase la regularización de los verbos en Ferreiro y Teberosky, 1985: 23.

Interesa plantear aquí, en primer lugar, que no es posible dejar de manifestarse a través de los múltiples lenguajes con los que contamos (corporal y gestual, verbal, de producción escrita y plástica, etc.) y, en segundo lugar (no en términos jerárquicos), que lo hacemos desde nuestro origen vital (que diversos autores ubican antes y/o después del nacimiento) y social.

Accedemos a la escuela desde todo lo que somos y eso supone concepciones del mundo y modalidades particulares y sociales de dar cuenta de ellas. Por otra parte, se sostiene también que en la escuela —tal y como se la ha conceptualizado antes— no siempre —y en casos más graves, casi nunca— se potencia y trabaja *desde* el nivel de desarrollo lingüístico,⁶ que es de lo que se ocupa este trabajo en particular, con el que ingresan los alumnos.

Esto tiene razones históricas, y por lo mismo políticas, económicas y sociales, que ya se mencionaron al inicio y que se entienden necesario deconstruir una y otra vez para comprender y transformar nuestras prácticas como educadores, a favor de generaciones más libres y autónomas.

La matriz conceptual desde la que se trabaja aquí, y que se encuentra también en el documento que es objeto de análisis, alienta a plantear una *postura no instrumentalista (o tecnicista)* del lenguaje, en el preciso sentido de no concebirlo como un contenido más, como objeto de enseñanza privativo de especialistas en el campo, y en algunos casos, reducido a reglas a seguir. Por el contrario, se considera que el lenguaje atraviesa todos los campos del saber humano, por lo que es parte esencial de toda disciplina, del conocimiento en general, de la cultura y de la sociedad, tal y como se sostiene en el documento de referencia. En este sentido es interesante mencionar las consideraciones de Marín (1993: 32):

Las actividades de enseñanza están centradas en el supuesto desarrollo de las capacidades lingüísticas —y sólo lingüísticas— de los alumnos. Pero esas competencias lingüísticas sólo valen en cuanto empiezan y terminan en el ámbito escolar, perversa situación que tiene su expresión en el discurso didáctico: “Hoy vamos a empezar con análisis sintáctico, pero vamos a empezar desde cero”.

Para educar es necesario partir del *universo temático* de los educandos. Freire sostiene que allí se encuentran, en contradicción, los *temas generadores* (2000: 120) que darán lugar al proceso de liberación, que es como entiende a la educación. Educar es partir del pensamiento-lenguaje de los sujetos involucrados en el proceso. De todos ellos: ¿cuáles son las visiones del mundo, cuáles las preocupaciones, los sueños, los proyectos, las frustraciones que dan forma al mundo de que se habla, se conversa, se resiste o se quiere transformar? Y, por otra parte, interesan fundamentalmente las modalidades con las que se da cuenta de esas cosmovisiones. Todo esto debe ser objeto de intenso trabajo pedagógico, sin olvidar que un buen maestro escucha primero para después embarcarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿CONTRADICCIONES POLÍTICAS?

Complementariamente con lo antes expresado, se considera que la enseñanza específica y sistemática del lenguaje, entendido como competencia comunicativa a desarrollar en niños y jóvenes en el tramo de escolaridad obligatoria, es insoslayable, más allá de que siga integrándose a toda mediación pedagógica posterior. Y más aún, debería seguir integrándose a toda forma de educación terciaria y superior porque justamente no es

6 Se hace referencia al lenguaje específicamente por ser el objeto de análisis aquí, si bien se le entiende indisoluble, por una parte, de todos los niveles de desarrollo, y por otra, de la afectividad y el trabajo. Estos tres elementos son abordados en profundidad por De Tezanos (1981) en la obra citada.

un problema de la escuela básica o media. Sencillamente no es un problema. Es una producción cultural siempre viva, siempre en crecimiento, siempre diversa como genuina expresión de costumbres, valores, sueños, ciencias, poesía... la lista es infinita.

De acuerdo a lo antes expresado, llama la atención que, como se indica en el Documento 2 (2006-2007: 39-45), se dé por finalizada su enseñanza en Uruguay una vez cumplido el segundo año del ciclo básico:⁷

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 (p. 42).

Sin duda este tipo de decisión en lo curricular remite a la concepción que antes se criticaba, y que se nutre de ideas tales como que la lengua se aprende de una vez y para siempre, que la “desconocen” sólo los más “chicos”, y que de ello deben ocuparse los maestros de educación básica y los profesores de idioma español *hasta los 13-15 años*. Si los resultados

académicos de los estudiantes no son los esperados en tramos posteriores de la educación, toda la responsabilidad recae sobre estos docentes, o, lo que es igualmente erróneo, sobre “carencias” de los estudiantes. Por otra parte, se entiende de una gravedad extrema la interrupción de ese proceso de apropiación de las herramientas culturales imprescindibles para todos, pero fundamentalmente para las clases trabajadoras, que son las que antes abandonan al sistema educativo, según lo que indica la profusa investigación en la materia.

Informes de SITEAL⁸ (2006) indican el fenómeno más grave que en términos educativos está viviendo América Latina: cumplida la etapa de educación primaria básica, los adolescentes y jóvenes comienzan un paulatino alejamiento de las aulas que comienza hacia los 13 años y se agudiza a los 16. Aunque se deduce, no está de más indicar que los más desfavorecidos son los adolescentes pobres de la región, y obviamente esto no afecta solamente aspectos vinculados al lenguaje, pero nunca son aspectos que no tengan que ver con él.

Aquí interesa una precisión. Se hace referencia a dos problemas, que son distintos y complementarios: uno refiere al desconocimiento de la cultura desde la cual ingresan los estudiantes a la escuela. Éste, ya mencionado, será abordado con más profundidad en el siguiente apartado. El otro, complementario e indisoluble del primero, es el que refiere a los tiempos pedagógicos, y es el que se intenta trabajar en este tramo. Parece necesaria la aclaración para no entender estos fenómenos como contradictorios. En otras palabras, si bien cuando se habla de educación se la entiende entre sujetos que piensan, viven, trabajan y tienen modos peculiares de *pronunciar el mundo* (Freire, 2000: 80-95), también se sostiene aquí la necesidad de continuar la mediación pedagógica durante toda la escolaridad

7 En Uruguay la educación media (posterior a la primaria o básica) se compone de un ciclo básico (CB) de tres años y bachillerato posterior también de tres años. El segundo año de CB supone para los estudiantes, edades entre 13 y 15 años aproximadamente.

8 Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina, disponible en: <http://www.siteal-iipe-org>

obligatoria por lo menos,⁹ ya que no se trata de enseñar recetas sintácticas y ortográficas sino de conocer el modo en que otros dan cuenta del mundo, al tiempo que se fortalecen y valoran los propios:

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros, ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo sino con él, como sujeto de su pensamiento (Freire, 2000: 130).

Se entiende necesario el replanteo crítico de estas cuestiones a la luz de la profusa investigación que se viene realizando respecto al tema del lenguaje y de la lengua en particular, así como de la cultura en general y sus diversas expresiones.

En el documento de referencia se afirma que el lenguaje, y sobre todo la escritura, constituyen procesos psicológicos superiores, por lo que deben entenderse como herramientas cognitivas (Documento 2: 43). Precisamente se habla de *escritura* como “uno de los procesos psicológicos superiores más importantes que surgen y se desenvuelven dentro de la línea cultural del desarrollo humano”; y de la *lengua* como un “logro cultural que requeriría una intervención didáctica, intencional y sistemática” (p. 45), mucho más allá de los primeros años de la educación media. Inmediatamente se plantea la necesidad de elaborar propuestas curriculares que incluyan prácticas de enseñanza lingüística desde el nivel primario hasta la educación media superior, *incluyendo la formación docente*, así como profundizar y divulgar las investigaciones en este sentido; esto último es en extremo importante, ya que se afirma en el documento que las investigaciones realizadas dentro y fuera de nuestras fronteras son numerosas (Documento 1: 10).

Se cree que este tipo de producción alienta, además de la investigación, cuya importancia huelga aclarar, la toma de conciencia respecto de las complejidades de un fenómeno que hasta no hace mucho tiempo se consideraba simple y hasta obvio.

También es necesario pensar en la enseñanza sistemática de la lengua durante la formación docente con enfoques que se nutran de reflexiones como las elaboradas en el documento citado, que avanzan luego hacia propuestas de educación bilingüe intercultural.

Cabe preguntarse acerca de las razones más profundas que sostienen políticas educativas tan opuestas a las conceptualizaciones que llevan más de un siglo. Seguramente no serán simples ni lineales; seguramente tienen estrecha relación con tradiciones de pensamiento pedagógico a la manera en que las conceptualiza Davini (1997); y seguramente también, la relación es profunda con una perspectiva ideológica triunfante, aquella que dio origen al que se denominó *proyecto escuela*.

URUGUAY, ¿PAÍS MONOLINGÜE?

Breve noticia histórica

La República Oriental del Uruguay (más conocida por Uruguay) es un pequeño país de 176 mil 215 km cuadrados, ubicado al suroeste de América del Sur, con una población de poco más de 3 millones de habitantes. Sus dos grandes vecinos, Argentina y Brasil, tuvieron mucha incidencia en el proceso independentista respecto de los españoles (1811-1820), ya que ésta era una región de tierras codiciadas por ambas naciones, que finalmente optaron por convenir la independencia “de los orientales” a los que —cuentan los historiadores— no se podía doblegar (Convención Preliminar de Paz de 1828).

El mismo proceso independentista, de la dominación española primero, y de los vecinos que aspiraban a decidir los destinos del

9 En Uruguay, por ley, desde 2008 se extendió hasta el bachillerato inclusive.

pueblo oriental después, estuvo signado por la participación conjunta de criollos, negros e indios que seguían sin desmayos al general José Artigas (Machado, 1975). El proyecto artiguista de forjar una confederación de “Provincias Unidas del Río de la Plata” (Ardao, 1990; Méndez Vives, 1972) fue finalmente vencido: la Provincia Oriental (hoy Uruguay) fue invadida por el ejército luso-brasileño, al tiempo que se hacía sentir la indiferencia y el “centralismo porteño” característicos del gobierno del Buenos Aires de la época. Vencidos los orientales, Artigas fue perseguido; buscó refugio en Paraguay y jamás regresó. Termina allí el sueño de la Patria Grande y comienza el lento desarrollo de una nación tutelada por dos vecinos poderosos que por ley podían intervenir en cualquier conflicto que surgiera en Uruguay, hasta que se jura su primera Constitución, en 1830.

Interesante es, a los efectos de la comprensión de este trabajo, consignar que el primer presidente de la República, el general Fructuoso Rivera (quien también luchara en su tiempo por la independencia junto a los indígenas de la zona), organizó el exterminio de la nación charrúa, conocido como “la matanza de Salsipuedes”, en el departamento de Tacuarembó.¹⁰

En todo este proceso puede seguirse la configuración de una nación que comienza con los indígenas del lugar, charrúas y guaraníes, la colonización española y los negros esclavos traídos desde África, y más tarde, los inmigrantes que huyen de las guerras europeas y de las persecuciones racistas, en sucesivas llegadas desde los más diversos países, ya en el siglo XX. Todos ellos dejarían sus improntas culturales (idiomas, costumbres, música, religiones, alimentación, etc.) y seguirían configurando una nación con una multiculturalidad negada desde su origen que hoy asoma a nuevas conceptualizaciones que intentan dar luz a este fenómeno.

Recientemente la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, publicó un estudio de Arocena y Aguiar cuya presentación es más que elocuente en el sentido tratado antes:

Este libro muestra un Uruguay diferente y desconocido. Un país que definitivamente no es el que se describe en la historiografía nacional... El país que se retrata en esta obra tiene una diversidad cultural mucho más importante que la que estamos acostumbrados a reconocer... Hay estudios confiables que estiman que hasta la quinta parte de la población uruguaya cree firmemente que tiene antepasados indígenas y negros... Existen otras colectividades muy importantes que debemos reconocer como artífices de nuestra nacionalidad: los suizos..., los libaneses..., los armenios..., los rusos..., los judíos..., los árabes..., los peruanos... (Arocena y Aguiar, 2007: 7).

Además de los harto reconocidos españoles e italianos, y curiosamente menos —o no tanto— los portugueses y brasileños.

La imbricación entre política y pedagogía queda ya en evidencia si se piensa que hay una historia no oficial, de una riqueza exuberante, que no se estudia en las escuelas ni liceos, y que al silenciarse se niega aún hoy.

El análisis más exhaustivo del Documento 1 muestra cómo el equipo de estudiosos interpela lo que podría denominarse *un mito* y, como tal, arraigado en el imaginario colectivo: *el de que Uruguay es un país monolingüe*. También resulta interesante la vinculación entre esta idea y la complementaria de que las *políticas lingüísticas* han tenido la característica central de ser *tácitas*.

Desde los aportes de la psicología social (Pichon Rivière, 1985) puede pensarse que no hay nada más poderoso, como idea y modalidad de acción, que aquello que se naturaliza

10 Puede consultarse amplia bibliografía nacional respecto al proceso independentista y el exterminio charrúa.

como obvio, sin discusión, como lo “normal” y lo “lógico”. Esto puede pensarse para muchos fenómenos sociales y constituye una valiosa herramienta para interpelar supuestos. En particular, para el objeto de reflexión y análisis de este trabajo, la historia ofrece posibilidades de análisis muy interesantes acerca de cómo se ha ido conformando la lengua que caracteriza a los uruguayos y el lenguaje que se enseña en los centros educativos.

En el documento se plantea que en el periodo comprendido entre 1860 y 1920 el país experimentó un alud inmigratorio. Si bien podría pensarse que el correlato natural de este fenómeno sería una sociedad plurilingüe, se impone desde 1877 un modelo de enseñanza monolingüe a través del decreto-ley de educación común, que en su artículo 38 establece que “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en *el Idioma Nacional*”¹¹ (Documento 1: 10). Esto es considerado por la Comisión de Políticas Lingüísticas en Educación Pública como el primer acto, aunque implícito, de planificación lingüística.

Por estas y otras razones que se detallan a lo largo del trabajo, el equipo de especialistas plantea que el caso uruguayo, aparentemente simple, es de altísima complejidad:

En el caso uruguayo, a modo de ejemplo, podemos contraponer a la inexistencia de una Lengua Oficial (que debería ser declarada tal por la Constitución o por alguna ley Complementaria) la existencia de una amplia gama de decisiones sectoriales dispersas en documentos que regulan la actividad social y administrativa: artículos del Código General del Proceso (donde se indica que los “escritos” deben presentarse en Español), leyes específicas referentes a la legalización de documentos provenientes del extranjero (que indican la traducción al Español certificada por Traductor Público),

diseños curriculares oficiales en donde se da por sentado que el Español es la lengua oficial de la enseñanza, entre muchas otras de variadísimo tipo (Documento 1: 9).

En el mismo documento se afirma que las decisiones en este sentido no fueron producto de una política lingüística oficial, lo cual refuerza la idea ya planteada de que todo parece tan obvio que no es necesario explicitar nada. Sin embargo, la realidad es más fuerte que cualquier teoría y esto puede apreciarse en el hecho de que en el norte y este del país los *departamentos fronterizos* constituyen una *sociedad bilingüe y diglósica*: allí se habla *español fronterizo y portugués del Uruguay*. Se hace referencia a todo el departamento de Artigas y Rivera, parte de Cerro Largo y Rocha, y regiones nortenas de Salto y Tacuarembó.¹²

En el documento se explica que la *diglosia* corresponde a una situación de bilingüismo social en la cual una lengua es definida como variedad “alta” para fines académicos y de uso en la administración pública y oficial en general, mientras la otra (en este caso el portugués del Uruguay) es una variedad estigmatizada, reducida al ámbito familiar, no formal, de la vida cotidiana:

El bilingüismo fronterizo es el resultado extraordinario de la planificación lingüística de cuño vareliano [se refiere a José Pedro Varela 1845-1879], como ya se ha señalado repetidamente en la bibliografía especializada. Ya que *la planificación partió de diagnósticos socio-históricos y etno-lingüísticos equivocados y de una ilusoria homogeneidad “nacional”* [más deseada que real], *es comprensible que el resultado no fuera el esperado* [el monolingüismo] (Documento 1: 66).

El portugués fronterizo, a partir de los empujes de instrumentación de la escuela vareliana en la frontera resultó acorralado

11 Todos los subrayados son nuestros.

12 El Uruguay está compuesto por 19 departamentos.

y con él amplios sectores socialmente minoritarios nortños. En términos de didáctica lingüística, esto se expresa mediante la enseñanza exclusiva en español (en la cual la competencia lingüística materna de los hablantes queda suspendida) y mediante la *prohibición expresa de utilizar las otras lenguas de los alumnos, con los correspondientes “castigos” morales y escolares* [en la evaluación y en el manejo disciplinario]. Una enorme cantidad de papelería (circulares, recomendaciones, etc.) estableció estas prácticas desde 1880 a 1930 para los hablantes de las lenguas de inmigración y durante todo el siglo XX para la región fronteriza, multiplicadas sistemáticamente en la orientación de los docentes y en la formulación interiorizada de modo unívoco de interpretar el fenómeno. La asimilación lingüística de los inmigrantes y la estandarización progresiva del español rural y de contacto contribuyó principalmente desde el sistema educativo a la formación de una tradición de monolingüismo más o menos sólida, regida desde *ideales sociolingüísticos puristas y con el modelo de un español “correcto”, identificado con la norma académica española* (Documento 1: 10).

No por conocido deja de sorprender el fenómeno “didáctico” de negar como inapropiados los saberes de los estudiantes. Si esto se constituye en obstáculo epistemológico para la enseñanza de cualquier disciplina, se entiende que resulta nefasto cuando lo que se niega son rasgos de identidad de la persona, como lo es su propia lengua.

Resulta interesante apreciar los procesos culturales que se van materializando más allá y a pesar de la normativa impuesta:

Simultáneamente, el país desarrollaba su propio proceso de estandarización natural, que se ha caracterizado como la coexistencia de tres normas regionales: el español rioplatense en el sur, el español fronterizo en el noreste y el

español litoraleño en el oeste. Entre éstas y el modelo lingüístico ofrecido en la educación ha habido [sic] una relación de conflictividad, no siempre bien resuelta en términos pedagógicos (Documento 1:10-11).

En el año 1967 se planteó un proyecto al Consejo de Educación Primaria (CEP), reconociendo la *existencia de una forma dialectal del portugués* (Documento 1: 15) y proponiendo acciones de integración desde la escuela primaria. El resultado fue que, si bien obtuvo la aprobación del CEP, también produjo acalorados debates en el parlamento, donde se argumentaba que cómo se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional (Documento 1: 15).

Esta manera de entender la selección de contenidos, para el caso particular de la lengua, pero también para cualquier disciplina, remite a políticas educativas más interesadas en discriminarse de un supuesto enemigo externo, que en pensar el fenómeno de la cultura y de la educación en términos de potenciar las capacidades humanas.

Como breve digresión, es oportuno recordar las reflexiones de Eisner (1994: 15-18) cuando comenta la publicación en Estados Unidos de “A Nation at Risk” en 1983, frente al lanzamiento del Sptunik. Lamentablemente abundan las metáforas militares, dice el autor, para pensar si la escuela trabaja a favor o en contra de la nación. Tales enfoques pedagógicos, más que erróneos, cumplen la condición de ir contra los seres humanos utilizando lo que mal llaman “educación”.

Los autores del documento que se viene analizando indican la gravedad del desconocimiento de la realidad local:

El Portugués del Uruguay se caracteriza por ser una forma dialectal arcaizante y rural del Portugués Riograndense, que también presenta rasgos derivados de su contacto con el español. En este último caso, *no se*

trata de una confusión contingente producida por los hablantes por falta de dominio de ambas lenguas, sino de una variedad lingüística típicamente portuguesa, en la cual las incorporaciones del Español son secundarias; el Portugués del Uruguay está arraigado en comunidades lingüísticas populosas de los Departamentos fronterizos que lo tienen como lengua materna (Documento 1: 15).

El enfoque antes criticado acerca de qué lengua debe enseñarse no se corrige en el país por largos años; por el contrario, en plena dictadura militar (1978) el Ministerio de Educación y Cultura lanza una Campaña de corrección idiomática para defender la soberanía nacional (!) y proteger a la nación de la penetración del portugués. La comisión se expresa con claridad respecto de la ideología de corte ultranacionalista y de derecha que está en la base de estas políticas y que, por suerte para los uruguayos, fueron quedando atrás con el correr de los años y la vuelta a la democracia.

Desde hace décadas (1986 a la fecha) se han presentado numerosos proyectos elaborados por docentes de la UdelaR y de ANEP, con suerte y continuidad diversa, pero que representan una toma de conciencia a la vez que un esfuerzo importante para implementar programas de educación bilingüe en las escuelas de las zonas fronterizas.

Además de ello, en 2001 se aprobó una ley en el parlamento que obliga al Estado a profundizar en la formación de docentes con relación a las comunidades sordas y al lenguaje de señas uruguayo (LSU). Esto también supone educación bilingüe y una franca decisión de apartarse de la tradición que vincula históricamente a estas comunidades a la educación especial y a la “discapacidad”:

... para el establecimiento de la Educación Bilingüe ha de suponerse... una concepción social y lingüística de la sordera, como la que se le ofrece a cualquier otro grupo

lingüística y culturalmente minoritario, en el marco de referencia de la Educación Común (Documento 1: 17).

Finalmente, interesa abordar brevemente otro aspecto trabajado profusamente en el documento, y que sólo se citará por su importancia. Como ya se explicó, Uruguay fue partícipe de un importante alud migratorio en diversos períodos de su historia, incluso en décadas recientes, con la vuelta de los hijos de exiliados políticos de los años sesenta y setenta, luego de la última dictadura militar (1973-1985). Todo el proceso, reciente y lejano, explica la existencia en el país de diversas comunidades lingüísticas: judíos, ingleses, rusos, armenios, italianos, alemanes, coreanos, valdenses, finlandeses. Resulta llamativo que la inclusión de lenguas extranjeras en el período de educación obligatorio nunca o casi nunca haya tenido como criterio de selección de idiomas la matriz social y cultural que conformó desde su origen a la nación, y que luego tuvo una continuidad de la mano de procesos político-sociales específicos y diferentes. Se considera imprescindible pensar e implementar políticas lingüísticas que hagan un lugar a esta conformación histórico-cultural del país.

Para ello deberá trabajarse sobre uno de los principales miedos heredados sin reflexión: el miedo a la diversidad, a la heterogeneidad, a lo diferente. Sólo de esa forma será posible constituir una nación inmensamente rica en términos culturales, y sin duda más libre.

APUNTES BREVES PARA FINALIZAR

La prohibición expresa de utilizar la lengua materna para comunidades que no hablan español es planteado en el documento como un proceso de “suspensión de la competencia lingüística materna de los hablantes” (Documento 1: 11). Leer esto fue sorprendente para quien escribe. Ofrece una idea cabal de la gravedad del fenómeno y de una de las tantas formas de discriminación que hemos materializado en

nuestras prácticas, no necesariamente conscientes de ello, cuestión que no lo hace menos grave. Es en este preciso sentido es que interesa plantear ideas para seguir pensando.

Una de ellas remite a los saberes de alumnos y educadores *previos* al ámbito educativo institucional. Ambos sujetos sociales son hablantes competentes al ingresar al sistema educativo pues la lengua materna es, en primer lugar, condición *sine qua non* tanto para enseñar como para aprender; en segundo lugar, y complementario a lo anterior, constituye un punto de partida insoslayable para posibilitar un auténtico vínculo educativo.

Por otra parte, interesa trabajar el concepto mismo de lengua materna desmitificando perspectivas y apostando a favor de nuevos enfoques pedagógicos que ofrezcan espacio al bilingüismo y a una concepción intercultural opuesta a la normalización heredada (Davini, 1997: 21-28).

Respecto de la lengua materna, en el Documento 1: 21-22) se plantea que no es “correcta” o “incorrecta”, y que no es objeto a enseñar. Por lo tanto, plantean los autores, hablar de “enseñanza de la lengua materna” encierra una contradicción.

Es absolutamente impactante cómo se ha naturalizado esta forma de entender la enseñanza del idioma desde la primaria a la escuela media, con una fuerte impronta *normalizadora-disciplinadora* (Davini, 1997), tal y como se ha planteado en momentos anteriores de este trabajo, y que desconoce todo lo que no es seleccionado como contenido a enseñar y por lo tanto definido como “valioso” desde el punto de vista cultural. Dicen los autores:

Desde un punto de vista biológico, y para algunas corrientes de pensamiento, *la lengua materna puede entenderse como la realización de la capacidad innata universal que todos los individuos de la especie humana tienen en cuanto miembros de la especie y que se determina en los primeros años de vida en función de los datos lingüísticos a los cuales*

estén expuestos, es decir, la lengua o lenguas que se hablen en el hogar. Para otros puntos de vista, y atendiendo a su dimensión subjetiva, *la lengua materna es aquella serie de experiencias vividas por el sujeto a través de las cuales se constituyó como tal, inscribiéndose en el lenguaje. Es inherente a la propia existencia del sujeto, en la medida de que estos puntos de vista derivan la existencia de sujeto de su condición de hablante. La lengua materna se define así como una condición singular, como aquel “espacio” donde cada individuo se constituye como hablante* (Documento 1: 22).

La sola idea de que en el proceso “educativo” pueda trabajarse en contra de la identidad de los sujetos, muestra a las claras la deshumanización a la que se puede llegar en nombre de la cultura y el progreso de las sociedades.

Nada más lejos, en la intención de este análisis, denigrar sin más los proyectos político-pedagógicos que dieron origen a la escuela pública uruguaya, por la que tanto se luchó y de la que se apropiaron de distintas formas los trabajadores y sus hijos como una herramienta más de lucha para hacer oír sus voces en la construcción de la república. Lo que sí parece imprescindible y urgente es alentar al análisis contextualizado de esos orígenes y los procesos políticos, sociales y económicos que están en la base de su materialización, para trabajar en su transformación.

La comisión propone una tarea central que los educadores arriba mencionados señalan con persistencia: “reflexionar acerca de por qué, para qué y a quiénes se enseña determinado conocimiento en un determinado contexto sociocultural y témporo-espacial” (Documento 2: 44).

Sin duda, las decisiones que se toman respecto de los contenidos a enseñar no son ingenuas ni neutrales en ninguna disciplina. No pueden serlo. El escenario siempre corresponde a los fines de la educación que están orientando las praxis.

El resultado del análisis realizado no puede ser otro que sostener con convicción la necesidad de explicitar una y otra vez los supuestos que orientan las teorías y prácticas de los educadores, ponerlos en cuestión, pensarlos

con otros, abrir las posibilidades a lo nuevo y a la desnaturalización de lo aparentemente obvio, en acción y pensamiento. Sólo así seremos más humanos, menos sujetos y más sujetos de nuestras praxis.

REFERENCIAS

- ARDAO, Arturo (1990), *Nuestra América Latina*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- AROCENA, Felipe y Sebastián Aguiar (2007), *Multiculturalismo en Uruguay. Ensayo y entrevistas a once comunidades culturales*, Montevideo, Ediciones Trilce.
- Gobierno del Uruguay-Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central (ANEP-CODICEN)-Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007), "Documentos e informes técnicos" (anexado en marzo de 2008), en: <http://www.anep.edu.uy/anepportal/servlet/main003?33> (consulta: 20 de marzo de 2008).
- DAVINI, María (1997), *La formación docente en cuestión: política y Pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DEGL'Innocenti, Martha (2002), "Educación, escuela y Pedagogía", en: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/index.html> (consulta: 15 de marzo de 2005).
- DELVAL, Juan (1999), *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI.
- DUSSEL, Enrique (1968), "Lecciones de introducción a la filosofía y de antropología filosófica" (inédito inconcluso), en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/filosofia/filo.html> (consulta: 15 de agosto de 2007).
- EISNER, Elliot (1994), *Cognición y currículum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1985), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1984), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2000), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GRAMSCI, Antonio (1975), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- MACHADO, Carlos (1975), *Artigas, el general de los independientes*, Montevideo, Crisis, Cuadernos de crisis, núm. 14.
- MARÍN, Marta (1993), "La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos", *Lectura y Vida*, núm. 3, pp. 31-37.
- MÉNDEZ Vives, Enrique (1972), *Artigas y la patria grande*, Montevideo, Tauro, col. El candil.
- O'DONNEL, Guillermo (1978), "Apuntes para una teoría del Estado", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 40, núm. 4, pp. 1157-1199.
- PICHON Riviére, Enrique (1985), *Psicología de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- SAVIANI, Dermeval (1988), *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto.
- SOLOZABAL, Juan (1984), "Una nota sobre el concepto de política", *Revista de Estudios Políticos* (nueva época), núm. 42, pp. 137-163.
- VARELA, José Pedro (1874), *La educación del pueblo*, tomo 1, s/l, s/ed.
- VIGOTSKY, Lev (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Crítica Grijalbo.