

## IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO: EL CASO DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA URUGUAYA (1941-2003)<sup>1</sup>

LINGUISTIC IMPERIALISM: THE CASE OF ENGLISH IN THE  
URUGUAYAN SECONDARY EDUCATION (1941-2003)

ESTEBAN LA PAZ BARBARICH  
*Universidad de la República, Uruguay*  
estebanrou@yahoo.com

En este artículo se discute el lugar del inglés en términos de su carga horaria en relación con las otras lenguas extranjeras que han formado parte del currículo de la educación secundaria uruguaya, según muestran los planes de estudio de 1941, 1963, 1968, 1976, 1986, 1993, 1996 y 2003<sup>2</sup>. Este objetivo implica una atención particular al estatus de la lengua; en este caso, su uso en un ámbito privilegiado como la enseñanza a lo largo del período estudiado. A través de esta y otras investigaciones<sup>3</sup>, puede verse cómo el inglés ha penetrado en el corpus del español y cómo ha ganado espacios en el ámbito educativo, en relación con otras lenguas extranjeras que integran (o han integrado) el currículo de la enseñanza media uruguaya.

**Palabras clave:** imperialismo, políticas lingüísticas, inglés, lenguas extranjeras, enseñanza, planes de estudio.

This article discusses the place of English in terms of the number of hours of instruction in relation to the other foreign languages that are or have been part of the curriculum of the Uruguayan secondary education, as shown in the plans of study of 1941, 1963, 1968, 1976, 1986, 1993, 1996, and 2003. This objective requires particular attention to the status of the language; in this case, its use in a privileged field such as teaching in the period under study. Through this and other studies, it may become apparent how English has penetrated into the corpus of Spanish and how it has increased its presence in the educational field, in relation

Recibido  
07/01/12  
Aceptado  
13/02/12

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca en el proyecto “Lengua estándar y prescripción idiomática en el Uruguay: un problema de actitudes, identidad y políticas lingüísticas” (responsable Prof. Dra. Graciela Barrios), financiado por la CSIC, UdelAR para el período 2000-2002.

<sup>2</sup> Una versión anterior de este trabajo aparece en La Paz Barbarich (2004).

<sup>3</sup> Considérese, por ejemplo, La Paz Barbarich (2003, 2004 e inédito).

to other foreign languages that integrate (or have integrated) the curriculum of the Uruguayan middle-level education.

**Key words:** imperialism, language policies, English, foreign languages, teaching, plans of study.

## 1. GLOBALIZACIÓN E IMPERIALISMO

Actualmente, la consideración de asuntos lingüísticos (pero también económicos, políticos, culturales, etc.) se enmarca en el contexto más amplio de la globalización<sup>4</sup>, denominación que si bien se utiliza fundamentalmente en relación con el ámbito económico, afecta diversos aspectos de la actividad humana. Esta interconexión, señala Ruiz (2003), permite apreciar la relación que guardan asuntos aparentemente dispares como la globalización económica, la necesidad de comunicarse y el desarrollo expansivo de las tecnologías de la información y la comunicación, conjuntamente con la relevancia que adquiere en este contexto el conocimiento de lenguas extranjeras, en particular de la lengua inglesa.

En este sentido, el imperialismo lingüístico es caracterizado por Phillipson (1992: 1) como “a particular theory for analysing relations between dominant and dominated cultures, *and specifically the way English language learning has been promoted*”<sup>5</sup>. Según este autor, la teoría del imperialismo de Galtung provee un marco conceptual en el cual es posible entender el imperialismo lingüístico del inglés, su dominio a nivel mundial y los esfuerzos para promoverlo. Cada uno de los tipos de imperialismo consignados por Galtung (*i.e.* económico, político, militar, comunicativo, cultural y social) constituye un constructo teórico que concibe el imperialismo como una teoría global preocupada por las relaciones estructurales entre países ricos y pobres, así como los mecanismos por los cuales persiste la desigualdad entre ellos. Por esta razón (y aunque buena parte del análisis del

<sup>4</sup> Según Robertson (*apud* Tsuda 1997: s/p), la globalización como concepto refiere a “the crystallization of the entire world as a single place” o “the compression of the world and the intensification of consciousness of the world as a whole”. Concretamente, ilustra Tsuda (*ibid.*), la globalización está desarrollándose básicamente en dominios económicos, donde las corporaciones transnacionales actúan como el agente que conduce el negocio y el comercio, más allá de las fronteras nacionales. Como resultado de ello, explica el autor, vivimos en una “cultura global”, colmados de información y productos importados del extranjero.

<sup>5</sup> El destacado es propio.

imperialismo se ha referido básicamente al económico), las versiones más actuales de esta teoría han integrado las dimensiones política, social e ideológica.

## 2. DIFERENTES POSICIONAMIENTOS FRENTE AL IMPERIALISMO LINGÜÍSTICO DEL INGLÉS

Las posturas respecto del imperialismo del inglés se extienden en un *continuum*, que tiene un extremo positivo y otro negativo e inclusive una postura que podríamos llamar “de saturación”, en tanto no comporta juicio de valor alguno sobre la expansión de esta lengua.

Phillipson y Skutnabb-Kangas (1999) sostienen que aunque discursivamente la Unión Europea enfatiza la diversidad cultural y lingüística europeas, la expansión del inglés se produce en realidad en detrimento de otras potenciales lenguas francas (francés o alemán), lo que refleja un panorama lejano a la diversidad enunciada. Podemos reconocer aquí cómo el poder constituye una herramienta determinante también en los asuntos lingüísticos. Precisamente, uno de los medios para canalizar el poder son las fuertes organizaciones de estatus internacional, como en este caso la Unión Europea (y de ahí justamente el peso de sus acciones). Hermans (1997 *apud* Ruiz 2003), por su parte, muestra cómo aunque la Unión Europea apoya la promoción igualitaria de todas las lenguas de Europa, el inglés es la lengua que más demanda tiene por parte de profesores y alumnos<sup>6</sup>.

### 3.1. *El imperialismo lingüístico del inglés desde una perspectiva de poder*

El estatus de lengua internacional que ha conquistado el inglés responde en primer término al poder, principalmente político y militar, tal como ha ocurrido desde antaño con otras lenguas. Por otra parte, se requiere de una nación económicamente poderosa para mantener y estimular la expansión de una lengua (Crystal 2003).

A nivel global, somos testigos en la actualidad de un creciente desplazamiento de otras lenguas por parte del inglés (Phillipson 1992).

<sup>6</sup> Phillipson (2002) señala que la Comisión de la Unión Europea, en un documento sobre Educación y Entrenamiento de 1995, recomienda el aprendizaje de por lo menos dos lenguas extranjeras de la Comunidad por parte de los jóvenes y una variedad de medidas para fortalecer el aprendizaje de lenguas extranjeras. Muchos escolares en Europa ya están haciéndolo, y la mayoría de los gobiernos de la Unión Europea, aparte de los británicos, están dispuestos a apoyar esta política.

Hamel (2003) plantea que si bien la globalización del inglés constituye la mayor expansión de una lengua en la historia de la humanidad, no procede de manera homogénea ni arrasa realmente con las demás lenguas (cf. Wallraff 2000). En la misma línea, Ruiz (2003) esgrime que en el presente se habla del inglés como una “lengua internacional auxiliar y no de una lengua que substituya a las demás” (*ibid.*: 46). Lo cierto es, no obstante, que en los últimos años el número de hablantes de inglés como lengua segunda o lengua extranjera se ha incrementado notoriamente. Crystal (2003) estima que hay unos 430 y 750 millones de personas que hablan inglés como lengua segunda y extranjera, respectivamente<sup>7</sup>. Por su parte, Fishman (2001) puntualiza que, a pesar de ser el inglés la lengua materna de solo 380 millones de personas, casi un tercio de la población mundial lo utiliza de una forma u otra.

El discurso que acompaña y legitima la constante y creciente expansión del inglés ha sido tan persuasivo que esta lengua ha llegado a considerarse como equivalente a *progreso* y *prosperidad* (Phillipson 1992). No debería sorprendernos, pues, que esta lengua se postule como la única *lingua franca* (“lengua común” o “lengua global”) de la humanidad, estatus que, según evalúan algunos autores (por ej., Phillipson 1992; Boyle 2002; Wallraff 2000), el inglés ya ha alcanzado.

### 3.2. *El poder en la teoría de Galtung*

Como se ha planteado, la argumentación a favor del inglés se articula en el discurso académico y político, apoyando la legitimación de su imperialismo lingüístico. Estos argumentos pueden clasificarse en tres grupos (Phillipson 1992), relacionados con las *capacidades* (argumentos intrínsecos al inglés: lo que el inglés *es*), los *recursos* (argumentos extrínsecos al inglés: lo que el inglés *tiene*), y los *usos* (argumentos en cuanto a la funcionalidad del inglés: lo que el inglés *hace*). Observa Phillipson (*ibid.*) que la mayoría de estos argumentos apunta a *persuadir* en cuanto a la superioridad del inglés y el fracaso consecuente de otras lenguas. Otros argumentos *prometen* bienes y servicios a quienes acepten el inglés; inclusive, algunos encierran *amenazas*, al advertir qué sucedería si la gente se aferrara a sus propias

<sup>7</sup> Este autor señala la dificultad de precisar las cifras, debido a inconvenientes tales como la falta de estimaciones al respecto para algunos países, o el criterio para considerar a un individuo “hablante de inglés” (*i.e.* grado de competencia comunicativa).

lenguas y rechazara el “evangelio” del inglés. Es interesante notar cómo quienes representan la hegemonía lingüística del inglés no proponen argumentos que enfatizen lo que el inglés *no es, no tiene o no hace*. En definitiva, todos estos argumentos representan diferentes modos de ejercer y legitimar el poder.

#### 4. FUNDAMENTOS DEL INGLÉS COMO LENGUA GLOBAL HEGEMÓNICA

Siguiendo a Kachru (1988 *apud* Boyle 2002b: s/p), la supremacía del inglés encuentra una explicación en su tendencia a incorporar nuevas identidades, su capacidad de asimilación, su adaptabilidad a “descolonizarse” como lengua, su manifestación en una gama de variedades y, fundamentalmente, su idoneidad como un medio flexible para la creatividad literaria “entre otras” mediante las lenguas y las culturas (*cf.* Wallraff 2000). Hasman (2000), por su parte, refiere a algunos de estos atributos al consignar tres factores que hacen del inglés una lengua útil para todos: su capacidad de asimilar vocabulario procedente de otras lenguas, su aceptación de la variación dialectal, y su uso mayoritario en la ciencia, la tecnología y el comercio.

Bein (2000), entre otros, atribuye la creciente presencia masiva del inglés como lengua mundial al papel hegemónico de los Estados Unidos de América, así como a los recursos tecnológicos dominados por esta lengua. De este modo, afirma el autor, se enfatizan las representaciones lingüísticas de que el conocimiento del inglés posibilita el acceso al nuevo mercado laboral mundial, caracterizado por la informática e internet. Más aún, podría considerarse internet o el correo electrónico como “un subproducto de un sistema destinado en principio a transmitir información económica al instante para las grandes empresas” Bein (2000:2)

Ante el panorama expuesto, no es sorprendente que el suministro y la demanda global de formación en inglés se disparen. Precisamente, la enseñanza de la lengua inglesa constituye un poderoso baluarte del inglés cuya hegemonía lingüística y mantenimiento como lengua dominante pueden entenderse, por ejemplo, en relación con “the explicit and implicit values, beliefs, purposes, and activities which characterize the ELT profession<sup>8</sup>” (Phillipson 1992:73). De esta

<sup>8</sup> ELT: *English Language Teaching* (Enseñanza de la Lengua Inglesa).

forma, la enseñanza de la lengua a extranjeros es concebida como “an international activity with political, economic, military, and cultural implications and ramifications” Phillipson (1992:8). Desde una perspectiva compartida, Pennycook (1994) afirma que la enseñanza de una lengua no puede ocurrir nunca en forma aislada, ya que se encuentra ligada a su propia ideología lingüística.

#### ***4.1. Consecuencias de la hegemonía del inglés***

A la luz de las consideraciones ofrecidas, podría afirmarse que la hegemonía del inglés crea prejuicios y estereotipos, que eventualmente sirven de base para la discriminación de quienes no manejan esa lengua. Es así que los hablantes nativos de inglés “reinan” como una prestigiosa clase gobernante de la comunicación internacional; en contraste, aquellos que no hablan inglés constituyen la clase trabajadora “muda” de ese evento comunicativo (Tsuda 1997) y se sienten, como concluye Siguán (1996), presionados a realizar todo tipo de esfuerzos para adquirir ese conocimiento y suplir el “déficit”.

Estas y otras consecuencias señaladas más arriba encuentran correspondencia en una serie de posibilidades que Crystal (2003: 14-15) presenta en atención a los “peligros” que una lengua global puede llegar a significar; entre ellos, acelerar la desaparición de lenguas minoritarias y, en último término, “make **all** other languages unnecessary”. Todos estos temores guardan relación con el triunfalismo lingüístico; esto es, el peligro de que algunos celebren el éxito de su propia lengua a expensas de otras.

#### ***4.2. El paradigma de la ecología de la lengua: un modelo alternativo a la hegemonía del inglés***

Tsuda (1997) distingue dos posiciones opuestas frente al papel hegemónico del inglés y sus consecuencias: el *paradigma de la difusión del inglés* (o *de la hegemonía del inglés*) y el *paradigma de la ecología de la lengua*. El primero representa la posición dominante en el mundo angloamericano y en las antiguas colonias británicas en Asia y África. En palabras de Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996 *apud* Boyle 2002a: s/p) se caracteriza por “el capitalismo triunfal, su ciencia y su tecnología y una visión monolingüe de la modernización y de la internacionalización”. La concepción de lengua dentro de este paradigma monolingüe es básicamente funcionalista, en tanto que se

le atribuye a esta una mera función instrumental para la comunicación y se aparta de entenderla como un componente cultural e identitario esencial, desconectando así la lengua de la cultura y de sus usuarios.

En contraste, el paradigma de la ecología de la lengua, concebido por Tsuda (1997: s/p) “as a counter-strategy to the hegemony of English”, representa una orientación alternativa: se basa en posiciones teóricas tales como la perspectiva de los derechos humanos, la igualdad en la comunicación, el multilingüismo, el mantenimiento de lenguas y culturas, la protección de soberanías nacionales y la promoción de una educación que incluya lenguas extranjeras.

### **5. ASPECTOS POLÍTICO-LINGÜÍSTICOS DEL URUGUAY: LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

La política del estado uruguayo a través de su historia ha sido de unificación y homogeneización interna; asimismo, se ocupó de establecer fronteras políticas y lingüísticas con respecto a los países linderos. Estas medidas responden (al menos en parte) a una necesidad de establecer y fortalecer una identidad nacional entendida como amenazada ante la presencia del elemento portugués. Los factores mencionados han tenido diferentes consecuencias; entre ellas, señala Gabbiani (1995), el dejar al portugués fuera del currículo de la educación primaria o secundaria. Por otro lado, otras lenguas extranjeras siempre han encontrado su espacio curricular –con sus correspondientes “justificaciones”– en Educación Secundaria:

En 1880, el francés, el inglés y el alemán eran materias optativas en la educación secundaria. En 1885 hay una reorganización de la enseñanza y los idiomas fundamentales pasan a ser francés e inglés en el primer y segundo ciclo de secundaria, e italiano en el segundo ciclo. Las preferencias por el francés se debían a que Francia, y en particular París, era el centro cultural del momento. En relación al inglés, se eligió por la hegemonía económica y comercial que Inglaterra mantuvo en el siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial, hegemonía que luego heredaría Estados Unidos. El italiano, por su parte, fue elegido por su importancia en la jurisprudencia y en la medicina.

(Gabbiani 1995: 81)

Para los primeros años del siglo XXI, Bertolotti *et al.* (2003) señalan que esta tradición en la enseñanza de lenguas europeas no persigue el fin de incentivar el bilingüismo. Por otra parte, las comunidades

de inmigrantes han dado origen a instituciones educativas como una forma de mantener sus lenguas (italiano, hebreo, armenio). En dichos centros, reciben actualmente su educación aquellos grupos pertenecientes a la clase social de mayor poder adquisitivo. En este contexto –y en esos años–, “el ‘plurilingüismo’ de la educación uruguaya está virando hacia un monolingüismo inglés” Bertolotti *et al* (2003:73), lengua obligatoria en los espacios destinados a lengua extranjera en el currículo de la educación pública.

Respecto del portugués, con la puesta en marcha del Tratado de Asunción se comienza a discutir la viabilidad y conveniencia de su enseñanza. Hacia fines de 1995, una comisión del

CODICEN<sup>9</sup> sobre política de lenguas elevó una propuesta que señalaba como “políticas definidas” (Barrios 1996: 99): “a) el fortalecimiento de la lengua materna; b) el establecimiento del inglés como primera lengua extranjera; c) el cumplimiento del compromiso asumido al ingresar al MERCOSUR, de reconocer la existencia de dos idiomas oficiales, español y portugués”.

El cronograma tentativo de acciones preveía para 1996 la creación de *Centros de Lenguas Extranjeras*, en Montevideo y en ciudades del interior del país, donde se enseñaría portugués, francés e italiano a estudiantes de enseñanza media (1º a 3º). Asimismo, se anticipaba para el año 1997 el establecimiento de un *Bachillerato de Lenguas* (que incluiría portugués). Mientras el primer punto fue efectivamente concretado, el segundo no llegaría a la fase práctica hasta el año 2003, según se verá más adelante.

## 6. METODOLOGÍA

El corpus que se maneja en este trabajo está compuesto por los planes de estudio en educación secundaria desde 1941 a 2003. Se dejará fuera del análisis los planes para liceos nocturnos y extra-edad (1981, 1994, 1996<sup>10</sup>) para centrarse en aquellos que se consideran más representativos del sistema, en tanto que comprenden a un mayor número de

<sup>9</sup> Consejo Directivo Central (órgano que, junto con los Consejos de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Técnico-Profesional, conforma la Administración Nacional de Educación Pública – ANEP).

<sup>10</sup> Bajo plan '96 se encuentran el plan '96 *Nocturno/ Extra-edad*, el plan '96 *Rural* y el plan '96 *Reforma*. Si bien se excluyen los dos primeros del análisis por las razones explicadas arriba, cabe señalar que mientras el plan '96 para liceos nocturnos/ extra-edad permite optar en 2º, 3º y 4º años entre francés o inglés (para 1º está estipulado el inglés), esto no

estudiantes<sup>11</sup>. No obstante, cuatro de los planes que se presentan (‘63, ‘68, ‘93 y ‘96) corresponden a planes *Piloto*, *Nocturno*, *Microexperiencia* y *Reforma*, respectivamente. Su inclusión responde al hecho de que, según se mostrará oportunamente, sus propuestas contienen algunos aspectos de especial relevancia para esta investigación.

La política de homogeneización por parte del Estado uruguayo a la que se ha hecho referencia se ve reflejada aquí en la medida en que los planes alcanzan a todo el territorio nacional. De los ocho planes consignados en el corpus, cinco estaban vigentes a la fecha de realización de este trabajo (identificados en las tablas 1 y 6 en la sección Análisis con el signo ‘+’). Se anota en las mencionadas tablas información complementaria de interés, como por ejemplo las diferentes formas de referirse al inglés, francés, italiano o portugués, a través de los planes. En primer lugar, se discutirá la situación en 1° a 4° años; luego, la de los 5° y 6° años<sup>12</sup>.

## 7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 7.1. Análisis de los Planes de 1° a 4° años

Se presenta a continuación la carga horaria semanal dispensada a las lenguas extranjeras en los primeros cuatro años de educación secundaria, en los planes objeto de estudio.

---

es así en el plan ‘96 Rural, donde la lengua extranjera (en los tres años que contempla el plan –1° a 3°) es exclusivamente el inglés.

<sup>11</sup> Existe, incluso, un plan que funcionaba en un solo liceo: plan ‘94, liceo n° 3 (Nocturno/Extra-edad), 5° y 6° años. A 2011, este plan se aplica en la mayoría de los liceos nocturnos (en 5° y 6° años, y en algún caso en 4° año).

<sup>12</sup> Las denominaciones *Ciclo Básico*/ *Bachillerato Diversificado* refieren a 1° a 3° y a 4° a 6° años, respectivamente.

	1°	2°	3°	4°	Observaciones
'41	Fr.(3)	Fr.(3)	Fr.(3)+Ing.(3)	Fr.(2) + Ing.(3)	
'63				<i>Cient.(Mat;CN)/ Hum./Art.</i>	<b>Piloto</b> Se habla de " <i>Lenguas vivas</i> " (1° a 5°: [Id. Esp.], Lit., Ing., Fr.)
	Fr.(3)	Fr. (5)	Fr.(3)+Ing.(3)	Fr.(2) + Ing.(3)	
'68	Fr.(4)	Fr.(4)	Fr.(4)+Ing.(4)	Ing.(4)	<b>Nocturno</b>
'76+					Se introduce el término <b>Ciclo Básico</b> *Puede variar respecto de 1°-3°
	Fr. o Ing.(3)	Fr. o Ing.(3)	Fr. o Ing.(3)	Fr. o Ing.(3)*	
'86+	Fr. o Ing.(3)	Fr. o Ing.(3)	Fr. o Ing.(3)	Fr. o Ing.(3)	
'93+					<b>Microexperiencia:</b> orig. en 8 liceos; luego en 7: 3 en Mdeo.+4 en Interior *asig. <i>instrumentales</i> (id. esp.,lit.,mat.) **Puede variar respecto de 1° a 3°
	Ing.(3)*	Ing.(3)*	Ing.(3)*	Fr. o Ing. o It.***(3)	
'96+					<b>Reforma (Plan "Rama")</b> 8 liceos + 3 escuelas técnicas (UTU)
	Ing.(5)	Ing.(5)	Ing.(4)	(Plan 2003)	
2003+					<b>Microexperiencia (4° a 6° años)</b> 2 liceos de Mdeo. + 9 del Interior Se habla de " <i>lengua extran- jera</i> "
	(Plan '96)	(Plan '96)	(Plan '96)	Ing. (3)	

Tabla 1. Distribución de la carga horaria semanal de las lenguas extranjeras en el currículo de la enseñanza secundaria a través de los distintos planes (1° a 4° años).

	Inglés	Francés	Italiano
<b>1941</b>	2	4	0
<b>1963</b>	2	4	0
<b>1976</b>	4	4	0
<b>1986</b>	4	4	0
<b>1993</b>	4	1	1
<b>1996/2003</b>	4	0	0

Tabla 2 (izquierda): Lenguas extranjeras en el currículo de Secundaria en función del número de años que se dictan (1° a 4° años).

	Inglés	Francés	Italiano
<b>1941</b>	1,5	2,75	0
<b>1963</b>	1,5	3,25	0
<b>1976</b>	3	3	0
<b>1986</b>	3	3	0
<b>1993</b>	3	0,75	0,75
<b>1996/2003</b>	4,25	0	0

Tabla 3 (derecha): Promedio de la carga horaria de las lenguas extranjeras en el currículo de Secundaria (1° a 4° años).

### 7.1.1. Planes '41, '63 y '68

Una primera observación a partir de la tabla 1<sup>13</sup> es la absoluta prevalencia del francés sobre el inglés en 1º y 2º años, en los *planes* '41, '63 y '68, donde no existe la posibilidad de opción de lengua extranjera. Nótese inclusive cómo para 2º año el *plan* '63 incrementa la carga horaria (pasa de tres a cinco horas<sup>14</sup> semanales) para perder en el plan posterior ('68) una de esas cinco horas, pero agregando a su vez una hora en 1º y 3º (respecto del plan anterior). Y hasta aquí llega la breve hegemonía del francés, como quedará demostrado en los párrafos subsiguientes.

En 3º y 4º años de los *planes* '41 y '63, el francés comparte su lugar como lengua extranjera en el currículo con el inglés, perdiendo en 4º año una hora y quedando así subordinado en carga horaria al inglés, que mantiene el número de horas de 3er. año.

Como puede observarse, en el *plan* '68 es la primera vez que el espacio destinado a lengua extranjera aparece ocupado, en 4º año, por una sola lengua (el inglés), que inclusive cuenta con una hora adicional respecto del plan anterior. Esta innovación (aun con su restricción –se trata de un plan para liceos nocturnos) representa un retroceso para el francés y un avance para el inglés.

### 7.1.2. Plan '76

Podría afirmarse que el *plan* '76 (vigente al momento de esta investigación –2004<sup>15</sup>– en la mayoría de los centros de educación media superior dependientes del Consejo de Educación Secundaria) inicia el cambio de política lingüística en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, el cual significó un retroceso del francés. Efectivamente, este plan interrumpe la exclusividad de la que gozaba el francés en 1º y 2º años en los planes anteriores, para ofrecer la posibilidad de optar por el inglés<sup>16</sup>. Cabe notar, asimismo, que en 4º

<sup>13</sup> Considérese, asimismo, la tabla 2 y la tabla 3.

<sup>14</sup> En el ámbito bajo análisis, se denomina “hora”, en general, a un período de 40 minutos. En situaciones especiales, como la de los liceos nocturnos, llega incluso a reducirse a 30 minutos; en la Reforma '96, por el contrario, el período de clase se extiende, llegando a 45 minutos.

<sup>15</sup> En la actualidad (2011) este plan pervive solamente en algunos liceos; predominan los planes '94, 2006 y 2009.

<sup>16</sup> El plan '76 disminuye la carga horaria destinada a lengua extranjera respecto del plan '68 (pasa de cuatro a tres horas semanales) aunque, según se comentó, este último plan solo se aplicaba a liceos nocturnos.

año se revitalizaba la posibilidad de opción de lengua extranjera. Es decir, aquellos estudiantes que habían optado por francés en 1er. año podían cambiar a inglés (y viceversa), comenzando un primer curso en la nueva lengua.

### 7.1.3. *Plan '86*

La situación de las lenguas extranjeras en el *plan '86* permanece sin cambios respecto del plan anterior. Cabe señalar, no obstante, que un acuerdo entre Uruguay y Francia en 1987 provoca que para el siguiente año en 1er. año el francés fuese la *lengua extranjera curricular* del plan. Así, el inglés es desplazado (manteniendo su carga horaria) y pasa a ocupar un lugar extracurricular, junto con otras asignaturas que conforman el denominado “Taller”.

El acuerdo uruguayo-francés referido no se mantuvo por mucho tiempo. Como consecuencia de ello, un año más tarde (1989) el inglés recuperó su posición: pasó a ser junto al francés una *lengua extranjera optativa* en el currículo del plan '86, lo cual indicaría una flexibilización de criterios por parte de las autoridades competentes. Según muestran las estadísticas<sup>17</sup>, aun cuando el inglés ocupó un lugar extracurricular, su “poderío” siempre fue claro: las clases de inglés “Taller” contaban con una alta matrícula de alumnos, que hasta llegaba a superar la de otras asignaturas extracurriculares.

### 7.1.4. *Plan '93*

Si el *plan '76* iniciaba el desplazamiento del francés, el *plan '93* representa un afianzamiento del inglés. Efectivamente, como puede observarse en la tabla 1, el inglés se presenta como la *única lengua extranjera* en los tres primeros años. En el caso de 4º año, si bien el francés permanece como lengua optativa (véase *plan '76* y *plan '86*), se produce un cambio que justifica la atención a este plan aun cuando se trata de una *microexperiencia*. La innovación consiste en la *incorporación del italiano dentro de las opciones, por primera y única vez desde el plan '41 y en adelante*. De esta forma, los alumnos tienen una oferta triple de lengua extranjera en 4º año, donde nuevamente

<sup>17</sup> Esta información, aunque procedente de fuentes confiables (básicamente personal de la secretaria del liceo n° 34 en Montevideo), se obtuvo de manera informal, razón por la cual no pueden ofrecerse cifras oficiales.

(al igual que en el *plan '76*) la elección puede ser diferente respecto de 1° a 3°.

#### 7.1.5. *Plan '96*

La reforma educativa<sup>18</sup> (canalizada a través del *plan '96*) vuelve a dar *exclusividad al inglés*, aumentando incluso su carga horaria respecto de los tres planes anteriores ('76, '86 y '93). Es así que el inglés alcanza hasta cinco horas semanales en 1° y 2° años (aunque pierde una en 3° y otra en 4°), carga horaria sin precedente para una lengua extranjera en los planes de educación secundaria. Esta oferta de una sola lengua extranjera comprende a todos los estudiantes que ingresan a 1er. año (CODICEN 1995), con la excepción de algunos liceos privados bilingües autorizados para enseñar el “idioma de su especialidad” (Cantonnet 1996).

Siguiendo el contenido del documento citado, la decisión de que el inglés sea la lengua obligatoria (*i.e.* “la necesidad de asignar a la enseñanza de dicho idioma un lugar relevante en la currícula”) responde a “[l]a necesidad de que en Ciclo Básico la enseñanza del idioma extranjero se adecue al tiempo histórico que vive nuestro país, en el contexto de las naciones”. Asimismo, se considera en la actualidad que “la demanda social se inclina en su mayoría a favor del aprendizaje del idioma Inglés, por el uso que de él se hace en los medios académicos, comerciales, así como por el lenguaje técnico empleado en distintos tipos de tecnologías, entre ellas, el de la *computación*” (CODICEN 1995). Reforzando y complementando estas concepciones, las autoridades también han expresado:

[...] creemos conveniente destacar la importancia de este idioma, que se ha constituido en la ‘lingua franca’ por excelencia. Su conocimiento resulta imprescindible para la exitosa inserción del ciudadano del siglo XX en un mundo cambiante en el cual el desarrollo de la tecnología, y por ende del conocimiento en todos sus aspectos, lo obliga a un mayor y más eficaz relacionamiento a nivel internacional.

(CODICEN 1997: 37)

<sup>18</sup> Se presenta una discusión sucinta sobre la misma en el apartado 7.2.7.1. Se adelantará aquí, no obstante, que esta abarcó todos los subsistemas educativos, y priorizaba “la consolidación de la equidad social”, “la dignificación de la formación y la función docente”, “el mejoramiento de la calidad educativa” y “el fortalecimiento de la gestión institucional” (Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones 1998: 17).

Anteriormente se señaló el hecho de que las horas semanales asignadas al inglés (5) en el *plan '96* no tenía antecedentes en la historia de las lenguas extranjeras en Secundaria. Esta carga horaria resulta equivalente a la de *lengua materna*, en el entendido de que así “el sistema se encuentra en buenas condiciones de habilitar el acceso al manejo de una segunda lengua a los estudiantes del Ciclo, la mayor parte de los cuales no accede a cursos particulares, con la importancia que esto comporta en términos tanto funcionales como culturales”<sup>19</sup> (CODICEN 2003: 39). Las razones que fundamentan el significativo incremento en las horas destinadas al inglés pueden nuclearse en los siguientes puntos:

- a) **Instrumental**: una mejor y más eficiente inserción en el mundo del trabajo. Basta mencionar el hecho de que el Inglés es idioma oficial de las telecomunicaciones, el tráfico aéreo, los negocios y el turismo.
- b) **Académico**: [...] la gran mayoría de las publicaciones técnicas en todos los campos de la actividad humana está escrita en Inglés por lo cual este idioma resulta entonces fundamental para poder cursar exitosamente estudios a nivel superior.
- c) **Educación para la paz**: el Inglés es el idioma más utilizado en la “carretera informática”, la cual se está convirtiendo más y más en el lugar de encuentro de ciudadanos de todas partes del mundo donde se comparten conocimientos, información y se fomenta la tolerancia, ya que dicho instrumento trasciende razas, creencias u otras causales de discriminación. El idioma Inglés se convierte en un instrumento fundamental para lograr una educación global para la paz así como para poder acceder a todos los ámbitos de la actividad humana.
- d) **Cognitivo**: más allá de estas fundamentaciones basadas en una realidad innegable, hay que mencionar las contribuciones que el conocimiento de una segunda lengua puede hacer al desarrollo cognitivo del alumno.

(CODICEN 1997: 37-8)

Según este documento, los argumentos que refieren a lo “instrumental”, a lo “académico” y a la “educación” se aplican exclusivamente al inglés, mientras que el aspecto “cognitivo” no es privativo de esta lengua, sino que en realidad podría aplicarse a cualquier otra.

Es de destacar, además, que en la concepción del inglés como lengua vinculada a una “educación para la paz” se menciona que este “instrumento” (*i.e.* el inglés) “fomenta la tolerancia”, en tanto que trasciende distintas causales de “discriminación”. Como se ha ilustrado, esto no es así, sino justamente todo lo contrario. Recordemos que Tsuda (1997), por ejemplo, enfatiza entre las consecuencias de la

<sup>19</sup> Esta medida se vinculaba con el objetivo de la reforma de consolidar la “equidad social” (ver nota al pie n° 18), que lingüísticamente se materializaría a través del lugar otorgado al inglés.

hegemonía del inglés la desigualdad lingüística y comunicativa, así como la discriminación que esta lengua crea y reproduce. Así, pues, la supuesta tolerancia promovida por el inglés quedaría también invalidada. En este sentido, otras de las consecuencias de la intolerancia son la presión, la ansiedad y la inseguridad que se logra causar en los no hablantes de inglés (la clase trabajadora “muda” de la que habla Tsuda, *ibid.*), a partir de la “carencia” o el “déficit” lingüístico que supondría no saber inglés, y que parecería siempre condicionar el desarrollo pleno de los individuos.

Volviendo ahora al plan en consideración ('96), los ajustes programáticos propuestos para el mismo quedan aprobados en 1999 (CODICEN 1999a). Asimismo y consecuentemente, el referido documento dispone la confección de una nueva edición de los programas del *plan '96* para 1º, 2º y 3º años con los correspondientes ajustes (CODICEN 1999b, 1999c y 1999d)<sup>20</sup>. Para que la propuesta programática de la reforma del ciclo básico en el área inglés sea efectiva, deberá reconocer ciertos parámetros en el accionar didáctico; entre ellos:

4º) El desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión como medios primordiales en la construcción del conocimiento. 5º) La priorización del aprendizaje interdisciplinario por sobre el énfasis en las formas gramaticales con el propósito de acercar al alumno elementos que le sirvan para implementar su propia educación presente y futura de la manera más real posible. 6º) La comprensión del rol de la lengua inglesa en su calidad de “lingua franca” e instrumental necesario para permitir el acceso al mundo moderno en la forma más eficaz posible. 7º) El desarrollo de una convicción que el alumno de Enseñanza Secundaria puede, en efecto, aprender una lengua extranjera dentro del sistema, objetivo que logrará si tanto docentes como alumnos se comprometen a la tarea de construcción conjunta del aprendizaje.

(CODICEN 1999c: 54)

En relación con el contenido del numeral 5º en particular, cabe observar que la oposición gramática/ interdisciplinariedad resulta algo confusa (podría decirse simplemente incongruente). Por otra parte, inferir que el papel secundario de la enseñanza de gramática contribuye a una educación “más real” es un pensamiento también discutible.

<sup>20</sup> En este plan Reforma ('96) idioma español (1º y 2º)/ lengua y literatura (3º), informática (1º y 2º), matemática e inglés (1º a 3º) conforman el *área instrumental* (cf. plan '93, tabla 1, Observaciones).

### 7.1.6. Plan 2003

En el año 2003 se pone en marcha la reforma de los bachilleratos, y con ella un nuevo modelo curricular dirigido a los estudiantes de 4º a 6º años de la educación secundaria. Esta propuesta involucra tres modalidades de educación media superior: General, Tecnológica y Técnico-Profesional, cada una con sus orientaciones y enfoques identitarios. Las *finalidades* atribuidas al nivel educativo en el marco de este proyecto son: “la formación de los educandos para la vida, la ciudadanía, el trabajo y la prosecución de estudios a nivel superior” (CODICEN 2002b: 2). Con ese fin, se presenta una propuesta de *formación por competencias*, entendidas como “conocimiento en acción” y alcanzables solo a través de *contenidos* (*ibid.*).

Apuntando a conseguir la formación deseada se diseñó un currículo organizado en cuatro espacios, a saber: (1) de *razonable equivalencia*, posibilitador de la “navegabilidad” y fortalecedor de las competencias fundamentales; (2) *específico*, vinculado a las motivaciones vocacionales estudiantiles a través de las distintas orientaciones; (3) *exploratorio u opcional*, para definir esas motivaciones; (4) *descentralizado*, a fin de que cada centro pueda adecuar actividades, proyectos y apoyos de acuerdo a su realidad (CODICEN 2002b).

Un hecho importante que ha podido constatarse en este apartado es la implementación de una fuerte medida de índole lingüística, a través de la reforma educativa que en cuestión (*planes '96 y 2003*): *la institucionalización del inglés como única lengua extranjera en el currículo de 1º a 4º años*. Asimismo, dicha reforma conlleva otra significativa innovación: la creación de los llamados *Centros de Lenguas Extranjeras*, asunto al que se referirá seguidamente.

### 7.1.7. Programa “Centros de Lenguas Extranjeras”

Conjuntamente con el establecimiento del inglés como única lengua extranjera, el plan Reforma del ciclo básico incluye el programa “Centros de Lenguas Extranjeras”, directamente dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN 1996b). En dichos centros, aquellos alumnos que cursan 1º, 2º o 3er. año en Educación Secundaria o Educación Técnica podrán aprender (además del inglés curricular) francés, italiano y portugués<sup>21</sup>. La fundamentación para la elección de

<sup>21</sup> Posteriormente también se incorporó el alemán.

estas lenguas se ofrece en el documento referido (argumentación que, por otra parte, se vale de elementos ya discutidos en este trabajo): “I) que es tradicional en nuestro país la enseñanza de la lengua francesa e italiana; II) Que la creación del Mercosur y la importancia de Brasil en el mundo científico, tecnológico y artístico, justifica la enseñanza asimismo del idioma portugués”.

Informan Bertolotti *et al.* (2003) que estos centros han experimentado un alcance progresivo, tanto en número de estudiantes como en construcciones edilicias. Las tablas que siguen muestran la asistencia registrada en las diferentes lenguas (tabla 4) y la discriminación entre Montevideo y el interior del país (tabla 5), según Bertolotti *et al.* (*ibid.*: 82).

<b>Portugués</b>	4119 (42.9%)
<b>Italiano</b>	3229 (33.6%)
<b>Francés</b>	2038 (21.2%)
<b>Alemán</b>	202 (2.1%)
	<b>N = 9588</b>

Tabla 4. Totales de alumnos por lengua

	<b>Montevideo</b>	<b>Interior</b>
<b>Portugués</b>	2487 (50.4%)	1632 (35.0%)
<b>Italiano</b>	1179 (23.9%)	2050 (43.9%)
<b>Francés</b>	1058 (21.4%)	980 (21.0%)
<b>Alemán</b>	202 (4.1%)	0 (0%)
	<b>N = 4926</b>	<b>N = 4662</b>

Tabla 5. Distribución de alumnos por lengua en el país

Según se observa, hacia el año 2003 a nivel nacional la lengua más estudiada en estos centros era el *portugués*, seguida muy de cerca por el italiano, luego el francés y en último término el alemán, que guardaba una diferencia significativa respecto de las anteriores. Las estadísticas muestran que la diferencia numérica entre el portugués y las otras lenguas fue en los primeros años de creación del MERCOSUR incluso más significativa (Bertolotti *et al.* 2003).

Al discriminar entre Montevideo y el interior del país se advierte que en Montevideo el portugués duplicaba en número de alumnos al italiano, en tanto que en el interior este último aventajaba al portugués

en 8.9 %. En cuanto al francés, presentaba casi idéntico porcentaje tanto en Montevideo como en el Interior. Finalmente, mientras que el porcentaje del alemán en Montevideo era muy bajo, en el Interior era nulo.

## 7.2. Análisis de los planes de 5° y 6° años

En este apartado se verá que para los 5° y 6° años en los planes '41, '63 y '68, dentro del espacio curricular de lengua extranjera, el francés es desplazado (cuando no directamente excluido) por el inglés y el italiano, a diferencia de lo que ocurría en los 1° y 2° años, donde se presentaba como única alternativa. Al respecto, es de destacar que *para 5° y 6° años el francés nunca tuvo la exclusividad como lengua extranjera, y quedó definitivamente erradicado con la reforma de los bachilleratos (2003), continuación de la del ciclo básico (1996).*

	5°	6°	Observaciones
<b>'41</b>			
Med.-Quím.-Farm.	Ing.(3)	-	
Derecho	Ing.(3) + It.(4)	-	
Notariado	Ing.(3) + It.(4)		
Agronomía	Ing.(3)	-	
Arquitectura	-	-	
Ingeniería	Ing. (3)	-	
Agrimensura	-	-	
Cs. Económ.	Fr.(3) + Ing.(3)	It. (4)	
<b>'63</b>			
Científica (Mat; CN)	Fr.(2) + Ing.(3)	Área Cs. Fis. - Mat.: -	<b>Piloto</b>
Humanística	Fr.(2) + Ing.(3)	Área Cs. Biol.*: Fr. o Ing.(4)	* Se habla de "idioma"
Artística	Fr.(2) + Ing.(3)	Área Cs.Humanas: Ing.o Fr.o It.(4)*	
<b>'68</b>			<i>idem Plan '41</i>
<b>'76+</b>			
Humanística	Fr. o Ing.(3) + It.(4)	Derecho	Se introduce el término
		Fr. o Ing.(3) + It.(3)	<b>Bachillerato Diversificado</b> (sustituye a Preparatorios)
		Economía	
		Fr. o Ing.(3)	
Biológica	Fr. o Ing.(3)	Agron./Med.	
		Fr. o Ing.(3)	
Científica	Fr. o Ing.(3)	Arq./Ing.	
		Fr. o Ing.(3)	
<b>'86+</b>			<i>idem Plan '76</i>
<b>'93+</b>			<b>Microexperiencia:</b> originalmente en 8 liceos; luego en 7: 3 en Mdeo.+ 4 en Interior
Cs. Soc.y Hum.	Ing. o Fr. o It.(3)	Científ. Social y Humanístico	
Cs. Exp. y Mat.	Ing. o Fr. o It.(3)	Ing. o Fr. o It.(3)	
		Científ. Biol. / Científ. Mat.	Se habla de "idioma extranjero"
		Ing. o Fr. o It.(3)	
<b>'96+</b>	Plan 2003	Plan 2003	<b>Reforma</b>

Viene de página 185

2003+			Microexperiencia (4°-6° años)
<i>Cs.Vida - Salud</i> 2°	<b>Ing.</b> (3)	<i>Cs.Vida - Salud</i> 3°: <b>Ing.</b> (3)	Se habla de " <i>lengua extranjera</i> "
<i>Científ. - Mat.</i> 2°	<b>Ing.</b> (3)	<i>Científ. - Mat.</i> 3°: <b>Ing.</b> (3)	
<i>Hum. - Cs. Soc.</i> 2°	<b>Ing.</b> (3) + <b>It.</b> (3)*	<i>Hum. - Cs. Soc.</i> 3°: <b>Ing.</b> (3)	*optativo: <i>Arte y Comunic.visual</i>
Artes-Comunic. 2°	<b>Ing.</b> (3)	<i>Artes - Comunic.</i> 3°: <b>Ing.</b> (3)	
<i>Lenguas</i> 2°	<b>Ing.</b> (6)+ <b>It.</b> o <b>Por.</b> (6)	<i>Lenguas</i> 3°: <b>Ing.</b> (6) + <b>It.</b> o <b>Por.</b> (6)	

Tabla 6. Distribución de la carga horaria semanal de las lenguas extranjeras en el currículo de la enseñanza secundaria a través de los distintos planes (5° y 6° años)

	Inglés	Francés	Italiano	Portugués
<b>1941</b>	18	3	8	0
<b>1963</b>	9	6	0	0
<b>1976</b>	9	9	4	0
<b>1986</b>	3	0	0	0
<b>1993</b>	3	3	3	0
<b>1996/ 2003</b>	18	0	9	6

Tabla 7. Carga horaria total por plan de las lenguas extranjeras en el currículo de Secundaria (5° año)

	Inglés	Francés	Italiano	Portugués
<b>1941</b>	0	0	4	0
<b>1963</b>	8	8	4	0
<b>1976</b>	12	12	3	0
<b>1986</b>	3	0	0	0
<b>1993</b>	6	6	6	0
<b>1996/2003</b>	18	0	6	6

Tabla 8. Carga horaria total por plan de las lenguas extranjeras en el currículo de Secundaria (6° año)

### 7.2.1. Plan '41

En el *Plan '41* son de notar tres aspectos para 5° año:

(1) De las ocho orientaciones contempladas en este plan, no todas cuentan con una lengua extranjera; tal es el caso de *Arquitectura* y *Agrimensura*.

(2) Entre las seis orientaciones para las cuales sí se concibe un espacio destinado a lengua extranjera, la oferta varía según la orientación: para *Medicina* y *Química* y *Farmacia*, *Agronomía* e *Ingeniería*, el *inglés* es la única lengua extranjera establecida. Por otro lado, tres orientaciones cuentan con dos lenguas extranjeras, aunque diferentes: *inglés* e *italiano* para *Derecho* y *Notariado*, e *inglés* y *francés* para *Ciencias Económicas*. Estas decisiones indudablemente responden

al campo del conocimiento asociado con cada una de las lenguas en cuestión. De esta forma, el inglés, “lengua del contacto científico y comercial”, se impuso como única lengua en las orientaciones de corte científico-técnico.

(3) La presencia de una u otra lengua no es equitativa en términos de la carga horaria semanal que se le asigna. En este sentido, tanto al francés como al inglés se les dispensan tres horas semanales respectivamente, mientras que el italiano suma una hora más en el currículo.

En cuanto a 6° año, se constata una única orientación que cuenta con lengua extranjera: se destinan cuatro horas semanales de *italiano* para aquellos alumnos que optaron por *Ciencias Económicas* en 5° año. Surgen inmediatamente dos interrogantes: (1) por qué las otras orientaciones no cuentan con un espacio para lengua extranjera, y (2) por qué es el italiano la lengua de una orientación que en el año anterior no la incluía, mientras que las dos orientaciones que sí lo hacían (*Derecho* y *Notariado*) ahora no la incluyen.

Asimismo, se aprecia que la preponderancia del francés en relación con los años anteriores fue debilitándose: de ser la lengua exclusiva en 1° y 2° años pasó a compartir espacios con el inglés en 3° y 4°, para luego prácticamente desaparecer en 5° año donde solamente se presenta junto al inglés en una de las ocho orientaciones. Por otro lado, el *italiano* que “tímidamente” aparece en 5° año en dos orientaciones es la única lengua que “sobrevive” en 6° año, manteniendo su carga horaria de cuatro horas (mayor que las asignadas al francés y el inglés) pero variando la orientación para la cual se concebía en 5° año, según se comentó.

### 7.2.2. Plan '63

En el *plan '63* el comportamiento del *francés* resulta significativo. Como se vio en 1° a 4° años, esta lengua mantiene básicamente el lugar que ocupaba en el plan anterior (lengua extranjera única en 1° y 2°; en conjunción con el inglés en 3° y 4°), con la diferencia de que en 2° año (*plan '63*) incrementaba su carga horaria en dos horas semanales que pierde paulatinamente en 3° y 4°.

En 5° año, mantiene las dos horas (“heredadas” de 4° año) en las tres orientaciones existentes y siempre en conjunción con el inglés, que continúa con sus tres horas semanales. En 6° año se consignan tres áreas de estudio, de las cuales *Ciencias Físico-Matemáticas* no

cuenta con lengua extranjera. En cuanto a las otras dos, es interesante notar que en el *área de Ciencias Biológicas* es posible optar entre francés o inglés; en el *área de las Ciencias Humanas*, en tanto, se agrega italiano a la opción mencionada. En cualquiera de los dos casos la carga horaria es siempre de cuatro horas semanales, lo que significa una ganancia de una hora respecto de 5° año.

### 7.2.3. Plan '68

La situación de las lenguas extranjeras en el *plan '68* es idéntica a la del *plan '41* (en realidad se aplica el *plan '41* para 5° y 6° años). Como se vio, en 5° año el francés se presentaba solamente en una de las seis orientaciones del plan que contaba con lengua extranjera, y el italiano en dos orientaciones (diferentes en el caso de una y otra lengua), con un claro predominio del inglés (que aparecía en las seis orientaciones). El *plan '68* muestra entonces un retroceso del francés respecto del *plan '63*, en pos de un fortalecimiento del inglés en 5° año y una valorización del italiano que se afianza en 6° año, en cuanto que es allí la única lengua extranjera propuesta.

### 7.2.4. Plan '76

Comparado con el *plan '68* (en rigor *plan '41*), en el *plan '76* el francés de algún modo cobra vigor, al presentarse como opción junto al inglés en 5° y 6° años (aunque subordinado a la opción hecha en 1° o en 4° año). Por otro lado, si se contrapone el *plan '76* con el '63 (el *plan '68* se aplicaba solamente en liceos nocturnos), la presencia de las lenguas se debilitaría: mientras el *plan '63* refuerza el espacio de lenguas extranjeras al concebir desde el 3er. año francés *más* inglés (combinación extensible a las tres orientaciones de 5° año), el *plan '76* quiebra esa conjunción al plantear una *u* otra lengua como opción. A su vez, a esta modalidad se le suma el italiano, pero solo para la orientación *Humanística* (5°) y *Derecho* (6°), como sucedía en los planes '41/ '68 y '63, donde eran justamente las opciones *Derecho* y *Notariado* (5°) y el *área Ciencias Humanas* (6°), respectivamente, las que incluían esa lengua.

### 7.2.5. Plan '86

El *plan '86* no aporta cambios a la situación de las lenguas extranjeras para 5° y 6° años respecto del plan anterior (en realidad se aplica el *plan '76*).

### 7.2.6. *Plan '93*

El absoluto predominio del inglés en el *plan '93* perceptible de 1° a 3° resulta en alguna medida opacado, al mantenerse para 5° y 6° años en sus distintas orientaciones la modalidad de elección entre inglés, francés o italiano, impuesta ya en 4° año. De esta forma, el francés y el italiano mantienen su lugar en el currículo.

### 7.2.7. *Plan 2003*

#### 7.2.7.1. Sobre la Reforma Educativa de 1995<sup>22</sup>.

La reforma de los bachilleratos dependientes del Consejo de Educación Secundaria (CES) fue anunciada en 1995 por el entonces presidente del CODICEN, Germán Rama, en el contexto global de los procesos de reforma educativa impulsados por las autoridades político-partidarias de la ANEP. Se estableció en aquel entonces que la reforma de la educación secundaria superior se realizaría como correlato de la reforma educativa del ciclo básico y tras la consolidación de esta última.

La propuesta de plan de estudios prevista originalmente para el bachillerato diversificado se orientaba a una transformación radical de la clásica concepción preuniversitaria de los bachilleratos. Proponía reemplazar las orientaciones propedéuticas (que tradicionalmente caracterizaron a los planes de estudio en este nivel educativo) por orientaciones más abarcadoras y generales, tendientes a completar la formación cultural de los bachilleres. El alcance parcial conseguido por el *plan '96* en el ciclo básico antes de la finalización de la gestión de Rama imposibilitó, sin embargo, la puesta en marcha de las experiencias reformistas en el bachillerato.

Un obstáculo importante fue la conflictividad generada entre las autoridades de la enseñanza que esperaban instrumentar la reforma, y los docentes que se oponían a ello. No obstante, quedó delineada una propuesta general de reforma de los bachilleratos a ser seguida por la ANEP.

Finalmente, se argumentó que la reforma educativa implementada para el bachillerato diversificado a partir del año 2003 (continuación de la reforma del ciclo básico impulsada con el *plan '96*) “se enmarca

<sup>22</sup> No se profundizará en los aspectos evaluativos de la Reforma, ya que no es el objetivo de este trabajo.

dentro de una filosofía educativa impulsada por los organismos financieros internacionales” (Pesce 2003: 14)<sup>23</sup>. Se entiende que

[I]a educación secundaria debe resolver la dicotomía académica/profesional. Simultáneamente se debe convertir la educación secundaria académica en una extensión de la educación básica, más general, con alta calidad y orientada hacia la solución de problemas y retener de manera satisfactoria el creciente número de estudiantes con bajos ingresos que constituyen el nuevo cuerpo estudiantil de la educación académica preparatoria para la Universidad. Al mismo tiempo, debe proporcionar formación de alta calidad para el empleo para los numerosos egresados de secundaria que tendrán que buscar trabajo recién salidos de la escuela secundaria.

(De Moura *et al.* 2000 *apud* Pesca 2003: 14)

#### 7.2.7.2. Análisis del Plan 2003

El panorama de 5° y 6° años en el *plan 2003* es especialmente significativo. Como muestra la tabla 6, *en tres de las cinco orientaciones concebidas el inglés es la lengua extranjera exclusiva*, manteniendo las tres horas semanales que tenía en 4° año. En el *área Humanidades y Ciencias Sociales 2°* (5° año) se agrega italiano (también con tres horas semanales), pero en forma optativa con la asignatura *Arte y Comunicación visual* (asignatura esta que ni siquiera es una lengua extranjera). Para 6° año, sin embargo, se elimina el italiano en esa área, recuperando así el inglés su exclusividad.

Una interesante innovación de este plan es que presenta para 5° y 6° años una orientación denominada *Lenguas*. Allí, se propone para ambos años *el inglés como lengua obligatoria* con seis horas semanales y una segunda lengua con la misma carga horaria que puede ser el *italiano* o el *portugués* (a elección del estudiante). Es de destacar que es aquí donde *el portugués aparece por primera vez en el currículo de educación secundaria*.

<sup>23</sup> En este sentido, Petrosino (2006) señala la postura neoliberal asociada con la Reforma, impulsada a través de los organismos de crédito internacional mediante una “concepción globalizante del quehacer educativo” (*ibid.*: s/p). Cabe agregar, asimismo, que esta reforma educativa en el Uruguay se suma a las desarrolladas por el mismo período y en el mismo contexto en otros países de América Latina.

### **7.3. Fundamentaciones para la enseñanza del inglés en Educación Media Superior**

Se examinan a continuación las consideraciones que, según la Comisión Programática de Inglés, fundamentan la enseñanza de esta lengua en la educación media superior (4<sup>o</sup> - 6<sup>o</sup> años):

a- El rol de la lengua inglesa en su calidad de “lingua franca” e instrumental necesario para permitirle al educando una mejor inserción y eficaz desempeño en el mundo actual. b- Que el aprendizaje de la lengua inglesa ofrece una mejor aproximación a otras culturas lo que favorece el desarrollo de la tolerancia y la valorización de las mismas, enfatizando el reconocimiento de su propia identidad cultural como válida. c- Que el inglés es un adecuado vehículo para propiciar aprendizajes interdisciplinarios. d- Que a través de aprendizajes del idioma inglés se favorece en el alumno una mayor conscientización de los procesos de adquisición y dominio de su propia lengua. Se aporta también una nueva y mejor comprensión y manejo de diferentes códigos (verbal, visual, etc.).

CODICEN (s/fb: 2)

Una vez más, caben algunas reflexiones respecto del contenido de estos ítems:

(a) Se destaca la consideración del inglés como lengua franca e instrumento de comunicación, atributos vistos como necesarios para el individuo que pretenda una mejor adaptación al mundo de hoy.

(b) Se señala que la lengua inglesa tiene ventajas sobre otras lenguas. Así, su aprendizaje prometería entre otras cosas un acercamiento a otras culturas, propiciando la “tolerancia” y “valorización” de las mismas. Los comentarios ya ofrecidos sobre el rasgo de “tolerancia” atribuido al aprendizaje del inglés (véase 7.1.5.) también son aplicables aquí. Complementariamente, nótese que cualquier lengua puede contribuir a valorizar una cultura, no exclusivamente el inglés.

(c) El inglés es, asimismo, considerado como un medio que favorece aprendizajes interdisciplinarios, tal vez basándose en el hecho de que esta lengua permite un mayor acceso a bibliografía científica.

(d) Finalmente, se señala que el aprendizaje del inglés estimula los procesos metacognitivos, vinculados con la adquisición y dominio de la lengua materna. En realidad, también otras lenguas podrían hacerlo.

## **8. CONSIDERACIONES FINALES**

Las justificaciones ofrecidas a favor del inglés en el currículo de educación secundaria se corresponden, de una u otra forma, con los

argumentos en defensa del imperialismo de esta lengua discutidos más atrás. Entre esas consideraciones, se examinaron los argumentos intrínsecos y extrínsecos al inglés en relación con una perspectiva de *poder*. En ese marco, se vio el inglés asociado con lo que *es, tiene y hace*; también y consecuentemente, con lo que *promete*. Se apuntó, asimismo, cómo los no hablantes de inglés se percibirían como ubicados en una condición de inferioridad respecto de los angloparlantes, lo cual menguaría sus posibilidades de éxito (económico, laboral, social, etc.). Como puede apreciarse, todos estos aspectos sobrevuelan los contenidos de las diferentes expresiones emitidas por parte de las autoridades de educación secundaria, para respaldar el lugar del inglés en el currículo. Por otra parte, tales argumentos son eco de aquellos proclamados a nivel global que tienden, en general, a promover una postura de *laissez-faire* (Pennycook 1999), sin cuestionar (demasiado) las implicancias que esta posición podría tener para otras lenguas no tan “poderosas”.

Según se ha comentado, la política lingüística del estado uruguayo ha sido homogeneizadora y extensiva a todo el territorio nacional. La situación económica del Uruguay, que hizo crisis en 2002, causó un descenso importante en la matrícula de las instituciones privadas abocadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Los sectores de mayor poder adquisitivo eran los que tenían, en general, acceso a este tipo de instrucción. Para paliar esta situación, la enseñanza pública se propuso hacerse cargo de este asunto, como una forma de promover una mayor equidad. La política lingüística estatal reconocía así la necesidad de que el inglés, “lengua instrumental”, llegase a todos los sectores sociales.

El lugar que ocupa el inglés *per se* a nivel mundial y en relación con otras lenguas ha repercutido también en el Uruguay. Al respecto, en los planes de estudio analizados en este trabajo queda claro que el inglés fue ganando espacios como primera lengua extranjera en el currículo de educación secundaria. La importancia otorgada a su enseñanza se manifestó especialmente en la reforma educativa (planes '96 y 2003), a través de la cual llegó a ser, de 1° a 4° años, *la única lengua extranjera obligatoria*. Este avance del inglés se dio, como se señaló, en detrimento de otras lenguas extranjeras.

Pero sin dudas la lengua extranjera que ha experimentado las consecuencias negativas más drásticas dentro del currículo liceal ha

sido el francés. A pesar de haber ocupado un espacio curricular mayor a lo largo de los distintos planes (comparado con el italiano —especialmente si consideramos los tres primeros años de liceo donde esta lengua nunca tuvo un lugar), el francés no tuvo cabida en los planes reformistas (*plan 2003*, 5° y 6° años) ni siquiera como asignatura optativa (caso del italiano), quedando así totalmente erradicado. Como puede apreciarse, las autoridades competentes tomaron decisiones, deliberadas, respecto de cuántas y cuáles lenguas extranjeras enseñar y con qué carga horaria; conjuntamente, fijaron metas para cada una de ellas y favorecieron determinadas opciones metodológicas. Así, pues, en esta planificación lingüística llevada a cabo en el marco de reestructuración e innovación del espacio curricular “lenguas extranjeras” de la educación secundaria pueden reconocerse tres grandes medidas: 1. *mantenimiento del inglés y del italiano*, 2. *eliminación del francés*, y 3. *incorporación del portugués*. Naturalmente, estas decisiones no son arbitrarias (ni tampoco inocentes).

En efecto, la elección de las lenguas extranjeras que en este caso formaron parte del nuevo currículo de la educación secundaria también está condicionada por otros factores que no son lingüísticos, y que quizás hasta tengan mayor incidencia (Christian 1988). Se concluye, junto con Phillipson (2002), que es mucho lo que está en juego, en múltiples niveles (individual, regional, social, global) y en muchos dominios (cultural, económico, político, intelectual). Esta observación va de la mano con la afirmación de Araújo (1996 *apud* CODICEN 1996a: 5) en cuanto a que “múltiples son los dilemas frente a los que se han encontrado todos quienes acometieron la tarea de redactar un plan de estudios”. Específicamente en el proceso de impulso y esparcimiento del inglés, la pedagogía de la lengua ha tenido un papel muy significativo, como ha podido comprobarse a través de este trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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: 83-110.
- Bein, Roberto. 2000. Globalización y lenguas extranjeras, en *Lenguajes: teorías y prácticas*, Buenos Aires, ISP “Joaquín V. González”: 285-291.
- Bertolotti, Virginia, Gustavo García y Leticia Pugliese. 2003. *Relevamiento de la enseñanza de lenguas romances en el Cono Sur*, Montevideo, Unión Latina.
- Boyle, Joseph. 2002a. El imperialismo lingüístico y el idioma inglés [en línea]. Disponible en: <http://uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/boyle1.htm>

- Boyle, Joseph. 2002b. El inglés como un idioma mundial: las actitudes alrededor del mundo [en línea]. Disponible en: <http://uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/boyle1.htm>
- Cantonnet, Thisbé. 1996. Situación institucional de las lenguas extranjeras en Educación Secundaria. Montevideo (dactilografiado).
- Crystal, David. 2003. *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Christian, Donna. 1988. Language planning: the view from linguistics, en F. Newmeyer (ed.) *Linguistics. The Cambridge Survey IV. Language: The sociocultural context*, Nueva York, Cambridge University Press: 193-209.
- Fishman, Joshua. 2001. El nuevo orden lingüístico, *Digithum*, 3: s/p [en línea]. Disponible en: [http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman\\_imp.html](http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/fishman/fishman_imp.html)
- Gabbiani, Beatriz. 1995. Situación de la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras en el Uruguay, en *Anais do encontro sobre políticas lingüísticas*, Curitiba, UFPR: 81-87.
- Hamel, Rainer. 2003. El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés. Diagnóstico y propuestas de acción para una política iberoamericana del lenguaje en las ciencias, México, D. F, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hasman, Melvia. 2000. The role of English in the 21<sup>st</sup> century, *English Teaching Forum*, 39 (1): s/ p [en línea]. Disponible en: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol38/no1/p2.htm>
- La Paz Barbarich, Esteban. 2004. El lugar del inglés en relación con las otras lenguas extranjeras en el currículo de Educación Secundaria –Planes 1941, 1963, 1968, 1976, 1986, 1993, 1996 y 2003, *Colección Estudiantes*, 14, Montevideo, Universidad de la República.
- La Paz Barbarich, Esteban. 2003. Estudio de préstamos léxicos del inglés en la prensa montevideana, *Colección Estudiantes*, 11, Montevideo, Universidad de la República.
- La Paz Barbarich, Esteban (inédito) La norma lingüística en programas y textos de inglés en Enseñanza Secundaria, Montevideo, Universidad de la República.
- Pennycook, Alastair. 1994. *The cultural politics of English as an international language*, Londres, Longman.
- Pennycook, Alastair. 1999. Development, culture and language: ethical concerns in a postcolonial world, en The forth international conference on language and development [en línea]. Disponible en: [http://clet.ait.ac.th/hanoi\\_proceedings/pennycook.htm](http://clet.ait.ac.th/hanoi_proceedings/pennycook.htm)
- Pesce, Fernando. 2003. La reforma de los bachilleratos en la educación secundaria y la organización curricular basada en la formación de competencias, Montevideo, Boletín de la FENAPES: 12-16.
- Petrosino, Zulis. 2006. Reformas educativas en el Uruguay, en Reducativa [portal en línea]. Disponible en: <http://www.reducativa.com/verarticulo.php?id=33>
- Phillipson, Robert. 1992. *Linguistic imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- Phillipson, Robert. 2002. International languages and international human rights, en *Esperanto-Dokumentoj*, 37: s/ p [en línea]. Disponible en: <http://uea.org/info/angle/ed37-angla.html>

- Phillipson, Robert y Tove Skutnabb-Kangas. 1999. Englishisation: one dimension of globalization, en D. Graddol y U. H. Meinhoff (eds.), *English in a changing world*, Guildford, AILA: 19-36.
- Ruiz, Miguel. 2003. *Aplicaciones pedagógicas del informe empresarial en el aula del inglés de los negocios: implementación de recursos discursivos escritos en contextos de especialidad*. Tesis de Doctorado, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana [en línea]. Disponible en: <http://tdx.cat/handle/10803/10434>
- Tsuda, Yukio. 1997. The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: proposing the ecology of language paradigm [en línea]. Disponible en: [http://miresperanto.narod.ru/en/english\\_as\\_intern/hegemony\\_of\\_english.htm](http://miresperanto.narod.ru/en/english_as_intern/hegemony_of_english.htm)
- Wallraff, Barbara. 2000. What global language? en *The Atlantic Monthly*: s/ p [en línea]. Disponible en: <http://www.theatlantic.com/past/docs/issues/2000/11/wallraff.htm>

### **Documentos**

- CODICEN. 1998. *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones. 1995-1999*. Tomo I, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. 1995. Resolución para la enseñanza obligatoria del inglés en el Ciclo Básico Común de Educación Secundaria, Resolución 77 Acta 57, 7 noviembre 1995, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. 1996a. La Reforma de la educación. Los planes de estudio y el cambio educativo. Seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Documentos III-IV, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. 1996b. Resolución de creación del Programa “Centros de Lenguas Extranjeras”, Resolución 54 Acta 8, 7 marzo 1996, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. 1997. La Reforma de la educación. El curriculum experimental en el Plan Piloto del Ciclo Básico. Documento VII, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. 1999a. Resolución de aprobación de los ajustes programáticos para los programas del Ciclo Básico de Educación Media Plan 1996, Resolución 15, Acta Extraordinaria 7, 25 junio 1999, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. 1999b. Inglés, en *Programas de primer año del Ciclo Básico de Educación Media Plan 1996*, Montevideo, ANEP: 51-66.
- CODICEN. 1999c. Inglés, en *Programas de segundo año del Ciclo Básico de Educación Media Plan 1996*, Montevideo, ANEP: 51-62.
- CODICEN. 1999d. Inglés, en *Programas de tercer año del Ciclo Básico de Educación Media Plan 1996*, Montevideo, ANEP: 43-54.
- CODICEN. 2000. Resolución para la constitución del Grupo de Trabajo para el proyecto de la enseñanza de un segundo idioma (inglés) en Enseñanza Primaria, Resolución 12 Acta 83, 14 noviembre 2000, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. 2002a. Resolución de creación del Programa de Adquisición de una Segunda Lengua por Inmersión Parcial (portugués) en Enseñanza Primaria - Resolución 22 Acta 58, 12 setiembre 2002, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. 2002b. *Propuesta de diseño curricular para la Educación Media Superior*, Montevideo, ANEP.

- CODICEN. 2003. *Evaluación de aprendizajes de inglés en los terceros años del Ciclo Básico del Plan 1996. Primer informe de resultados. Cuaderno de trabajo nro. II*, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. s/fa. Propuesta Programática (Experimental 2003). Inglés. Primer año. Educación Media Superior, Montevideo, ANEP.
- CODICEN. s/fb. Propuesta Programática. Plan 2003. Inglés. Segundo año. Educación Media Superior, Montevideo, ANEP.