

PLANIFICACIÓN Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL ACCESO AL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA URUGUAYA

Germán Canale

Universidad de la República del Uruguay

RESUMEN:

En este artículo analizo algunos aspectos fundamentales de la relación que existe entre las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas, prestando especial atención al caso del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo uruguayo. Para ello, estudio el discurso educativo oficial y observo de qué manera se canaliza a través de algunas acciones político-lingüísticas puntuales.

PALABRAS CLAVE: POLÍTICAS DE ACCESO, INGLÉS, LENGUA EXTRANJERA, URUGUAY.

LANGUAGE PLANNING AND POLICIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: ACCESS TO ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN URUGUAYAN STATE EDUCATION

ABSTRACT:

In this article I study some fundamental aspects of language policies, and their connection to language teaching. I lay emphasis on the situation of English as a foreign language in Uruguayan state education. For this purpose, I analyze official educational discourses and discuss the extent to which their content is in consonance with current linguistic and political actions.

KEY WORDS: ACCESS POLICIES, ENGLISH, FOREIGN LANGUAGE, URUGUAY

INTRODUCCIÓN

La vasta promoción de lenguas y el valor social que generalmente se asocia a su aprendizaje hacen que en las últimas décadas se haya enfatizado la necesidad de

establecer un contacto más fluido entre el campo de las políticas y la planificación lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras. Este contacto implica, entre otras cosas, reflexionar sobre la gestión, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas desde un punto de vista político- lingüístico, que tome en cuenta tanto las prácticas de enseñanza y aprendizaje como el escenario socio-político en que ocurren.

Aunque la enseñanza de lenguas tiene lugar en diversas modalidades y contextos, aquella que ocurre en el ámbito educativo formal resulta de especial interés, por el papel protagónico de la educación en la conformación, la consolidación y la eventual continuidad de las sociedades. En este sentido, el conocimiento de lenguas aparece como uno de los varios dominios del currículo escolar, que persigue fines socio-políticos más amplios. Sin embargo, el mero hecho de que se incluya el conocimiento de lenguas extranjeras es interesante en sí mismo en tanto evidencia el valor que la educación otorga a las lenguas en la proyección de un modelo particular de ciudadanía.

En este artículo estudio algunos aspectos fundamentales de la relación que existe entre las políticas lingüísticas y la enseñanza de lenguas, prestando especial atención al caso del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo público uruguayo. Para ello, analizo el discurso educativo oficial actual y observo de qué manera éste se canaliza a través de acciones político- lingüísticas puntuales.

2. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS COMO HECHO POLÍTICO-LINGÜÍSTICO

Los conceptos de lengua, sociedad y política mantienen un vínculo estrecho y hasta inextricable (Joseph, 2004). En el ámbito educativo la relación entre estos tres elementos cobra especial importancia en tanto es allí donde el Estado tiene una

mayor injerencia en la conformación de los futuros ciudadanos, quienes podrán eventualmente asegurar o poner en riesgo la continuidad del proyecto social (Mc Groarty, 2002; Ferguson, 2006).

La enseñanza de lenguas extranjeras no es ajena a este fenómeno. Su inclusión en el currículo escolar representa una decisión político-lingüística que -lejos de ser azarosa- responde a motivaciones (económicas, geopolíticas, étnicas o socioculturales) que exceden lo estrictamente lingüístico. En la actualidad, la promoción de lenguas extranjeras en los sistemas educativos responde en gran medida a los discursos de globalización y a la conformación de bloques político-económicos regionales y continentales. Esto no niega el hecho evidente de que también se imparten otras lenguas de menor alcance, aunque sí es muestra del énfasis que se pone en la enseñanza de lenguas de estatus internacional y global.

3. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y PLANIFICACIÓN DE LA ADQUISICIÓN

El estudio de las políticas lingüísticas parte de la apreciación de que toda acción humana sobre la lengua es ante todo un hecho político que no persigue fines exclusivamente lingüísticos, sino sociopolíticos o económicos (Calvet, 1997). Este principio se aplica a todas las acciones planificadas sobre la lengua, pero cobra especial importancia en aquellas que conciernen al ámbito educativo, donde a través de la lengua se disputan y protegen intereses que exceden lo lingüístico y que pueden eventualmente tener efecto en el futuro social (Tsui & Tollefson, 2008). A pesar de que no se debe presuponer una equivalencia plena entre las políticas lingüísticas y las políticas educativas, el rol preponderante de las segundas en los procesos generales

de planificación lingüística es innegable (Behares, 2007).

Hace ya más de dos décadas que Cooper (1989) complementó la concepción tradicional de la planificación y las políticas lingüísticas como un modo de acción sobre el *corpus* y el *estatus* de la lengua (Kloss, 1966), proponiendo un tercer eje: la planificación de la adquisición. El autor define este último como "*organized efforts to promote the learning of a language*" (Cooper, 1989:157). Más recientemente, otros autores han propuesto términos que designan *grosso modo* el mismo tipo de política: *educational language planning* (Phillipson, 1992), *language-in-education planning* (Ingram, 1990; Kaplan & Baldauf, 1997 y 2005), *language education policy* (Spolsky, 1998 y 2004) y *language acquisition management* (Shin & Kubota, 2008).

A pesar de que la planificación de la adquisición goza de cierto protagonismo en las sociedades actuales, su diseño y aplicación son complejos y no siempre congruentes en sus diferentes dimensiones. Varios estudios sobre políticas lingüísticas en el ámbito educativo concuerdan en que generalmente existen incongruencias entre las dimensiones de planificación y administración de las lenguas. Baldauf (2005) hace hincapié en dos hechos que permiten vislumbrar con mayor claridad este problema:

a. *No siempre hay congruencia entre la planificación de la adquisición y las demás acciones estatales*, en tanto las políticas lingüístico-educativas pueden ser incongruentes con otras políticas más amplias. En este sentido, Ingram (1990) observa que muchas veces las políticas lingüísticas orientadas a la enseñanza de lenguas no son sistemáticas ni organizadas. Fishman (1994), por otro lado, señala que varias de las deficiencias en la gestión de lenguas se deben a que quienes diseñan y ponen en práctica las políticas generalmente desconocen la teoría y la investigación al

respecto. Por este mismo motivo, en los últimos años se ha enfatizado la necesidad de crear espacios de diálogo entre los ámbitos de investigación, diseño y aplicación de políticas lingüísticas.

b. *La planificación de la adquisición puede ser abierta o encubierta*. En el primer caso, se habla de planificación explícita y formal, mientras que en el segundo caso se trata de acciones particulares que pueden ser diseñadas o ejecutadas de manera menos rigurosa o sistemática. Baldauf (2005) opta por la paradójica denominación *unplanned language planning* para este último caso.

4. EL GRADO DE PARTICIPACIÓN EN LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ADQUISICIÓN

Son varios los sectores y agentes sociales involucrados en la planificación lingüística de adquisición y no todos ellos comparten las mismas creencias, experiencias y expectativas. En primer lugar se encuentra el ámbito jurídico de decisión/planificación (típicamente ligado al Estado) donde se elabora la legislación lingüística (leyes, decretos, etc.). Luego, se encuentra el ámbito de la gestión, que administra y pone en práctica la legislación lingüística o las acciones prescriptas por el Estado (y que comprende reglamentos institucionales, circulares, actas, etc.). En tercer lugar, se encuentra el ámbito de la práctica docente puntual, que tiene un rol bisagra entre la planificación y la aplicación: dentro de ciertos límites evidentes, en el salón de clase las políticas pueden gozar de mayor o menor grado de consideración, y el docente puede moldear los comportamientos y las actitudes de los estudiantes a favor o en contra de ellas (Lo Bianco, 2010). Cabe señalar, sin embargo, que dentro de este ámbito generalmente emergen otros que nuclean los intereses docentes

(gremios, asociaciones, asambleas, etc.). Finalmente, el hogar y la comunidad como totalidad también representan ámbitos desde los cuales se pueden moldear las prácticas lingüísticas (Barrios, 1996).

Es sabido que -al momento de diseñar y ejecutar políticas lingüísticas de adquisición- se producen choques de intereses entre los varios sectores y agentes involucrados. Estos choques generalmente se canalizan en la tensión entre las políticas lingüísticas *impuestas desde arriba* y las prácticas docentes que emergen *desde abajo*:

Policy makers are frustrated by classroom teachers who are particularly reluctant to modify outmoded and ineffective teaching methods. Teachers, on the other hand, resent top-down approaches at policy making, which exclude them from the decision making process, and mistrust policies generated by individuals far removed from the classroom (Birckbichler, 1994:178).

Se trata de una cuestión de lucha y protección de intereses por parte de los agentes, que pueden tener mayor o menor contacto con la investigación, la teoría, la gestión y la práctica diaria de enseñanza. Evidentemente, a pesar de esta tendencia general de choque entre agentes, cada sistema educativo presenta fuerzas más o menos homogéneas y opiniones más o menos compartidas entre los involucrados.

5. LAS POLÍTICAS DE ACCESO A LENGUAS EXTRANJERAS: EL CASO DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA URUGUAYA

Dentro de las políticas lingüísticas de adquisición, aquellas que refieren al acceso dictan, básicamente, qué lenguas se imparten en el sistema educativo, a qué

sector de la población se orientan, desde qué edad y durante cuánto tiempo deben ser aprendidas (Baldauf, Li & Zhao, 2008). Su contenido es central para la toma de decisiones en relación con: la prescripción de una metodología particular, el uso de materiales, la orientación en la formación docente y la evaluación.

A continuación analizo dos puntos que resultan fundamentales para entender las políticas de acceso al inglés como lengua extranjera en el ámbito uruguayo: la consolidación histórica del inglés en la educación uruguaya (pública y privada) y, por otro lado, dos discursos oficiales actuales que, a mi juicio, resumen la trayectoria del inglés como lengua extranjera y su situación actual. Se trata de los discursos de universalización y democratización, que forman parte de una política estatal más general de acceso social.

5.1. PANORAMA HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS DE ACCESO AL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA URUGUAYA

Behares (1984) ha señalado que tradicionalmente las políticas lingüísticas en el Uruguay no han gozado de reconocimiento jurídico explícito ni de intervención estatal orgánica y continua, contribuyendo con la toma de decisiones aisladas. La situación de las políticas lingüísticas relativas a lenguas extranjeras en la educación pública no ha sido demasiado diferente si se toma en cuenta que generalmente han dependido directamente de los diferentes sub-sistemas educativos por separado, sin una congruencia estatal que las unificara, como quedará en evidencia a lo largo del análisis.

El sistema educativo público uruguayo cuenta con una larga tradición de lenguas extranjeras en enseñanza media. En términos históricos, son tres las lenguas que

gozaron de mayor continuidad (aunque con diferente distribución en años de estudio y carga horaria): el francés, el italiano y el inglés. Sin embargo, en las últimas décadas las dos primeras fueron perdiendo espacio funcional, a favor de la consolidación del inglés y, más recientemente, de la propuesta de inclusión del portugués.

Hacia la primera parte del siglo XIX la enseñanza media incluía cursos de tres lenguas extranjeras optativas: latín, francés e inglés. En ese entonces existía una clara preferencia por el francés: hacia 1854 los datos oficiales registraban 28 alumnos de latín, 24 de inglés y 60 de francés. En el escenario socio-político del momento la lengua inglesa no podía competir con el francés (Ranguis, 1992). Este fenómeno quedó en evidencia en 1886 cuando se implementó la posibilidad de optar entre inglés, alemán y francés, siendo esta última la preferida por la población estudiantil. No obstante, el mero hecho de que el inglés fuera una de las tres lenguas propuestas le otorga un lugar privilegiado en relación con las lenguas ausentes.

Para este mismo período también se ha datado la existencia de colegios y otras instituciones privadas de enseñanza de la lengua inglesa en el Uruguay (*British College, The English College, The English High School, The English School, The English and French School, The International College, Collegiate School for Girls*, entre otros), así como la enseñanza de inglés de mano de profesores particulares (Monreal, 2010). La presencia de la lengua en la educación media uruguaya (pública y privada) de este período debe enmarcarse en, por lo menos, dos hechos fundamentales:

a. En el plano internacional, el poder socio-político asociado al Reino Unido se sustentaba en políticas internacionales de corte expansionista e imperialista. Este poder colaboró con la caracterización del inglés como una lengua relevante/necesaria en el ámbito educativo internacional.

b. En el plano local, el Río de la Plata se caracterizó por el imperialismo inglés de corte informal (Winn, 1975), por medio del cual los ingleses dominaron - durante gran parte del siglo XIX- varios ámbitos comerciales y financieros. Este hecho favoreció la presencia de la lengua y la cultura inglesa en ciertos sectores en los que se la asociaba a modelos de prestigio sociocultural, en sintonía con ideales e imaginarios eurocentristas dominantes. En particular, la inmigración británica -de corte individual- en el Uruguay durante la segunda mitad siglo XIX resultó significativa para varios sectores de la sociedad (Klein, 2011).

El inglés logró continuidad en la educación media pública uruguaya para - en la segunda mitad del siglo XX- comenzar un proceso de consolidación como lengua extranjera obligatoria. La Paz (2004) documenta este proceso en base a la comparación de diferentes planes de la asignatura *Lengua Inglesa*. Del análisis se desprende que el inglés ganó un amplio terreno en la cantidad de años en que se enseña y también en las horas de clase que se asignan a su aprendizaje.

En el caso uruguayo, el avance del inglés en la enseñanza media era ya evidente hacia 1990, cuando se implementó la posibilidad de optar entre el francés y el inglés en el Ciclo Básico. Se calcula que con este régimen de elección, el alumnado de francés descendió en un 30% en solamente dos años (Cantonnet, 1992). En 1996 el inglés se convirtió oficialmente en lengua extranjera obligatoria en el Ciclo Básico de enseñanza media, relegando al francés a un segundo plano. Los argumentos oficiales para justificar esta decisión apelaban sobre todo a la necesidad de saber inglés para el comercio y sobre todo para tener acceso a la producción académica y a la tecnología. En este sentido, la situación uruguaya no resulta ajena al contexto educativo regional: hacia 1997 las Actas del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas del MERCOSUR (n° 1/97) hacen mención a la supremacía del inglés en

los sistemas educativos de la región como única lengua extranjera obligatoria o como lengua de preferencia social. Evidentemente, este tipo de valoración de la lengua no aparece aislada del contexto político y educativo regional del momento -de orientación neo-liberal- ni de la representación generalizada del inglés como lengua práctica, que se venía gestando desde la segunda mitad del siglo XX.

Para paliar la creciente hegemonía del inglés, en 1996 se instauran en Uruguay los *CLE* (Centros de Lenguas Extranjeras) para impartir de forma optativa otras lenguas no presentes en el currículo obligatorio. En la actualidad, la cobertura y la oferta de lenguas de los *CLE* dependen de los recursos y del cuerpo docente disponible. Se estima que durante el año 2011 su cobertura total fue de 7.779 estudiantes.

La situación de la educación primaria pública es diferente, dado que cuenta con menos trayectoria y alcance en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su inclusión comienza con acuerdos puntuales con embajadas para enseñar lenguas extranjeras (italiano, francés, etc.) en escuelas, sobre todo durante las últimas décadas del siglo XX. Recién en la década del 90 hubo planes piloto para la implementación del inglés. En particular, el *Programa Inglés en Escuelas Públicas* comenzó a ejecutarse en 1993 para 5to y 6to año escolar de escuelas urbanas y para 1ro a 6to año en escuelas de tiempo completo, finalizando su ejecución en 2006. Por otro lado, en 2001 se implementó el *Programa de Inmersión parcial en Inglés*. Este último se encuentra aún vigente -aunque circunscripto a un número reducido de escuelas- y forma parte de un plan que contempla también la modalidad *Inmersión dual en Portugués*.

El Programa de Inmersión Parcial en Inglés comenzó en 5 escuelas de tiempo completo y en la actualidad cubre 16 escuelas. Por otro lado, la distribución geográfica de ambos programas es complementaria: mientras el programa de Inmersión Parcial

en Inglés se ha implementado en zonas de marcado monolingüismo, el plan de Inmersión Dual en Portugués se ha dirigido a la zona fronteriza con Brasil. Esto último se debe a un deseo de intervención sobre la situación histórico-educativa de la frontera, que se caracterizó por la enseñanza monolingüe en español y la concomitante ausencia de un reconocimiento oficial de la situación de bilingüismo con diglosia español- portugués. Por este motivo, solamente el programa de inglés se concibe como un programa de enseñanza de lengua extranjera.

A estos planes se sumaron en 2006 los *Programas de Enseñanza de Portugués/Inglés por Contenidos Curriculares*, que para el caso del inglés cubren actualmente 88 escuelas. En términos generales, sin embargo, se estima que solamente el 10% de la población escolar del sistema público tiene acceso al inglés como lengua extranjera (Brovetto, 2010 y 2011a).

Teniendo en cuenta lo expuesto en este apartado, la trayectoria histórica y la creciente hegemonía del inglés en el sistema educativo uruguayo explica la puesta en práctica de las políticas más recientes de acceso a la lengua, que se sostienen en los discursos de universalización y democratización, como se expone a continuación.

5.2. EL DISCURSO DE UNIVERSALIZACIÓN: "INGLÉS PARA TODAS LAS EDADES"

El currículo educativo actual prevé la inclusión de dos lenguas obligatorias (inglés y portugués) y una tercera opcional a lo largo de la enseñanza primaria y media, para la consolidación de lo que se ha denominado una *oferta plurilingüe*. No obstante, se acota la viabilidad de esta oferta en relación con la situación de cada subsistema y contexto particular:

'Oferta plurilingüe' se refiere a que el sistema educativo debe proporcionar acceso plural, variado, libre y abierto a las lenguas segundas y extranjeras, con los únicos límites de las posibilidades reales del sistema y las necesidades de comunidades con las que trabaja. Esta negociación es el origen de toda oferta educativa en una sociedad democrática (...) (Behares 2009:44).

En este contexto, la política de universalización responde a una tendencia general de las últimas décadas en la gestión de lenguas extranjeras en que se valora el contacto con las lenguas desde una temprana edad, por los beneficios que, según algunos autores, esto conlleva. Se trata de un discurso de alcance público -que se reproduce en el ámbito de la docencia de lenguas- del tipo: *"cuanto más joven, mejor"* y que se centra sobre todo en la dimensión cognitiva del aprendizaje. Los opositores a este tipo de propuesta enfatizan cuestiones sociolingüísticas en las que el bilingüismo educativo temprano podría no representar necesariamente un beneficio (Tucker, 2001).

En el caso uruguayo, la propuesta de extender el inglés a toda la enseñanza primaria no ha sido muy controvertida. De hecho, la justificación oficial apunta a una demanda que emerge de la propia sociedad: "(...) la inclusión del inglés como LE obligatoria interpreta y responde a una demanda social que se ha manifestado de diversas maneras en Uruguay" (Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública ANEP, 2008).

A esto se suma el hecho de que los discursos que destacan la necesidad de enseñar inglés desde una temprana edad han sido tópico recurrente en el discurso político, en el cual partidos ideológicamente opuestos concuerdan en la necesidad de expandir la enseñanza de la lengua (*cfr.* Canale, 2009a).

5.2.1. ACCIONES POLÍTICO-LINGÜÍSTICAS ORIENTADAS A LA UNIVERSALIZACIÓN: LA FORMACIÓN DOCENTE

Uno de los efectos de la propuesta de universalización ha sido una mayor demanda de docentes de inglés, que no ha sido satisfecha hasta el momento. El perfil de los docentes de lengua inglesa es muy variado en términos de conocimiento de la lengua y formación. En este sentido, el Censo Nacional Docente (ANEP, 2007) muestra que existe una escasa titulación en el ámbito de la docencia de inglés como lengua extranjera. Según el censo, *Inglés* se sitúa entre las asignaturas con mayor número de docentes en ejercicio sin titulación alguna. Aunque las cifras oficiales estiman que la titulación aumentó de 17% a alrededor de 33%⁸ en los últimos quince años, se observa una creciente demanda de docentes en el sistema público, frente a una escasa tasa de titulación anual y a un discutido nivel de formación.

A lo anterior debe agregarse que la propuesta de extender inglés a la enseñanza primaria quedó solapada con la ausencia de una carrera específica para la docencia de la lengua en este subsistema. Tradicionalmente la formación de docentes de inglés se orientó a la enseñanza media (en el ámbito público) y a la enseñanza en institutos de lengua (en el ámbito privado). Esta asimetría entre la expresión de deseo de universalización y la realidad de formación docente queda de manifiesto en algunas acciones recientes:

1. El llamado oficial a idóneos en el ámbito público, es decir, personas sin titulación pero con conocimientos de la lengua para enseñar inglés. Los argumentos esgrimidos apuntaron a la demanda no satisfecha de docentes y a la situación socio-laboral del país, que requería de más fuentes laborales. En el ámbito docente este llamado fue ampliamente criticado, aludiendo a una desprofesionalización de la docencia y a la desigualdad que la modalidad de *idoneidad* plantea en relación con los

requisitos tradicionales de la carrera docente. También se objetó la variada gama de perfiles (de conocimiento lingüístico y didáctico) que la denominación *idóneo* contempla (ver: XXVI Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria).

2. La propuesta de un certificado de un año para enseñar inglés como lengua extranjera en enseñanza primaria pública y la resolución 20 del 4 de diciembre de 2008 (Acta 68) que aprueba la propuesta de formación de docentes de inglés para educación primaria, cuyo público contempla: docentes del sistema público sin titulación (con nivel B210 acreditado), estudiantes de 4to año de la formación magisterial (español) y del profesorado de inglés.

3. La inclusión de la asignatura *Aspectos prácticos de la enseñanza de inglés* en el currículo del profesorado de esa lengua (Plan Nacional Integrado de Formación Docente, 2008) que persigue el fin de introducir a los futuros docentes a la didáctica específica en enseñanza primaria. La justificación de la asignatura señala:

En la asignatura Inglés, en particular, la universalización de la enseñanza de esta lengua extranjera en la Educación Primaria conlleva la necesidad de contar con docentes adecuadamente formados que puedan alcanzar los estándares de calidad que la sociedad en su conjunto espera de ellos. En ese sentido, será tarea prioritaria de los Institutos de Formación Docente a nivel nacional, contribuir a disminuir la brecha de calidad en la provisión de enseñanza en una lengua extranjera que es, sin lugar a dudas, una necesidad primordial para la adecuada inserción de los alumnos en un mundo globalizado (Programa oficial de Aspectos prácticos de la enseñanza de inglés, s/p).

Esta decisión también fue criticada en algunos ámbitos docentes, aludiendo a que la inclusión de esta asignatura resulta insuficiente para contemplar los contenidos

específicos y la didáctica propia de la enseñanza primaria.

4. La aprobación estatal de dos carreras del ámbito universitario privado que habían sido rechazadas anteriormente. Se trata de un *Magisterio Bilingüe* (para docencia a nivel de enseñanza primaria) y un *Profesorado en Lengua Inglesa* (para docencia a nivel de enseñanza media). Dado que la habilitación cubre también otras asignaturas (historia, literatura, matemática, filosofía), varios gremios y salas docentes criticaron la decisión argumentando que no se debían igualar las condiciones de ingreso a la enseñanza pública entre egresados de institutos públicos y privados. Esto responde a una tradicional brecha entre el ámbito de educación pública y privada en el Uruguay.

5.3. EL DISCURSO DE DEMOCRATIZACIÓN: “INGLÉS EN TODOS LOS SECTORES SOCIALES”

El discurso oficial actual alude a un tradicional elitismo en la enseñanza de inglés y a la necesidad de expandir su acceso a los sectores de menos posibilidades y recursos. Este tipo de acción procura reforzar el rol de las lenguas extranjeras en el sistema público, contra la hegemonía del sistema privado: *“la formación en lenguas extranjeras no debe ser un privilegio, sino un derecho de todos (...) sacamos (las lenguas extranjeras) de una élite para ofrecérsela al conjunto de la población.”*

La democratización aparece ligada sobre todo a la enseñanza de tres lenguas: portugués, inglés y una tercera lengua a elección del estudiante, justificada la presencia de las dos primeras por su utilidad en los ámbitos regionales e internacionales, respectivamente. En este sentido, para el caso particular del inglés puede interpretarse que la política lingüística actual apunta a los discursos de participación ciudadana en prácticas de corte globalista, destacando la necesidad de

conocer la lengua para una mejor inserción en el ámbito académico, tecnológico y científico-cultural mundial. Del mismo modo, la fuerte presencia del inglés y del portugués en los discursos educativos, y la presencia sustancialmente más acotada de otras, marcan una fuerte apuesta a modelos político-lingüísticos de corte regionalista y globalista.

5.3.1. LA DEMOCRATIZACIÓN Y EL TRATAMIENTO DEL INGLÉS COMO REFERENTE CULTURAL

Al igual que ha sucedido a nivel internacional, gran parte de la promoción del inglés como lengua extranjera en el Uruguay se ha apoyado fundamentalmente en su representación como lengua práctica/útil; de ventana de acceso al mundo moderno/globalizado y a las nuevas tecnologías (Canale, 2010). Sin embargo, por su contenido -y por su propio nombre- el discurso de democratización pone en evidencia los tres grandes capitales (tecnología, economía, cultura) asociados a la hegemonía y globalización del inglés.

Los argumentos que se esgrimen para justificar la presencia del inglés en la educación pública uruguaya refieren generalmente a beneficios socioeconómicos, cognitivos y tecnológicos. Esto no resulta azaroso, en tanto son los discursos que han logrado penetrar de manera más profunda en el sentido común de la sociedad. Sin embargo, el conflicto mayor se origina cuando se aborda la cuestión cultural.

Los argumentos de democratización refieren de manera explícita al conocimiento de la lengua y a su utilidad en el mundo moderno. Se propicia de esta manera la idea de un individuo que se apodera del inglés y lo utiliza para su beneficio particular. Sin embargo, estos argumentos desplazan -y a veces dejan en suspenso- el problema de los modelos de vida, ciudadanía y moral que se asocian a la lengua

inglesa y a sus comunidades de referencia. En los diferentes subsistemas los argumentos oficiales resultan altamente problemáticos al momento de tomar una posición específica.

Para el caso de enseñanza media, por ejemplo, se advierte que: *“el aprendizaje de la Lengua Inglesa ofrece una aproximación a otras culturas lo que favorece el desarrollo de la tolerancia y la valoración de las mismas, enfatizando el reconocimiento de la propia identidad cultural del educando como preponderante y relevante”* (Programa de la asignatura *Inglés* 1er año Ciclo Básico Reformulación, 2006).

Esta valoración es atenuada considerablemente en enseñanza primaria, donde se hace referencia explícita a la condición hegemónica del inglés: *“El inglés ha estado fuertemente vinculado a los centros mundiales de poder que han dominado gran parte de la cultura occidental hasta nuestros días”*¹¹ (Programa de Educación Inicial y Primaria ANEP, 2008).

El caso del programa de Inmersión es similar, aunque los argumentos esgrimidos son distintos: *“English as a second language does not constitute a threat to the development of the mother tongue (...) This relates to the fact that the classroom culture is that of the first language community (...) the program is not formally associated to any English speaking country or culture”* (Brovetto, 2003:66).

La formación docente tampoco ha tenido una posición unificada al momento de abordar esta cuestión. Esto queda en evidencia en algunos programas del *Plan Nacional Integrado de Formación Docente* (2008) en los que aparecen grandes incongruencias al momento de abordar -desde el punto de vista teórico y metodológico- la compleja relación entre lengua-cultura- enseñanza (Canale, 2009b; Molinari de Rennie, 2011). De hecho, mientras en algunos casos la democratización aparece al servicio del empoderamiento como un arma en contra de la aculturación,

en otros se adoptan posturas más asimilacionistas para la enseñanza de la lengua.

Se observa entonces cierto conflicto entre los argumentos que se esgrimen al momento de abordar la cuestión cultural de la enseñanza del inglés. Esto evidencia, en cierta medida, las brechas que se abren entre las diferentes dimensiones del diseño y la aplicación de las políticas lingüísticas de acceso a la lengua. También pone en evidencia una tradicional desconexión entre los diferentes subsistemas educativos, hecho ya manifestado en los *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (ANEP, 2008).

Como contrapartida de lo anterior, la política de promoción del inglés como lengua extranjera en el Uruguay cuenta con un componente actitudinal muy fuerte a su favor: el sentido común social, que avala y reproduce los discursos sobre los beneficios socioeconómicos, tecnológicos y cognitivos de aprender la lengua. A lo anterior se suma el hecho de que la formación docente y las asociaciones relacionadas con la enseñanza de inglés no cuentan con tradición en el abordaje de cuestiones de corte crítico-cultural sobre la enseñanza de la lengua. Esta es un área de trabajo que recién en los últimos años comenzó a ser explorada de manera más sistemática (ver Canale 2006, 2009a, 2009b y 2011; Brovotto 2011b; Molinari de Rennie 2011). De hecho, en la práctica los ámbitos que nuclea intereses sobre docencia del inglés como lengua extranjera tienden a reproducir una visión altamente culturista, con discursos que, de manera más o menos soslayada, aluden a una superioridad de la lengua y las culturas hegemónicas asociadas al inglés. Esto, sin embargo, no parece ser una cualidad particular del ámbito educativo uruguayo sino que ha sido constatado a nivel internacional (*cfr.* Phillipson, 1992; Jenkins, 2007; Holliday 2005, entre muchos otros).

5.3.2. ACCIONES POLÍTICO-LINGÜÍSTICAS ORIENTADAS A LA DEMOCRATIZACIÓN: LA ACREDITACIÓN DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Entre las acciones puntuales que se están llevando a cabo en el marco de la política de democratización se encuentra el diseño de un sistema de evaluación del conocimiento de la lengua para el ámbito público (Proyecto de Acreditación de Inglés, PAI, Comisión de Políticas Lingüísticas). Este sistema forma parte de un proyecto mayor que busca capacitar docentes para diseñar un examen estandarizado de alcance nacional con el fin de acreditar el conocimiento de estudiantes del ámbito público en lenguas extranjeras. Para el caso particular del inglés, el ámbito público espera competir con el privado, que cuenta con larga tradición en preparación de exámenes internacionales. Sin embargo, en 2008 solamente 50 estudiantes recibieron esta acreditación, mientras que en 2009 el número estimado fue de 35012.

La proyección futura es acreditar para los niveles A2 y B1, para el último año del ciclo básico (estudiantes de 14-15 años) y el último año de bachillerato (estudiantes de 17-18 años), respectivamente. Según el discurso oficial, este proyecto busca revalorizar la enseñanza de la lengua en el sector público, cuyos estándares actuales parecen ser notoriamente inferiores a los del ámbito privado, y también competir con la acreditación internacional, que queda circunscripta a sectores económicos medios y altos de la sociedad.

Los exámenes internacionales estandarizados cuentan con una larga tradición y reconocimiento en el Uruguay (tanto en el ámbito académico como en el laboral). Por ello, si esta nueva acreditación logra continuidad en la educación pública, su valor quedará sujeto a otras varias condicionantes, a saber, el reconocimiento que adquiera en el ámbito socio-laboral para competir con los exámenes internacionales

estandarizados, el alcance que tenga sobre el número de estudiantes del sistema público de todo el país (su cobertura actual es mínima, por su carácter de prueba piloto), y también la recepción que tenga por parte del ámbito educativo regional.

Otro elemento a tomar en cuenta para predecir el posible valor de la prueba es la adhesión que logre por parte de la comunidad docente. Sabido es

que la introducción de exámenes estandarizados de gran escala influye la realidad cotidiana de la clase, afectando la práctica diaria de enseñanza/aprendizaje, que pasa a regirse por los objetivos y contenidos de las pruebas (van Els, 1994). Como ya se señaló más arriba, el docente funciona como bisagra entre el ámbito donde se toman las decisiones de gestión de lenguas y la realidad cotidiana de la clase, por ello su percepción y valoración resultan importantes al momento de evaluar este tipo de acciones. Hasta el momento las clases orientadas a la acreditación de inglés se dictan de manera paralela al inglés curricular, por lo que la práctica cotidiana de clase no se vería afectada directamente.

En particular, algunos de los elementos discutidos recientemente en relación con la aplicación de esta prueba de acreditación son: la posibilidad de extenderla, eventualmente, a estudiantes del sistema privado (hecho criticado en algunos ámbitos docentes) y la congruencia entre el enfoque metodológico de la prueba y la metodología prescrita en los programas oficiales y en los materiales de clase.

6. CONSIDERACIONES FINALES

La situación actual del inglés en el sistema educativo público uruguayo responde a una larga trayectoria de enseñanza de la lengua en algunos subsistemas, conjugada

con la intención reciente de expandirla hacia los demás subsistemas de enseñanza. La fuerte presencia de la lengua responde al prestigio que adquirió durante la segunda mitad del siglo XX y a su consolidación posterior como lengua extranjera por antonomasia.

Las acciones político-lingüísticas actuales apuntan a una presencia aún mayor de la lengua en dos sentidos: la cantidad de años en que se enseña (universalización) y los sectores de la población a los cuales se orienta (democratización). Al mismo tiempo, los discursos oficiales públicos enfatizan la necesidad de virar hacia una educación de oferta plurilingüe. Sin embargo, este tipo de política enfrenta obstáculos concretos propios de otras dimensiones de la planificación: la creciente demanda de docentes de lengua, la calidad y la especificidad de la formación docente.

En el ámbito oficial la presencia del inglés se justifica por medio de argumentos recurrentes (principalmente aquellos que aluden a beneficios socioeconómicos, cognitivos y tecnológicos) que refuerzan las representaciones compartidas en la sociedad uruguaya sobre el inglés como lengua práctica y útil. A su vez, tal representación apela fuertemente al público en general y ha sido un tópico presente en el discurso político de los últimos años.

Como contrapartida de lo anterior, el tratamiento de argumentos culturales resulta altamente problemático en los discursos oficiales. No existe, en relación con esta dimensión, un discurso unificado sino más bien discursos en conflicto.

Los discursos de universalización y democratización del inglés ponen énfasis en la lengua como mercancía altamente valorada y fundamental para el futuro de los estudiantes. El acceso es entonces interpretado en términos proyectivos de utilidad y practicidad (sobre todo en el ámbito tecnológico y en el laboral). De esta manera

queda parcialmente invisibilizada, o al menos postergada, la discusión en profundidad acerca de la dimensión cultural y el lugar que ésta ocupa en el sistema educativo. El propio currículo de formación docente y los ámbitos relacionados a la enseñanza de inglés como lengua extranjera favorecen esta postergación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldauf, B.R. (2005). "Language Planning and Policy Research: An Overview" En: E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres, Lawrence Erlbaum.957- 970.
- Baldauf, B.R., M. Li y S. Zhao (2008). "Language Acquisition Management Inside and Outside the School" En: B. Spolsky y F.M. Hult (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, Blackwell.233-250.
- Barrios, G. (1996). "Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera" En: A.M. Trinidad y L.E. Behares (coords.) *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María, Pallotti. 83-110.
- Behares, L. (1984). Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil. Instituto Interamericano del Niño (OEA), Montevideo.
- Behares, L. (2007). "Algunas reflexiones sobre las políticas educativas referidas al dominio lingüístico". En: *Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. AUGM. Santa María. 41-46.
- Behares, L. (2009). "Principios rectores de las políticas lingüísticas en la educación pública uruguaya" Primer Foro de lenguas de ANEP. Montevideo,

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central. 23-48.

Birckbichler, D.W. (1994). *Foreign Language Policy and Teacher Education*. Ann;

American Academy of Political and Social Science:532. 177-189.

Brovetto, C. (2003). "Bilingual Education at Uruguayan Public Schools. A Case of Immersion". Montevideo, Urutesol. Fifth Southern Cone Regional TESOL Convention. 62-67.

Brovetto, C. (2010). "Las políticas lingüísticas de la ANEP: balance y perspectivas".

En: *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*. Montevideo, CODICEN. 239-253.

Brovetto, C. (2011a). "Alcances y limitaciones del uso de tecnologías para la enseñanza de inglés en educación primaria" En: L. Behares (coord.) *V Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Lingüísticas*. Montevideo, Asociación de Universidades Grupo Montevideo. 37-41.

Brovetto, C. (2011b). "Lengua y cultura: un análisis de las formas de participación cultural de los profesores de inglés en Uruguay" En: G. Canale (comp.) *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevideo, Editorial Cruz del Sur. 87-112.

Calvet, L.J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial.

Canale, G. (2006) "English as a Global Language: A Sociolinguistic View on its Implications and Consequences in EFL" En: *Urutesol: National Convention Proceedings*. Urutesol, Montevideo. 36-42.

- Canale, G. (2009a). "El inglés como lengua extranjera en la educación pública uruguaya: políticas, discursos y representaciones lingüísticas. En: *Actas del IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. AUGM. Santa María. 177-181.
- Canale, G. (2009b). "La norma fonológica: diversidad y normatividad en los programas de formación docente de inglés como lengua extranjera del sistema público uruguayo" Leído en las V Jornadas de Educación Lingüística. Facultad de Administración, Concordia.
- Canale, G. (2010). *Globalización y lenguas internacionales: ideologías, discursos y políticas lingüísticas. El caso del inglés, el español y el esperanto*. Montevideo, Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Canale, G. (2011). "Argumentos para la promoción de lenguas internacionales en el contexto de globalización" En: L. Behares (coord.) *V Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Lingüísticas*. Montevideo, Asociación de Universidades Grupo Montevideo. 43-48.
- Cantonnet, T (1992). "El francés". En: U. Kühn y M. Stephan (eds.) *Las lenguas extranjeras en la enseñanza pública*. Instituto Goethe, Montevideo. 91- 96.
- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ferguson, G. (2006). *Language Planning and Education*. Edinburgo, Edinburgh University Press.
- Fishman, J.A. (1994). "Critiques of Language Planning: A Minority Languages Perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*:15 (2/3) 91-99.

- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Hong Kong, Oxford University Press.
- Ingram, D.E. (1990). "Language-in-Education Planning" En: R.B. Kaplan e.a. (ed.) *Annual Review of Applied Linguistics*. Nueva York, Cambridge University Press.53-78.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Identity and Attitude*. Oxford, Oxford University Press.
- Joseph, E.J. (2004). "Language and Politics" En: A. Davies y C. Elders (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell.347-366.
- Kaplan, R.B. y R.N. Baldauf (1997). *Language Planning: from Practice to Theory*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Kaplan, R.B. y R.B. Baldauf (2005). "Language-in-Education Policy and Planning" En: E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres, Lawrence Erlbaum. 1013-1034.
- Klein, C. (2011). "La comunidad británica en el Uruguay a fines del siglo XIX" En: G. Canale (comp.) *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevideo, Editorial Cruz del Sur. 35-51.
- Kloss, H. (1966). "German-American Language Maintenance efforts" En: J. Fishman (ed.) *Language Loyalty in the United States*. La Haya, Mouton. 207-252.
- La Paz, E. (2004). El lugar del inglés en relación con las otras lenguas extranjeras en el currículo de Educación Secundaria. Colección de Estudiantes. Montevideo, FHCE Universidad de la República.

- Lo Bianco, J. (2010). "Language Policy and Planning" En: N.H. Hornberger y S.L. McKay (eds.) *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol/Buffalo/Toronto, Multilingual Matters.143-174.
- Mc Groarty, M.E. (2002). "Evolving Influences on Educational Language Policies" En: J.W. Tollefson (ed.) *Language Policies in Education. Critical Issues*. Mahwah/Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.17-36.
- Molinari de Rennie, C. (2011). "El dominio de la cultura: la construcción de un concepto en dos discursos de planificación curricular de la especialidad inglés de formación docente" En: G. Canale (comp.) *El inglés como lengua extranjera en el Uruguay*. Montevideo, Editorial Cruz del Sur. 55-85.
- Monreal, S. (2010). "La educación británica" En: J.A. Varese (comp.) *Influencia británica en el Uruguay. Aspectos para su historia*. Montevideo, Cruz del Sur. 97-132.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Nueva York, Oxford University Press.
- Ranguis, C.A. (1992). "Panorama histórico de la enseñanza de lenguas extranjeras en el Uruguay" En: Kühl, U. y M. Stephan (eds.) *Las lenguas extranjeras en la Enseñanza Pública*. Montevideo, Instituto Goethe 11-16.
- Shin, H. y Kubota R. (2008). "Post-Colonialism and Globalization in Language Education" En: B. Spolsky y F.M. Hult (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford, Blackwell.206-219.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tsui, A.B. y J.W. Tollefson (2008). "The Centrality of Medium-of-Instruction Policy in Sociopolitical Processes" En: J.W. Tollefson y A.B. Tsui (eds.) *Medium of*

Instruction Policies. Which Agenda? Whose Agenda? Mahwah, Lawrence Erlbaum. 1-18.

Tucker, R. (2001). "Age of Beginning Instruction" *TESOL Quarterly*: 35/4.597598.

Van Els, T. (1994). "Planning Foreign Language Teaching in a Small Country". *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*: 532. 3546.

Winn, P. (1975). *El imperialismo informal británico en el Uruguay en el siglo XIX*. Montevideo, Ediciones Banda Oriental.

OTROS DOCUMENTOS CITADOS

XXVI ASAMBLEA NACIONAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

(2009). CES. Disponible en: <http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com>

[content&view=article&catid=67:atd&id=453:libroxxviatd&Itemid=97](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&catid=67:atd&id=453:libroxxviatd&Itemid=97) y visitado el 19 de

setiembre de 2011.

ANEP (2007). *Censo Nacional Docente*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División de Investigación, Evaluación y Estadística. Montevideo.

ANEP-CODICEN.

ANEP (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación

Pública. Montevideo, ANEP, CODICEN.

ANEP (2008). *Plan Nacional Integrado de Formación Docente*. ANEP, CODICEN. CFE.

ANEP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, ANEP, CODICEN. CEP.

ANEP (2008). Programa de la asignatura *Aspectos prácticos de la enseñanza de inglés*. Montevideo, ANEP, CODICEN. CFE.

ANEP (2008). Programa de la asignatura *Inglés*. Primer año, Ciclo Básico. Reformulación 2006. ANEP-CODICEN. CES.

GRUPO DE TRABAJO SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DEL MERCOSUR (1997). *Actas de trabajo*, N° 1/97.