



XIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

15 - 17 de setiembre, 2014

¿QUÉ DESARROLLO PARA URUGUAY?

**El impacto de las acciones de las políticas lingüísticas  
en la ciudad de Rivera: desencuentros institucionales**

Karina Nossar Toranza

## **El impacto de las acciones de las políticas lingüísticas en la ciudad de Rivera: desencuentros institucionales<sup>1</sup>**

**Dra. (c) Karina Nossar Toranza**

**Centro Regional de Profesores del Norte- Rivera**

[karinanossar@gmail.com](mailto:karinanossar@gmail.com)

En los últimos años han sucedido significativos hechos en nuestro país en lo que respecta a las acciones de políticas lingüísticas. Se implantó la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP en 2006, con una gran producción de documentos. Por otra parte, es de señalar la inclusión de las mismas como ejes transversales en la Ley General de Educación N° 18437, reconociendo la existencia de diferentes lenguas en el territorio nacional. Otro hito importante vinculado a la planificación lingüística ha sido la creación de la carrera de profesorado de Portugués en Rivera en el año 2009. A la interna del Sector Educativo del MERCOSUR hubo un cambio de estatus del que fuera hasta 2011 un grupo de trabajo en políticas lingüísticas y que a partir de 2012 se convirtió en Comité Asesor en Políticas Lingüísticas con la transversalidad correspondiente. Todo ello conforma un horizonte alentador para la enseñanza y los aprendizajes en el contexto fronterizo. No obstante, la realidad cotidiana de la región, definida como bilingüe y diglósica, nos da cuenta de una serie de dificultades y obstáculos que aún no se han podido salvar en lo que respecta a los vínculos interinstitucionales que permitan la continuidad exitosa de este proceso.

**Palabras clave: políticas lingüísticas, planificación lingüística, lenguas en frontera**

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Sociales, UdelaR, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014.

## Descripción de la situación lingüística en el contexto fronterizo

La zona de frontera noreste de Uruguay con Brasil se caracteriza, entre otras cuestiones, por sus peculiaridades lingüísticas. El poblamiento original de la región fue originariamente lusitano, razón por la cual la lengua que se hablaba era el portugués. Ello fue así a tal punto que Varela manifestó su preocupación al respecto, en una conocida cita de 1875 que se recoge en *De la legislación escolar* (2006: 92):

*En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esta zona, hasta el idioma nacional se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad.*

A partir de esta premisa, falsa por cierto, puesto que no se perdió el idioma nacional en la medida en que el español nunca lo fue<sup>2</sup>, se implementó la primera gran instancia de planificación lingüística, en función del Decreto-Ley de Educación común de 1877 que impuso la obligatoriedad de la enseñanza del español en todo el territorio nacional (Barrios 1996). Los hermanos Jacobo y José Pedro Varela fueron los artífices tanto de la creación de las escuelas de frontera, enclavadas estratégicamente, como de la formación de las maestras en el famoso “Internato de Señoritas” que se instaló en el edificio donde hoy funcionan, en la Plaza Cagancha el Museo Pedagógico y el Liceo N°34, cuya entrada es por calle Cuareim.

De esta forma, el portugués y el español se vieron obligados a coexistir en el mismo espacio geográfico, aunque con una fuerte represión de la lengua considerada “invasora”. Este prolongado contacto de las lenguas de los respectivos países ha dado lugar a variedades dialectales, conformándose, de esta manera un peculiar repertorio multilingüe, que incluye, según Barrios (2008: 81):

- *El español como lengua de mayor prestigio, incorporada en muchos hablantes recién a través de la escuela, aunque también hay hablantes que la tienen como lengua materna (Behares, 1984).*

---

<sup>2</sup> El español continúa sin ser lengua oficial del Estado uruguayo en lo que a normativa respecta. No se consigna como tal en ningún sitio, únicamente se hace referencia al mismo en la Ley General de Educación de 2009, junto con el Portugués del Uruguay y la Lengua de Señas Uruguaya.

- **Las variedades dialectales del portugués**, designadas técnicamente como DPU (dialectos portugueses del Uruguay) (Elizaincín e.a., 1987), y popularmente como dialecto, brasileiro, bayano o portuñol<sup>3</sup>. Los DPU, altamente estigmatizados, son lengua materna de buena parte de la población fronteriza.
- **El portugués**, en su condición de estándar minoritario<sup>4</sup>, originariamente limitado a una presencia en el entorno lingüístico, pero cada vez más visible y presente en la educación oficial: desde 1996 a través de cursos optativos para alumnos de educación media en los Centros de Lenguas Extranjeras de todo el país, y desde 2002 en la experiencia piloto de enseñanza en portugués y español en escuelas de frontera.

Si bien esta descripción realizada por Barrios ya cuenta con unos cuantos años, sus características generales se mantienen. Coexisten el español y el portugués estándar con sus respectivas variedades y el portuñol como variedad dialectal. Conocida y clásica resulta la definición de Charles Ferguson de 1959:

*Diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una unidad superpuesta, muy divergente, altamente codificada (a menudo más compleja gramaticalmente), vehículo de una parte considerable de la literatura escrita, ya sea de un período anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria. (Apud López Medina 2002: 35)*

---

<sup>3</sup> El término *portuñol*, importado de zonas no fronterizas y hoy ampliamente usado también en la frontera, refleja una representación de estos dialectos en términos de mezcla.

<sup>4</sup> “Considero *estándar minoritario* aquella variedad estándar que es propia del grupo minoritario en cuestión, y por *estándar mayoritario* aquella que es propia de la sociedad mayoritaria en cuestión. En las comunidades luso-hablantes fronterizas el portugués funciona como estándar minoritario, y el español como estándar mayoritario. Obviamente, una misma lengua puede actuar como estándar mayoritario en un contexto, y como minoritario en otro.” (Barrios 2004).

A esta caracterización se le han hecho algunas modificaciones. Se cree que el concepto de diglosia habría que extenderlo no sólo a comunidades donde se hablaran dos variedades de una misma lengua, sino a todas aquellas sociedades que tuvieran dialectos o registros distintos, o niveles lingüísticos diferenciados (ídem). Por otra parte, Fasold (1996) contrapone la definición de Ferguson, que se explica a partir de nueve puntos (la función, el prestigio, la tradición literaria, la adquisición, la estandarización, la estabilidad, la gramática, el léxico y la fonología) con la de Fishman, que revisó y amplió el concepto de diglosia en 1967. Esta última propuesta permite la presencia de varios códigos, mientras que Ferguson pensaba en la coexistencia de únicamente dos variedades de una lengua. Al respecto, Fasold (1996: 84) señala que “Fishman no dice nada sobre los dialectos regionales pero está claro que su concepto de diglosia sí que incluye la diglosia entre lenguas distintas”. De allí que Fasold se formule una serie de preguntas sobre la convivencia entre estándares y dialectos, la distribución funcional, el grado de diversidad entre las variedades, entre otras, analizando casos como el de Paraguay y la India, lo que le permite llegar al concepto de lo que denomina diglosia amplia:

*Consiste en reservar los segmentos más estimados del repertorio lingüístico de una comunidad (que no son los primeros que se aprenden, sino que se aprenden más tarde y más conscientemente, normalmente en la educación formal) para las situaciones que se sienten como más formales y distantes, y reservar los segmentos menos valorados (que son los primeros que se aprenden, con poco o ningún esfuerzo consciente), los cuales pueden tener cualquier grado de relación lingüística con los segmentos más valorados (desde diferencias estilísticas hasta ser diferentes lenguas), para las situaciones percibidas como más informales e íntimas. (Fasold 1996: 100)*

A partir de esta caracterización, el propio Fasold cuestiona la pertinencia de continuar utilizando el término diglosia, no obstante lo adopta en función de su historia, aclarando que el prefijo se refiera a los dos extremos dentro una línea continua que iría de la formalidad a la intimidad del uso de la lengua por oposición a dos variedades lingüísticas.

Si bien el concepto de diglosia, como ya se ha señalado, ha sido cuestionado y reformulado, Behares considera que la clásica distinción de Elizaincín, “mutatis, mutandi, todavía sigue siendo válida” (2003: 12).

La diglosia fronteriza es el resultado de la planificación lingüística impuesta por el Estado uruguayo. Behares (1985: 16) asevera que “El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística”. En consonancia con Behares, Barrios afirma que:

*(...)no sólo aumentó el bilingüismo en la zona fronteriza del Uruguay, sino que la misma se estructuró lingüísticamente como diglósica. El español es la variedad “alta”, adecuada para las situaciones formales (incluida la educación); los DPU constituyen la variedad “baja”, usada en las situaciones familiares e informales. (Barrios 1996: 90)*

Esta última variedad ha sido rebautizada en la Ley General de Educación de 2009 como “Portugués del Uruguay”, aunque dicha denominación ya venía utilizándose en anteriores trabajos académicos (Brovetto e.a. 2006; Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas 2008, entre otros).

La política lingüística del Estado uruguayo ha perseguido la homogeneización desde la concepción de un país monolingüe. Como señala Barrios:

*Si bien los términos planificación y política suelen usarse indistintamente en relación con el lenguaje, la expresión política lingüística se refiere más a los contenidos ideológicos que sustentan la planificación, en tanto esta última apunta a los aspectos instrumentales del proceso. (2001: 1)*

Estos aspectos instrumentales del proceso han sido bastante similares a lo largo del tiempo: en primer lugar, porque subyace a los mismos la ideología de la formación de los estados nacionales bajo la consigna: “una lengua=una nación”<sup>5</sup>. En segundo lugar, porque se buscó crear una identidad nacional en torno de aspectos comunes y negando la diversidad hasta hace poco tiempo en que la misma se convirtió en patrimonio, aspecto sobre el que volveremos más adelante.

En el SXX hubo un período que se destacó por la particular agresividad con la que se combatió lo que se concibió desde siempre como “problema” (Barrios 2008) en

---

<sup>5</sup> La ecuación una lengua=una nación aparece como tal en la pregunta central que se realiza la escuela de Rouen en el año 2003 con el primer número de la revista Glottopol, a propósito del contexto de la globalización donde la economía y los acuerdos políticos tienen mayor incidencia en el plano supranacional (Narvaja de Arnoux 2008: 13).

lo referente a la lengua en la frontera: la dictadura militar llevó a cabo dos campañas puristas de la lengua, con algunas diferencias importantes entre ambas, en las que no viene al caso ahondar. Lo más destacable de las mismas fueron el patriotismo que intentaron despertar, el combate xenófobo que instalaron, la amenaza con la que se identificaba a la lengua fronteriza y la pretensión de construir un símbolo nacional en torno de la lengua española<sup>6</sup>.

### **Instancias recientes de planificación lingüística**

Al acercarse la década de los 90 se produjeron interesantes movimientos en la temática, como la experiencia del PROPELER (Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura De Rivera) que aunó esfuerzos de especialistas de la UDELAR y del Consejo de Enseñanza Primaria. Si bien este programa fue abortado sin mayores explicaciones, sigue siendo referente ineludible de un cambio en las actitudes de docentes respecto de la situación lingüística fronteriza y su abordaje en las aulas (Behares 2003). A partir de estos primeros y audaces intentos, se sucedieron otras intervenciones, como la realización de una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo, a cargo del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y una Diplomatura en Rivera con dos ediciones, también impulsada por la Facultad de Humanidades y coordinada por la Dra. Graciela Barrios, de las que participaron, como alumnos, autoridades y referentes locales principalmente de la ANEP. En 2003 se instaura, desde el Consejo de Educación Primaria, el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués, el que hoy coexiste con las escuelas que tienen el Programa de Enseñanza del Portugués por Contenidos Curriculares que comenzó en el año 2006 y el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera, de más reciente data. Respecto de estas acciones, Gabbiani (2010) reconoce que:

*Los tres programas en funcionamiento promueven el uso del portugués en ámbitos formales, para la educación y en su variedad estándar. Las escuelas del área que no están incorporadas a ninguna de estas propuestas igualmente han cambiado su relación con el portugués, ya que no está prohibido (como lo estuvo durante un tiempo), o limitado a los intercambios informales del recreo. Hoy los niños que entran*

---

<sup>6</sup> Barrios y Pugliese (2005) analizan en profundidad las campañas de purismo idiomático de este período en particular.

*a la escuela hablando solamente o principalmente portugués no sufren las críticas de antes ni están destinados al fracaso por no manejarse en español. El cambio es muy grande y positivo, aunque aún haya muchos problemas por resolver en el ámbito educativo (formación de docentes para los nuevos programas, elaboración de material didáctico adecuado en portugués, etc.). La pregunta final es ¿se puede notar ya una mejora en la convivencia entre las lenguas?*

En el año 2009 se abre por primera vez en nuestro país la carrera de profesorado de Portugués en el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo y en el Centro Regional de Profesores del Norte en Rivera. Se trató de un logro importante, puesto que hacía varios años que se venía planteando sistemáticamente la necesidad de la creación de este profesorado en Rivera. En primer lugar, porque la demanda era permanente por parte de los jóvenes que buscaban formarse en esta especialidad. En segundo lugar, porque Brasil estaba dando cumplimiento a lo acordado en el marco del MERCOSUR educativo en lo que respecta a la enseñanza obligatoria de las lenguas del bloque<sup>7</sup>, mientras que Uruguay no había ni siquiera comenzado a formar docentes para asumir su cuota de responsabilidad.

### **Situación actual: encuentros y desencuentros institucionales**

En el año 2012 culminó sus estudios la primera generación de docentes de portugués, luego de haber pasado grandes dificultades durante los cuatro años de su formación inicial, en especial para poder realizar la práctica docente. Esta situación fue particularmente dramática en el caso de Rivera, puesto que únicamente contaban con un Centro de Lenguas Extranjeras (C.L.E.) con las dimensiones acordes a una ciudad del interior del país y un curso de portugués en la Escuela Técnica De Rivera, centro dependiente del Consejo de Educación Técnico-Profesional. Estos pocos grupos disponibles resultaron insuficientes para cubrir la demanda de estudiantes que necesitaban grupos para la práctica con grupo a cargo, al mismo tiempo que otros estudiantes de generaciones posteriores necesitaban grupos con profesores experimentados que oficiaran de adscriptores. Como no se pudieron adjudicar grupos a todos los practicantes, se buscó negociar con las escuelas dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (C.E.I.P)

---

<sup>7</sup> Es de orden señalar, sin embargo, que el español que se enseña en el vecino país es el peninsular y no la variedad latinoamericana, como sería de esperarse.

en las que funcionara alguno de los tres programas mencionados anteriormente, de forma que se habilitara la posibilidad de realizar la práctica docente en las mismas. La Inspección Departamental de Rivera estuvo de acuerdo y, aunque tardíamente, se pudo subsanar la situación. Algunos estudiantes manifestaron su disconformidad con la solución encontrada, puesto que se habían inscripto en el Ce.R.P. para formarse como profesores de educación media y no como maestros, argumentando, con mucha razón, que hicieron la opción de trabajar con adolescentes y no con niños. Pese a sus reclamos, no tuvieron alternativas, razón por la cual terminaron cursando la práctica en los sitios que el sistema les proporcionó como opciones.

El día del acto de colación de esta generación fue cuando se llevaron la sorpresa mayor: los títulos que les fueron entregados en la oportunidad lucían una leyenda que rezaba: “Profesor de Educación, opción Portugués”, a diferencia de los de todos sus compañeros de las demás especialidades, cuyos títulos especifican con claridad: “Profesor de Educación Media, opción...” (Literatura, Física, Historia, Matemática, etc.). Esta solución que el Consejo de Formación en Educación encontró para otorgarles la posibilidad de tener una salida laboral a los noveles egresados parece estar en consonancia con lo que ya aparecía en los Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP (2008: 94), donde se afirma:

*Para la formación de un profesorado de Portugués se proponen las siguientes medidas, que coinciden parcialmente con las propuestas planteadas para Inglés:*

*1. Creación de un profesorado de Portugués en IPA y CE.R.P., teniendo en cuenta el proyecto existente señalado en el párrafo anterior.*

*2. Diseño de opciones dentro del profesorado para el trabajo con niños o jóvenes (ver propuesta para Inglés).*

De esta manera, los egresados de Portugués han quedado habilitados para dictar clase en cualquiera de los subsistemas de la ANEP, siendo esta una situación sin precedentes.

Contamos en la actualidad, como se señalara *ut supra*, con tres programas distintos de enseñanza del portugués en educación primaria: el Programa de Inmersión

Dual Español-Portugués, el Programa de Enseñanza del Portugués por Contenidos Curriculares y el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera. Los tres están basados en diferentes concepciones sobre enseñanza y aprendizajes de segundas lenguas y lenguas extranjeras, razón por la cual, si bien el objetivo es el mismo, las metodologías y abordajes, en términos de Almeida Filho (1999), difieren sustancialmente. Al respecto, este autor manifiesta:

*A abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de tres de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua. (Almeida Filho 1999: 12).*

Evidentemente, la filosofía de enseñanza en estos programas responde a lineamientos programáticos y curriculares que provienen de la administración central, los que chocan con las concepciones que los docentes fronterizos puedan tener internalizadas a sus prácticas de aula. Las mismas responden a un cúmulo de factores complejos que tienen que ver con su formación docente, sus biografías escolares, los modelos a los que estuvieron expuestos, incluso desde su rol de alumnos (Lortie 1975), las denominadas teorías personales o implícitas y hasta diferencias individuales, personales y emocionales que entran en juego.

No olvidemos que en lo que respecta a los discursos oficiales, institucionales y políticos respecto de las lenguas ha habido cambios importantes: se pasó de un discurso de persecución de la diferencia a un discurso integracionista, de respeto a las minorías, a los derechos de las mismas, de reivindicación de la diversidad como patrimonio nacional:

*La toma de conciencia de la diversidad es sostenida por la movilización de activistas e intelectuales en reclamo de los derechos culturales y lingüísticos de las minorías, mientras que en organismos internacionales se instala un discurso de la diversidad como patrimonio cultural y punto de partida para la paz internacional que, de todos modos, es necesario evaluar en sus alcances, ya que no siempre se traduce en una implementación acorde con el entusiasmo y las buenas intenciones que lo generan (Barrios 2007: 33).*

Respecto de los derechos lingüísticos<sup>8</sup>, reiteramos lo dicho en Nossar y Solana 2009:

*La enseñanza impuesta desde el sistema formal violenta lo consignado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. En el Artículo 7 se establece el derecho a igual protección contra toda discriminación; los hablantes de la frontera son discriminados puesto que carecen de la libertad de expresión, consignada en el artículo 19, al no permitírseles utilizar su lengua materna en el ámbito educativo formal. Por otra parte, el Artículo 26 proclama el derecho a la Educación, la que tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, mientras que tampoco se contempla el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Nossar y Solana 2009: 35)*

En suma, se presentan aquí algunos de los principales lineamientos de política lingüística para la frontera con Brasil, aunque centrándonos en como se traducen en acciones de planificación lingüística en la ciudad de Rivera, puesto que es el lugar donde focalizamos nuestro trabajo. Quedan por resolver distintos tipos de articulaciones entre las mismas, principalmente entre los subsistemas de ANEP. Cuando los alumnos terminan el ciclo primario en alguna de las escuelas donde se les enseñó portugués en cualquiera de sus modalidades, probablemente quieran continuar sus estudios de portugués en el ciclo secundario. A nivel de enseñanza secundaria pública, el único lugar en el que se puede estudiar portugués es en los Centros de Lenguas Extranjeras (C.L.E.). En estos centros se enseñan las diferentes lenguas “desde cero”, es decir que resulta imposible la continuidad de los estudios previos, sino que los C.L.E. están pensados para quienes toman contacto por primera vez con la lengua extranjera en cuestión. De esta forma, quienes tuvieron

---

<sup>8</sup> Consignados en la “Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas”. La misma fue aprobada por la Asamblea General en su resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992 (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos).

la oportunidad de ir a una escuela de inmersión dual, bilingüe de frontera o de portugués por contenidos curriculares, ven coartadas sus posibilidades de continuar los estudios de esta lengua.

### **Desafíos actuales**

Los discursos sobre las minorías lingüísticas han ido cambiando con el tiempo, con “hitos significativos en su negación y represión durante la creación y consolidación de los Estados nacionales, y una suerte de reivindicación de las mismas en los actuales contextos de globalización” (Barrios 2008: 80). En ese trabajo, Barrios analiza los discursos más recientes de autoridades nacionales y de la educación, así como los documentos oficiales, en los que aparecen tópicos como la diversidad, la riqueza de las lenguas, los derechos lingüísticos y el contexto de integración regional, llegando a la conclusión de que esta aparente apertura, sin embargo, encubre la intención de “enseñar portugués para terminar con el portuñol” (Barrios 2008: 93). Esta evolución en los discursos no es más que un maquillaje, en la medida en que, como asegura la autora:

*El discurso purista reaparece una y otra vez, inevitablemente, incluyendo ahora también al portugués. El reconocimiento de la diversidad apunta a un reconocimiento expreso de la legitimidad de los estándares pero no alcanza a los vernaculares, cuyos usuarios seguirán siendo objeto de discriminación. (Barrios 2008: 94)*

Las recientemente egresadas de la carrera de profesorado de portugués serán quienes tengan a su cargo la tarea de ejecutar los lineamientos que la ANEP ha marcado para la enseñanza del portugués, no obstante, al tratarse de docentes riverenses, integrantes de la comunidad, sospechamos que sus abordajes y creencias pueden distanciarse de este discurso oficial que, como afirma Barrios (2008) se presenta como reivindicador de la diversidad de las lenguas, pero no de las variedades de lenguas.

Otra de las dificultades que es de orden señalar tiene que ver con la coexistencia de los distintos programas de enseñanza del portugués que se van sucediendo en el tiempo, los cuales conviven en la actualidad, con importantes diferencias entre sí en lo que respecta a la metodología y la concepción acerca de la enseñanza y los

aprendizajes de lenguas que subyace a los mismos. Estos programas se sustituyen, se discontinúan, se abortan sin mayores explicaciones, siendo lo más grave el hecho de que no existan evaluaciones que sustenten estas decisiones de política educativa.

Finalmente, quisiéramos insistir en la necesidad de coordinar acciones entre los distintos subsistemas de la ANEP para enfrentar los desafíos que implica enseñar en un contexto tan particular como lo es el fronterizo, en especial por sus características lingüísticas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de planificar instancias específicas y diferenciadas que atiendan a las verdaderas necesidades de los niños y jóvenes que pasan por las aulas de la educación pública. Del mismo modo, dejamos asentada otra necesidad que es la del diálogo fluido entre la investigación académica, principalmente la que proviene de la Universidad de la República<sup>9</sup>, la Administración Nacional de Educación Pública, responsable de la toma de decisiones en materia educativa y lingüística y los docentes de aula, que son los ejecutores de la planificación lingüística. Si bien han existido consultorías y se han producido documentos, los mismos no son necesariamente tenidos en cuenta. En el caso particular que nos compete, es notorio que la producción académica en la temática es profusa y polémica, puesto que se tocan temas que tienen que ver con mantenimiento y cambio de lenguas, derechos humanos, igualdad de oportunidades, discriminación, entre otros. Al respecto existen diferentes posturas contrapuestas: por un lado, están quienes consideran la variedad dialectal fronteriza como parte del patrimonio local, un rasgo identitario a proteger, mientras que por otro lado, se ubican quienes consideran la variedad como una deformación de las lenguas estándares que se encuentran en contacto, un impedimento para que sus hablantes logren progresar y un factor de discriminación importante. Esta última concepción sería sobre la que se sustentan las acciones de planificación lingüística recientes que promueven la enseñanza del portugués con la intención de erradicar el portuñol, atentando contra los derechos lingüísticos de los hablantes de la comunidad. El principal desafío que nos espera radica en brindar a la comunidad fronteriza una educación de calidad que les permita el libre acceso a cualquier opción que decidan realizar con sus vidas, sin

---

<sup>9</sup> También debemos reconocer que existe mucha investigación de Universidades brasileñas sobre la temática en cuestión, cuyos aportes resultan sumamente valiosos.

violentar sus derechos ni discriminar todo lo que conlleva su lengua materna, la lengua de los afectos y del hogar del que provienen, su rasgo identitario más fuerte.

## **Bibliografía**

Almeida Filho, José Carlos. 1999. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores.

ANEP-CODICEN. 2008. Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública. Montevideo: Monteverde.

Aparicio, Juan José. 1995. "El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza." *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 10: 23-38.

Barrios, Graciela; Behares, Luis; Elizaincín, Adolfo; Gabbiani, Beatriz y Mazzolini, Susana. 1993. "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay". México: *Iztapalapa*. 29: 76-190.

Barrios, Graciela. 1996. "Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera". En: A. Trindade y L. Behares (orgs.), *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti, pp. 83-110.

Barrios, Graciela. 2001. Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil. En *Diverso*: 3. Disponible en: <http://www.educar.org/revistas/diverso>

Barrios, Graciela y Pugliese, Leticia. 2005. "Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua". *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Edición Universitaria UFPEL, pp. 71-96.

Barrios, Graciela. 2007. "Diversidad lingüística y globalización: Políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua". En: *III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba, AUGM/ Universidad Nacional de Córdoba. pp.31-40.

Barrios, Graciela. 2008. "Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos". En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, pp. 79-103.

Behares, Luis Ernesto. 1985. Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguaya con Brasil. Montevideo: IIN/OEA.

Behares, Luis Ernesto. 1996. "Historia y discurso sobre educación en zona de frontera". En: A. Trindade y L. Behares (orgs.). *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti. pp. 25-34.

Behares, Luis Ernesto. 2003. Portugués del Uruguay y educación Fronteriza. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR.

Brovetto, Claudia ; Geymonat, Javier y Brian, Nicolás. (comps.) 2007. Portugués del Uruguay y educación bilingüe. Montevideo: ANEP-CEP.

Elizaincín, Adolfo. 1973. "Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo". En: *Temas de Lingüística 3*, Montevideo: Universidad de la República.

Elizaincín, Adolfo. 1975. "El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña". En: *Letras de hoje*, Porto Alegre, (20): pp. 65-75.

Elizaincín, Adolfo; Behares, Luis Ernesto; Barrios, Graciela. (1987). Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay. Montevideo: Amesur.

Fasold, Ralph. 1996. La Sociolingüística de la Sociedad. Madrid: Visor Libros.

Gabbiani, Beatriz. 2000. Escuela, lenguaje y poder. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Gabbiani, Beatriz. 2002. "La lingüística aplicada en el Uruguay: trayectoria de una existencia anónima". En C. Curco, M. Colin, N. Groult y L. Herrera (eds) *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. México: CELE-UNAM, pp. 427-438.

Gabbiani, Beatriz. y Orlando, Virginia. (comps.). 2006. Enseñanza de portugués a hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir del análisis de aulas. Montevideo: FHCE-Unión Latina.

Gabbiani, Beatriz. 2010. "Lo más difícil de la vida es convivir". [En línea] [http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua\\_educacion/gabbiani\\_beatriz.htm](http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/gabbiani_beatriz.htm) [Consulta: 30-5- 2014].

Gabbiani, Beatriz. 2012. "Formación continua-(co)construcción permanente. Creación de un espacio para la reflexión sobre la educación lingüística". En: V. Irala, y S. Silva. (Orgs.). *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 35-58.

López Medina, Javier. 1997. Cuadernos de lengua española. Lenguas en contacto. Madrid: Arco Libros.

López Morales, Humberto. 1993. Sociolingüística. Madrid: Gredos.

Lortie, Dan. 1975. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Ministerio De Educación Y Cultura. 2009. Ley General de Educación. Montevideo: Impo.

Narvaja De Arnoux, Elvira. 2008. Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862) Estudio glotopolítico. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Nossar, Karina y Solana, Virginia. 2009. "Entre la norma y la descripción: una Didáctica para el Idioma Español en el respeto de los Derechos Lingüísticos en cuanto Derechos Humanos". En: *Formación Docente Investiga. Concurso de proyectos de investigación educativa*. Montevideo: Rosgal, pp. 53-64.

Rona, José Pedro. 1959. El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay. Montevideo: Universidad de la República.

Varela, José Pedro. 2006. De la legislación escolar. Edición facsimilar de la original impresa en 1876. Montevideo: Zonalibro.



**Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Uruguay**