

RESEÑA / REVIEW

Mariela Oroño:

Lengua estándar y educación. Programas y textos de Educación Primaria y Secundaria (1995-1999)

(Montevideo: UDELAR, FHCE/CSIC, 2010. 185 páginas)

Mariana Domínguez

Universidad Nacional del Sur

Argentina

maridomidami@hotmail.com

El libro de la profesora de español, licenciada en Lingüística y maestrando en Ciencias Humanas (opción “Lenguaje, Cultura y Sociedad”) Mariela Oroño analiza el rol de la lengua *estándar* en programas, guías de apoyo al docente y libros de texto de Educación Primaria (guías del maestro y libros para el alumno) y de Educación Secundaria (guías de apoyo al docente/profesor y libros para el alumno), durante el período de aplicación de la reforma educativa en Uruguay (1995-1999), partiendo del primer objetivo de esta reforma: lograr la consolidación de la equidad social. Este es producto de la investigación enmarcada en el proyecto “Lengua *estándar* y prescripción idiomática en el Uruguay: un problema de actitudes, identidad y políticas lingüísticas”, dirigido por la doctora Graciela Barrios y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

El mismo resulta no solo innovador, sino también de gran interés para quien quiera estudiar estas temáticas, ya que la bibliografía crítica existente sobre el tema aborda los ejes de la reforma educativa, el problema de la lengua *estándar* y las políticas educativas y lingüísticas de manera separada, y no integrándolos como lo hace Oroño.

El libro está organizado en seis partes: un primer capítulo de presentación de aspectos teóricos y metodológicos de la investigación, un segundo capítulo de análisis del rol de la lengua *estándar* en la Educación Primaria, un tercer capítulo que realiza este mismo estudio en la Educación Secundaria, un cuarto capítulo con las conclusiones / consideraciones finales, luego las referencias bibliográficas y la presentación de los documentos analizados, y un anexo con citas ampliadas de estos documentos. Esta estructura permite al lector “compartir” el recorrido realizado por la autora, corroborando a través de la consulta del anexo las conclusiones a las que arriba esta especialista en el tema.

El capítulo 1, “La lengua estándar”, presenta y relaciona las nociones “política lingüística” y “lengua *estándar*”. Apoyándose en la más reconocida e imprescindible bibliografía sobre el tema, la autora explica el concepto de “variedad lingüística”, cómo se llevan a cabo las planificaciones y políticas lingüísticas, y qué es una lengua *estándar* y cuáles son sus características (propiedades, funciones y actitudes), explicitando sus relaciones a través de esquemas organizativos. En este sentido, resulta de especial interés su didáctica y clara exposición e integración de las propiedades de la lengua *estándar* (estructurales: intelectualización y estabilidad flexible; culturales: arraigo y urbanización) con sus funciones (marco de referencia, unificación, separación, prestigio y participación) y las actitudes que asumen los hablantes hacia ella (conciencia de la norma, lealtad, orgullo y deseo de participar).

A continuación, explica cómo funcionan y se relacionan la norma lingüística, la prescripción idiomática y la ideología de la estandarización lingüística, asumiendo una postura clara y decisiva sobre el tema, que luego veremos desplegada a lo largo de toda la investigación. Por último, la autora explicita el objetivo de su trabajo y la metodología, referenciando detalladamente los documentos consultados y analizados.

El capítulo 2, “La lengua estándar en la Educación Primaria”, constituye la primera instancia de análisis de documentos, en la que la autora estudia el rol de la lengua *estándar* en las guías del maestro y los libros para el alumno. A lo largo de este análisis, Oroño descubre diversas contradicciones, que —sorprendentemente— expone pero no critica con el convencimiento demostrado en el primer capítulo. En los documentos estudiados se define la lengua *estándar* como el medio generalizado de comunicación y además un requisito social, pero los textos presentados dirigen el foco al reconocimiento de la multiplicidad de variedades lingüísticas (lenguas in-

dígenas, lenguas africanas, variedades regionales, diacrónicas, etarias y situacionales, lenguas migratorias, lenguaje popular y variedades del portugués). De la misma manera, se afirma que la escritura supone un proceso de adquisición de un código verbal, pero al mismo tiempo no se la diferencia de otros sistemas semióticos al presentar numerosos textos con un fuerte soporte visual. Además, paradójicamente, a medida que avanza el nivel escolar disminuyen los textos estrictamente verbales.

Por otro lado, los criterios de clasificación de los textos son ambiguos y confusos, y no coinciden con los puestos en práctica en los libros para el alumno. A continuación, la autora presenta la polémica entre hispanistas y americanistas en relación con los términos “lengua/idioma nacional”, “lengua española” y “lengua castellana”, basándose en un autor fundacional como lo es Amado Alonso. Para reconocer cuál es y cómo se denomina la lengua a enseñar y aprender, Oroño realiza un análisis cuantitativo en el que releva los adjetivos adscriptos a la lengua, la nacionalidad de los escritores recomendados y el uso de formas voseantes y tuteantes. Las conclusiones a las que arriba son que no hay ninguna decisión tomada en este sentido (al no haber adjetivación de la lengua), a pesar de que se reconoce la variación regional del castellano y la consecuente existencia de dos normas lingüísticas (la peninsular y la rioplatense); que la mayoría de los autores son rioplatenses (uruguayos o argentinos, en detrimento de los españoles), lo que evidenciaría una opción favorecedora de la norma regional; pero que, contradictoriamente, tanto en las consignas como en los textos hay una clara preferencia por las formas tuteantes, además de la ausencia de la combinación tuteo-voseo, tan frecuente en la variedad del español montevideano.

El capítulo 3, “La lengua estándar en la Educación Secundaria”, presenta un análisis similar al del capítulo anterior, y organizado progresi-

vamente según la secuenciación de contenidos en niveles. La autora estudia, en cada uno de los tres años, la primera unidad del programa, ya que esta actúa como introducción, mostrando el enfoque teórico y las temáticas que luego se desarrollan en el resto de las unidades. De esta manera, descubre y critica una importante falta de coordinación, e incluso marcos teóricos diferentes.

En primer año, se presentan textos diversos, pero se propone como referencia el texto narrativo ficcional: desde una perspectiva sociolingüística, Oroño cuestiona esto porque la función estética privilegiada en estos textos puede — como recurso— transgredir las convenciones de la lengua *estándar*, por lo que no serviría como su modelo de adquisición. Por otro lado, no hay un enfoque comunicativo claro, ya que se supone el reconocimiento de los elementos fundamentales del texto posterior a la incorporación del concepto de comunicación, las nociones de coherencia y cohesión son presentadas separadas de la de texto y no hay relación entre análisis textual y gramatical. Además, no hay intenciones de enseñar la variedad *estándar* escrita, puesto que se privilegia el estudio de la oralidad.

En segundo año, al igual que en primero, hay un claro predominio de textos con una función estética predominante, lo que dificulta el aprendizaje de la lengua *estándar*. Además, nuevamente no hay un enfoque comunicativo, ya que se presentan de igual manera las funciones del lenguaje de Bühler y las de Jakobson, sin explicitar preferencia por ninguna de las dos. Por otro lado, la autora reconoce como particular de este programa el trabajo sobre la producción escrita, lo que sí favorecería la incorporación de la variedad *estándar* y la comprensión de textos altamente planificados.

En tercer año, se deja de lado la formación continua del alumno como productor de textos y se mantiene la enseñanza tradicional de la li-

teratura. La intención de la asignatura es propiciar la lectura y ampliar el horizonte cultural, por lo que el docente debe seleccionar de una lista de textos recomendados un mínimo de lecturas obligatorias. Los autores son exclusivamente latinoamericanos, especialmente uruguayos, porque —según se explica en la guía de apoyo al docente— la lengua determina la organización sociocultural y la visión del mundo de una colectividad: esto podría, según la autora, significar una situación óptima de incorporación del *estándar* regional.

En cuanto a la bibliografía, la autora critica que es exactamente la misma para los tres años, lo que no sería conveniente que sea así si los contenidos programáticos son distintos. Además, los enfoques teóricos son muy diversos, lo que dificulta una comprensión organizada, y no hay referencias para conceptos básicos como “variación lingüística”, “competencia comunicativa” y “lengua *estándar*”.

Por otro lado, Oroño critica que el concepto de “competencia comunicativa” de Dell Hymes es solo nombrado, pero no definido, así como tampoco se especifica qué registros y estilos deben ser motivo de intervención pedagógica. Es claro entonces que la propuesta educativa vigente hace hincapié en reforzar el conocimiento de las variedades lingüísticas ya conocidas por el alumno. Además, se caracteriza la lengua *estándar* como rigurosa, no ambigua, coherente, morfosintácticamente correcta y ortográficamente controlada, lo que la relaciona con la propiedad de intelectualización tan bien explicada en el primer capítulo. La variedad seleccionada es la que se impone como lengua correcta, por lo que se suprime la variación, pero sin embargo en los documentos analizados no se registran términos vinculados con el discurso de la corrección idiomática. Por otro lado, la autora critica la no existencia de un criterio claro de clasificación de los textos, y afirma en consecuencia que la presentación de variedad de textos solo es útil para

que el alumno entre en contacto con las múltiples posibilidades de la lengua escrita, pero no lo es si no se toma una posición sobre cuáles deben ser los textos ejemplares que servirán de guía al estudiante para la producción de sus propios textos en lengua *estándar*.

Por último, al igual que en el capítulo 2, para reconocer cuál es y cómo se denomina la lengua a enseñar y aprender, Oroño realiza un análisis cuantitativo en el que releva los adjetivos adscriptos a la lengua, la nacionalidad de los escritores recomendados y el uso de formas voseantes y tuteantes. Las conclusiones a las que arriba son que no hay ninguna decisión tomada en este sentido (al no haber adjetivación de la lengua), a pesar de que los términos empleados hacen referencia al español, por lo que se asume que no existen otras lenguas más que esta; que la mayoría de los autores son uruguayos (y en segundo lugar argentinos, en detrimento de los españoles), lo que evidenciaría una opción favorecedora de la norma regional; y que las formas tuteantes predominan en las formas pronominales mientras que en las verbales predominan las voseantes, además de que no hay situaciones de combinación tuteo-voseo, tan frecuente en la variedad del español montevideano.

En el capítulo 3 la autora recupera tanto la fuerza argumentativa y crítica como el establecimiento de relaciones entre los documentos estudiados, los conceptos presentados y las referencias bibliográficas, recursos presentes en el capítulo 1 pero —de alguna manera— dejados de lado en el capítulo 2. En los dos capítulos de análisis, los datos cuantitativos son acompañados por cuadros que registran y organizan la información relevada y que podrían ser de gran ayuda al lector para una mejor comprensión si estuviese clara la unidad de medida en cada caso.

En el capítulo 4, “Consideraciones finales”, Oroño organiza, resume y presenta de manera

muy clara las conclusiones esbozadas a lo largo de los capítulos 2 y 3, analizando comparativamente los resultados obtenidos para cada subsistema educativo. La autora concluye que en ambos subsistemas se reconoce el valor de la lengua *estándar*, pero no existe una didáctica congruente con la importancia asignada a la misma. Además, en ninguno de los dos se adjetiva la variedad lingüística a enseñar: en primaria porque hay un interés declarado por la diversidad lingüística, y en secundaria porque se continúa con una idea de país monolingüe. Por otro lado, solo en secundaria hay alusiones al concepto de corrección idiomática, aunque sin precisiones, y no ocurre lo mismo en primaria. Por último, explica que en primaria se concibe el texto desde la perspectiva semiótica, mientras que en secundaria se hace desde una concepción lingüística, aunque —aun así— en ambos subsistemas educativos aumenta progresivamente la presentación de textos modélicos para la enseñanza de la lengua *estándar*.

En la “Bibliografía” no solo se referencian los textos teóricos utilizados, sino también los “documentos” consultados y analizados. Llama la atención el hecho de que, a pesar de ser muy completa y presentar textos muy reconocidos e importantes, no contiene textos posteriores a 1999, es decir, de los últimos once años antes de publicado este trabajo.

Por último, en los “Anexos” se presentan citas extensas, textos completos, consignas y los programas de estudio, no solo transcritos sino además organizados en cuadros que permiten comprender mejor y acompañar el análisis llevado a cabo por la autora.

Mariela Oroño realiza en este libro un análisis detallado, completo, organizado y crítico de la relación entre la lengua *estándar* y el sistema educativo, focalizándose en una reforma concreta. Este texto no solo resulta de gran importancia e interés para los estudiosos más especialistas en el tema, sino también —debido a sus didác-

ticas explicaciones— para docentes dispuestos a poner en cuestión su propio desempeño en el aula.