

Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay¹

Graciela Barrios*

Beatriz Gabbiani*

Luis E. Behares*

Adolfo Elizaincín*

Susana Mazzolini*

UN PROYECTO DE PAÍS HOMOGÉNEO PARA UNA REALIDAD HETEROGÉNEA

La política lingüística seguida por el Estado uruguayo responde a un modelo de país homogéneo que se manifiesta en diversas medidas de tipo social, político y educativo, sobre todo a lo largo de este siglo.

Los peculiares acontecimientos históricos que llevaron a la independencia de la República Oriental de Uruguay² marcaron la necesidad de una homogeneización y unión dentro de fronteras, y la elaboración de un perfil propio en relación con los países vecinos (Argentina al oeste y Brasil al norte y noreste), con los que hasta entonces había compartido su historia política, económica y social, en forma más o menos indefinida a nivel jurídico.

En relación con la composición étnica de la población de Uruguay, es necesario señalar que los pocos indígenas que habitaban el territorio nacional fueron literalmente exterminados,³ por lo que la heterogeneidad en el componente étnico de su población no es la constante ibéricos/indígenas del resto de Latinoamérica, sino una situación diferente.

*Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

El Río Negro, que divide al país en dos regiones, una al norte y otra al sur, marca, a grandes rasgos, dos situaciones diferentes desde el punto de vista político y social. El norte y el noreste del país, originalmente poblado por portugueses, y el centro y el sur, con un predominio de criollos de ascendencia hispánica. A partir de la segunda mitad del siglo XIX y a lo largo de un siglo (hasta la segunda posguerra), arribaron grandes contingentes migratorios de origen étnico diverso, pero básicamente españoles e italianos, que se asentaron sobre todo en la capital (Montevideo), pero también, en menor medida, en otros departamentos del centro y el sur del país y algunos del norte linderos con Argentina.

La política lingüística seguida por el Estado fue clara no sólo en el sentido de no propiciar el mantenimiento de los perfiles lingüísticos de los grupos o etnias no hablantes de español, sino de ignorarlos e, incluso, en algún caso como el fronterizo, reprimirlos.

Presentamos aquí tres investigaciones relacionadas con la planificación lingüística en Uruguay:⁴

1. El bilingüismo español-portugués en la frontera uruguayo-brasileña.
2. La asimilación lingüística de los inmigrantes.
3. La situación de la comunidad sorda.

En los dos primeros casos nos encontramos frente a situaciones lingüísticas relacionadas con el mantenimiento/pérdida de los perfiles étnicos de grupos que son parte constitutiva del proceso poblacional del país. En el caso de la comunidad sorda ofrecemos, a modo comparativo, la política educativa del Estado uruguayo frente a un grupo que se perfila con características culturales propias (entre ellas, su propia lengua) más allá de su discapacidad física (Behares, 1989).

EL BILINGÜISMO ESPAÑOL/PORTUGUÉS EN LA FRONTERA URUGUAYO-BRASILEÑA

La situación lingüística de los departamentos "fronterizos" (particularmente, Artigas, Rivera y Cerro Largo) ha sido extensamente estudiada (cf., por ejemplo, Rona, 1959; Hensey, 1972; Elizaincín, 1973; Elizaincín *et al.*, 1987a) y catalogada como bilingüe y diglósica. El español, lengua de la educación y administración, no es la lengua materna de todos los pobladores de la zona. Un amplio espectro social (sobre todo de un nivel de instrucción primario) usa un dialecto portugués como lengua primera la mayoría de las veces en los ámbitos más informales.

La presencia del portugués en esta región no es un hecho reciente, resultado exclusivo de la influencia de los medios masivos de comunicación, como se ha intentado explicar en forma por demás superficial. En su trabajo sobre planificación lingüística en la región que nos ocupa, Behares (1984) resume las características de esta situación sociohistórica y explica la política del Estado frente al "problema" del bilingüismo fronterizo. La mayor parte de las consideraciones sobre este punto, incluidas en este artículo, son tomadas del trabajo antes mencionado.

Afirma Behares que:

...uno de los lugares comunes del tratamiento ingenuo del "problema lingüístico" en la frontera es la mala comprensión de la realidad histórica, gracias a una visión ideológica que pone énfasis en una suerte de nacionalismo a ultranza" (p. 12).

La interpretación cuestionada por Behares carece de toda validez histórica. Efectivamente, el portugués se estableció en la hoy zona fronteriza (no lo



era entonces) antes que el español. Ya en épocas de la colonia (siglos XVII y XVIII, y hasta el último cuarto del siglo XIX) el contingente poblacional portugués era mayoritario. A modo de ejemplo, la justicia de la zona fronteriza era administrada por magistrados del Imperio del Brasil, lo que demuestra que Montevideo careció de jurisdicción real en la vida fronteriza durante casi todo ese tiempo.

El avance portugués y luego el brasileño sobre estos territorios comienza con las *bandeiradas*, expediciones de saqueo toleradas por el gobierno portugués durante todo el siglo XVII. Entre 1786 y 1810 las autoridades coloniales intentaron tomar medidas para poblar y controlar desde Montevideo esa zona "neutral" o "de litigio" que era la frontera, la que en aquel entonces estaba ubicada en algún punto, siempre fluctuante, bastante más al norte de los actuales límites con Brasil. En esta misma dirección, se dicta un reglamento en los inicios del siglo XIX para impedir el avance cada vez más marcado de la población portuguesa.

En 1800 el virrey Lastaria decide poblar la frontera con los asturianos y leoneses que estaban a la espera de un destino fijo, luego del fracaso de una campaña poblacional para la Patagonia. Lastaria proponía formar pueblos en toda la frontera, que permitieran a Montevideo tener un control real sobre esos territorios poblados por súbditos portugueses. Pero ninguno de los planes esbozados en el siglo XVIII se llevó a la práctica, y el territorio al norte del Río Negro permaneció indiviso, sin asignársele ayuntamientos ni jueces de campaña sino únicamente alcaldes y jefes militares, mientras que el resto del país fue dividido en cinco departamentos organizados política y administrativamente.

Entre 1821 y 1828 la zona fronteriza fluctúa aún políticamente, hasta que se fijan los límites actuales (*grosso modo*) y se separa el territorio en forma objetiva. No obstante los hoy departamentos fronterizos estaban poblados exclusivamente por brasileños. Más aún, en la época de la Guerra Grande⁵ hubo un notable acrecentamiento de la población brasileña dentro de nuestro territorio, sin que ese territorio recibiera pobladores de Montevideo.

En el primer Censo Nacional de 1860, la pobla-

ción del país alcanzaba unos 200 000 habitantes, 40 000 de los cuales eran brasileños ubicados al noreste. En 1857, según Mena Segarra (1977), 1 872 leguas cuadradas divididas en 428 instancias eran propiedades de súbditos brasileños. Entre 1853 y 1862 el parlamento de la época manda fundar una serie de poblaciones en la zona fronteriza con la esperanza de contrarrestar el control brasileño. Así surgen las ciudades que conocemos hoy: Bella Unión, Artigas, Rivera, Río Branco, las que en sus inicios llevaron otros nombres. Pero la mayoría de estas ciudades no fueron fundadas sino durante los últimos años del siglo XIX.

Durante el último cuarto del siglo pasado, el porcentaje de brasileños asentados en la zona fronteriza decreció en relación con el elemento poblacional hispano-criollo. La acción pobladora de Montevideo, aunque tardía, provocó el "contacto" de dos etnias que son la lusitana y la hispano-criolla. He aquí el origen del "problema fronterizo", caracterizado justamente por la presencia del nuevo elemento hispanohablante en una zona hasta entonces lusohablante.

El español se estaba entonces expandiendo lentamente sobre la base lingüística portuguesa, en el conocido juego que podríamos llamar, siguiendo la tradición terminológica, de sustrato-superestrato (Behares, 1984: 14). Esto ocurrió claramente entre 1870 y 1890 según los lugares. De esta manera nos encontramos ante la presión del español impulsada por la política de unidad nacional sobre el territorio fronterizo. El educador José Pedro Varela (cuya participación en este proceso es decisiva) utilizó siempre el término "idioma nacional [...] mucho menos adecuado que 'español' o 'castellano', pero más cargado de [...] valores nacionalistas [...]" (Behares, 1984: 15).

Hasta entonces el país no había sido planificado en el aspecto educativo. Un acontecimiento histórico se sumaría al anterior, que llevaría al Estado a tomar medidas concretas en torno al asunto: la llegada de los contingentes inmigratorios plurinacionales que entre 1850 y 1940 arribaron al país en forma más o menos intermitente, que cambiaron su fisonomía demográfica.

LA ASIMILACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS INMIGRANTES

Españoles e italianos fueron los grupos más numerosos y los primeros en llegar a estas tierras. Son, de hecho, parte constitutiva de la cultura nacional, pues difícilmente se puede entender una identidad nacional sin atender a las dos situaciones de contacto básicas que significan al norte lo hispano y lo portugués, y al sur lo hispano y lo itálico (sobre todo en Montevideo).

Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX a las corrientes migratorias españolas e italianas se sumaron judíos, sirio-libaneses, griegos, rusos, etc. A partir de la última posguerra, la situación política y económica nacional e internacional cambia, de modo que prácticamente deja de ser significativo el arribo de inmigrantes.

La asimilación lingüística se dio rápidamente (en cuestión de un par de generaciones) en los diferentes grupos minoritarios (cf. Elizaincín *et al.*, 1987b; Mazzolini, en prensa; Mazzolini, e.a. 1989). Es interesante observar cómo grupos étnicos tan diversos entre sí, hayan o no planificado internamente la conservación de sus variedades étnicas, experimentaron un proceso de asimilación lingüística similar, en la cual las características de la sociedad receptora y la planificación lingüística del Estado

fueron determinantes. A modo de ejemplo, en relación con este punto, resumiremos el trabajo de Barrios *et al.* (1989) en el que se compara la asimilación lingüística de dos grupos muy diferentes entre sí (italianos y armenios) prestando especial atención al rol que jugaron las instituciones étnicas y estatales, en el mantenimiento/pérdida de los perfiles lingüísticos de cada grupo en cuestión.

Los italianos constituyen, como señalamos, uno de los contingentes migratorios mayoritarios. Comienzan a ingresar al país a mediados del siglo XIX y siguen haciéndolo, en forma intermitente, hasta mediados de este siglo. Proceden de distintas regiones de Italia, pero predominan los meridionales (sobre todo en las primeras oleadas migratorias). Emigraron básicamente por motivos económicos. Pertenecen a un nivel de instrucción bajo, aunque entre los llegados a mediados de este siglo hay muchos artesanos y obreros especializados, con un grado de instrucción medio. Se instalaron en Montevideo y en algunas regiones del interior del país. Desde el punto de vista lingüístico, los llegados a mediados de este siglo conocen el italiano estándar aunque, al igual que sus antecesores, sus lenguas maternas son diferentes dialectos italianos según la región de procedencia.

La rápida asimilación lingüística de que hablamos más arriba se vio facilitada por las características propias del grupo (heterogeneidad cultural y lingüística, nivel de instrucción bajo), por las características de su migración (económica, con expectativas de retorno escasas o nulas, cambio ocupacional, afinidad cultural con el país receptor) y por la similitud histórica de las lenguas en contacto (español/variedades itálicas), que favorecieron un aprendizaje primario del español, ya en las primeras generaciones.

A diferencia de lo que se dio en la frontera uruguayo-brasileña, los diferentes grupos de inmigrantes desarrollaron, en general, instituciones tendientes a resolver los problemas lingüísticos de las comunidades minoritarias, aunque no siempre con objetivos similares. La planificación lingüística interna de los grupos (más o menos evidente) tendió ya a facilitar la inserción económica y social de los inmigrantes (asociaciones de ayuda mutua), ya, por el contrario, a tratar de mantener los perfiles propios del grupo (asociaciones regionales).

En efecto, las primeras instituciones⁶ que surgen dentro del grupo itálico no pretenden sino insertarlos lo más rápida y eficazmente posible en el mercado de trabajo y brindarles asistencia sanitaria. Se trata de las asociaciones de "ayuda mutua", que favorecieron la integración del inmigrante a la sociedad nacional.

La primera institución relacionada directamente con la enseñanza del italiano fue la Scuola Italiana delle Società Riunite, fundada en 1886. Este centro educativo tuvo una función ambivalente, ya que si bien por un lado transmitía un modelo lingüístico peninsular a los hijos de los inmigrantes, por otro lado resaltaba específicamente en sus estatutos la necesidad de una integración del inmigrante y sus descendientes a la lengua y cultura nacionales.⁷

Por otra parte, y como no podía ser de otra manera, en una institución de enseñanza de lenguas que pretendía representar a los italianos en general, el modelo lingüístico itálico que se transmitió fue el estándar, que como hemos señalado no correspondía a la lengua materna de los inmigrantes.

Con el arribo de los inmigrantes de la posguerra, surgió un tipo diferente de institución étnica: las asociaciones regionales, que pretendían revitalizar las subculturas regionales (incluyendo una revitalización de los dialectos), a través de publicaciones



periódicas, charlas, reuniones, etc. Al igual que las asociaciones de ayuda mutua, las regionales favorecieron a la larga de la desintegración del grupo itálico; en tanto que las primeras urgían por una integración rápida a la sociedad receptora, las segundas pretendían revitalizar una etnicidad (*cuasi*) perdida, pero al no esgrimir un modelo itálico sino regional tienden a una atomización y debilitamiento de la comunidad cada vez mayores. Por otra parte, surgen en un momento histórico irremediamente tardío y funcionan, de hecho, entre una élite, pues por sus mismas características no tienen una concurrencia significativa. Incluso en el interior mismo de estas asociaciones se puede constatar un uso creciente del español junto al italiano o al dialecto.

Los centros de enseñanza del italiano (un instituto y una escuela) están dirigidos a la sociedad

nacional, y no específicamente al inmigrante y sus descendientes. Efectúan una tarea de difusión de la cultura italiana y cuentan con un alumnado, no necesariamente, vinculado a esta colectividad.

A diferencia de los italianos, los armenios ingresaron al país a partir de 1920 y durante la década siguiente. Se desplazaron como consecuencia de la situación política de los territorios en la actualidad turcos, que tradicionalmente ocupaban; su nivel de instrucción es bajo, su origen urbano y sin oficio en su mayoría. No constituyeron un contingente con la significación demográfica de los italianos, pero poseían muchas características que los diferenciaban de la sociedad receptora y que los hacían fácilmente identificables como grupo: una religión propia (católica apostólica armenia), características raciales peculiares y una cultura "oriental" con perfiles mar-

cadamente diferentes a los de aquellos italianos y españoles que conforman la base de la sociedad uruguaya.

Presentan un amplio espectro lingüístico, que comprende básicamente el turco, como lengua materna y más extendida, el árabe, el armenio y el griego, todas variedades lingüísticas muy alejadas del español, lo que impidió una comprensibilidad mínima inicial con los uruguayos y obligó a una adquisición inmediata del español desde su ingreso al país. Se trata, entonces, de una comunidad en situación de multilingüismo, donde existe una lengua materna mayoritaria (turco), una lengua étnica prestigiosa (armenio), una lengua de inmigración (el español) y otras lenguas que trajeron consigo y que perdieron a poco de llegar.

Debido a su condición de inmigrantes forzados por motivos políticos, su actitud ante la "patria" fue de absoluta e incondicional fidelidad, lo que llevó a que el grupo, desde el primer momento de su establecimiento en el Uruguay, pusiera en práctica una planificación lingüística muy precisa, para motivar a los jóvenes a permanecer unidos a la etnia.

Esta planificación se reflejó fundamentalmente a través del establecimiento de instituciones, tales como las escuelas armenias (ya en 1940 había seis), la iglesia (que tiene al armenio como su lengua del culto), las asociaciones regionales (poco numerosas) y los partidos armenios.

La planificación a nivel de la enseñanza formal de la lengua significó, en las primeras décadas de establecimiento de estos migrantes, que sus hijos debieran complementar la educación que obtenían en las escuelas armenias, con la concurrencia obligatoria a las escuelas públicas uruguayas. A partir de la década del sesenta, como consecuencia de su habilitación,⁸ los centros educativos armenios ense-

ñaron también en español, para adecuarse a las exigencias del sistema educativo uruguayo.

La diferencia fundamental que podríamos señalar en la planificación lingüística de la colectividad armenia, con respecto a la de los italianos, fue motivada por el hecho de que los primeros no consideraron al Uruguay como un país de permanencia definitiva. Desearon, en todos los casos, mantener su "armenidad", promoviendo incluso actitudes de desarraigo entre sus descendientes, con respecto a la sociedad receptora.

Sin embargo, la planificación lingüística interna no tuvo los resultados esperados, ya que la asimilación a la lengua de la sociedad nacional se produjo, al igual que entre los italianos, rápidamente.

En la actualidad, los armenios de las terceras y cuartas generaciones concurren a las escuelas de la colectividad en forma muy limitada. Prefieren los centros educativos no armenios (incluyendo, por ejemplo, escuelas privadas bilingües español-inglés). Al igual que sucede con los italianos, se da en los armenios una exogamia creciente. A ello se suman las divisiones del grupo por motivos políticos internos, y una actitud muy conservadora de la iglesia, que aleja de ella a los individuos más jóvenes.

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL ESTADO

Para entender el proceso de violenta asimilación lingüística de dos colectividades tan diferentes entre sí, debemos tener en cuenta los factores externos de cada una de ellas, que se relacionan con un proyecto de país que preconizó la integración y homogeneización cultural y lingüística de todos los habitantes del territorio uruguayo (Barrios *et al.*, 1989).

Por un lado, existió una política migratoria uruguaya lo suficientemente amplia como para propiciar la asimilación inmediata, en todos los ámbitos, de todo extranjero que ingresara al país. Por otra parte, en los procesos de desetnización, el rol de las instituciones educativas uruguayas fue un factor muy importante en la pérdida de las variedades étnicas.

Desde 1877 existe en el país la llamada Ley de Educación Común, que redactara José Pedro Varela. Esta ley consagraba la educación generalizada y obligatoria, y el uso del español ("idioma nacional"), en todas las escuelas del país (Artículo 38 del Decreto del 24 de agosto de 1877: "En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional"). "El hecho de desconocer la pluralidad de hablas de los inmigrantes (o más bien de sus hijos y nietos) es un acto de planificación lingüística" (Behares, 1984: 15).

El principio de obligatoriedad de la enseñanza primaria implicó, en consecuencia, que todo extranjero residente debiera enviar a sus hijos a las instituciones educativas uruguayas, resultando de ello la alfabetización en la lengua nacional. Dado que dentro de las instituciones uruguayas no existió una planificación lingüística que comprendiera, además del español, otras lenguas de las comunidades étnicas, el mantenimiento de las mismas se dejó a la planificación interna de cada una de estas comunidades, lo que, como hemos visto, resultó ineficiente o por lo menos insuficiente.

EL RESULTADO DE LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ACTUALIDAD

La planificación educativa basada en un modelo ideal monolingüe y la implementación de medios de

tipo impositivo llevaron a resultados diversos: el esperado en Montevideo e interior del país fronterizo (dado que la asimilación lingüística de los inmigrantes ha sido total), y otro, tal vez contrario al esperado, en la zona fronteriza. La política educativa antes señalada fue seguida al pie de la letra en todo el territorio nacional y fundamentalmente en la frontera, en donde los lusohablantes fueron alfabetizados desde la implantación de la Ley de Educación Común bajo el modelo monolingüe español que recomienda esta ley.

Esta planificación lingüística es la responsable del surgimiento de una sociedad monolingüe en todo el territorio nacional y, paradójicamente, bilingüe en la frontera, ya que hasta 1877 sólo existía en la zona fronteriza una colectividad monolingüe de habla portuguesa (Behares, 1984).

Los resultados en la frontera fueron diferentes porque la realidad social y lingüística era también otra. Los hablantes de diversas lenguas que se integraron al quehacer nacional se asimilaron lingüísticamente a un español básico preexistente, en tanto que en la frontera el sustrato era el portugués. La sociedad fronteriza debía transformarse de manera progresiva en lo que hoy es: una zona bilingüe-diglosica entre una lengua estándar (el español) y un dialecto subestándar del portugués fuertemente desestabilizado, variable y con un franco desprestigio. Este bilingüismo diglósico no fue el objeto de la planificación tácita que era obviamente el monolingüismo impuesto en forma irrestricta a cada habitante del Uruguay. Se quiso transformar a una comunidad monolingüe de portugués en una comunidad monolingüe de español, con el resultado del bilingüismo español-portugués antes mencionado.

"El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística, un error

de planificación debido al carácter tácito y no evaluativo de la misma" (Behares, 1984: 17). De hecho, la frontera sólo podía ser planificada como bilingüe, dadas las características culturales y demográficas de la región. Como la planificación lingüística que se hizo partió de bases descriptivas equivocadas y con una concepción histórica marcadamente ilusoria, es lógico que el resultado no fuera el esperado (es decir, el monolingüismo). Porque no sólo se actuó en el sentido de reprimir el portugués que se hablaba y habla en la frontera, sino que se desconoció su existencia planificando la educación como si ésta fuera a aplicarse a un área monolingüe española.

La planificación lingüístico-educativa de la frontera fue totalmente tácita hasta 1867, cuando se discutió por vez primera un plan de reforma de la educación en el área de frontera. A partir de entonces las opciones fueron dos, una que partió de la descripción sociolingüística y otra que prefirió la comunicación, y se han promovido diversas campañas de defensa del español con la concomitante represión de los dialectos portugueses tanto en la escuela como en otros ámbitos.

Amparadas en estos postulados, varias publicaciones de diferente origen resumen el problema como "deformaciones del Idioma Nacional". El Ministerio de Educación y Cultura publicó en la década del setenta un informe basado fundamentalmente en las opiniones de los maestros implicados en el problema. Sin que medie entre estas "opiniones" y las conclusiones y recomendaciones finales ninguna consideración o discusión técnica, se recomienda:

- a) "incentivar nuestra auténtica forma de ser orientales" (...)
- b) "poner en práctica una campaña de valorización

del Idioma Nacional a través de los medios de difusión de la zona.

Como vemos, se insiste en considerar que el uso de los dialectos portugueses del Uruguay es un hecho antinacional, que debe ser combatido y contrarrestado.

Las opciones más mesuradas ante el "problema fronterizo" insisten en la necesidad de reforzar la difusión y arraigo del español en el territorio fronterizo, con medidas que van desde la publicación de libros y revistas de precio accesible, hasta la realización de certámenes poéticos. Obviamente estas medidas no tocan el problema de fondo y son, por ende, seguir en la línea del desconocimiento del "problema fronterizo".

El encuentro con la realidad sociolingüística de la frontera provocó durante la década del sesenta un replanteamiento de la planificación educativa. Es así que en 1967 se presentó, en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, un proyecto de educación diferenciada que debía ser aplicado en la zona fronteriza, basado fundamentalmente en la descripción sociolingüística de Rona, y con su colaboración sustancial (cf. García de Lorenzo, 1967 y 1975). A la luz de las investigaciones socio y psicolingüísticas posteriores en el área podrían hacerse a este proyecto algunas críticas. Pero el rechazo de que fue objeto no vino por estos motivos, sino por la discusión provocada en el Parlamento, en torno al argumento de que no se podía enseñar a los niños uruguayos una lengua extranjera que vulneraba la soberanía nacional. Se interpretaba, y se interpreta, que el portugués es una lengua que avanza sobre nuestro territorio limitando nuestra soberanía. Esta es una visión equivocada de los hechos porque es claro que los dialectos portugueses del Uruguay no representan sino un desesperado retroceso del por-

tugués, del que son víctimas sus usuarios y no la soberanía nacional.

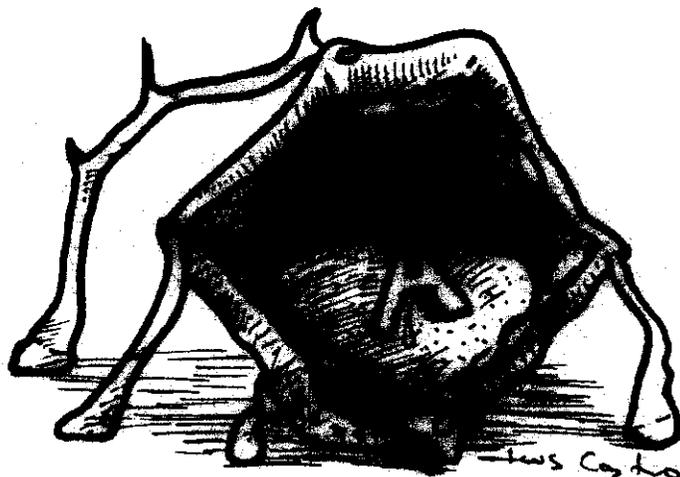
Desde entonces, no ha cambiado sustancialmente la política lingüística en nuestro país. Las voces alarmistas frente a la "penetración del portugués" se han hecho oír tanto en las esferas gubernamentales como en los medios.

ALCANCES DE LA PLANIFICACIÓN

Si bien no se ha logrado hasta el momento el ideal de país monolingüe relacionado con la homogeneización y unificación (equiparables a los procesos de estandarización lingüística en cuanto a las funciones requeridas), la política lingüística llevada adelante por el Estado ha logrado la demarcación de fronteras lingüísticas (función separatista). En efecto, aun cuando el portugués no ha sido eliminado, por lo pronto ya están desapareciendo los hablantes monolingües de portugués en el Uruguay. De este lado de la frontera, los pobladores del país tienen, a diferencia de los brasileños, al español en su repertorio lingüístico (solo o compartiendo funciones con los dialectos portugueses).

El español es reconocido, en todo el territorio, como la lengua de prestigio. Su dominio adecuado es la condición *sine qua non* para interactuar con éxito en cualquier ámbito formal. Este hecho resulta, a los efectos del futuro de la situación lingüística, aún más interesante que el uso efectivo del español.

No obstante, se abre un interrogante en relación con las políticas de integración regional que implica el MERCOSUR, convenio multilateral de amplio alcance recientemente firmado, por el cual Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay se comprometen a estrechar sus vínculos económicos y políticos.



Se puede dar la paradoja de que el Estado uruguayo, que tanto marcara a lo largo de su historia la necesidad de unificar y homogeneizar hacia adentro, pero también marcar fronteras políticas y lingüísticas en relación con sus vecinos (en especial el del Norte), deba decidir cómo proceder ante el "peligro" de una pérdida de identidad que el "progreso" le depara. Las voces oficiales en defensa del idioma nacional no se han hecho esperar.

UNA "EXCEPCIÓN" A LA POLÍTICA HOMOGENEIZADORA: LA EDUCACIÓN BILINGÜE PARA LOS NIÑOS SORDOS

Como acabamos de ver, la planificación lingüística en el Uruguay ha tenido resultados efectivos en la imposición de fronteras lingüísticas en donde no las había (es decir, en la frontera Uruguay-Brasil) y en la homogeneización lingüística de los inmigrantes. Esta política se llevó adelante, fundamentalmente, gracias a la existencia de una planificación educativa que hizo llegar el mismo programa escolar a todo el país, en la misma lengua.

En los últimos años, sin embargo, encontramos en el sistema educativo uruguayo una situación que parece contradecir esta política lingüístico-educativa que ya tiene más de cien años: la implantación de una Propuesta para la Educación Bilingüe del Sordo. Obviamente, existen en el Uruguay escuelas bilingües privadas, pero esta propuesta para la educación de los niños sordos parte del propio Estado y se basa en el reconocimiento de que la lengua de señas, y no el español, es la primera lengua natural de los sordos. Las escuelas privadas bilingües, por el contrario, reconocen al español como la L1, respaldando la inclusión de una L2 en el currículo escolar por diversas razones.

Decimos que este hecho parece contradecir la política homogeneizadora que veníamos describiendo, porque cabe hacerse algunos cuestionamientos:

- a) ¿Es posible identificar a los sordos con una comunidad étnica o una minoría lingüística?
- b) ¿Existe realmente la intención de respaldar el desarrollo de la lengua de señas uruguaya (LSU) en ámbitos formales o sólo se pretende un bilingüismo transicional que permita acceder en mejores condiciones a la lengua oral (LO), en este caso el español?

Intentaremos contestar estas preguntas basándonos de manera fundamental en los trabajos de Behares (1989) y Gabbiani y Peluso (inédito).

Con respecto al primer cuestionamiento, en las últimas tres décadas las ciencias sociales (particularmente la psicología, la sociología, la antropología y la lingüística) han prestado especial atención a la situación de los sordos, destacando los elementos de identidad social y lealtad a un conjunto de pautas culturales que no se habían tenido en cuenta al

estudiar la sordera hasta ese momento. Muchos autores han visto a los sordos como un grupo lingüístico y socioculturalmente minoritario (cf. Stokoe, 1960; Erting, 1978). Estos autores ponen el énfasis en la importancia de la LS como factor de etnización dentro de las comunidades sordas. Es decir, que el uso de la LS provee a las personas sordas que se agrupan de un símbolo de la pertenencia a una unidad interpersonal con un lugar social propio. Obviamente, detrás de este símbolo hay un conjunto muy vasto de sentimientos, creencias y desarrollos culturales que permiten la cohesión grupal y la elaboración de metas de vida que van mucho más allá de lo que podríamos considerar de manera exclusiva sociolingüístico.

En sus orígenes, el término "étnico" conlleva un fuerte contenido biológico o tribal. En esa dirección Fishman (1977) distingue dos atributos de lo étnico que llama "paternidad" y "patrimonio". El concepto de paternidad hace referencia a un origen biológico común, o por lo menos, a algo que vincula a los miembros del grupo a través de la herencia biológica. En este sentido es bastante obvio que los sordos no pueden ser concebidos como un grupo étnico, en la medida en que su agrupación no depende de la inserción social de su familia. Más aún, parecería ser que la esencia del grupo sordo se construye con una distancia crítica con respecto a la transmisión de la herencia biológica y de la paternidad.

Con el concepto de patrimonio, Fishman se refiere a aquello que un grupo humano trasmite de generación en generación y que debe ser aprendido por los miembros para pertenecer totalmente a él. El patrimonio, a diferencia de la paternidad, tiene un carácter seguramente adquirido. Podemos decir que los grupos sordos poseen un patrimonio intrínseco, que cada uno de los nuevos miembros debe ir apren-

diendo. Tanto la lengua de señas como las tradiciones y costumbres propias de las comunidades sordas son transmitidas por éstas a sus nuevos integrantes.

Más allá del problema de si podemos considerar a la comunidad sorda como grupo étnico, como un grupo que se asemeja a un grupo étnico o como un grupo con tendencias étnicas en proceso (como propone Fishman, 1982), lo que sí podemos afirmar es que se trata de un grupo claramente delimitado que presenta la particularidad de manejar una lengua diferente a la mayoritaria, lengua que se presenta como uno de los lazos más fuertes de identificación grupal. Desde este punto de vista, la política lingüística del Estado, en torno a la lengua en que deben ser escolarizados los niños que pertenecen a este grupo, debería ser coherente con la llevada adelante en el norte de nuestro país y con el resto de las minorías lingüísticas.

Sin embargo, la educación pública del Uruguay implantó la educación bilingüe en las escuelas para "discapacitados auditivos", aceptando que a LSU es la primera lengua natural de los sordos. Cabe entonces hacerse el segundo cuestionamiento que presentábamos más arriba.

La educación bilingüe consiste en la instrucción que se realiza en dos lenguas separadamente. En el caso de la educación del niño sordo, y teniendo en cuenta que la lengua natural de su grupo sordo es la LS, la escuela ha decidido impartir sus contenidos curriculares también en dicha lengua. Esto permite desligar la educación del modelo terapéutico (que se basa en los aspectos negativos de la sordera vista como "patología") y orientarla hacia fines de instrucción al igual que las escuelas comunes. Con la propuesta oralista que se puso en práctica hasta 1985, la enseñanza de la lengua oral era el objetivo principal de la escolarización de los niños sordos,

con lo cual los contenidos curriculares quedaban en un segundo lugar. Por otra parte, como en nuestra sociedad la LS es una lengua de minorías, el hecho de implantar una educación bilingüe permitiría que el individuo tuviera acceso a la cultura dominante a través del aprendizaje sistemático de la LO como segunda lengua. Toda educación bilingüe debe ser también bicultural, y de esta manera permitir que el individuo genere, con el mínimo de conflictividad, las herramientas interactivas para poder actuar en forma fluida en ambas culturas. Esta propuesta bilingüe se diferencia de otras puestas en práctica con minorías lingüísticas, en donde el bilingüismo es transicional, puesto que tiene como objetivo el desarrollo de la lengua materna, a través de su uso en la escolarización con el fin de, a partir de ella, enseñar la lengua del grupo dominante que pasa a ser luego la única usada en los últimos años escolares. La lengua que al iniciar la escuela era la L2 pasa de esta forma a ser la única y, al ser también la lengua mayoritaria en las demás instancias sociales, termina imponiéndose a la comunidad minoritaria, cumpliendo así con el objetivo social (reflejado en la opción escolar) de asimilación de las diferencias. En realidad debemos aclarar que por el momento este tipo de programa educativo está pensado sólo para la escuela primaria (en Uruguay no existen escuelas secundarias para sordos, al llegar a ese nivel deben ir a las escuelas secundarias comunes), por lo que no se le asegura al sordo poder realizar todos sus estudios en LS. De esta manera, necesariamente deberá haber un pasaje a la lengua mayoritaria al avanzar en los estudios. Sin embargo, se espera que luego de la escolarización bilingüe, y con la difusión de la LS también en otros ámbitos de uso, se logre un desarrollo y estabilización de la misma que no permita que se pierda.

¿Por qué se dio, en este caso, un vuelco tan importante en la planificación lingüística y educativa?

El hecho de que oficialmente se haya instaurado la Educación Bilingüe del Sordo implica reconocer que en Uruguay hay hablantes nativos de por lo menos dos lenguas diferentes. Esto resulta interesante si se compara con la situación de la frontera Uruguay-Brasil, donde aún no se han logrado tales progresos. Gabbiani y Peluso señalan la posibilidad de que existan dos factores que permitieron sobrepasar, para el caso de la educación de los sordos, viejos atavismos educativos como la creencia en una educación "igualadora" (monolingüe y hegemónica) a lo largo y ancho del país, y así lograr que se implementen planes educativos que tienden a revolucionar (al menos en su apariencia) viejos esquemas. Estos factores son: por un lado el hecho de que en lo profundo no se reconozca, por su diferente canal de manifestación, a la LSU como una verdadera lengua, por lo que en el fondo no existe una real toma de conciencia de que dicha propuesta implica reconocer que existen uruguayos cuya lengua materna no es el español; y por otro lado, el hecho de estar frente a una "discapacidad" hace que emerja un marcado paternalismo hacia este tema, que lleva a aceptar menos críticamente cualquier propuesta de "solución al problema del niño sordo".

NOTAS

¹ Este trabajo ha sido redactado a partir de observaciones e investigaciones que, sobre las diferentes temáticas planteadas, han llevado a cabo los integrantes del Departamento de Psicolingüística y Sociolingüística del Instituto de Lingüística de la Universidad de la República, Luis E. Behares, Adolfo Elizaicín, Susana Mazzolini, Graciela Barrios y Beatriz Gabbiani. Fueron Barrios y Gabbiani, sin embargo, quienes asumieron directamente la

responsabilidad de organizar y ensamblar todo este material.

² El Estado uruguayo se creó en 1828. Su primera Constitución se aprobó en 1830.

³ El exterminio de los indígenas que habitaban estos territorios data de la época de la colonización y la conquista. Suele documentarse el acto final de tal genocidio en 1832, cuando un grupo considerable de indígenas fue exterminado por contingentes del ejército enviados por el gobierno nacional.

Aunque actualmente se ha comprobado que tal exterminio no ha sido total, las características del proceso de mestizaje determinaron que no conservaran pautas culturales de los indígenas originales (los charrúas).

⁴ En el marco de los proyectos *Socialización y Pedagogía Lingüística en el Uruguay*, *Aspectos sincrónicos y diacrónicos del español del Uruguay* y *Caracterización lingüística de algunas comunidades de inmigrantes en el Uruguay actual*, que se llevan a cabo en el Instituto de Lingüística de la Universidad de la República.

⁵ Guerra Civil con intervención de naciones extranjeras, ocurrida durante la década de 1850.

⁶ Según Nadel (1978: 161) las instituciones son "tipos de acción intencional [...] mediante las cuales operan los grupos y se hacen visibles". Las instituciones surgen con el propósito inicial de regular situaciones determinadas dentro de las comunidades, brindándoles algún servicio específico y operando como referentes grupales (Barrios *et al.*, 1989).

⁷ "Dos importantes principios se asientan en este ejercicio (el de 1892): la implantación de la enseñanza del español en todas las clases (*"perché si vive in un Paese dove questa lingua si deve studiare ed è necessaria ai nostri figli sia che debbano siguitare gli studi sia che si occupino nel commercio"*) y la concepción de una escuela integrada al País" (*Scuola Italiana di Montevideo*, s/f: 8).

Según el Artículo 2o. de su Estatuto Social, "*La Scuola Italiana di Montevideo* tiene por fin preciso la difusión de la lengua y de la cultura italiana en el Uruguay y la formación de un ambiente intelectual propicio para reafirmar y reforzar los vínculos espirituales que unen al Uruguay y a Italia" (*Scuola Italiana di Montevideo*, s/f: 22).

⁸ Las instituciones educativas privadas "habilitadas" son aquellas que cumplen con los programas oficiales, además de ofrecer, eventualmente, otros componentes programáticos ajenos a éstos.

⁹ "Oriental" en el sentido de nacido en la República Oriental del Uruguay.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRAN, J.P. y B. NAHUM, *El Uruguay del 900*, Banda Oriental, Montevideo, 1979.
- BARRIOS, G. y S. MAZZOLINI, "Revisión de los conceptos de comunidad étnica y lingüística en relación a los marcadores de etnicidad: los inmigrantes italianos en Montevideo y Colonia Valdense", leído en el *II Congreso Nacional de Lingüística*, Bahía Blanca, 1989.
- BARRIOS, G.; S. MAZZOLINI y V. ORLANDO, "El rol de las instituciones en el perfil lingüístico de las minorías étnicas: italianos y armenios residentes en Montevideo, leído en el *II Congreso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, Campinas, 1989.
- BEHARES, L.E., *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*, Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo, 1984.
- BEHARES, L.E., N. MONTEGHIRFO y M. RILO, *Cuatro estudios sobre la sociolingüística de la lengua de señas uruguaya*, Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo, 1985.
- BEHARES, L.E., *Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una visión de conjunto*, Universidad de la República, Montevideo, 1989.
- ELIZANCIN, A., "Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo", en *Temas de Lingüística*, 3, Universidad de la República, Montevideo, 1973.
- ELIZANCIN, A., L. E. BEHARES y G. BARRIOS, *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*, Amesur, Montevideo, 1987.
- ELIZANCIN, A., G. ZANNIER, G. BARRIOS y S. MAZZOLINI, "Mantenimiento y cambio del italiano en Montevideo", en V. Lo Cascio (ed), *L'Italiano in America Latina*, Le Mohnier, Florencia: 194-203, 1987b.
- ERTING, C., "Language policy and deaf ethnicity in the United States", en *Sign Language Studies*, 19, 1978, pp. 139-152.
- FISHMAN, J., "Language and ethnicity", en H. Giles (ed), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Academic Press, New York, 1977, pp. 15-59.
- FISHMAN, J., "A critique of six papers on the socialization of the Deaf Child", en J. Christianson y R. Meisegeier (eds), *Conference Highlights, National Research Conference on the Social Aspects of Deafness*, Galaudet College, Washington, DC, 1982, pp. 5-35.
- GABBIANI, B. y L. PELUSO, *Pedagogía lingüística. Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüísticas*, inédito.
- GARCIA DE LORENZO, E., "Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil", en *Repertorio 738*, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Montevideo, 1967.
- GARCIA DE LORENZO, E., "Frontier Dialect: A challenge to education", en *The Reading Teacher*, 28, 7, 1975, pp. 653-658.
- HAMEL, R. E., "La política del lenguaje y el conflicto interétnico", en E. Pulcinelli Orlandi (org) *Política lingüística en América Latina*, Pontes, Campinas, 1988, pp. 41-73.
- HENSEY, F., *The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border*, Mouton, La Haya, 1972.
- MAZZOLINI, S., "Las estrategias educativas empleadas por las colectividades extranjeras residentes en Uruguay para la conservación de su identidad cultural", leído en la *VI Reunião Regional de la Sociedade Brasileira para o Progresso de Ciencia*, Santa María, 1988.
- MAZZOLINI, S., E. GALIANA y K. JABIF, "El desplazamiento de la lengua étnica y su incidencia en el mantenimiento de la identidad sefaradí", leído en el *IV Congreso Nacional de Lingüística*, Bahía Blanca, 1989.
- MENA SEGARRA, E., *Aparicio Saravia. Las últimas patriadas*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1977.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA, *Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña*, Montevideo, (s/f).
- NADEL, S.F., *Fundamentos de antropología social*, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
- ODDONE, J.A., *La formación del Uruguay moderno. La inmigración y el desarrollo económico y social*, EUDEBA, Buenos Aires, 1966.
- RODRIGUEZ VILLAMIL, S. y G. SAPRIZA, *La inmigración europea en el Uruguay. Los italianos*, Banda Oriental, Montevideo, 1983.
- RONA, J.P., *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*, Universidad de la República, Montevideo, 1959.
- STOKOE, W.C., Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf, *Studies in Linguistics Occasional Papers*, núm. 8., 1960.