

PORTUGUÉS DEL
URUGUAY Y
EDUCACIÓN BILINGÜE

Contenidos

CAPÍTULO 1. Una experiencia de educación bilingüe español – portugués en escuelas de la zona fronteriza

Nicolás Brian, Claudia Brovetto, Javier Geymonat

CAPÍTULO 2. Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay

Ana Maria Carvalho

CAPÍTULO 3. Portugués del Uruguay y educación fronteriza

Luis Behares

Presentación

Este volumen se compone de tres capítulos. El capítulo 1 (*Una experiencia de educación bilingüe español – portugués en escuelas de la zona fronteriza*), a cargo de Nicolás Brian, Claudia Brovetto y Javier Geymonat, presenta los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta de educación bilingüe español – portugués. En cuanto a los fundamentos teóricos, el capítulo plantea la definición y antecedentes de la propuesta de educación bilingüe, así como la fundamentación para su implementación en el caso de la región fronteriza uruguayo-brasileña. En lo que respecta a los aspectos metodológicos, el capítulo describe el diseño del programa: las escuelas donde comenzó la experiencia, las características de la población escolar y la formación de los docentes participantes. Por último, este capítulo incluye una primera aproximación al análisis del impacto de la experiencia entre los actores relevantes: niños, maestros y padres.

El capítulo 2 (*Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay*), por Ana María Carvalho, está basado en el informe de la consultoría realizada por la autora para el programa en noviembre de 2002. El capítulo describe las sociedades fronterizas de Rivera y Artigas desde el punto de vista sociolingüístico y analiza la realidad fronteriza en relación a los conceptos de bilingüismo, diglosia, elección de lenguas, desplazamiento lingüístico y estratificación social. Carvalho realiza un análisis de los aspectos lingüísticos del portugués uruguayo en tanto variedad de contacto y en relación a otras variedades de la lengua portuguesa, como la rural, y plantea una “desestabilización del modelo diglósico”, según la cual habría que pensar la situación lingüística fronteriza como en un continuo dialectal entre el portugués uruguayo rural y el portugués brasileño urbano. El capítulo presenta y analiza datos que indican la presencia de variaciones estilísticas y generacionales en el portugués uruguayo y las actitudes de los hablantes hacia el mismo.

El capítulo 3 (*Portugués del Uruguay y educación fronteriza*), a cargo de Luis Behares, presenta un análisis de la constitución histórica y social de la zona fronteriza que nos permite conceptualizarla en su especificidad cultural, como una zona con

peculiaridades que van más allá de su ubicación geográfica. Behares interpreta la cuestión lingüística y pedagógica de la frontera desde una perspectiva etnohistórica. En relación a lo lingüístico, el autor explica las relaciones entre el español, el portugués y sus variedades por medio de un análisis de la situación de diglosia en términos dinámicos, donde diferentes matrices diglósicas se van sucediendo en la historia de la región hasta llegar a la situación actual. El capítulo presenta también una descripción lingüística de los Dialectos Portugueses del Uruguay. En cuanto a lo pedagógico, Behares presenta los antecedentes del programa de educación bilingüe y lo evalúa en el marco de la situación fronteriza.

Los tres capítulos reunidos en este volumen analizan, desde diferentes lugares institucionales y marcos teóricos, datos empíricos recolectados recientemente por los autores. En este sentido, este trabajo constituye un nuevo acercamiento a la realidad social, lingüística y educativa de la frontera, que tiene como objetivo profundizar en el conocimiento sobre la misma de modo de planificar las propuestas educativas sobre descripciones e interpretaciones precisas de la realidad.

Nicolás Brian, Claudia Brovetto, Javier Geymonat

Capítulo 1

Una experiencia de educación bilingüe español – portugués en escuelas de la zona fronteriza

Nicolás Brian, Claudia Brovetto y Javier Geymonat

Programa de Educación Bilingüe

En este capítulo presentamos una experiencia de educación bilingüe español – portugués que se desarrolla en escuelas públicas de Tiempo Completo ubicadas en departamentos fronterizos con Brasil. Esta experiencia constituye una innovación en varios sentidos. En primer lugar, introduce la enseñanza de lenguas de un modo sistemático en la enseñanza primaria, conjuntamente con el Programa de Inmersión Parcial en Inglés y el Programa de Enseñanza de Segundas Lenguas por Contenidos Curriculares¹. La educación pública primaria del Uruguay se ha caracterizado por su amplia cobertura y calidad académica; la enseñanza de segundas lenguas, sin embargo, no había sido incorporada de manera consistente y sistemática, con claros lineamientos metodológicos y el objetivo de formar individuos bilingües. Más aún, puede afirmarse que no existe en el Uruguay una tradición de enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria pública oficial; las lenguas extranjeras se introducen de modo universal recién en enseñanza secundaria. Las experiencias anteriores en educación primaria se reducen a la enseñanza de inglés como actividad especial, en forma optativa y fuera del horario escolar, y a convenios con embajadas (por ejemplo, enseñanza del portugués, italiano o francés en las escuelas Brasil, Italia y Francia respectivamente) con escasa cobertura. En este sentido, esta experiencia introduce un cambio cualitativo en el sistema. En segundo lugar, este programa es

¹ El Programa de Educación Bilingüe comprende dos modalidades de funcionamiento: inmersión parcial en inglés e inmersión dual español – portugués, ambos en Escuelas de Tiempo Completo. En el 2006 comenzó además el Programa de Enseñanza de Segundas Lenguas por Contenidos Curriculares que se desarrolla tanto en Escuelas Comunes como de Tiempo Completo.

innovador en tanto reconoce que el portugués es la lengua materna de muchos niños uruguayos que asisten a las escuelas de la zona fronteriza, para quienes el español es la segunda lengua. Por último, el programa constituye una innovación en tanto incorpora el trabajo con diferentes variedades dialectales de las lenguas, como forma de ampliar el repertorio lingüístico de los niños.

Este capítulo se compone de tres secciones. La primera presenta una caracterización de la propuesta de educación bilingüe desde el punto de vista teórico y metodológico, en el marco de la realidad sociolingüística de la zona fronteriza. En la sección 2 se presentan los aspectos fundamentales de la implementación del programa en sus primeros años de funcionamiento (2003 – 2006). Por último, la sección 3 presenta una primera aproximación al análisis del impacto de la experiencia entre niños, maestros y padres de las escuelas participantes del programa.

1. Educación bilingüe por inmersión. Fundamentos teóricos y principales aspectos metodológicos

El Programa de Educación Bilingüe Español-Portugués comenzó en 2003 en dos escuelas ubicadas en la zona fronteriza uruguayo-brasileña y se extiende a un total de nueve escuelas en 2006. La metodología de enseñanza que se desarrolla en estas escuelas es la de *inmersión*, según la cual la segunda lengua (L2) se presenta a través de contenidos curriculares, sin constituir el foco de atención explícita de la actividad escolar. *Inmersión* se define como un método de enseñanza de una L2 en el cual el currículo oficial escolar se enseña usando la segunda lengua como vehículo (Lambert y Tucker 1972, Met 1987, 1993). Los conceptos que son enseñados forman parte del currículo y por lo tanto son apropiados para el nivel de los alumnos. El docente que enseña *en* la L2 asume la responsabilidad por la enseñanza de contenidos curriculares, así como por todos los aspectos relevantes al manejo curricular (calificación, promoción, disciplina, entrevistas con padres, etc.) (Curtain y Pesola 1994, Burbaquis et al. 2002, Curtain y Dahlberg 2004). La modalidad de inmersión escogida para estas

escuelas es la de “inmersión dual” o “doble inmersión” (*dual immersion, two-way immersion*). Se trata de un tipo de educación bilingüe que se caracteriza por reunir en una misma aula alumnos con diferentes lenguas maternas (típicamente, existe un grupo que habla la lengua mayoritaria de la sociedad y un grupo que habla una lengua minoritaria). Los niños que hablan la lengua mayoritaria y los que hablan la lengua minoritaria están integrados y ambas lenguas se usan diariamente como vehículo de instrucción (Curtain y Dahlberg 2004). En los programas de inmersión dual cada grupo está a cargo de un equipo de dos maestros y cada uno enseña exclusivamente en una de las dos lenguas de instrucción. En el caso del programa desarrollado en Uruguay, un maestro enseña solamente en español, y otro en portugués. En conjunto, los dos maestros enseñan contenidos curriculares, por lo cual el trabajo en equipo y la coordinación entre ambos docentes es parte esencial del programa. En esta propuesta metodológica *no* se da la repetición de lecciones en una y otra lengua, ni la traducción de contenidos. Puede ocurrir, en cambio, que conceptos introducidos por medio de una lengua, se refuercen usando la otra.

Entre los objetivos del Programa de Inmersión Dual Español-Portugués está la formación de *individuos bilingües*². Dada la gran diversidad de definiciones de bilingüismo presentes en las disciplinas especializadas, se considera conveniente que el programa plantee algunos criterios que permitan formular una definición funcional que sirva como herramienta de trabajo. Se establecen los siguientes criterios que deben observarse para afirmar que un individuo es bilingüe. Una persona bilingüe es aquella que (a) tiene la capacidad de utilizar dos lenguas en ambas modalidades lingüísticas: oral (hablar y entender), y escrita (leer y escribir); (b) tiene un control sustancial de todos los niveles de ambas lenguas (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático); (c) puede elegir una lengua y usarla de acuerdo a las funciones sociales y los requerimientos del contexto comunicativo; y (d) posee dos sistemas lingüísticos que es capaz de mantener separados.

Estos criterios no suponen afirmar que el dominio de ambas lenguas deba ser equivalente, ya que típicamente los hablantes bilingües tienen diferente nivel de

² Para una presentación de diferentes definiciones de bilingüismo ver Broveto (2003).

competencia en las dos lenguas en cuestión. Sin embargo, el individuo bilingüe debe tener la capacidad de mantener la comunicación en una única lengua, especialmente en el habla cuidada y formal. Estos criterios contemplan además el hecho de que, dependiendo de la situación y el tópico, el hablante escoja una u otra lengua para la comunicación. Finalmente, siguiendo a Bialystok (2001), es adecuado concebir el bilingüismo como un continuo entre dos polos que van desde el desconocimiento absoluto de una lengua, hasta su dominio competente y como una condición dinámica: el conocimiento y control de una segunda lengua varían en el tiempo dependiendo, entre otros factores, de la continua exposición a cada una de las lenguas y del uso de las mismas por parte del hablante.

A partir de esta definición de individuo bilingüe, es posible presentar qué se entiende por *educación bilingüe* (Brovetto et al. 2004): un sistema de educación en el cual (a) los contenidos académicos se enseñan en dos lenguas; (b) se dedica un tiempo sustancial y balanceado a cada una de ellas; y (c) el objetivo en materia de lengua es formar individuos bilingües (y multidialectales) a través de la promoción de un *bilingüismo aditivo* (Lambert 1974). El bilingüismo aditivo a su vez, se define como aquella propuesta educativa en la cual los niños agregan una segunda lengua a su repertorio de conocimiento, enriqueciendo su formación, sin costo para el desarrollo de la lengua materna (L1).

Un bilingüismo aditivo es típicamente lo que ocurre cuando los hablantes de una lengua mayoritaria, como el español en el Uruguay, aprenden una segunda lengua que tiene prestigio social, como por ejemplo, el inglés. En estos casos, el aprendizaje de la segunda lengua no atenta contra el desarrollo de la lengua materna y no existe presión para reducir o sustituir sus usos. La situación es diferente en contextos con hablantes nativos de una lengua minoritaria y de escaso prestigio social, como ocurre con los hablantes de portugués en la frontera. En estos contextos puede existir una presión negativa, contraria al uso de la lengua minoritaria. Los niños que pertenecen a minorías lingüísticas que no tienen apoyo de la educación en su primera lengua pueden desarrollar lo que se denomina un *bilingüismo sustractivo*, tendiente a la reducción y reemplazo de la lengua minoritaria por la mayoritaria y más prestigiosa (Baker 2001).

En el caso del Programa de Educación Bilingüe español - portugués, la promoción de un bilingüismo aditivo supone el respeto por la lengua materna de los niños, especialmente teniendo en cuenta que se trata de una variedad lingüística de escaso prestigio social. Este programa tiene como objetivo la formación de individuos bilingües y bidialectales, que adquieran una segunda lengua, al tiempo que conserven y valoren las variedades lingüísticas locales.

1.1. Acerca de la situación social y lingüística de la zona fronteriza uruguayo-brasileña

La zona fronteriza del norte del país se caracteriza, en lo que tiene que ver con la situación lingüística, por la presencia de dos lenguas, el español y el portugués, razón por la cual es una región bilingüe. Además de la presencia del español y el “portugués brasileño”, en esta región se hablan otras variedades lingüísticas, que han sido denominadas vulgarmente “portuñol”, “fronterizo” o “brasileño”. Diferentes estudios realizados establecen que estas variedades dialectales tienen base portuguesa, es decir que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades del portugués, aunque ciertamente influidas por el contacto con el español (Elizaincín y Behares 1981, Elizaincín, Behares y Barrios 1987, Elizaincín 1992). Estas variedades lingüísticas fronterizas han sido denominadas en trabajos científicos *DPU* (Dialectos Portugueses del Uruguay) (Elizaincín y Behares 1981) y más recientemente *portugués uruguayo* (Carvalho, este volumen), denominación que se usa en el presente trabajo. El portugués uruguayo es, como todas las lenguas, una estructura compleja y sistemática, cuya gramática puede ser descrita y analizada en sus diversos niveles³. Es también una variedad lingüística ágrafa, razón por la cual tiene menos estabilidad y fijación que las lenguas con larga tradición escrita como el español o el portugués estándar.

La sociedad fronteriza es entonces una sociedad bilingüe español – portugués. Considerando el diferente estatus social de ambas lenguas y sus ámbitos de uso

³ Para un análisis de diferentes aspectos de la gramática del portugués uruguayo, ver por ejemplo, los trabajos de Carvalho y Behares en este volumen.

diferenciados, esta sociedad ha sido caracterizada además como *diglósica*, con el español como variedad alta y el portugués uruguayo como variedad baja. La *diglosia* es una situación de bilingüismo social en la cual una lengua (o variedad de lengua) es usada para fines cotidianos, para la interacción informal en el hogar y entre amigos, y otra lengua es utilizada para fines formales, en las funciones “altas” de la vida en sociedad, como ser en la administración pública, los medios de comunicación y la educación. Como es característico en las sociedades con bilingüismo y diglosia, el portugués uruguayo es la lengua que se usa en los ámbitos familiares, íntimos y coloquiales, mientras que el español, como lengua oficial del país, es la lengua más apropiada para los ámbitos públicos, como las oficinas, los comercios, las empresas, los medios de comunicación y las instituciones educativas^{4,5}. El uso del portugués uruguayo se encuentra además socialmente estratificado, con una mayor presencia en los sectores más humildes y menos urbanizados de la sociedad fronteriza. El portugués uruguayo es también una variedad lingüística estigmatizada, es decir, es una lengua sin prestigio y considerada incorrecta hasta por sus propios hablantes (Carvalho, en este volumen). El español, por su parte, es la lengua de las clases medias y altas urbanizadas.

Diversos estudios plantean los beneficios del bilingüismo a nivel cognitivo, tanto en el dominio verbal (e.g. Cummins 1978, Bialystok 1987) como en el dominio de la inteligencia no verbal (e.g. Liedtke y Nelson 1968, Diaz y Klinger 1991)⁶. Más aún, contrariamente a lo que generalmente se cree, los niños bilingües son capaces de diferenciar sus sistemas lingüísticos muy tempranamente y de usar estos sistemas en desarrollo de un modo sensible al contexto. Sin embargo, en una sociedad bilingüe con una lengua minoritaria estos beneficios no son percibidos por la comunidad, de modo que el bilingüismo deja de ser una característica positiva del bagaje de estos individuos, para ser una marca de inferioridad o un “problema” en la educación. Esto

⁴ Esto no significa que el portugués uruguayo no se use nunca en los ámbitos públicos mencionados. Por ejemplo, en intercambios coloquiales en comercios o en la comisaría, se usa también el portugués.

⁵ Ver Behares (este volumen) para un análisis de la evolución de la diglosia en la sociedad fronteriza.

⁶ Para una síntesis de diferentes estudios acerca de los beneficios del bilingüismo ver Burbaquis et al. (2002) y Brovotto y Díaz (2004).

ocurre porque las lenguas minoritarias tienen poco prestigio y están asociadas a valores sociales negativos que se transfieren a los individuos que las hablan.

El Programa de Educación Bilingüe se funda sobre bases diferentes, ya que se parte del reconocimiento y valoración de la situación de bilingüismo como un aspecto potencialmente positivo y enriquecedor de una sociedad.

1.2. Lengua fronteriza, lengua minoritaria, lengua de herencia

El portugués uruguayo puede definirse en base a tres conceptos fundamentales: como *lengua fronteriza*, *lengua minoritaria* y *lengua de herencia*. El primero de estos conceptos, *lengua fronteriza*, hace referencia a su peculiaridad geográfica, que lo ubica en una región de contacto de lenguas y culturas. El segundo, *lengua minoritaria*, supone la consideración del portugués uruguayo como una variedad de lengua que identifica a un grupo social, a saber, la sociedad fronteriza, dentro de una sociedad mayor, la uruguaya. El tercer concepto, *lengua de herencia*, supone incorporar como variable fundamental en el análisis la conexión personal e histórica que los hablantes tienen con esta variedad de lengua. Estas tres dimensiones de lo lingüístico, que se desarrollan en más detalle a continuación, permiten entender en su complejidad la realidad sociolingüística de la frontera.

El portugués uruguayo se habla en una zona que se ubica en la zona fronteriza con Brasil, en el Norte y Este del Uruguay. Sin embargo, la presencia de la lengua portuguesa en territorio uruguayo se debe a razones históricas, que son relativamente independientes del contacto de lenguas. El portugués se estableció en la zona que hoy es fronteriza antes que el español, debido a que las poblaciones que ocuparon esa región durante los siglos XVIII y XIX eran de origen portugués y brasileño. Cuando se fijaron los límites del territorio uruguayo, hacia 1830, los actuales departamentos fronterizos estaban poblados exclusivamente por brasileños (Behares 1985, Trindade et al. 1995, Behares en este volumen). La historia de la región fronteriza indica entonces que la presencia del portugués en esta zona no se explica por un "avance" de esta lengua desde Brasil, ni por las diferencias relativas entre este país y Uruguay en

cuanto a poder económico o cultural, como muchas veces se piensa. El portugués no avanza en territorio uruguayo, sino que ya estaba en él y la lengua española se superpuso solo posteriormente. A esta realidad se agrega la presencia actual del portugués brasileño en la sociedad fronteriza, tanto a través del contacto interpersonal, como por los medios de comunicación, que suponen un contacto masivo y cotidiano con diferentes variedades del portugués de Brasil.

La segunda dimensión del portugués uruguayo alude a su carácter de lengua minoritaria. Las *lenguas minoritarias* (o regionales) son las lenguas habladas por un grupo social o comunidad menor dentro de otra mayor, y que se ubican en un espacio geográfico específico. La lengua minoritaria es una lengua no oficial que constituye en general un símbolo de identidad, es usada en ámbitos de interacción informal, cotidiana, coloquial, y frecuentemente tiene escaso prestigio social. Por el contrario, las *lenguas mayoritarias* son las lenguas de los grupos socio-económicos dominantes y su uso está asociado a los ámbitos políticos y culturales superiores. La lengua mayoritaria puede ser *oficial*, es decir, adoptada legalmente por el país como lengua para todas las comunicaciones oficiales. Existe una variedad particular de la lengua mayoritaria, denominada *variedad (o lengua) estándar*; se trata de un dialecto que goza de prestigio por estar asociado a los usos sociales y culturales más sofisticados de la lengua y a los ámbitos formales de funcionamiento lingüístico, como los medios de comunicación, las conferencias técnicas y los ámbitos de funcionamiento intelectual en general. En sentido estrictamente lingüístico, la variedad estándar no es superior o más compleja que las demás variedades de una lengua, sino que su “superioridad” es de carácter social y extralingüístico, en razón de los usos a los que está asociada y las valoraciones que la sociedad le atribuye.

Por último, el portugués uruguayo puede definirse también como una *lengua de herencia*. Este concepto se refiere a la lengua de origen de grupos minoritarios, como por ejemplo, la lengua de grupos inmigrantes integrados en una sociedad mayor. Se vincula a la propiedad que tiene la lengua de un individuo de señalar el origen (nacionalidad en el caso de inmigrantes) y la extracción social de los hablantes. Estos rasgos – origen y extracción social – se relacionan con el individuo por vía de la

herencia, es decir, el hablante los recibe de las generaciones precedentes. El concepto de lengua de herencia apunta además a la conexión personal e histórica que los individuos tienen con una lengua o variedad lingüística, y no tanto a la competencia individual de cada uno de ellos (Valdés 2001). El portugués uruguayo, en tanto lengua de herencia, tiene un valor afectivo para sus hablantes, es símbolo de identidad y pertenencia, aunque no siempre tenga una valoración intragrupal positiva (Behares, este volumen).

El carácter de lengua minoritaria y de herencia del portugués uruguayo es comparable al de algunas lenguas indígenas en otras sociedades bilingües en América. En particular, pueden mencionarse los casos argentinos de las comunidades quechuhablantes de Santiago del Estero (Albarracín 2002) y del chaco salteño (Zigarán 2004) y los hablantes de guaraní en Corrientes (Yausaz et al. 2003). En estos casos, pueden señalarse diferencias con respecto a la sociedad fronteriza uruguaya. Las situaciones se distinguen, en primer lugar, porque en los casos argentinos el quechua y el guaraní están vinculados a grupos indígenas; en segundo lugar, la situación uruguaya está determinada por la situación de frontera política; por último, a diferencia de lo que ocurre con el quechua y el guaraní respecto del español, el portugués y el español son lenguas muy próximas. Sin embargo, y a pesar de estas diferencias, todas estas situaciones de lenguas minoritarias comparten la realidad de que la educación oficial se realiza en español con un desconocimiento y escasa valoración de la lengua materna de una parte importante de la población escolar. De modo similar en estos diversos contextos, este desconocimiento de las lenguas locales repercute negativamente en los resultados escolares (Yausaz et al. 2003).

1.3. Desafíos para un programa de educación bilingüe con una lengua minoritaria

La compleja situación sociolingüística de la zona fronteriza no ha sido tomada en cuenta en la educación en esa región. El rol tradicional de la escuela ha sido el de trabajar con el objetivo de reforzar y promover el uso del español y corregir las "hablas

incorrectas" típicas de la zona. Algunas actitudes presentes en las escuelas de la región han sido, o bien el desconocimiento (o negación) de la existencia de una situación social de bilingüismo, o bien la consideración del portugués uruguayo como una forma "incorrecta" de comunicación, como mezcla indiscriminada que tiene que ser eliminada. Estas concepciones condujeron, a nivel de la práctica escolar, a una represión sistemática del uso del portugués en las escuelas, con los perjuicios que ello implica para los niños tanto a nivel académico como afectivo. Como consecuencia, los resultados educativos han sido tradicionalmente muy magros en esta zona. Una evaluación censal de aprendizajes en los 3ros años del ciclo básico de enseñanza media en las áreas de Matemática, Idioma Español y Ciencias Experimentales realizada en 1999 indica que la región norte del Uruguay – en la que está comprendida la zona bilingüe fronteriza – presentó los resultados más pobres del país (Fuentes y Villagrán 2000).

La represión del uso del portugués en las escuelas constituye una actitud problemática ya que tiene consecuencias negativas a varios niveles:

- a) Está basada en un desconocimiento de la realidad lingüística local, esto es, de la situación social de bilingüismo.
- b) Se apoya sobre la premisa de que el portugués uruguayo es una forma "incorrecta" de comunicación. Sin embargo, desde el punto de vista estrictamente lingüístico, esta variedad del portugués es una lengua compleja y completa que sirve para las necesidades de una comunidad de usuarios.
- c) Desconoce los beneficios cognitivos y sociales del bilingüismo, que supone mayor flexibilidad y conciencia metalingüística.
- d) Desconoce la importancia social y psicológica del respeto por la lengua materna del niño.

Ahora bien, cuando se plantea que el Programa de Inmersión Dual incorpora la lengua materna de parte de la población escolar en la educación, hay que tener en cuenta que la escuela incorpora como lengua de instrucción una variedad diferente de la lengua materna, la variedad estándar. En otras palabras, la lengua que se incorpora a la institución escolar es la variedad estándar del portugués (portugués brasileño

estándar), mientras que la lengua materna de los niños es otra variedad del portugués, el portugués uruguayo, al que hemos caracterizado como lengua de herencia, minoritaria y de escaso prestigio social, variedad baja de la matriz diglósica⁷.

Este hecho supone importantes desafíos que constituyen objetivos del programa en materia de lengua: (1) la expansión de los repertorios lingüísticos, (2) la enseñanza de los dialectos estándares de ambas lenguas de instrucción (español y portugués), y (3) el mantenimiento y valoración de la lengua minoritaria (portugués uruguayo).

Estos aspectos de un programa educativo son especialmente complejos en las situaciones como las de frontera, donde las variedades locales están asociadas a usos no académicos y las habilidades productivas de los hablantes se limitan a un repertorio muy reducido de estilos y registros. La lengua oral de los alumnos de frontera contiene rasgos típicos de los registros informales del lenguaje que son inapropiados para el salón de clase. En este sentido, los hablantes de lenguas minoritarias y de herencia suponen un desafío para la educación bilingüe, ya que los docentes en general no han sido formados para trabajar con alumnos que no hablan la lengua mayoritaria y que tienen una fuerte conexión afectiva con su lengua de origen (Valdés 1995).

La expansión del repertorio lingüístico y la enseñanza de la variedad estándar, objetivos (1) y (2) planteados antes, pueden considerarse procesos paralelos. La enseñanza de variedades prestigiosas o estándares de la lengua a hablantes de variedades no prestigiosas es un área que ha recibido relativamente escasa atención, comparada con otras áreas, como por ejemplo, la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Si bien la enseñanza de una variedad estándar se asemeja a la enseñanza de segundas lenguas, hay diferencias importantes entre ambos procesos. La enseñanza de la variedad estándar a hablantes de variedades minoritarias enfrenta las siguientes dificultades:

⁷ Esto es comparable a lo que ocurre en comunidades "monolingües" hispanohablantes. Los niños de niveles socioculturales desfavorecidos tienen como lengua materna una variedad del español que es subestándar y coloquial y típicamente no fueron expuestos a otros niveles de lengua más formales o cultos hasta su incorporación a la instrucción formal en la escuela.

- a) Los alumnos no siempre saben cuándo un enunciado corresponde a una u otra variedad (Valdés 2001). Los alumnos de frontera deben desarrollar sofisticadas estrategias de control de dialectos y registros lingüísticos del portugués que les permitan distinguir el portugués estándar del portugués uruguayo y usarlos de manera adecuada en los ámbitos correspondientes. Esto se debe a que estructuralmente (en particular en lo que tiene que ver con las estructuras morfológicas y sintácticas) ambas variedades son muy similares. Este hecho, que raramente ocurre en el caso de la adquisición de una segunda lengua, dificulta el proceso de enseñanza y adquisición, ya que el objeto a aprender tiene límites difusos⁸.
- b) En general se cuenta con buenas descripciones de la variedad estándar, pero no de la variedad regional minoritaria. Las gramáticas típicamente tienen como objeto la variedad estándar de una lengua. Asimismo, los textos y materiales que se usan en clase se construyen en la variedad estándar. La posibilidad de contar con textos y materiales de aula que presenten otras variedades de la lengua, así como un conocimiento de las diferencias de esta variedad con la lengua minoritaria son elementos cruciales para trabajar con el objetivo de la ampliación del repertorio lingüístico.
- c) A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza de segundas lenguas, donde la L1 y la L2 tienen potencialmente una valoración social positiva, en el caso de la enseñanza de la variedad estándar a hablantes de lenguas minoritarias, las actitudes hacia ambas variedades difieren. En particular, como ya se mencionó antes, se constata una actitud negativa hacia la variedad minoritaria regional. Esta diferencia de actitudes puede resultar en un intento de sustituir la variedad minoritaria por la más prestigiosa, en lugar de ampliar el repertorio de variedades en ambas lenguas.

La adquisición de una variedad prestigiosa o estándar podría compararse, más que con la adquisición de una segunda lengua, con la adquisición de diferentes

⁸ Piénsese en las dificultades que suele generar la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua próxima a la primera (por ejemplo, portugués o italiano para hablantes nativos de español). Dada la facilidad para la mutua inteligibilidad, suele ser difícil alcanzar niveles de corrección gramatical. Esto es comparable a lo que ocurre en el caso de la adquisición de variedades de la misma lengua, con la dificultad adicional asociada a la necesidad de generar estrategias sociolingüísticas para el uso adecuado de cada variedad.

registros o estilos de una misma lengua, que se adquieren mediante la exposición natural y sistemática a usuarios y productos lingüísticos expresados en ellos, y por la necesidad de participar y funcionar en situaciones que se realizan mediante su uso.

Una pregunta fundamental en el marco del Programa de Educación Bilingüe en escuelas de frontera es la de cómo expandir el repertorio bilingüe en el contexto del salón de clase, teniendo en cuenta, además, la heterogeneidad de la competencia lingüística de los hablantes. El Programa de Inmersión Dual ha adoptado varias líneas de trabajo en este sentido. En primer lugar, resulta fundamental la formación de los docentes de portugués y de español de las escuelas. Como se desarrollará en detalle en la sección 2, uno de los objetivos de las instancias de formación es el trabajo con los maestros en el área de la sociolingüística, tendiente a la aceptación y valoración del portugués uruguayo y al manejo de herramientas para el trabajo con esta variedad en el aula. En segundo término, el programa prevé la elaboración de una gramática del portugués uruguayo. Si bien en este momento existen descripciones más o menos detalladas de aspectos particulares del dialecto, el Programa de Educación Bilingüe trabajará en la elaboración de una gramática breve que constituya una presentación general de esta variedad lingüística. Esta será de utilidad para los docentes que trabajan con diferencias dialectales en el aula. Por último, el programa trabajará también en la elaboración de material didáctico que presente producciones lingüísticas en distintas variedades del portugués (por ejemplo, la estándar, la *gaúcha*, la carioca, el portugués uruguayo) que permitan a los docentes trabajar en la comparación explícita de diferencias dialectales.

En cuanto al tercer desafío planteado (el mantenimiento y valoración de la lengua minoritaria), el Programa de Educación Bilingüe establece ciertas pautas de trabajo innovadoras en el aula y la institución escolar. Se intenta partir de un diagnóstico ajustado de la realidad lingüística y de un reconocimiento de las dificultades que esto conlleva a nivel educativo. Se reconoce la necesidad de difundir y promover el uso del español, en tanto es la lengua oficial y mayoritaria, que les dará la posibilidad a estos niños de acceder a información y ámbitos formales de acción, tanto en la zona de frontera como en el resto del país. Sin embargo, se parte de la base de que el

dominio del español no puede ni debe llegar por la vía de la represión de la lengua del hogar. Esta última actitud, además de ser psicológicamente nociva, no logra los objetivos esperados. Por el contrario, los mejores resultados educativos se obtendrán como consecuencia de la revalorización de las variedades lingüísticas locales y de la introducción del español como segunda lengua, con las estrategias de aula adecuadas para ello.

El reconocimiento de la importancia de la valoración de la lengua local no implica que este programa intente la enseñanza y expansión de la misma, ni siquiera su utilización en el salón de clase como lengua de instrucción. Como se desarrolló antes, el portugués uruguayo es característico de los ámbitos de comunicación espontáneos e informales, típicamente representados por las interacciones en el hogar o entre amigos. Es además una variedad ágrafa, sin el desarrollo léxico necesario para el trabajo con contenidos académicos. La variedad que se usa en la escuela como lengua de instrucción es el “portugués estándar” de Brasil. De todos modos, la variedad local está presente a través de la oralidad de los niños y de algunos maestros. Asimismo, está previsto el trabajo en el aula con producciones en esta variedad (canciones, cuentos, recetas de cocina), que permita analizar las diferencias dialectales, valorizando la local.

Las estrategias para la valorización del portugués uruguayo se materializan a través de las siguientes prácticas:

- a) Dado que las lenguas locales son de base portuguesa y francamente inteligibles con respecto al portugués estándar, los niños que hablan el portugués uruguayo como L1 ven contemplada su situación lingüística y adquieren la variedad estándar del portugués sin mayores dificultades. Aquellos niños monolingües en español son expuestos al portugués estándar en clase con las estrategias adecuadas para la adquisición de una segunda lengua.
- b) El español se introduce usando las estrategias de aula apropiadas para el trabajo con una L2. Es decir, no se parte de la base de que el niño sabe español porque esa es la lengua del país, sino de una evaluación de la situación de clase que indique cuántos niños hablan español y cuántos deben adquirirlo como segunda lengua.

- c) No se reprime el uso del portugués uruguayo en la institución escolar, tanto dentro como fuera del aula. Si bien no se usa esta lengua como vehículo de instrucción, puede usarse para ejemplificar y comparar distintos aspectos de las lenguas, o para analizar diferencias y semejanzas entre las distintas variedades lingüísticas.
- d) Los docentes del aula de inmersión tienen una formación específica en los aspectos psico y socio-lingüísticos de las comunidades en cuestión y en las estrategias de inmersión dual.
- e) Si bien no es imprescindible que el maestro hable el portugués uruguayo, es importante que lo conozca y pueda establecer comparaciones con las variedades estándares usadas en el salón de clase como lenguas de instrucción. Con este objetivo, la capacitación docente incluye una caracterización del portugués uruguayo.

El Programa de Inmersión Dual Español-Portugués constituye una experiencia educativa que se enmarca en el objetivo de búsqueda de la equidad y mejoramiento de la calidad de la educación pública primaria en Uruguay. En el contexto de la sociedad fronteriza, la introducción del portugués como lengua de instrucción supone, además de los beneficios académicos y cognitivos asociados al aprendizaje de una segunda lengua, un reconocimiento de una situación social y lingüística peculiar que merece una propuesta educativa específica. En la sección 2 se presentan los aspectos principales de la implementación y desarrollo de esta propuesta.

2. Programa de Inmersión Dual Español-Portugués. Implementación del proyecto y formación de los docentes

Esta sección presenta el avance del Programa de Inmersión Dual Español-Portugués en sus primeros años de desarrollo (período comprendido de 2003 a 2006). Se realiza una descripción de las escuelas participantes en la experiencia y de las características de la población escolar, particularmente en lo que refiere a la lengua materna de los niños y la relación que ellos tienen con los dos idiomas presentes en la

comunidad: español y portugués. Se abordan también los procedimientos de selección de los docentes y las instancias de formación que reciben antes de llegar a las aulas.

2.1. Implementación del Programa

El Programa de Inmersión Dual Español-Portugués comenzó en 2003 en dos escuelas del área de frontera. Las escuelas están localizadas en la ciudad de Artigas (Esc. N° 56) y en la ciudad de Rivera (Esc. N° 64). Ambas son escuelas urbanas, aún cuando la de Rivera se encuentra bastante más alejada del centro de la ciudad que la de Artigas⁹.

La escuela N° 64 de Rivera, inaugurada en 1937, está ubicada en el barrio Santa Isabel, 1 km al sur de la capital departamental. Comenzó a funcionar como Escuela de Tiempo Completo en 1992. Los alumnos provienen de diferentes barrios de la ciudad. Se trata de una población en su mayoría de contexto socioeconómico muy desfavorable, con hogares donde la ausencia paterna es frecuente¹⁰.

La escuela N° 56 de Artigas, que funciona en su local actual desde 1942, fue recategorizada como de Tiempo Completo también en 1992. Está ubicada en el barrio San Miguel, aproximadamente a 800 metros del centro de la ciudad, pero recibe alumnos de diversas zonas. El alumnado también se caracteriza por ser de contexto socioeconómico muy desfavorable y los hogares son monoparentales en su gran mayoría, con única presencia de la madre.

La presencia de un alumnado proveniente de áreas carenciadas de las ciudades mencionadas es de mucha relevancia para la implementación del Programa de Inmersión Dual, considerando que es precisamente en esas áreas donde se verifica el mayor porcentaje de hablantes de portugués.

⁹ Los datos descriptivos de las escuelas fueron brindados por los directores respectivos.

¹⁰ Los datos referentes al contexto socioeconómico fueron extraídos del Monitor Educativo de Enseñanza Primaria, 2004, ANEP – CODICEN.

A estas dos escuelas que iniciaron la experiencia en 2003, se sumaron en 2004 las escuelas N° 74 de Aceguá (Cerro Largo), N° 86 de Rivera y N° 92 de Tranqueras (Rivera). En 2005, se agregaron las escuelas N° 36 de Pintadito y N° 81 de Bella Unión (Artigas), la escuela N° 88 de Rivera y la N° 110 de Chuy (Rocha). En 2006 se mantuvieron las mismas nueve escuelas. La tabla 1 muestra la situación del programa en 2006.

Tabla 1. Programa de Inmersión Dual 2006

Escuela N°	Localidad	Departamento
36	Pintadito	Artigas
56	Artigas	Artigas
81	Bella Unión	Artigas
64	Rivera	Rivera
86	Rivera	Rivera
88	Rivera	Rivera
92	Tranqueras	Rivera
74	Aceguá	Cerro Largo
110	Chuy	Rocha

La escuela N° 36 de Pintadito funciona desde 1908. Fue primero una Escuela Rural pasando más tarde a la categoría de Urbana, luego a Escuela de Contexto Crítico y finalmente, en 2000, fue recategorizada como escuela de Tiempo Completo. Está ubicada a 4 km del centro de la ciudad de Artigas sobre la Ruta 30. Pintadito es un barrio de contexto muy desfavorecido.

La escuela N° 81 de Bella Unión fue inaugurada en 1986 como Escuela Urbana. Es una de las primeras escuelas de Tiempo Completo funcionando como tal desde 1996. Está ubicada a 2 km del centro de la ciudad de Bella Unión. La institución atiende a niños de contexto muy desfavorable.

La escuela N° 86 de Rivera fue fundada en 1951 como Escuela Rural y funcionaba en un local distante a unos 200 metros del actual. El 5 de agosto de 1973

fue inaugurado el nuevo edificio en su actual emplazamiento y el 14 de agosto de 2003 pasó a la categoría de Escuela de Tiempo Completo. Está situada en el barrio Caquero, a unos 3 km del centro de la ciudad y a escasos cientos de metros de la frontera. La escuela atiende a niños de dos zonas bien diferenciadas del barrio: una más cercana al centro escolar, con familias de contexto socioeconómico muy desfavorable y otra un poco más distante, con familias con un nivel socioeconómico un poco superior al del grupo anterior. La mayoría de los alumnos proviene de hogares con presencia de padre y madre.

La escuela N° 88 se encuentra en el barrio 33 Orientales, a 3 km del centro de la ciudad de Rivera y a tan solo 150 metros de la frontera. Fue fundada en 1952 como Escuela Rural, pasando luego a la categoría de Urbana, más tarde de Contexto Crítico y fue recategorizada como Escuela de Tiempo Completo en 2000. Al centro educativo asisten niños de contexto muy desfavorable de hogares que presentan un alto porcentaje de desocupados o trabajadores zafrales. Gran parte de los padres manifiestan vivir de changas. Cabe mencionar, además, que en las proximidades del centro escolar se encuentra el asentamiento irregular Villa Sonia.

La escuela N° 92 de Tranqueras fue fundada en 1958 como Escuela Rural, pasando en 1962 a la categoría de Urbana y en 1999 a la de Tiempo Completo. Está localizada a más de 1 km del centro de la ciudad. El alumnado proviene de hogares de contexto socioeconómico muy desfavorable en su gran mayoría. Muchos de estos niños provienen de familias monoparentales, con presencia única de la madre, o de familias extendidas (abuelos, tíos, primos, etc.).

La escuela N° 74 de Aceguá fue fundada en 1927 y recategorizada como de Tiempo Completo en 2001. Está ubicada a escasos 300 metros de la frontera con Brasil, en el centro de la localidad. El alumnado procede de hogares constituidos por padre y madre y de nivel socioeconómico muy desfavorable.

La escuela N° 110 de Chuy fue fundada como Escuela de Tiempo Completo en 2001. Está localizada a escasas 10 cuadras de la frontera, en un barrio de contexto desfavorable. Es de este barrio que la institución escolar recibe el alumnado.

En cuanto a la lengua materna de los niños, un relevamiento realizado en las escuelas del programa muestra que el número de alumnos hablantes de portugués es muy alto; la población del programa está constituida por niños que en su mayoría tienen al portugués uruguayo como lengua materna. Los porcentajes de niños con lengua materna español y portugués se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2. Distribución de los niños según su lengua materna¹¹

Departamento	Escuela	% niños con L1 español (cantidad de niños)	% niños con L1 portugués (cantidad de niños)
Artigas	36	43% (55)	57% (72)
	56	71% (85)	29% (34)
	81	100% (84)	-----
Rivera	64	16% (18)	84% (94)
	86	10% (8)	90% (80)
	88	11% (19)	89% (180)
	92	29% (29)	71% (70)
Cerro Largo	74	38% (40)	62% (64)
Rocha	110	100% (88)	-----

Esta tabla muestra que el porcentaje de niños hablantes de portugués como lengua materna es muy alto, particularmente en las instituciones escolares del departamento de Rivera. Este departamento es donde se concentra la mayor cantidad de hablantes de portugués uruguayo (ver Behares, este volumen).

Las escuelas de Bella Unión y Chuy merecen especial mención dado que se encuentran fuera de áreas de presencia de portugués uruguayo (ver Behares, este volumen, Mapa 2). Es por eso que el 100 % del alumnado de estas escuelas tiene al

español como lengua materna. Sin embargo, estos dos centros educativos están localizados en áreas de contacto de lenguas, y su población tiene alguna competencia en portugués.

Los altos porcentajes de hablantes de portugués en las escuelas de frontera justifican la implementación de un programa de educación bilingüe con las características anteriormente desarrolladas. La presencia de las dos lenguas en el salón de clase y el número elevado de lusohablantes exigen que los maestros, y especialmente los de español, usen estrategias de enseñanza de segundas lenguas. La introducción del portugués en Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y el abordaje del español con estrategias de enseñanza de segunda lengua constituyen aspectos esenciales e innovadores del Programa de Inmersión Dual.

2.2. Selección y formación de docentes

Los maestros que participan en la experiencia son seleccionados por méritos y por su competencia oral y escrita en portugués. Una vez seleccionados, los docentes realizan un curso de carácter semipresencial (120 horas presenciales y un módulo a distancia) que se desarrolla en su mayoría en la ciudad de Rivera. Una de las instancias del mismo incluye no solamente a los docentes que se desempeñarán como maestros de portugués, sino también a los colectivos docentes de las escuelas que ingresarán al programa. Teniendo en cuenta que en un mismo salón de clase hay niños con diferentes lenguas maternas (español y portugués) ambos docentes tienen que aplicar estrategias de inmersión en una segunda lengua. Uno de los objetivos de la capacitación es trabajar con los maestros sobre la necesidad de utilizar estas estrategias, incluso cuando se enseña el español, ya que es una segunda lengua para un número importante de los alumnos fronterizos.

¹¹ Datos brindados por las direcciones de las escuelas obtenidos mediante las entrevistas realizadas a padres y alumnos. Este relevamiento fue hecho entre los grupos de la escuela que estaban participando en el programa de inmersión dual en 2006.

El curso está a cargo del Equipo Técnico del programa y cuenta con la participación de docentes de la Universidad de la República. Los contenidos son presentados en forma expositiva y trabajados en modalidad de taller. En lo que respecta a los contenidos del curso, las instancias presenciales abordan los siguientes temas:

- ◆ Perspectivas sobre los procesos de enseñar y de aprender
- ◆ Evaluación y valoración de aprendizajes
- ◆ Bilingüismo, bidialectalismo y diglosia
- ◆ Análisis histórico y sociolingüístico de la zona fronteriza uruguayo-brasileña
- ◆ Análisis del portugués uruguayo o Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU)
- ◆ Adquisición de segundas lenguas
- ◆ Modelo de inmersión dual español-portugués
- ◆ Enseñanza de segundas lenguas a través de contenidos curriculares
- ◆ Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Naturales y de la Lengua en el aula de inmersión dual
- ◆ Tecnología aplicada al aula de inmersión dual
- ◆ Lengua y cultura

El curso incluye talleres de lengua portuguesa que tienen como objetivo el desarrollo de niveles más formales y académicos de portugués, teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes adquirieron el portugués espontáneamente y no han tenido instrucción formal o reflexión sobre la lengua. Se busca, por un lado, revalorizar la variedad local (portugués uruguayo), de la cual muchos maestros son hablantes, y por otro lado, crear condiciones para que puedan trabajar con la variedad estándar de la lengua en el aula.

El programa desarrolla asimismo instancia de formación continua para los docentes, en estrecha articulación con la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

El curso para los maestros de portugués se centra en la reflexión, teniendo en cuenta que el paradigma contemporáneo de formación de profesores de lengua extranjera sigue el modelo reflexivo (Bagio Furtoso y Nunes Gimenez, 2002). Este modelo de formación profesional, originalmente propuesto por Schön (1983) y más tarde por Wallace (1991), busca unir el conocimiento que deriva de la experiencia de la práctica docente con el conocimiento académico. La noción de profesor reflexivo está centrada en la capacidad de pensar y reflexionar que hacen del ser humano un ser creativo y no un mero reproductor de ideas y prácticas. Se concibe al docente como un profesional que en su práctica, tantas veces llena de incertidumbre e imprevistos, actúa con flexibilidad, inteligencia y ductilidad. El objetivo es valorizar y resignificar el sistema de creencias, valores y principios que los docentes poseen. Esta tarea no es siempre sencilla dado que a los docentes no siempre les es fácil abandonar su *habitus*. El *habitus* constituye un conjunto de tendencias que predisponen a los maestros a actuar de determinadas maneras, generando prácticas, percepciones y actitudes que son regulares aunque no sean conscientemente coordinadas y dirigidas por reglas. Según Bourdieu (1991), las personas están predispuestas a actuar de cierto modo, perseguir ciertos objetivos, aprobar ciertos gustos, etc., por el *habitus*. De esta manera, los docentes son orientados a repensar su propia práctica a la luz de nuevas formas de mirar la frontera y su contexto sociolingüístico.

Orientar al maestro hacia una práctica iluminada por una reflexión crítica tornará sus clases más coherentes y cohesas. La capacidad de reflexión crítica llevará al docente a un proceso de autoevaluación constante y lo volverá un profesional abierto a nuevos enfoques y nuevas propuestas. Sin embargo, el proceso de reflexión de los maestros sobre un nuevo abordaje está cargado de dudas y de idas y vueltas en la práctica educativa. Es por esta razón que el Equipo Técnico del programa realiza el seguimiento de la experiencia a través de visitas periódicas a las escuelas. Con ellas se busca disminuir la tensión que se produce entre el deseo de renovación y la fuerza del abordaje que marcó la formación y la práctica del docente hasta el momento. La reflexión crítica que se promueve en los maestros se sustenta académicamente proporcionándoles lecturas para establecer una base teórica. Esta reflexión se realiza a

través de discusiones de los contenidos de estos textos en pequeños grupos y de la posterior puesta en común. Otro instrumento importante es el uso de diarios en los cuales los docentes registran sus experiencias y reflexiones personales a la luz de lo trabajado en las instancias de formación. Estos diarios son analizados después por los formadores, que discuten con los maestros los elementos más relevantes promoviendo así nuevas reflexiones.

Este paradigma de formación reflexiva, según Alarcão (2003), presenta un potencial muy grande, ya que de la formación reflexiva individual se puede, y es deseable, pasar a la formación reflexiva situada en el colectivo docente y en el contexto escolar transformando de este modo la escuela en una escuela reflexiva, una escuela en desarrollo y en proceso de aprendizaje.

Las instancias de formación resultaron muy removedoras para muchos de los participantes que son hablantes de portugués uruguayo. La temática abordada en el curso, en particular la referente a esta variedad, confronta a muchos maestros con su propia historia. Estas historias personales estuvieron siempre teñidas de episodios de estigmatización y menosprecio por ser usuarios de una variedad considerada de menor prestigio social. Pero estas historias personales constituyen la historia de la frontera y por lo tanto el punto de partida que hace posible la implementación de un programa con las características del Programa de Inmersión Dual español – portugués, que propone una revisión de la percepción del contexto fronterizo y promueve cambios en las actitudes lingüísticas.

3. Una primera aproximación al impacto del programa a través de las opiniones de padres, niños y maestros

La presente sección aborda el análisis de las opiniones sobre el Programa de Inmersión Dual de padres, alumnos y maestros de las escuelas participantes en esta experiencia durante su primer año de implementación (2003). Dichas opiniones fueron recabadas a partir de entrevistas realizadas en Artigas y Rivera entre los meses de

octubre y noviembre de 2003¹². A efectos de este análisis, se plantearon preguntas específicas destinadas a valorar elementos relevantes de la propuesta tales como percepción del proyecto, valoración del mismo, visión de la realidad sociolingüística de frontera, etc. El objetivo de este estudio fue el de obtener una primera aproximación de tipo cualitativa al impacto de esta experiencia en las escuelas participantes.

La siguiente tabla muestra la cantidad de entrevistas realizadas:

Tabla 6. Entrevistas a alumnos, padres y maestros.

	Niños	Padres	Maestros
Artigas	9	8	5
Rivera	12	4	4
Total	21	12	9

En cuanto al contenido de las entrevistas, se adjunta en el apéndice final del capítulo las preguntas formuladas a cada grupo¹³. Los padres, alumnos y maestros entrevistados fueron seleccionados al azar, manteniéndose su anonimato. La lengua utilizada en el caso de las entrevistas a los alumnos fue el portugués, mientras que las entrevistas a padres y maestros se condujeron en español. En las siguientes secciones se presenta un análisis de las opiniones vertidas en las entrevistas y se transcriben algunos fragmentos que resultan especialmente interesantes.

3.1. Opiniones de los padres

Alrededor del 85% de los padres entrevistados en el departamento de Artigas afirmó hablar español en sus hogares, el 15% restante manifestó utilizar portugués uruguayo para la comunicación en este ámbito. Todos los entrevistados indicaron que

¹² Las entrevistas fueron realizadas por el Prof. Javier Geymonat, miembro del equipo técnico del Programa de Educación Bilingüe.

habitualmente entran en contacto con hablantes de portugués (amigos, familiares, televisión, etc.), aunque sólo alrededor del 30% manifestó ser capaz de hablar portugués (en su variedad estándar o dialectal).

Es interesante analizar algunos fragmentos de las entrevistas a los padres de Artigas, donde se expresan consideraciones acerca del portugués:

1. *Ellos [los niños de las escuelas del Programa], por lo menos, ya van adaptándose al idioma de allá...* (madre, Artigas).
2. *Para mí, yo que sé, está bien que aprendan otro idioma*”. (madre, Artigas)
3. *Como madre, creo que es fundamental porque acá en Artigas se habla el portugués mal y hay un dialecto...* (madre, Artigas)

Como es posible observar, entre las consideraciones de los entrevistados sobre el portugués hay quienes consideran esta lengua “de allá” u “otro idioma” (probablemente asumiendo el español como lengua “propia”) (ejemplos 1 y 2), y quienes lo consideran como lengua propia (aunque opinan que “se [lo] habla mal”) (ejemplo 3).

La mayoría de quienes afirmaron que utilizan español en el hogar enfatizaron el uso exclusivo de esta lengua para comunicarse con sus hijos, llegando a indicar en más de la mitad de los casos que el uso del portugués uruguayo por parte de los niños es corregido o reprimido.

La situación es similar en Rivera, donde el 75% de los padres (3 de los cuatro entrevistados) afirmó categóricamente hablar sólo español en el hogar¹⁴. Resulta relevante destacar que este hecho parece discordante con las afirmaciones de los

¹³ Al tener un carácter eminentemente coloquial, las entrevistas proporcionaron información adicional a la que se desprende de las preguntas formuladas; a lo largo de la sección se considerará toda la información registrada en dichas instancias.

¹⁴ Curiosamente, el caso en el cual se mencionó el uso alternado de ambas lenguas en el hogar corresponde al de una familia originariamente proveniente del sur del país. Al respecto, una de las maestras entrevistadas confirmó que en el año 2003 se registró un aumento notorio en la incorporación a la escuela de alumnos de familias provenientes de Montevideo o departamentos al sur del Río Negro. En este caso en particular, se mencionó específicamente la existencia de un contacto regular con hablantes de portugués, por razones laborales. De todas maneras, podría aventurarse que quizás la estigmatización del portugués uruguayo característica de los pobladores “nativos” de estos departamentos, no juegue un papel tan predominante en el caso de esta familia.

alumnos entrevistados en este departamento, quienes, como se verá, afirmaron utilizar ambas lenguas en el hogar. El uso del portugués en la casa, por lo tanto, parecería ser desalentado por los padres. La concepción negativa y desaprobadora del uso del portugués parece estar más arraigada (y jugar un papel más relevante en la visión del individuo sobre cuál es su lengua materna) en los adultos que en los niños, como se verá más adelante.

Uno de los objetivos de las entrevistas realizadas fue el de conocer cómo valoraban los actores implicados la experiencia educativa bilingüe hasta ese momento. En el caso de Artigas, más del 85% de los padres realizó una valoración muy positiva del programa. Sin embargo, es interesante analizar los motivos de esta aceptación. Por un lado, la mayoría de los padres entrevistados en Artigas considera al portugués uruguayo una desviación del portugués, que debe ser corregida en tanto es para algunos una forma simplificada o incorrecta de la lengua (ejemplo 4) y para otros una mezcla indiscriminada de español y portugués (ejemplo 5):

4. *Hay muchos verbos usados de manera incorrecta con los compañeritos, entonces están jugando y yo estoy corrigiendo.* (madre, Artigas)
5. *Yo tengo la experiencia que tengo dos hijas mayores, son adolescentes, que cuando eran niñas a veces mezclaban palabras y yo les decía: -¡No! ¡O hablan en español o hablan en portugués! ¡No mezclan!* (madre, Artigas)

A partir de estas opiniones, podría inferirse que algunos padres tienen una opinión positiva del programa en tanto éste tendería a corregir o incluso eliminar el uso de una cierta variedad lingüística (es decir, un programa de enseñanza de lenguas de tipo sustractivo). El Programa de Inmersión Dual, sin embargo, busca la formación de individuos bilingües (en español y portugués) y bidialectales (en una variedad estándar de portugués y otra dialectal local), y la valorización de la lengua y cultura maternas de los alumnos. La percepción de estos padres sobre la propuesta, sin embargo, concuerda con las características históricas, sociales y culturales, imperantes en esta región e incluso en amplios sectores de la sociedad uruguaya.

Por otro lado, la mitad de los padres entrevistados manifestaron como razón de su valoración positiva de la experiencia las mayores posibilidades laborales que puede proporcionar el dominio de la variedad estándar de portugués, considerando la cercanía geográfica con Brasil.

Los padres restantes de Artigas (los no pertenecientes al grupo que valora la experiencia como muy positiva) vieron pros y contras a la propuesta. Entre los aspectos negativos, se menciona la incapacidad para “mantener separadas” las dos lenguas (aunque en algunos casos se mencionó que este hecho ocurriría de todas formas, aún sin la existencia del programa). Debe señalarse que la visión de los maestros al respecto resultó diferente a la expresada por estos padres, ya que, como analizaremos más adelante, manifestaron que los alumnos son capaces de separar las dos lenguas y de utilizarlas adecuadamente en los ámbitos escolares correspondientes. De todas maneras, en lo referente a lo expresado por estos padres, es importante tener en cuenta que, en el período de adquisición de una segunda lengua, es esperable que los niños pasen por etapas de “interlengua”. Asimismo, también es esperable en el contexto de interacción con otros niños bilingües, el uso regular de la “mezcla de códigos”¹⁵ como recurso lingüístico.

Por su parte, algunos de los padres entrevistados en Rivera caracterizaron el portugués uruguayo como “rompeidioma”:

6. *Por ejemplo, nosotros que fuimos criados en campaña, el portuñol, así, el rompeidioma como decimos nosotros, entonces ahora...* (padre, Rivera)

Esta concepción, presente en las respuestas de los individuos provenientes de las zonas rurales del departamento (una cuarta parte de los entrevistados), conduce a otro elemento característico registrado, concordante con la mencionada visión mayoritaria

¹⁵ Se denomina “interlengua” a la gramática transitoria construida por cada aprendiz en su proceso de adquisición de una L2, a partir del intento de producción de enunciados en esta L2. Existen diversas “interlenguas” que regulan la producción del hablante, siendo cada una correspondiente a los sucesivos estadios intermedios que adopta la competencia lingüística del aprendiz. (Selinker 1972). Por su parte, el “cambio de código” es un comportamiento característico de los individuos bilingües, que implica el uso alternado de dos lenguas en el curso de una misma conversación. Consiste en pasar de una lengua a otra a mitad del discurso cuando los hablantes implicados conocen las mismas lenguas (Cook 1996).

en Artigas: la percepción del portugués uruguayo como algo “incorrecto”, una “mezcla” que debe ser “corregida”. Los siguientes ejemplos ilustran esta visión:

7. *No, y aparte [mi hija] lo empezó a hablar más correctamente, porque antes ella cuando era chica como que no era de ese portugués mismo así, era más bien portuñol. (madre, Rivera)*
8. *¡[Mi hijo] me corrige a mí, sí! Porque yo de vez en cuando mezclo... (madre, Rivera)*

En este sentido, el 75% de los entrevistados caracterizó al portugués uruguayo como una mezcla de lenguas, que debe ser “mejorada” sucesivamente en aras del portugués estándar, mientras que el 25% restante, si bien no se manifestó explícitamente sobre su concepción del portugués uruguayo, reprime su uso en el hogar.

Resultó significativo constatar que todos los padres riverenses se manifestaron satisfechos con la inclusión de sus hijos en el programa. Ahora bien, aquí se presentó un interesante fenómeno, que podemos analizar según dos tendencias. Por una parte, la mitad de los entrevistados expresaron encontrarse muy a gusto con la propuesta debido a que es bueno que sus hijos “aprendan idiomas”:

9. *Desde el momento que eso [que su hija aprenda portugués en la escuela] no le perjudique, que no tenga faltas ni nada, es bueno, sí. Todo idioma que ella aprenda siempre va a ser bueno. (madre, Rivera)*

El énfasis en esta opinión parecería estar en la consideración del portugués como una lengua extranjera con un estatus similar al que podría tener el inglés, el francés, el italiano, etc., cuando, en realidad, el portugués no es una lengua extranjera en el mismo sentido que estas últimas para la sociedad fronteriza. Se constata así en algunos casos un distanciamiento con relación a la lengua portuguesa y su rol en este contexto. Por otro lado, como ya se mencionó, el beneficio implícito subyacente en las opiniones de la totalidad de los padres riverenses entrevistados parecería radicar en lo que creen se constituirá como la “corrección” de los elementos supuestamente erróneos característicos de estas formas “mezcladas” de una lengua y otra. Como se

mencionó anteriormente, el programa parece percibirse como promotor de bilingüismo sustractivo, y no aditivo. Por lo tanto, a partir del análisis de las causas reales de la visión positiva de la experiencia, se pueden recabar insumos que permitan adoptar medidas para promover una revisión de estas concepciones y de los objetivos reales de la propuesta.

Uno de los elementos más destacables que surgen a partir de las entrevistas a los padres de Artigas es que *todos* perciben que sus hijos se encuentran a gusto con la propuesta del Programa de Inmersión Dual y, específicamente, con la posibilidad de aprender portugués en el aula. Estos resultados concuerdan con las opiniones vertidas por la totalidad de los alumnos entrevistados (que analizaremos a continuación). Ocurre lo mismo con los padres de Rivera: la mayoría de los entrevistados menciona que sus hijos se encuentran estimulados por el programa, siendo capaces de separar correctamente cada lengua y de utilizarla en los contextos correspondientes. El temor latente de que la inclusión de este programa generase problemas o confusiones en la lengua de los niños participantes parece refutado por las afirmaciones de los padres y maestros entrevistados.

En conclusión, la mayor parte de los padres percibe al portugués uruguayo como una variedad “mezclada” de portugués y español que debe ser corregida y reprimida. Estos padres se encuentran muy conformes con la implementación del Programa de Inmersión Dual español – portugués, aunque, generalmente, por razones que no se condicen con los objetivos explícitos de la propuesta. Por otra parte, ciertas reticencias iniciales hacia un eventual “agravamiento” de la “mezcla” entre español y portugués fueron superadas. La mayor parte de los entrevistados manifestaron estar satisfechos con las posibilidades que brindará a sus hijos el conocimiento del portugués estándar y todos, sin distinción, coincidieron en señalar el entusiasmo con el que estos abrazaron la experiencia.

3.2. Opiniones de los alumnos

Consultados acerca de la lengua que se habla en el hogar, en Artigas, el 75% de los niños entrevistados dice provenir de hogares donde se habla exclusivamente español, con ambos padres de nacionalidad uruguaya, mientras que el 25% restante procede de casas donde se habla tanto portugués como español de forma regular, con padres de distinta nacionalidad. En consecuencia, la implementación de un programa de inmersión dual parece adecuada para beneficiar a un alumnado lingüísticamente diverso.

Uno de los niños de Artigas contestó que en su casa no hay presencia del portugués, refiriéndose posteriormente al hecho de que su padre utiliza portugués para comunicarse “en campaña”:

10.... *Porque na minha casa não tem português. [...] [Meu pai fala português] porque está em campanha.* (niño, Artigas)

“Porque en mi casa no hay portugués. [...] Mi padre habla portugués porque está en campaña”.

Algunas opiniones permiten deducir una limitación al uso del portugués uruguayo en el hogar por parte de los padres. Un niño llegó a manifestar que no podía comunicarse en portugués con sus padres en el hogar, debiendo optar por el español, dado que en caso contrario su madre “no escucha”:

11._ *Você prefere falar em espanhol?*
_ *Sim... porque senão ela não escuta.* (niño, Artigas)

_ “¿Preferís hablar en español?”
_ Sí, porque si no ella [mi madre] no escucha”.

En Rivera, en las entrevistas realizadas a los niños aparece, en lo relativo a la lengua del hogar, un grupo que no se registró en las entrevistas de Artigas, el de los niños provenientes de hogares donde sólo se habla portugués. La distribución de los niños riverenses es en tres grupos: aproximadamente un tercio proviene de hogares

donde sólo se habla español, otra cantidad similar de hogares bilingües donde se habla tanto portugués como español, mientras que hay un grupo apenas menor de hogares donde sólo se habla portugués. La distribución de estos tres grupos es distinta a la que se desprende de las entrevistas a padres de Rivera, según la cual el 75% de los padres habla español en su hogar, mientras que el 25% restante utiliza tanto portugués como español en este ámbito. Esta diferencia entre las respuestas de los alumnos y de los padres puede deberse a diferencias en la muestra seleccionada de cada grupo. De todas formas, podría aventurarse una apertura mayor de los niños frente a los adultos para referirse a la lengua del hogar, que podría atribuirse, entre otros factores, al hecho de que se encuentran incorporados a una experiencia que revaloriza la importancia del portugués para esta comunidad.

Algunos niños que dijeron que hablaban portugués en la casa (como se mencionó, alrededor de un 30%), afirmaron utilizar el español sólo cuando “salen”.

12. *Mas quando nós saímos de lá de casa nós falamos em espanhol.* (niña, Rivera)

“Pero cuando salimos de allá, de casa, hablamos en español”.

Es importante destacar que *todos* los niños (la totalidad de los entrevistados en Artigas y Rivera) manifestaron encontrarse a gusto con la oportunidad de tener portugués en la escuela, lo que coincide con la visión de los padres de ambos departamentos acerca de la aceptación de la propuesta por parte de sus hijos. No se constataron signos de ansiedad o conflicto en los alumnos entrevistados. Cuando se solicitó a los niños mencionar qué actividades disfrutaban más durante la “clase en portugués”, la mayoría describió actividades curriculares de Matemáticas y Ciencias Naturales, por lo que parecería que esta propuesta de enseñanza de una lengua a través de contenidos curriculares, entre otros beneficios, resulta un enfoque adecuado y estimulante para motivar a estos alumnos.

3.3. Opiniones de los maestros

El primer elemento relevante que se desprende de las entrevistas realizadas a maestros es el hecho de que en un principio la mayoría de los entrevistados desconfiaba del posible éxito del programa. Aproximadamente el 75% de los docentes entrevistados manifestaron reticencias o ciertas dudas respecto a la propuesta al inicio de la experiencia. Los siguientes ejemplos ilustran algunos de estos temores:

13. *Yo era una de las personas que no estaba convencida de que esto no fuera a funcionar. Me parecía que los niños iban a mezclar.*
14. *Como que al comienzo me parecía que se podían como que mezclar las dos lenguas y quedar una cosa indefinida, y viéndolos ahora a los chiquilines no.*
15. *Entonces, mi inquietud era saber, será que no va a predominar y fortalecer el portugués en desmedro del español, pero ahora no.*
16. *Y una cosa muy importante que era mi gran temor que el portugués no influyó en la adquisición de la escritura, de la lectura.*

Como es posible notar, los principales elementos que fomentaban esta visión estaban relacionados con el temor de que los niños “mezclaran” español y portugués al introducirse esta última lengua en el aula y que, en consecuencia, terminaran hablando una “cosa indefinida”. Esta situación, de acuerdo a los temores de algunos entrevistados, podría promover problemas en cuanto a la “adquisición de la lectura y la escritura”.

Esta actitud resulta entendible si se considera que el Programa de Inmersión Dual constituye una experiencia de educación bilingüe innovadora para la zona fronteriza, donde tradicionalmente se tendía a privilegiar una lengua (español) frente a la otra (portugués).

Debe destacarse que *los mismos docentes* que mencionaron estas dudas iniciales resaltaron que la situación real había resultado muy distinta. Al momento de las entrevistas los maestros manifestaron que el programa se encontraba totalmente integrado a la actividad escolar, habiéndose constituido en uno de los rasgos

característicos de las propuestas de las escuelas involucradas. Los alumnos, según lo expresado por *todos* los maestros entrevistados, no presentaban “interferencias adicionales” entre una y otra lengua, siendo capaces de separarlas y utilizarlas adecuadamente en los ámbitos correspondientes (es decir, con el maestro de portugués se comunican en portugués, y con el resto de los docentes, en español). Al respecto resultaron especialmente relevantes las observaciones efectuadas con relación a la participación de los alumnos en talleres de comunicación (que se realizan en español). De las mismas se desprende que estos niños se comunican adecuadamente en español en el ámbito de estos talleres, con un grado de efectividad similar al de cualquier otro niño que transite este tramo escolar en una escuela que no cuente con una experiencia bilingüe de estas características.

Es importante resaltar las opiniones vertidas por un maestro de español que destacó el hecho de que los niños son capaces de transferir contenidos de una lengua a otra, manejando conceptos en una lengua, para luego relacionarlos con los conocimientos aprendidos en la otra. La percepción de este docente corrobora la hipótesis de “transferencia de contenidos” de las propuestas de enseñanza de una segunda lengua a través de contenidos.

La experiencia representó un desafío para los maestros de español y portugués de las escuelas participantes en cuanto a la organización de las actividades y del cronograma diario escolar. Dicho proceso, caracterizado como inicialmente complejo, fue destacado como enriquecedor, en tanto las “parejas pedagógicas” (el conjunto maestro de español - maestro de portugués) expresaron haber encontrado espacios de funcionamiento coordinado, con una mejoría de la propuesta individual de cada docente a partir de la adopción de estrategias conjuntas que potenciaron las fortalezas de ambos. La implementación de una experiencia de esta naturaleza conlleva a menudo un cuestionamiento (a veces conflictivo) de la visión tradicional del maestro como único responsable de una clase. De todas formas, los entrevistados destacaron que este reposicionamiento condujo, en última instancia, a un enriquecimiento profesional y humano a partir de la práctica conjunta.

Algunos maestros señalaron que la inclusión del programa fue relevante en tanto la escuela cuenta con un alumnado heterogéneo en lo que respecta a la lengua materna (español y portugués uruguayo). Esta apreciación de la realidad lingüística de los alumnos representa un cambio de enfoque respecto a actitudes previas en la zona fronteriza, según las cuales o bien se ignoraba el hecho de que el portugués era la lengua materna de un importante porcentaje de los alumnos, o bien no se modificaba el enfoque a partir de la aceptación de esta realidad. En este sentido, los entrevistados mencionaron que el programa permite reducir el impacto experimentado por aquellos que ingresan con portugués como lengua materna, haciéndolos sentir identificados con una propuesta que los motiva y respeta.

La mayoría de los maestros entrevistados relacionaron esta nueva “toma de conciencia” con el curso de formación realizado por el programa. Estos docentes caracterizaron al curso como removedor a diversos niveles. De todas maneras, como se señaló anteriormente, esta experiencia es innovadora para la zona, y algunas concepciones desaprobadoras del portugués uruguayo parecen todavía arraigadas en algunos maestros. En alrededor de un 30% de las entrevistas aún se registra una concepción del dialecto como algo a corregir, que debe ser “perfeccionado” a fin de eliminar su naturaleza “mezclada”, de manera tal de “mejorar” la lengua hasta alcanzar el portugués estándar, así como el dominio de un español sin “interferencias”:

17. *Los beneficios se están viendo porque los niños una cosa es que han aprendido a hablar bien el portugués.*
18. *Él [alumno] aprende a escribir, aprende a comunicarse lo más correctamente posible, digamos, para corregir lo que ellos hablan en forma errónea.*
19. *Pienso que [un beneficio para los alumnos es] separar bien los códigos, ¿no? Porque ellos lo hablaban uno y otro y hacían mezclas.*
20. *Y partiendo de la base que ellos [los alumnos] ya sabían el portuñol [...], no fue algo totalmente nuevo y desconocido, ya partió de una base de un conocimiento de la lengua que pienso que fue muy perfeccionado, enseñado como se debe, como debe ser.*

La mayoría de los docentes que se expresaron al respecto, al momento de las entrevistas ya habían realizado el curso de formación, por lo que estas opiniones señalan la necesidad de profundizar el trabajo de caracterización sociolingüística de la sociedad fronteriza, considerando los verdaderos objetivos de esta experiencia. Debe tenerse en cuenta, de todas maneras, que estas visiones están profundamente enraizadas en esta zona. Será necesario promover la reflexión sobre esta problemática específica y emprender acciones que conduzcan a una revalorización del lugar del portugués uruguayo en esta sociedad. De todas formas, la experiencia ha fomentado una revisión de estas concepciones, especialmente en lo concerniente a la caracterización de la propuesta. Según estos mismos docentes el programa tiene también las siguientes características:

21. Nadie queda excluido, unos y otros también [...].

22. [...] es reconocer la identidad cultural de los gurises también a través de la lengua.

23. Pienso que se van a sentir más seguros y valorados, porque aquel niño que viene con el DPU de su casa ve que acá él también tiene un espacio. [...] El niño se siente mucho más valorado.

Estas concepciones implican un reconocimiento de la problemática específica de esta zona geográfica, así como una valoración positiva del impacto de la propuesta en las escuelas involucradas.

En lo referente a los beneficios concretos percibidos, tanto los maestros de español como los de portugués coincidieron en cuanto a una mejoría significativa de los aprendizajes, que implicó resultados académicos superiores a los registrados en años anteriores. La mayoría de los docentes mencionó también como beneficio de la propuesta la posibilidad de no dejar a ningún niño rezagado o excluido, así como una revalorización de la cultura fronteriza local. Un beneficio destacado por los entrevistados es el hecho de que, al permitir a los alumnos aprender una variedad estándar de portugués, el programa deparará para ellos mayores posibilidades futuras laborales o de estudio.

Las entrevistas realizadas a padres, maestros y niños proporcionan una visión del impacto real del Programa de Inmersión Dual de acuerdo a las percepciones de los actores más directamente involucrados. Sus opiniones positivas sobre el desarrollo de la experiencia permiten reafirmar los aspectos resaltados, y la totalidad de los insumos recabados en estas instancias posibilitarán la orientación del trabajo futuro para asegurar que este proyecto contribuya de la manera más efectiva posible a asegurar los mejores aprendizajes para los niños de las escuelas de frontera.

4. Conclusiones

El Programa de Inmersión Dual español – portugués es un proyecto educativo innovador que supone la introducción del portugués como vehículo de instrucción en Escuelas de Tiempo Completo de frontera. En tanto programa de educación bilingüe, la introducción de una lengua diferente del español no se realiza de un modo marginal, sino con una carga horaria similar a la del español, de modo que en estas escuelas la conducción de las actividades se realiza en portugués durante la mitad de la jornada escolar. De acuerdo con esta propuesta metodológica, el portugués no se enseña de un modo explícito, sino que es usado para la enseñanza de contenidos curriculares y para la conducción de diversas actividades en el ámbito escolar. Esta metodología parte del supuesto de que la mejor manera de aprender una segunda lengua no es a través del estudio de sus estructuras gramaticales, sino mediante su uso en situaciones significativas de comunicación. En el ámbito escolar, la comunicación significativa en la segunda lengua surge de su vinculación con los contenidos curriculares y de propuestas de clase motivadoras.

Un aspecto peculiar de este programa es que se desarrolla en una sociedad bilingüe y diglósica, con marcadas diferencias de prestigio social entre las lenguas presentes en la comunidad: mientras el español es una lengua valorada socialmente, el portugués uruguayo tiene escasa valoración social. Este aspecto de la sociedad fronteriza es relevante en tanto en las aulas de las escuelas donde funciona el

programa conviven niños con diferentes lenguas maternas, en particular, niños en cuyos hogares se habla español, y niños que al llegar a la escuela son monolingües en portugués uruguayo. Este programa supone tomar en consideración esta realidad y desarrollar una propuesta educativa adecuada a la misma. En particular, se tiene en cuenta el hecho de que el español no es la lengua materna de todos los niños uruguayos y por lo tanto es necesario introducir esta lengua con estrategias educativas específicas para la enseñanza de una segunda lengua.

El segundo aspecto a destacar de este programa es que promueve un bilingüismo aditivo, que busca el enriquecimiento de la educación a través de la incorporación de otra lengua sin que esto implique la desvalorización de la variedad lingüística y cultura originarias.

En tercer lugar, la motivación fundamental para la introducción del portugués (lengua materna de algunos niños y segunda lengua para otros) no es meramente instrumental. Si bien el dominio del portugués estándar por parte de los niños puede suponer beneficios en sus estudios y ocupaciones futuras, estos beneficios están asociados al manejo de cualquier otra lengua extranjera. La motivación para la introducción específicamente del portugués en estas escuelas surge de la necesidad de respetar el origen lingüístico de la población escolar. El respeto y aceptación de la lengua materna de los niños en el ámbito de la escuela abrirá la posibilidad de lograr buenos rendimientos académicos y aprendizajes en general.

Para lograr estos objetivos, el programa se apoya de manera fundamental en instancias de formación docente. Estas tienen una orientación formativa y reflexiva que promueve, entre otras cosas, un cambio de actitudes lingüísticas y una modificación en la concepción acerca del uso del lenguaje en el ámbito escolar.

En este capítulo se presentaron los resultados de una primera aproximación al impacto de la experiencia entre niños, maestros y padres. El análisis de las opiniones permite afirmar que en estos primeros años de desarrollo, se nota un impacto positivo del programa. A modo de conclusión, es especialmente interesante resaltar lo siguiente. Todos los niños consultados manifestaron su conformidad y alegría de participar en aulas bilingües. En el grupo de docentes consultados muchos habían

manifestado resistencias y dudas hacia el programa en una primera instancia, que se transformaron en adhesión y apoyo a medida que se desarrollaba la experiencia. Sin embargo, se constata la necesidad de continuar trabajando, tanto con los docentes de portugués como con los de español, en el terreno de las actitudes lingüísticas, ya que en muchos casos persisten actitudes negativas hacia el portugués uruguayo y su relación con el funcionamiento escolar. Finalmente, los padres consultados expresaron en general una adhesión y actitud positiva hacia la introducción del portugués en la escuela. Cabe señalar, sin embargo, que en este grupo también se constataron actitudes negativas hacia el portugués uruguayo. La motivación de muchos padres para la introducción del portugués es la de corrección de las hablas locales, más que la de una formación bilingüe con valoración de la lengua minoritaria regional. Estas opiniones señalan la necesidad de profundizar en el desarrollo de la experiencia, involucrando a todos sus participantes. En tanto la institución escolar se plantee objetivos claros en materia de lengua, podrá asumir un rol fundamental en la difusión de otras formas de entender la cuestión lingüística fronteriza entre los padres y el resto de la comunidad.

Teniendo en cuenta las opiniones positivas de los actores involucrados y el apoyo que se ha verificado desde el comienzo mismo de la implementación en las escuelas del programa, es posible afirmar que la propuesta es adecuada. Se espera, entonces, que este programa, cuya premisa es el respeto por la lengua materna de todos los niños, permita alcanzar altos niveles de rendimiento académico en las escuelas de frontera.

5. Apéndice

Entrevistas a padres, niños y alumnos

Preguntas formuladas

Información acerca de la población escolar:

- ¿Cuántos alumnos tiene la escuela?
- ¿Qué porcentaje de niños son hablantes nativos de portugués o DPU?
- ¿Qué porcentaje de niños son hablantes nativos de español?
- ¿Cuál es la procedencia geográfica de los alumnos?

A los padres:

- ¿Qué opina de que se enseñe portugués en la escuela?
- ¿Qué opina de que un maestro hable en portugués en la escuela?
- ¿Usted sabe portugués? ¿Habla portugués en su casa?
- ¿Le parece que el hecho de que se hable portugués en la escuela hace que su hijo se sienta más a gusto, cómodo y/o integrado?

A los niños:

- ¿Te gusta tener dos maestras? ¿Por qué?
- ¿Qué cosa te gusta hacer en la escuela con cada una de ellas?
- ¿Te gusta que se hable portugués en la escuela?
- ¿Te gusta hablar en portugués en la escuela?

A los maestros:

- ¿Qué opina del Programa de Inmersión Dual?
- ¿Qué beneficios percibe usted que aporta el programa a los niños?
- ¿Qué beneficios percibe usted que aporta el bilingüismo a los niños?

6. Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. (2003) *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo, Cortez Editora.
- Albarracín, L. I. (2002) "Lengua minoritaria y escuela." Ponencia en *el I Simposio Internacional y V Regional de la Cátedra UNESCO, Subsede Universidad Nacional de Cuyo*. "Lectura y escritura: nuevos desafíos". Mendoza 4-6 de abril 2002.
- Bagio Furtoso, V. y T. Nunes Gimenez (2002) *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais*. En M.J. Cavalcanti Cunha y P. Santos (eds.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasilia, Editora da UnB.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd.
- Behares, L.E. (1985) *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Instituto Interamericano del Niño, OEA, Montevideo.
- Bialystok, E. (1987) Words as things. Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 133-140.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Polity Press.
- Brovetto, C. (2003) *Acerca del concepto de bilingüismo*. Resumen Ejecutivo N° 1, MECAEP, ANEP, Montevideo.
- Brovetto, C., N. Brian, G. Díaz y J. Geymonat (2004) "Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay." En ESSARP (Comp.) *BilingLatAm 2004. Actas del Primer Simposio Internacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Buenos Aires.
- Brovetto, C. y G. Díaz (en prensa) *Aprendizaje de lenguas y desarrollo cognitivo*. MECAEP, ANEP, Montevideo.
- Burbaquis Vinson, A., N. Brian, C. Brovetto, E. Casco, G. Díaz (2002) *Bases para la adquisición de una segunda lengua por inmersión parcial en Escuelas de Tiempo Completo*. MECAEP, ANEP, Montevideo.
- Cummins, J. (1978) "Bilingualism and the development of metalinguistic awareness." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 139-149.
- Cunha, M.J. y P. Santos (1998) *Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua*. En M.J. Cunha y P. Santos (eds.) *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasilia, Editora de UnB.
- Curtain, H. y C.A. Pesola (1994) *Languages and Children. Making the match*. Longman, New York.
- Díaz, R y C. Klinger (1991) Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive Development. En E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elizaincín, A. (1992) *Dialectos en contacto. Español y Portugués en España y América*. Arca, Montevideo.
- Elizaincín, A. y L.E. Behares (1981) "Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay". *Boletín de Filología*, v. XXXI, p. 401-417.

- Elizaincín, A., L.E. Behares y G. Barrios (1987) *Nos falemo brasileiro*. Dialectos Portugueses del Uruguay. Amesur, Montevideo.
- Fraiman Blatyta, D. (1999) *Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores*. En J.C.P. Almeida Filho (ed.) *O professor de Língua Estrangeira em formação*. Campinas, Pontes.
- Fuentes, A. y A. Villagrán (2000) *Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3ros. Años del Ciclo Básico. Informe regional de resultados*. MESyFOD, Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Lambert, W.E. (1974) Culture and language as factors in learning and education. En Aboud y Meade (Eds.) *Cultural Factors in Learning and Education*.
- Lambert, W.E. y G.R. Tucker (1972) *Bilingual Education of Children. The Saint Lambert Experiment*. Rowley, Newbury House.
- Liedtke, W.W. y L. D. Nelson (1968) "Concept formation and bilingualism." *Alberta Journal of Education Research*, 14, 225-232.
- Met, M. (1987) "Twenty questions: The most commonly asked questions about starting an Immersion Program." *Foreign Language Annals*, 20, No. 4
- Met, M. (1993) Second language learning in magnet school contexts. En W.C. Grabe, C. Ferguson, R.B. Kaplan, G.R. Tucker, y H.G. Widdowson (Eds.) *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, *Issues in second language teaching and learning*, New York, Cambridge University Press: 71 – 87.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Trindade, A.M.; Behares, L.E. y Costa Fonseca, M. (1995) *Educação e linguagem em áreas de fronteira*. Santa Maria, Palotti.
- Valdés, G. (1995) "The teaching of minority languages as academic subjects: pedagogical and theoretical challenges." *The Modern Language Journal*, 79, iii, 299-328.
- Valdés, G. (2001) Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En J. Kreeft Peyton, D. Ranard, y S. McGinnis (Eds.) *Heritage Languages in America*. Center of Applied Linguistics.
- Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yausaz, F., L. Cerno, C. Gandulfo (2003) El guaraní en la escuela. Análisis de una escuela rural de la provincia de Corrientes. Trabajo presentado en el *III Congreso de Lenguas del MERCOSUR*. Resistencia.
- Zigarán, J. (2004) La situación de bilingüismo en el Chaco salteño. Trabajo presentado en *BilingLatAm 2004. Primer Simposio Internacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina*. Buenos Aires 1-3 abril 2004.

Capítulo 2

Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay

Ana Maria Carvalho

University of Arizona

Mi objetivo primordial en este trabajo es describir el perfil sociolingüístico de las comunidades de Rivera y Artigas en el norte del Uruguay. Primeramente, examinaré la distribución social del portugués, el modelo diglósico del bilingüismo y el desplazamiento del portugués hacia el español en algunos grupos sociales. Luego, analizaré la variación interna del portugués uruguayo, especialmente la presencia de rasgos rurales y de elementos transferidos del español. A partir de mi interpretación de la realidad sociolingüística fronteriza, haré algunas recomendaciones didácticas que son relevantes para el proyecto de educación bilingüe español-portugués por inmersión dual en Escuelas de Tiempo Completo en esas comunidades.

Los datos en los cuales me baso fueron recolectados en dos ocasiones. Primeramente en 1996, cuando viví en la ciudad de Rivera durante cinco meses, donde llevé a cabo un largo trabajo de investigación que incluyó entrevistas, observación participante y la distribución de cuestionarios. Las entrevistas fueron hechas con 88 riverenses en dos etapas; la primera vez se habló español y la segunda, portugués. Cada entrevista duró un promedio de una hora y había un distanciamiento de una semana entre ellas. El objetivo era la producción de los dialectos locales durante una conversación informal, además de discutir las actitudes lingüísticas reservadas a esas variedades. Además, durante mi estancia en Rivera tuve varias oportunidades de observar los patrones de uso lingüístico de la comunidad a través de mi participación como miembro en varias actividades (convivencia diaria con una familia bilingüe, reuniones de amigos, fiestas de cumpleaños, clases de artesanía y culinaria, reuniones

de barrios). Finalmente, al terminar las entrevistas les preguntaba a los participantes sobre la elección de idiomas en diferentes dominios sociales. Esas respuestas se confirmaron a través de observaciones subsiguientes.

La segunda recolección de datos ocurrió durante mi visita a la frontera en noviembre de 2002, cuando grabé entrevistas en pequeños grupos con 45 niños en Artigas y 16 en Rivera. Mi objetivo era evaluar la producción lingüística y grado de bilingüismo en la población escolar. Además, entrevisté también a cuatro madres de estudiantes en Rivera y a siete en Artigas, con la finalidad de evaluar su producción lingüística además de preguntarles su opinión sobre la posible implementación de la educación bilingüe español-portugués. Finalmente, distribuí entre los maestros y directoras de ambas escuelas un cuestionario sobre su experiencia con la población escolar en lo relativo a bilingüismo. Mi discusión en las próximas páginas se basa en los datos recolectados en ambas ocasiones.

1. Bilingüismo, elección de idiomas y estratificación social

Como consecuencia de los hechos históricos detallados por Behares en este volumen, en varias comunidades en el norte de Uruguay podemos observar bilingüismo social. Durante mi estancia en Rivera, no encontré a ningún riverense adulto (nacido y criado en Rivera) que no fuera bilingüe en portugués y español. Sin embargo, es necesario destacar que hubo personas que dijeron no hablar el portugués, aunque mis observaciones posteriores refutaron la veracidad de esa afirmación¹⁶.

En mi visita posterior a las escuelas de Rivera y Artigas pude observar una vez más un caso claro de bilingüismo social. En Artigas, de los 45 niños entrevistados, 12 no mostraron fluidez en portugués. Esos 12 niños parecían ser bilingües pasivos, es decir, entendían el portugués pero no lo hablaban, aunque es posible que sean

¹⁶ Eso nos lleva a una dificultad metodológica en la investigación sobre la elección de idiomas en comunidades bilingües, donde uno de los idiomas es fuertemente estigmatizado, como es el caso del portugués en el norte del Uruguay. Para buscar una solución al problema, generalmente se suman a las respuestas sobre elección de idiomas observaciones subsiguientes que comprueban o no la veracidad de las respuestas.

bilingües activos que se intimidaron con la situación formal de la entrevista en la escuela y, por lo tanto, no estaban suficientemente cómodos para hablar el portugués.

En Rivera, la totalidad de los 16 niños entrevistados mostraron fluidez en portugués.

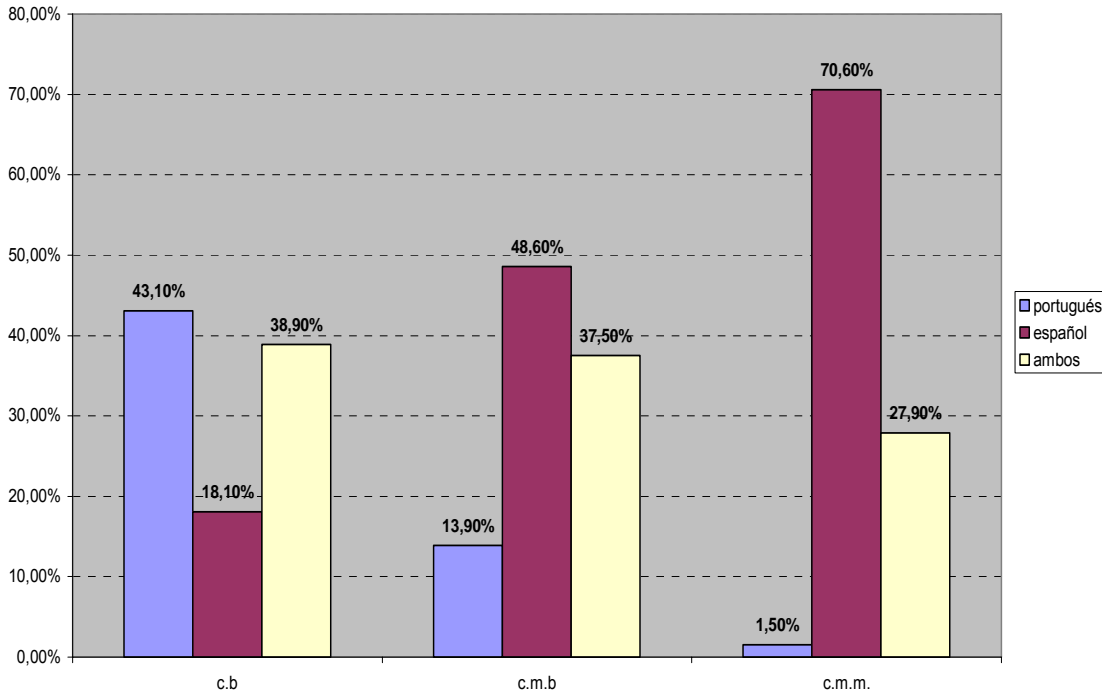
Los maestros de Artigas contestaron en el cuestionario que todos los niños hablaban español en la escuela, o dicho de otra manera, que no había niños monolingües en portugués. En Rivera, tres de los cinco maestros entrevistados afirmaron que había niños que entraban a la escuela siendo monolingües en portugués. Sin embargo, los maestros de Artigas en general demostraron una actitud no muy positiva hacia el portugués y el hecho de que hayan contestado que no había niños monolingües en portugués en la escuela puede ser una respuesta más ideológica que verídica.

Además de las entrevistas, tuve la oportunidad de observar interacciones espontáneas entre los niños en el recreo. Mientras que en Rivera los niños prácticamente usaban sólo el portugués en este ámbito, en Artigas utilizaban más el español y menos el portugués. Aunque existe la posibilidad de que haya menos niños bilingües en la escuela en Artigas, es posible que haya más represión hacia el uso del portugués y, en consecuencia, los niños no utilicen esta lengua en el ámbito escolar. Además, la escuela de Rivera es periférica y por lo tanto la presencia del portugués es más fuerte, pues gran parte de la población hablante de esta lengua vive en la periferia de la ciudad. En Artigas la escuela se ubica más cerca del centro, donde generalmente vive la clase media (hispanohablante) y donde están los negocios. Es posible que la diferencia geográfica se refleje en el uso de idiomas y en la ideología de la escuela.

El estigma atribuido al portugués local es en parte debido al hecho de que su uso está socialmente estratificado. Es decir, mientras que los grupos socioeconómicos más bajos usan el portugués más frecuentemente en el ámbito doméstico y social, los grupos más altos muchas veces adoptan el español. Esta dinámica, que ha sido relatada anteriormente por varios estudios (Behares 1984, Elizaincín 1992, Barrios 1996), se ve representada en el cuadro 1, basado en los datos recolectados en Rivera en 1996.

CUADRO 1

Elección de Lenguas en interacciones sociales según clase social



Como vemos en el cuadro 1, el uso del portugués en el dominio social, o sea, en interacciones con los vecinos, amigos y conocidos, aumenta según disminuye el poder socioeconómico¹⁷.

El concepto de *dominio* fue primeramente propuesto por Fishman (1972) para representar una serie de situaciones sociales en las cuales el comportamiento lingüístico es gobernado por un grupo de reglas comunes. Vemos que en el dominio social la clase baja mantiene el portugués en muchas de sus interacciones, aunque muchos dijeron que hablaban también en español o ambas lenguas en esas situaciones. Mientras tanto, el castellano aumenta en la clase media-baja y llega al

¹⁷ En los cuadros cb = clase baja; cmb = clase media baja; cmm = clase media media. Se calculó el estatus socio-económico según un índice acumulativo donde se consideraron tres factores: ingreso familiar promedio, estatus ocupacional, y nivel de educación. El peso para cada factor fue, respectivamente, 0.5, 0.4, y 0.3. El valor de cada factor fue multiplicado por el peso del factor, y luego se sumaron los tres valores finales. Una vez que los valores totales fueron computados, fue posible dividir la población estudiada en 3 categorías socio-económicas discretas: clase trabajadora, clase media-baja y clase media-media. Además, las conclusiones sobre esas categorías fueron discutidas, revisadas y confirmadas por varios miembros de la comunidad.

máximo en la clase media-media, donde solamente 1.5% de los participantes manifestaron usar exclusivamente el portugués. Esa evidente estratificación social en lo relativo al uso de idiomas es fácilmente perceptible para quien pasea por las calles de Rivera: mientras que en el centro de la ciudad, donde vive la clase media, casi no se escucha a los individuos hablar en portugués, en los barrios que rodean a esta zona sí se escucha el uso esta lengua, además del español. Sin embargo, en los barrios más periféricos y carentes se escucha casi exclusivamente el portugués.

El alto porcentaje de español en las interacciones sociales entre las clases medias confirma las observaciones de Behares (1984), que dice que la clase media idealiza la cultura nacional y, consecuentemente, su monolingüismo. La elección de idiomas en comunidades bilingües es un mecanismo, entre otros, que posibilita que los miembros de las clases altas mantengan su status especial, una función psicosocial que el comportamiento lingüístico suele ejercer a través del proceso de divergencia (Giles, Bourhis y Taylor 1977). Mientras tanto, el mantenimiento del portugués en esas interacciones entre la clase baja funciona como un elemento que simboliza solidaridad con la comunidad y la cultura nativa. En contraste con la función separatista que ejerce el español en las clases medias, el portugués es para la clase baja un elemento de solidaridad y unificación, el idioma que los une como comunidad, identificada mucho más con la cultura fronteriza que con la nacional (Elizaincín 1978a, 1978 b, 1979).

Tanto en la comunidad escolar de Artigas como en la de Rivera, las respuestas a la pregunta ¿Quién habla portugués acá? brindadas por los maestros muestran la inequívoca percepción popular de la estratificación social de idiomas en esas comunidades:

1. *La gente que vive en el campo y los que viven en la periferia de la ciudad.* (maestra, Artigas).

El dialecto portuñol lo hablan en general las capas más bajas de la sociedad desde el punto de vista socio-cultural y económico. (maestra, Artigas).

En general, gente de bajo nivel económico. (maestro, Rivera)

En los barrios periféricos. (maestra, Rivera)

Y para confirmar la estratificación lingüística como reflejo de la estratificación socio-geográfica, un estudiante añade:

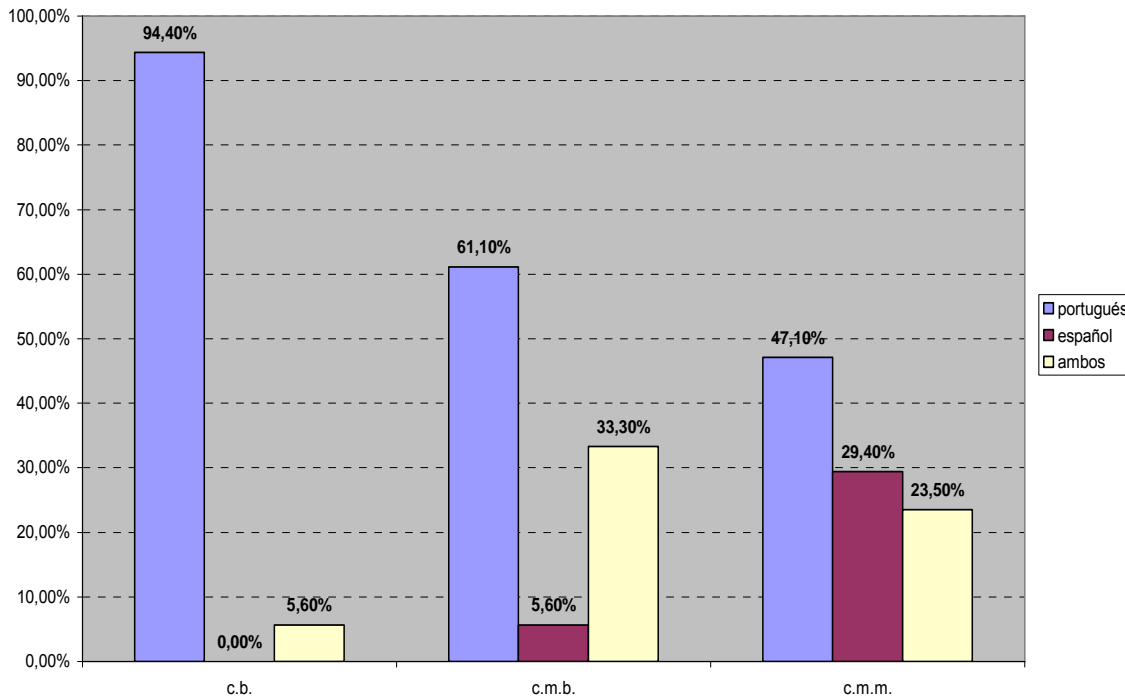
2. Nos bairro a gente fala português, no centro não. (9 años, Artigas).

“En los barrios hablamos el portugués, en el centro no”.

La preferencia del español por un segmento de la sociedad y del portugués por otro resulta en una sociedad donde la mayoría de los niños de clase media tienen el español como lengua materna mientras que gran parte de los niños de las clases más bajas tienen el portugués como lengua materna. Ese patrón se reproduce en la gráfica en el cuadro 2, basado en una encuesta realizada a riverenses de tres grupos socio-económicos, entre las edades de 15 a 29 años, en 1996:

CUADRO 2

Lengua Materna y Clase Social



Esos datos nos muestran que de la población investigada, 29.4% de los niños de clase media (cmm) en ese grupo de edad han adquirido el español como lengua

materna, mientras que en la clase baja 94.4% de los niños han aprendido el portugués primeramente. Estos datos confirman la preferencia de las clases medias por el modelo monolingüe nacional, mientras las clases bajas mantienen el modelo regional. Esa asimilación de valores nacionales por la clase media en sociedades bilingües se repite en varios otros contextos bilingües: entre los hispanos en los Estados Unidos (Hudson et al. 1995), los paraguayos en relación al uso de español y guaraní (Corvalán y de Granda 1982), los austríacos en comunidades bilingües húngaro-alemanas (Gal 1989) y en las comunidades multilingües de India (Grosejan 1982). La explicación se encuentra en el proceso de socialización de las clases medias por el sistema educativo y medios de comunicación, quienes promueven un sistema de valores nacionales, en detrimento de los valores locales.

Se detecta, además, un comportamiento lingüístico asimilatorio entre los miembros de la clase media-baja de Rivera. Su uso del español representa su intento de adoptar el comportamiento lingüístico típico de las clases más altas. Ese comportamiento entre los miembros de la clase media baja fue observado primeramente por Labov en 1966 y desde entonces por varios otros estudios sociolingüísticos. Labov lo atribuyó a la tentativa de movilidad social de los grupos intermedios a través de prácticas lingüísticas.

Aquí se hace necesario aclarar que esos patrones de elección de idiomas no son fijos, estables o definitivos. Además de los participantes mismos, los dominios también se caracterizan por el tópico y lugar de interacción. Por lo tanto, es común que en Rivera, por ejemplo, dos colegas hablen en español mientras están trabajando y cambien al portugués cuando salen a tomar un café. Del mismo modo, el tópico puede motivar el cambio de idiomas y, por lo tanto, esos mismos colegas pueden hablar el español mientras conversan sobre el trabajo, pero cambiar al portugués cuando hablan de sus familias. Además, los hablantes crean y recrean dinámicas de poder y solidaridad¹⁸ durante interacciones y esas dinámicas se reflejan en cambios de elección de idiomas. La intimidad entre la gente, por ejemplo, se conquista con el

¹⁸ En la concepción de Brown y Gilman (1968).

tiempo y, a través de ello, el derecho de hablar el idioma minoritario. Al., una empleada doméstica de 17 años en Rivera, nos explicó:

3. *Cuando mi novio y yo empezamos a salir hablábamos sólo uruguayo, después con el tiempo fuimos empezando a hablar brasilero y hoy sólo hablamos en brasilero.*

A su vez, MM, una estudiante de 19 años, comentó lo siguiente acerca de su casa en Rivera Chico (barrio clase media-baja de Rivera):

4. *Quando chega gente de fora em casa a gente fala uruguaio, não sei porque, mas depois já começa a rotina de volta, falamos brasileiro.*

“Cuando llega gente de afuera a la casa hablamos uruguayo, no sé porqué, pero después ya empezamos con la rutina otra vez, y hablamos brasileño”.

Además Al., la joven riverense de clase baja ya mencionada, me explicó que habla el portugués con la maestra porque “es muy amiga”. Esas afirmaciones indican que un grado mayor de intimidad conlleva el uso del portugués en detrimento del uso de español. Por lo tanto, vemos que aunque los estudios de frecuencia de elección de idiomas puedan indicar patrones generales, hay que tener en cuenta que esos patrones son negociables. Al considerar las interacciones mismas como fuente de datos, se observan las elecciones del individuo para conseguir objetivos interaccionales específicos (a lo que Meyers Scotton 1993, se refiere como “paradigma interaccional”), hecho que a su vez se subordina a los patrones macro de elección de idiomas que hemos revelado en nuestro estudio cuantitativo (a los cuales Myers Scotton se refiere como “paradigma distribucional”). Mientras el estudio del paradigma distribucional, basado en frecuencias, revela tendencias de uso lingüístico en diferentes camadas sociales, al estudiar el paradigma interaccional vemos cómo los individuos bilingües manejan la elección de idiomas para lograr propósitos interaccionales específicos en una misma conversación.

2. Diglosia

Una comunidad diglósica es una comunidad bilingüe donde los idiomas tienen funciones sociales distintas, es decir, se usa un idioma en algunos tipos de circunstancias y el otro en otras totalmente diferentes. La comunidad de Rivera ha sido clasificada como diglósica por varios autores (Behares 1984, Elizaincín 1974, 1978, 1992, Hensey 1972, 1984; Cordery y Gabbiani 1989, Abella y Villaverde 1988), dado que el español es el idioma usado en dominios públicos y el portugués es reservado para actividades intra-grupales. Sin embargo, Elizaincín (1995) añade que los patrones de elección de idiomas varían dentro del modelo diglósico según el grupo socio-económico, como hemos visto en la sección anterior. En ese sentido, las comunidades del norte de Uruguay pueden ser consideradas diglósicas solamente si los requisitos originales para tal clasificación propuestos por Ferguson (1959) se expanden y se adopta la definición de diglosia más flexible de Fishman (1972), según la cual tanto la variedad alta como la baja pueden ser la lengua materna de diferentes segmentos de la sociedad y usadas también en conversaciones informales en ámbitos domésticos.

La compartimentación relativa de los idiomas en Artigas y Rivera confirma su característica diglósica. En ambas comunidades el uso del español es total en dominios públicos como la iglesia, los medios de comunicación uruguayos, la literatura, la escuela y oficinas públicas. La variedad baja o el portugués local se usa en el hogar, en interacciones sociales en el barrio, entre gente conocida y del mismo grupo social. Como hemos visto, el modelo diglósico no es rígido para los miembros de las clases medias, quienes prefieren el español en la mayoría de las situaciones, incluso en el hogar. Por lo tanto, en principio, la clase media puede hablar el español todo el tiempo mientras que las clases bajas sólo usan el español en dominios públicos y para hablar con desconocidos o personas de otras camadas sociales. Tal distribución funcional de idiomas es bastante clara y la sociedad es consciente de ello. A la pregunta: ¿Dónde y cuándo sus estudiantes hablan el portugués? los maestros contestaron:

5. *En el ómnibus cuando están desinhibidos.* (Artigas)

En el hogar y en la calle, cuando hablan espontáneamente. (Artigas)

En los hogares. En la calle, en el barrio. En reuniones familiares. (Rivera)

Por otro lado, a la pregunta ¿Dónde y cuándo sus estudiantes hablan el español? los maestros contestaron:

6. *En las escuelas, liceos, iglesias, hospitales.* (Artigas)

En los centros de estudios, oficinas públicas. (Artigas)

En la escuela, con la maestra. (Rivera)

Cuando se enfrentan a personas ajenas, desconocidos, y que posean otro nivel económico. En la escuela cuando hablan con el docente. (Rivera)

En la clase, con la maestra. (Rivera)

En el centro. (Rivera).

Estos comentarios nos muestran la elección del español según el lugar y el interlocutor. Además, los 56 participantes de mi estudio sobre la elección de idiomas en Rivera (Carvalho 1998, 1999) contestaron que usaban exclusivamente el español en los dominios públicos (con el doctor en el consultorio, con el cura en la iglesia y con el empleado del banco). Esto muestra que es fuera de la esfera pública donde las diferencias en el uso de los idiomas aparecen, dado que, al ser el español el idioma nacional, es la única lengua permitida en contextos institucionales. Este hecho resulta de una exitosa imposición del español como lengua nacional sobre el sustrato portugués. Sin embargo, como resalta Elizaincín (1995) y como hemos visto en los datos cuantitativos, fuera de las interacciones sociales institucionalizadas los patrones de elección de lenguas varían en diferentes segmentos de la sociedad, según la orientación social e identificación que se haga con la cultura fronteriza o la cultura nacional.

En la discusión sobre la elección de lenguas y diglosia hace falta aclarar que se trata de la dicotomía entre el uso del español uruguayo local y del portugués local. Aunque los individuos bilingües tengan acceso a un continuo estilístico que incluye características del portugués brasileño estándar, como veremos en la sección 6, en interacciones entre miembros de la comunidad, riverenses o artiguenses, esa variedad no es usada.

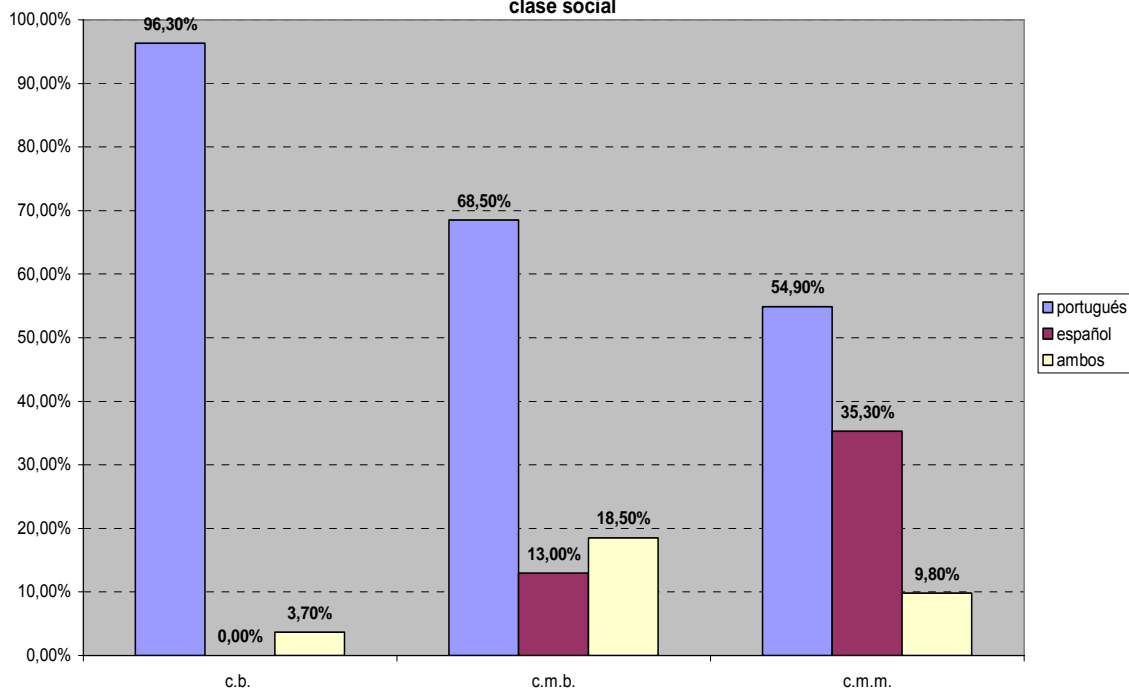
3. Desplazamiento lingüístico

Una vez que se confirma la estratificación social y distribución funcional de los idiomas, nos resta preguntar si este es un modelo estable o si se trata de un cambio en marcha, o sea, un desplazamiento del portugués que en el futuro favorecería el monolingüismo en español. Hamers y Blanch (2000) explican que el mantenimiento de un modelo diglósico depende de una situación relativamente estable en la sociedad. Es decir, las comunidades que sufren cambios sociales, sobretodo aquellos causados por la urbanización, pasan por una reorganización que muchas veces implica la asimilación por un grupo del comportamiento lingüístico del otro. La urbanización permite redes sociales más abiertas y difusas, movilidad social y promoción de la cultura dominante, características que desestabilizan la compartimentación rígida de idiomas, típica de las comunidades diglósicas. Como resultado, el modelo diglósico se deshace cuando algunos grupos usan la variedad alta en contextos y funciones antes reservados al idioma nativo, o variedad baja.

Los datos recolectados en Rivera en 1996 indican una tendencia al desplazamiento del portugués entre algunos grupos sociales en dominios donde antes usaban el español, sugiriendo una alteración del modelo diglósico. Esa tendencia está representada en las gráficas en los cuadros 3 y 4 que presentan el porcentaje de participantes que relataron el uso del español, del portugués o de ambos, en interacciones familiares.

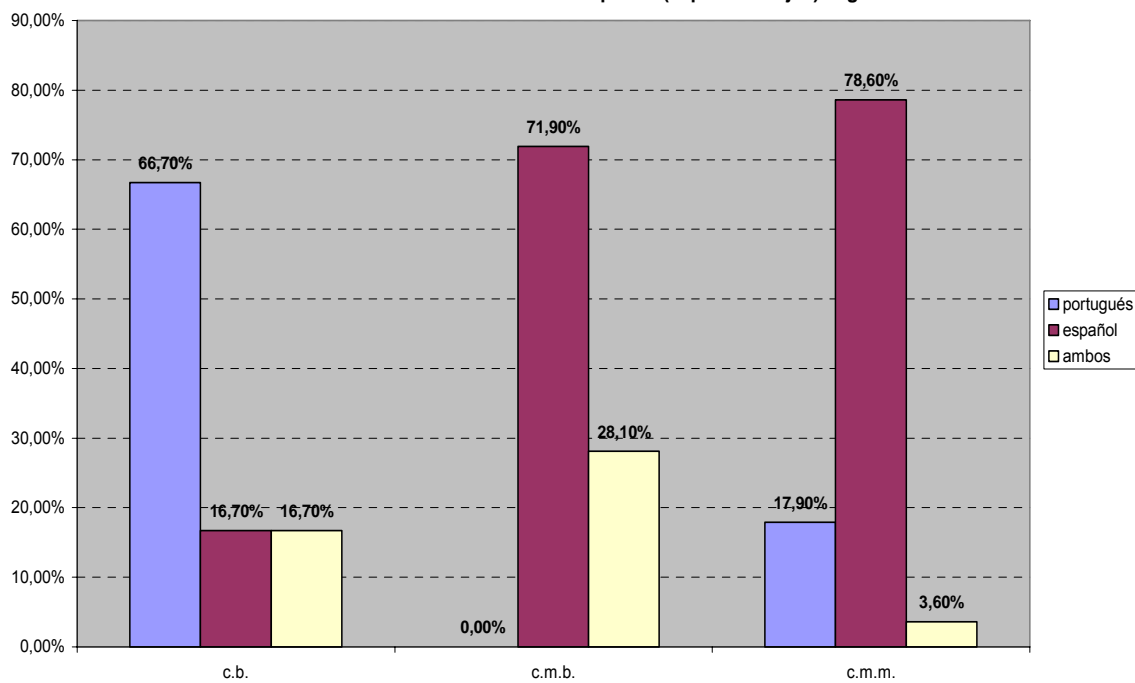
CUADRO 3

Elección de idiomas en interacciones en la familia de origen (abuelos, padres y hermanos) según clase social



CUADRO 4

Elección de idiomas en interacciones en la familia adquirida (esposos e hijos) según clase social



Vemos que en todas las clases sociales, la mayoría de las interacciones con miembros de la familia de origen, o sea, con abuelos, padres y hermanos, son en portugués (cuadro 3). Este hecho confirma el estatus del portugués como lengua familiar, idioma que la mayoría de la gente aprende en casa. Sin embargo, la revalorización del español, de un idioma público a un idioma familiar, es evidente cuando comparamos su uso en los dos contextos familiares. Al estudiar las elecciones lingüísticas hechas entre miembros de la “nueva” familia, es decir, del participante con su esposo/a e hijos, detectamos una clara tendencia entre la gente que creció hablando el portugués en su hogar para cambiar al español al formar su nueva familia (cuadro 4). Un cambio aún más drástico es evidente en las familias de la clase media-baja, donde casi el 70% de los entrevistados utiliza el portugués en contextos de familia de origen y el 72% utiliza el español en contextos de familia adquirida. Como hemos visto, el comportamiento de la clase media-baja es predecible debido a su posición social intermedia y su posibilidad eminente de movilidad social, la cual se trata de lograr a través de usos lingüísticos.

Esa planificación lingüística doméstica (Barrios 1996) muchas veces se realiza con la intención de evitar que los hijos tengan los problemas que los padres tuvieron en la escuela. Un padre riverense de clase media-baja, policía, nos explica:

7. Eu falo espanhol com os guri para não passar com eles o que passou comigo. Quando eu cheguei no liceo não sabia uma palavra em espanhol, não sabia e passava vergonha porque tinha que perguntar: ¿Cómo se dice?

“Yo hablo español con los chiquilines para que no les pase lo que me pasó a mí. Cuando llegué al liceo no sabía ninguna palabra en español, no sabía y pasaba vergüenza porque tenía que preguntar: ¿Cómo se dice?”

Como ejemplo de esa transición del portugués al español en el hogar, varias veces estuve presente en ambientes domésticos donde los mayores interactuaban en portugués pero cambiaban al español al dirigirse a los menores (o simplemente con la llegada de estos al hogar). Ahora bien, el cambio generacional de idiomas consiste,

según Paulson (1994), en un mecanismo fundamental en el proceso de desplazamiento del idioma minoritario. La separación generacional de uso de idiomas causa una dinámica asimétrica en el hogar donde los niños escuchan a los padres hablar el portugués con los abuelos, pero a ellos no se les permite hacerlo. Como ejemplo, veamos lo que nos dice Mb., una riverense de 35 años, clase media-baja:

8. *Eu não deixo minhas filhas falar português comigo. Eu falo brasileiro com o meu pai mas cambeo pro uruguaio pra falar com as gurisa.*

“Yo no dejo que mis hijas hablen portugués conmigo. Yo hablo brasileño con mi padre pero cambio al uruguayo cuando hablo con las gurisas”.

Esta planificación lingüística dentro del ámbito familiar se traduce en situaciones donde los padres, cuya lengua materna es el portugués, crían a sus hijos en español. Estudiemos como ejemplo el caso de AM, una riverense de 38 años, de clase media-baja. AM nació en Rivera, de padres riverenses y abuelos del campo. La lengua materna de AM es el portugués y aprendió español en la escuela; como muchos otros, creció bilingüe, utilizando portugués en el hogar y español en los dominios públicos. A los 30 años AM se casó con Cc, quién creció en las mismas condiciones que ella. Cc y AM viven en el centro y hablan mayoritariamente el español en el hogar y con sus amigos, reservando el portugués para los mayores y las personas de la clase baja. Hoy tienen dos hijas, con quienes hablan exclusivamente el español. Esa familia representa el típico proceso de desplazamiento que ocurre durante 3 generaciones: mientras los abuelos tienen el idioma minoritario como su lengua dominante, los nietos tienen solamente competencia pasiva en ese idioma.

El resultado final de esa dinámica es bastante conocido en la literatura de lenguas en contacto: los niños crecerán hablando la variedad alta como lengua dominante y tal vez como única lengua (Chambers 1995). Aunque en el contexto fronterizo la exposición al portugués brasileño a través de la televisión brasileña y de interacciones personales sea diaria e intensa, y el portugués local todavía esté bastante presente en la comunidad, es posible que los niños criados en familias

hispanohablantes dejen de hablar portugués y se vuelvan bilingües pasivos, una forma parcial de desplazamiento lingüístico (Clyne 2003).

En familias donde los miembros de la segunda generación usan solamente el español con sus hijos, es posible que el portugués sea desplazado totalmente del hogar, como nos relató en Rivera Ld., una mujer de 45 años, clase media-media:

9. *Eu procurei que os meu fio não mesclasse os idioma entonces eu só falo espanhol com eles. Lá em casa onde eu cresci era tudo em brasileiro. Muy difícil que nós falasse uruguaio nas casa. Hoje aqui não. Só falo brasileiro com meu irmão por meus pai já morreram.*

“Yo intenté que mis hijos no mezclasen los idiomas y por lo tanto sólo les hablo español. En la casa donde crecí era todo en brasileño. Muy difícil que hablásemos uruguayo en la casa. Hoy, acá, no. Sólo hablo en brasileño con mi hermano porque mis papás ya se murieron”.

La incorporación gradual del español como lengua de familia entre las clases medias que se observa en Rivera constituye un acto de identidad (Le Page y Tabouret 1985); es un esfuerzo consciente de asimilar un modelo de prestigio, con lo cual se acercan a la elite nacional a la vez que se alejan de la cultura fronteriza, dinámica discutida detalladamente por Behares y Gabbiani (1987). Un niño de Artigas relata la severidad con la cual algunas familias implementan la planificación lingüística en el hogar:

10. *Se eu falo português minha mãe me reta. Meu pai me bota de penitencia quando eu falo português. (7 años, Artigas).*

“Si yo hablo portugués mi madre me reta. Mi padre me pone en penitencia cuando hablo portugués”.

Otras familias comienzan la planificación lingüística más tarde:

11. *Já não posso falar português porque temo um bebê nas casa e minha mãe não quer que ele aprende a falar português. (7 años, Artigas)*

“Ya no puedo hablar portugués porque tenemos un bebito en casa y mi madre no quiere que él aprenda a hablar portugués”.

Grosjean (1982: 123-4) discute varios casos donde los padres tratan de ayudar a los hijos a hablar el idioma de prestigio para que no sean estigmatizados más tarde y puedan ascender socialmente. Cita, por ejemplo, el trabajo de Rubin (1972) en Paraguay que relata que los padres de clase media trataban de hablar solamente en español con sus hijos, además de varios otros estudios que muestran que en Estados Unidos los padres inmigrantes hacen hincapié en que sus hijos dejen de usar su idioma de herencia, el español, y adopten el inglés.

En Uruguay, la concientización sobre la importancia de criar a los hijos en español, causada por la adquisición de nuevos modelos de referencia generados por la urbanización, implica antes que nada un cambio de actitud, como nos informó Mr, un riverense de 65 años, clase media-baja, habitante de Rivera Chico:

12. *Antiguamente achavam que falar castellano era... era coisa de gente lucida, do centro, pra botar de menos os outro. Por isso que todo mundo no bairro falava brasileiro. Agora já cambiou isso. Um fala espanhol nas casa e não passa nada. Vai cambiando a maneira do povo, não?*

“Antes pensaban que hablar castellano era... era cosa de gente lucida, del centro, para menospreciar a los otros. Por eso que todos en el barrio hablaban brasileño. Ahora eso ha cambiado. Uno habla español en el hogar y no pasa nada. Las costumbres de la gente van cambiando ¿verdad?”

Sin embargo, la clase obrera todavía se resiste al modelo asimilatorio, pues como hemos visto, según los datos de la encuesta, la lengua materna de gran parte de los participantes jóvenes de clase baja es el portugués. Una residente de 45 años de Manduvi, barrio pobre de Rivera, me dijo:

13. *Meu fio agora que vai na escola chega nas casa falando uruguaio, entonces eu até tento falá uruguaio com ele, mas nas casa fica raro. (HI.).*

“Mi hijo ahora que va a la escuela llega a casa hablando en uruguayo, entonces yo incluso trato de hablar uruguayo, pero en casa me parece raro”

Concluimos entonces que actualmente el uso del español en detrimento del portugués es un esfuerzo consciente de la clase media-media, seguida de la clase media-baja, de erradicar la variante local del ámbito familiar y acercarse más al comportamiento (supuestamente) monolingüe de las clases medias-altas. Las clases bajas, a su vez, mantienen el uso del portugués local. Como resultado, vemos una gradación en la escala social de la asimilación del castellano según su uso en el hogar. Veamos las etapas de desplazamiento lingüístico propuestas por Fishman, que aunque sean diacrónicas, nos permiten ubicar, sincrónicamente, los datos que hemos obtenido en cuanto a elección de lenguas en diferentes grupos socio-económicos de Rivera.

- a. Según Fishman, la primera etapa es cuando la lengua minoritaria es usada en todos los contextos. En el contexto del norte de Uruguay, aunque es posible encontrar ancianos o niños monolingües en portugués en regiones rurales, es más difícil encontrarlos en los centros urbanos como Artigas y Rivera, pues los hablantes de portugués hablan también español.
- b. La segunda etapa ocurre cuando en algunos contextos sociales, en los más formales, se introduce el nuevo idioma. Esa realidad se aplica a los habitantes de comunidades fronterizas bilingües que pertenecen a la clase social baja.
- c. La tercera etapa se refiere a comunidades donde se usa más el nuevo idioma que el antiguo. O sea, se cambia el énfasis, pues solamente se usa el idioma minoritario en interacciones íntimas y familiares. Hemos encontrado ese comportamiento en la clase media- baja de Rivera.
- d. En la última etapa hacia el desplazamiento de lenguas se usa el nuevo idioma exclusivamente. Finalmente se verifica la desaparición del idioma minoritario del ámbito familiar, proceso que hemos visto en las generaciones más jóvenes de la clase media-media.

Vemos, entonces, que en la medida que los nuevos valores culturales se divulgan a través de la urbanización y nacionalización de la frontera, la presencia del castellano se solidifica gradual y jerárquicamente en los grupos sociales.

4. El portugués uruguayo

Después de discutir la distribución del portugués en las comunidades bilingües de Rivera y Artigas, nos resta preguntarnos qué tipo de portugués se habla en esas comunidades. El portugués uruguayo se caracteriza por dos elementos principales: la presencia de rasgos del portugués rural, que denuncia su origen campestre, y la influencia del español, consecuencia inevitable de dos siglos de contacto. En menor escala, se encuentran también regionalismos que son consecuencia de la nativización de palabras del español, es decir, adaptaciones de préstamos del español a la gramática portuguesa, o neologismos propios de la frontera. Pasemos a analizar cada una de esas características.

4.1. Una variedad rural

El portugués uruguayo pertenece al área dialectal de Río Grande del Sur, conocida como el área del portugués gaucho, que se distingue por la entonación creciente al final del segmento frasal y algunas características fonológicas, como el inventario de cinco vocales en posiciones finales átonas y no tres, como en la mayoría de Brasil (Bisol 1984, 1991, 1996). Sin embargo, como apunta Chaves de Melo (1981), varias características del portugués gaucho rural (y también del portugués uruguayo) se encuentran en el interior de Brasil en general. Por ejemplo, la asimilación regresiva de nasales (como en *ansim*, del portugués estándar *assim*), desnasalización (como en *homi* del portugués estándar *homem*), /a/ proclítico (como en *avoar*, del portugués estándar *voar*) y /s/ epentético (como en *despois* del portugués estándar *depois*), que constituyen fórmulas vernaculares frecuentes en el sur de Brasil y norte de Uruguay, son comunes en todo el Brasil rural y fueron primeramente documentadas por Amaral en 1922, en el primer estudio sobre el llamado “dialecto caipira”.

El repertorio lexical del portugués uruguayo revela el uso de palabras ya extinguidas de las variedades urbanas en Brasil, pero que todavía sobreviven en las

áreas rurales, como “inté” (portugués estándar *até*), “fosfro” (portugués estándar *fósforo*) y la forma de tratamiento proclítica “nhá” (portugués estándar *dona*), entre otras. Su inventario fonológico se mantiene intacto aun después de muchos años de contacto con el español, lo que permite una identificación relativamente fácil de casos de alternancia de idiomas. La producción de siete vocales orales y cinco vocales nasales en posición tónica se mantiene, además de todos los diptongos. A diferencia del español, el portugués uruguayo mantiene como pares mínimos /v/ y /b/, /s/ y /z/ y /ʃ/ y /ʒ/, fonemas distintivos en portugués uruguayo pero no distintivos en español. Además, como en el portugués gaúcho, el portugués uruguayo reemplaza la producción vocálica de /l/ final de sílaba por una /l/ alveolar, un fenómeno responsable de la delimitación de una isoglosa entre Porto Alegre y el resto del Brasil urbano (Callou, Leite y Moraes 1995), presuntamente debido a la influencia del español. De la misma manera, mis datos revelan la preferencia de la /r/ alveolar múltiple en vez de la velar o uvular vibrante, más frecuentes en el norte de los estados sureños de Brasil.

Las variables morfosintácticas del portugués uruguayo siguen, como ya observó Hensey (1972), los patrones de estratificación del portugués brasileño. Algunas variables importantes que caracterizan tanto el portugués brasileño vernacular como el portugués uruguayo son la ausencia de concordancia de número en algunos elementos del sintagma nominal, la simplificación del paradigma verbal, y la generalización de “se” como pronombre reflexivo de todo el paradigma. Los ejemplos 14, 15 y 16 ilustran estas variables en el portugués uruguayo:

14. *Meu irmão tem umas galinhaØ, todos os diaØ ele saca três ovoØ.* (niño de 8 años, Artigas)

“Mi hermano tiene unas gallinas, todos los días él junta tres huevos.”

15. *Nós trabaia nas vivenda do Cerro Marconi.* (madre, Rivera)

“Nosotros trabajamos en las viviendas del Cerro Marconi.”

16. *Nós fazia pão lá, depois se viemo pra cá.* (madre, Artigas)

“Nosotros hacíamos pan allá, después nos vinimos para acá.”

La ausencia de morfemas plurales (14) a partir del segundo o tercer elemento del sintagma nominal ha sido estudiada detalladamente en variedades del portugués brasileiro (Bortoni-Ricardo 1985, Guy 1981, Naro 1981). La reducción del paradigma verbal (15), extensamente documentado en el portugués brasileño, fue discutida en varios trabajos de Roberts y Kato (1993) como una evolución independiente del portugués europeo. Finalmente, en (16) se observa la regularización del paradigma reflexivo en favor del “se” y en detrimento de las otras personas, resultante de la lexificación del pronombre con el verbo consiguiente. Todas esas variables son condicionadas social y estilísticamente en portugués brasileño, delimitando la oposición entre portugués estándar y coloquial.

La presencia de elementos característicos del portugués brasileño rural o no-estándar en el norte de Uruguay refleja su historia colonial, cuando predominaban las comunidades rurales luso-hablantes, antes de la urbanización y la consecuente llegada del español y de los medios de comunicación brasileños que exponen a las comunidades fronterizas al portugués brasileño urbano. Como resultado, la variación sociolingüística del portugués uruguayo se parece a la del portugués brasileño; al trasladarse los trabajadores rurales a las periferias urbanas, la dicotomía dialectal entre variedades urbanas y rurales es reemplazada por la estratificación sociolingüística que caracteriza a los dialectos “urbanos”, o como propone Bortoni-Ricardo (1985), “rurbanos”. Es decir, en el proceso de urbanización de centros como Rivera y Artigas, que anteriormente eran esencialmente rurales, el portugués uruguayo típico, hablado por individuos monolingües en el campo y documentado por Rona (1965), pasa a ser un dialecto de clase social en el contexto de la ciudad.

4.2. Una variedad de contacto

Además de la presencia de rasgos del portugués rural y no estándar, la influencia del español es un factor fundamental en la caracterización del portugués uruguayo. En situaciones de bilingüismo social es común encontrar sobre todo dos tipos de mecanismos de transferencia: transferencias de significado, o “extensión semántica” y transferencias de estructuras. Ambos mecanismos son más productivos a través de la incorporación de elementos del idioma mayoritario, en este caso el español, al repertorio gramatical del idioma minoritario, el portugués. Seguidamente veremos ejemplos de préstamos lexicales del español, que como *superstrato* (la lengua impuesta a través del dominio socio-político de un grupo exterior), funciona como idioma lexificador (el idioma de donde proviene parte del léxico). Esos préstamos lexicales son incorporados por el portugués, que como *substrato* (el idioma nativo de la región) es el idioma lexificado, o el idioma que recibe los préstamos¹⁹.

La extensión semántica constituye el uso de un ítem en un idioma de acuerdo con el valor semántico de un lexema casi homónimo en el otro idioma (Silva-Corvalán 2001:287). El portugués uruguayo presenta varios ejemplos de este fenómeno. A continuación, vemos dos casos de extensión semántica:

17. *E quem num tá aqui no povo, o que tá em campanha, vem noutro dia de manhã.* (madre, Artigas)

“El que no está acá en el pueblo, el que está en campaña, viene al otro día de mañana.”

18. *No aniversário a gente se reúne e faz uma torta e coisas assim.* (madre, Artigas)

“En los cumpleaños nos reunimos y hacemos una torta y cosas así.”

En ambos ejemplos se observa la transferencia del significado del español al lexema equivalente del portugués. En (17), la palabra “povo” es traducida literalmente del

¹⁹ Hace falta aclarar que el español fronterizo también incorpora préstamos lexicales del portugués.

español “pueblo” (portugués estándar *povoado*). En (18), la palabra “torta”, cuyo equivalente en portugués estándar es *bolo*, mantiene el significado del español.

El repertorio lingüístico de comunidades bilingües incluye también transferencias sintácticas, morfológicas, fonológicas y léxicas. Las transferencias léxicas, o préstamos lexicales, se adaptan morfológica y fonológicamente a la lengua receptora y constituyen, según Silva-Corvalán, el elemento más característico del bilingüismo (1995:5). En situaciones de lenguas tipológica y genéticamente próximas, como el portugués y español, donde las estructuras sintácticas y morfológicas son parecidas, hay aún más oportunidades de que elementos de un idioma se adapten a la estructura gramatical del otro.

Los préstamos lexicales ya establecidos son aquellos que se usan siempre en español durante interacciones en portugués. Es decir, en conversaciones en portugués se usan en español palabras que se relacionan a profesiones como *maestro, doctor, cura*; instituciones como *jefatura, escuela, liceo, guardería*; direcciones como *calle, plaza, barrio*, y fechas como días de la semana, meses, fiestas nacionales, etc. Esos significados se refieren al dominio público y, por lo tanto, las palabras en español son las elegidas entre los bilingües, aún cuando están hablando en portugués (Carvalho 2003 b). Veamos los ejemplos (19) a (25):

19. A maestra só fala uruguayo. (niño de 8 años, Rivera).

“La maestra solo habla uruguayo.”

20. Hoje é martes. (niño de 11 años, Artigas)

“Hoy es martes.”

21. A *minha mãe vai comprar uma televisão nova de cento e vinte canais pra poder comprar cable* (niño de 7 años, Artigas).

“Mi madre va a comprar una televisión nueva de ciento veinte canales para poder comprar cable.”

22. *Meu pai entrou na policía, agora ele é policía*. (niño de 9 años, Rivera).

“Mi padre entró en la policía, ahora él es policía.”

23. *No trabaio dela tem que ficá todo dia na plaza.* (madre, Rivera)

“En su trabajo tiene que quedarse todo el día en la plaza.”

24. *Aí despues eu consegui outro empleo.* (madre, Artigas)

“Entonces después conseguí otro empleo.”

25. *Passam o dia na calle.* (niño de 10 años, Artigas)

“Pasan el día en la calle.”

En esas oraciones en portugués se utilizaron las palabras en español “maestra” (portugués estándar *professora*), “martes” (portugués estándar *Terça-feira*), “cable” (portugués estándar *cabo*), “policía” (portugués estándar *polícia*), “plaza” (portugués estándar *praça*), “empleo” (portugués estándar *emprego*) y “calle” (portugués estándar *rua*), préstamos ya establecidos en el portugués uruguayo. Como se puede ver, esos préstamos lexicales establecidos se relacionan a campos semánticos donde la presencia de la cultura hispanohablante prevalece.

Otros préstamos son menos sistemáticos y usados ocasionalmente, clasificados como “préstamos esporádicos” por Poplack, Sankoff y Miller (1988). Algunas veces es posible detectar la inestabilidad del préstamo, como en (26):

26. *Um dia eu iva caminhando e ele me tirou uma pedra, jogou bem aqui na minha cabeça.* (8 años, Rivera)

“Un día yo iba caminando y él me tiró una piedra, me la tiró bien acá en la cabeza.”

En este ejemplo, la primera vez el hablante usó la raíz verbal española “tirar” y la segunda vez su equivalente portugués “jogar”. Sin embargo, muchas veces es imposible predecir la inestabilidad de un préstamo (Thomason 2001:133-135).

La mayoría de los préstamos lexicales ocurre con sustantivos, como se ve en los casos (27) a (30):

27. *Faço torta pá eles só nos cumple.* (madre, Artigas)

“Hago torta para ellos solo en los cumpleaños.”

28. *Quando tô nas casa eu gosto de oiá películas* (8 años, Rivera)

“Cuando estoy en casa me gusta mirar películas.”

29. *Eu jogo a pelota com o meu irmão.* (6 años, Artigas)

“Juego a la pelota con mi hermano.”

30. *Eu vou para a tenda comprar helado.* (7 años, Artigas)

“Voy al almacén a comprar helado.”

El ejemplo (27) presenta una frase en portugués con dos sustantivos transferidos del español, “torta” (portugués estándar *bolo*) y “cumple” (portugués estándar *aniversário*). Los casos (28), (29) y (30) presentan frases con sintaxis, morfología y fonología del portugués con el uso de un lexema sustantivo transferido del español: “películas” (portugués estándar *filme*), “pelota” (portugués estándar *bola*), “tenda” (portugués estándar *loja*) y “helado” (portugués estándar *sorvete*). Además de sustantivos, otras palabras de contenido como los verbos en los ejemplos (31) y (32) son frecuentemente transferidas del español y adaptadas morfo y fonológicamente al portugués:

31. *Não pode sentá num banco baixo, não pode subi escada, não pode andá de bicicleta nem pode manejá um carro.* (Artigas, madre)

“No puede sentarse en un banco bajo, no puede subir una escalera, no puede andar en bicicleta ni puede manejar un auto.”

32. *Meu irmão é três ano mais véio do que eu, agora cumpliu* (Artigas, 7 años)

“Mi hermano es tres años mayor que yo, ahora cumplió.”

En los ejemplos (31) y (32) se transfirió la raíz lexical de los verbos en español “manejar” (portugués estándar *dirigir*) y “cumplir” (portugués estándar *fazer*) y se aplicaron las reglas morfológicas y fonológicas del portugués a esas formas.

Menos frecuentemente encontramos la transferencia de un adverbio, como en (33), donde se produjo “muy”, en vez de la forma portuguesa “muito”:

33. *Muy pouca coisa a gente compra em Rivera.* (madre, Rivera)

“Muy poca cosa compramos en Rivera.”

Tampoco es frecuente encontrar la transferencia de una forma de tratamiento, como en (34), donde se usó “usted”, en vez de las formas del portugués monolingüe “você” o “a senhora”:

34. *Eu fiz coisa na minha vida que usted no imagina.* (11 años, Artigas)

“Yo hice cosas en mi vida que usted ni se imagina.”

Y finalmente encontramos el uso de “le”, pronombre objeto indirecto cuya forma portuguesa es “lhe”:

35. *Foram criados mimosinho, nunca nada le faltou.* (madre, Artigas)

“Fueron criados muy mimados, nunca le faltó nada.”

Además, con la función de marcadores del discurso, se encuentran varias conjunciones en español como “pues”, “entonces”, “pero”, y la expresión “o sea” en narrativas en portugués. El uso de marcadores de discurso, transferidos de la lengua mayoritaria e incorporados en la lengua minoritaria, es común y ha sido estudiado en varios discursos bilingües, como en el caso del español en los Estados Unidos (Silva-Corvalán 1994) y el francés canadiense (Mougeon y Beniak 1991). El ejemplo (36) lo ilustra:

36. *Pero, pelo que eu estava passando, tô muito meió graças a Deus.*
(Rivera. Madre)

“Pero, por lo que yo estaba pasando, estoy mucho mejor gracias a Dios.”

Menos frecuentes en discursos bilingües son las transferencias de estructuras sintácticas. Sin embargo, en mis datos del portugués uruguayo he encontrado algunos casos, como la construcción impersonal con “uno” del español, ausente en el portugués estándar. Los ejemplos (37) y (38) ilustran ese tipo de transferencia:

37. *Um nota que tu é bem brasileira* (Rs., Rivera, clase media-media)

“Uno nota que vos sos bien brasileña.”

38. *Ter um fio homem é mais fácil pa um, né?* (Jo., Rivera, clase baja)

“Tener un hijo varón es más fácil para uno, ¿no?”

Otra transferencia sintáctica encontrada en el corpus ilustra el uso del presente del subjuntivo, donde en portugués estándar iría el futuro del subjuntivo:

39. *O pai delas depois que se opere pode cuidá das crianças.* (madre, Artigas)

“Su padre después que se opere puede cuidar a los niños.”

Sin embargo, la misma persona produjo:

40. *Se tu for eu posso ir também.*

“Si vos vas yo también puedo ir.”

Aunque el futuro del subjuntivo sea un tiempo verbal frecuente en el portugués uruguayo, el ejemplo (39) nos muestra que es una categoría vulnerable y puede ocasionar convergencia al ser sustituido por la estructura española en algunos contextos gramaticales.

Las relaciones morfosintácticas de concordancia también pueden resultar afectadas. Por ejemplo, el sustantivo “leite” es masculino en portugués estándar pero en el siguiente segmento aparecen con el género transferido del español:

41. *Tomo tudo a leite que dão pro meu irmão.* (Artigas, 9 años)

“Tomo toda la leche que le dan a mi hermano.”

Finalmente, además de las formas rurales y préstamos del español, la tercera categoría de saliencia lexical en portugués uruguayo incluye formas que no se encuentran en los dialectos monolingües de ninguno de los dos idiomas, sino que son propias del portugués uruguayo. Romaine nos explica que ese es un efecto acumulativo del contacto de idiomas (1994:50). Algunas de esas palabras son de formación híbrida, pues se pueden detectar partes del español y portugués, como por ejemplo la palabra *reloge* [ʀelɔʒ], para referirse al portugués estándar [ʀelɔʒiw] y español [ʀelóx]. Además, se encuentran algunos casos de aplicación de reglas fonológicas del español a palabras del portugués. Por ejemplo, la diptongación de la palabra portuguesa “perto” (español “cerca”) y su consecuente conversión a “pierto” es resultado de una hiper-generalización de la equivalencia entre el diptongo español /jé/ y de la vocal portuguesa /ɛ/.

La nativización de préstamos lexicales, o sea, el uso de palabras españolas adaptadas fonológicamente al portugués, es un proceso bastante productivo y explica, además, palabras como “rodia” [ʀodía] (portugués estándar *joelho*, español estándar *rodilla*), “pareia” [paréja] (portugués estándar *casal*, español estándar [parexa]), y “sía” [sía] (portugués estándar *cadeira*, español estándar [síza]). Esas formas han sufrido iodización, una regla productiva en portugués uruguayo y algunos dialectos rurales del portugués brasileño. Una analogía entre el dígrafo del español // y del portugués *lh* posibilita el proceso de reinterpretación (Weinreich 1968) donde los hablantes bilingües hacen distinciones en la segunda lengua según el repertorio fonético de la primera.

Otro caso bastante frecuente de nativización es la pérdida de oclusión de la africada alveolopalatal /tʃ/ en préstamos lexicales del español²⁰. En portugués uruguayo son comunes las palabras “cuchara” [kuʃára] (portugués estándar *colher*),

²⁰ Presente también en otras variedades del español, como la andaluza, chilena y panameña (Cedergren, 1973)

“boliche” [bolífe] (portugués estándar *bar*), “plancha” [plãⁿʃa] (portugués estándar *ferro*) y “lechuga” [leʃúga] (portugués estándar *alface*), donde se observa la fricativización de /tʃ/. Algunas palabras tienen orígenes menos transparentes y se hace difícil desvendar las etapas de su formación. Por ejemplo, la palabra “muñata” es la designación local de lo que en portugués estándar se denomina “batata-doce” y en español, “boniato”.

En situaciones de contacto, el proceso de nativización es un mecanismo muy productivo a través del cual los hablantes de un idioma minoritario reconocen la presencia del idioma mayoritario pero mantienen intacta la estructura del vernacular (Chamber 1995:166). Es interesante notar, sin embargo, que las palabras del portugués uruguayo que no existen en los dialectos monolingües del portugués y del español constituyen un grupo limitado y predecible. La mayoría del repertorio léxico del portugués uruguayo está compuesta por palabras que coinciden con las usadas por monolingües brasileños y/o que constituyen préstamos esporádicos del español.

4.3. Alternancia de códigos

La alternancia se define como el uso alternado de dos idiomas dentro de un segmento discursivo, frase o constituyente (Wei, 2000:224). Entre los bilingües de las comunidades fronterizas en Uruguay, es común el uso de portugués y español por el mismo hablante dentro de un turno de habla. Aunque la alternancia de códigos lleve al mito popular de que los bilingües no hablan “ni uno ni otro”, varias investigaciones han mostrado que la alternancia sigue reglas gramaticales complejas y tiene funciones específicas en las conversaciones. El trabajo de Zentella (1997) en la comunidad puertorriqueña de Nueva York demostró, por ejemplo, que solamente en un 20% de las ocasiones en que los hablantes cambiaban de idioma en conversaciones en español o inglés lo hacían por desconocer la palabra. Este análisis detallado revela que la alternancia no ocurre por falta de competencia lingüística, pues requiere un manejo complejo de reglas de ambos idiomas, y muchas veces tiene funciones conversacionales claras como citas, repeticiones, interjecciones, énfasis y

codificaciones de emociones. Además es interesante notar que en general los individuos bilingües sólo hacen uso de la alternancia con otros bilingües, miembros de la comunidad de habla, siendo capaces de evitar la alternancia y mantener un solo idioma cuando hablan con monolingües en uno de los idiomas.

Poplack (1980) propone que la alternancia de códigos está sujeta a dos restricciones gramaticales. La primera, la restricción morfológica, prevé que no se puede cambiar de código entre dos morfemas ligados, a menos que uno de los morfemas se haya integrado fonológicamente al otro idioma. O sea, no es probable que aparezca la combinación de la raíz portuguesa y pronunciación portuguesa de “ruim” (español estándar *mal*) con un morfema derivativo en español *-cito*:

42. # ruimcito (‘malito’)

En el corpus analizado abundan combinaciones de morfemas del español que han sido adaptados al portugués y participan en la formación de palabras portuguesas, como en el ejemplo (43), donde la palabra portuguesa “bola” (español estándar *pelota*) recibe el sufijo diminutivo español *-ita* adaptado fonológica y morfológicamente a las reglas portuguesas.

43. *Compraram umas bolita de plástico colorida* (8 años, Artigas)

“Compraron unas pelotitas de plástico de colores.”

La segunda restricción prevista por Poplack es una restricción sintáctica que propone que sólo se puede cambiar de idiomas en puntos en que las estructuras de las dos lenguas son equivalentes. Los individuos bilingües, al conocer la estructura de ambos idiomas, controlan inconscientemente los puntos congruentes en la superficie sintáctica donde se permite el cambio de lenguas.

El cambio interfrasal no presenta complejidad, pues la frontera está delimitada por la frase misma, como en (44):

44. *Acá se fala tudo mesclado, nas novela é brasileiro bem cerrado. A mí me gusta el idioma brasileño pero yo no puedo aprenderlo.* (madre, Artigas)

“Acá se habla todo mezclado, en las novelas es brasileño bien cerrado. A mí me gusta el idioma brasileño pero yo no puedo aprenderlo.”

Los cambios intrafrasales son más complejos. En (45) una niña de 8 años de Rivera produce una frase donde el sintagma preposicional está en español y luego, en una frontera permisible en ambos idiomas, cambia al portugués:

45. *En el verano num faz frio*²¹.

“En el verano no hace frío.”

En (46) vemos la frase de un niño de 6 años, de Rivera, donde la inserción de un sintagma nominal en español en el nódulo de objeto directo dejado por el verbo en portugués proporciona un ejemplo más de alternancia gramatical:

46. *Fizemo el arbolito de navidad.*

“Hicimos el arbolito de Navidad.”

Además de sus características sintácticas, se han estudiado las funciones discursivas que ejerce la alternancia de lenguas. Blom y Gumperz han propuesto la diferencia entre cambio de códigos “situacional” y “metafórico”. Según estos autores, el cambio de códigos situacional conlleva un cambio en la definición de los derechos y obligaciones de los participantes. Por ejemplo, en Rivera observé muchas veces que, ante la llegada de un niño a la casa, un adulto que estaba siendo entrevistado en portugués inmediatamente cambiaba al español. En esa situación, el cambio de idiomas por sí conllevaba un cambio de rol del adulto, de interlocutor de una conversación entre adultos a un modelo lingüístico para su hijo.

²¹ Hay un sinnúmero de ejemplos en estudios sobre alternancia de códigos parecidos al ejemplo (45), donde un sintagma preposicional está en un idioma y el resto de la frase en otro. Poplack nos ilustra la alternancia entre el español y el inglés: *He was sitting down en la cama*, y Clyne (2000) estudia un ejemplo de alternancia entre danés e inglés, *Hij staat on the bridge*.

Por otro lado, el cambio de códigos metafórico conlleva un cambio de tópico. En la literatura sobre contactos de lenguas hay varios ejemplos de cambios de idioma entre bilingües según el tema de la conversación. Blom y Gumperz observaron que cuando el vendedor de un negocio saludaba a la gente, los saludos eran en la variedad local, mientras la parte de la interacción que se refería a la transacción comercial misma era en la variedad estándar. El ejemplo (47), producido por un niño de 9 años en la escuela de Artigas, ilustra un cambio metafórico:

47. *Yo tengo dos televisiones pero las dos están quemadas. Meu pai e minha mãe têm uma televisão no quarto deles.* (8 años, Artigas)

“Yo tengo dos televisiones pero las dos están quemadas. Mi padre y mi madre tienen una televisión en su cuarto.”

En este caso el niño empieza su turno conversacional en español y cambia para el portugués cuando se refiere a los padres, un tópico que, metafóricamente, le remite al idioma usado en su casa. En (48) se presenta el mismo tipo de motivación, pues mientras la primera parte de la frase, en donde la interlocutora le explica la naturaleza del trabajo de su hermana, es en portugués, la segunda parte, en donde ella nombra su puesto, cambia al español.

48. *No trabajo dela tem que ficá todos dia na plaza. Es limpiadora de plaza* (madre, Artigas)

“En su trabajo tiene que quedarse todos los días en la plaza. Es limpiadora de plaza.”

Ambos ejemplos (47 y 48) muestran cambios de idiomas relacionados con cambios de tópicos en particular y no con cambios de roles sociales durante la interacción.

La alternancia entre el portugués y el español es una característica fundamental del repertorio lingüístico de las comunidades bilingües fronterizas en Uruguay, y sin embargo representa uno de sus aspectos menos estudiados. Estudios adicionales sobre la alternancia entre el español y portugués en el discurso fronterizo en los moldes

de la sociolingüística interaccional deberían investigar tanto sus restricciones gramaticales como sus funciones comunicativas y sociales.

5. Estratificación sociolingüística del portugués uruguayo

En la presente sección argüiré que los rasgos que hemos discutido hasta ahora como definidores del portugués uruguayo, o sea, sus características rurales y transferencias del español, son variables y oscilan en un continuo dialectal (Carvalho 2003a, Carvalho 2003b) en cuyos extremos se encuentran el portugués uruguayo rural (donde esos rasgos son categóricos) y el portugués brasileño urbano (donde esos rasgos están ausentes). Esa variación entre el modelo de prestigio y la variedad fronteriza genuina caracteriza al portugués uruguayo de centros urbanos como los de Rivera y Artigas. La extensión del repertorio lingüístico, es decir, la incorporación de formas del portugués brasileño monolingüe, es consecuencia de cambios sociales de la última mitad del siglo XX, sobre todo de la urbanización y mayor exposición a los modelos lingüísticos del portugués brasileño, que han intensificado el contacto con las agencias normativas del portugués estándar. Como resultado, las variedades tradicionalmente locales y caracterizadas como rurales y bastante influidas por el español incorporan rasgos del modelo de prestigio, es decir, del portugués brasileño urbano, libre de elementos rurales y españoles.

La presencia constante de modelos de prestigio, que en las comunidades fronterizas del Uruguay llegan a través de la televisión, de relaciones comerciales y personales, agrava la inseguridad lingüística de los bilingües. Poplack (1988) explica que varios estudios de cambios lingüísticos en situaciones de contacto de lenguas muestran que los sentimientos de inferioridad lingüística entre grupos minoritarios aumentan la susceptibilidad de su dialecto de sufrir cambios causados por el contacto. La actitud extremadamente negativa hacia el portugués uruguayo, además de la exposición constante al portugués brasileño, proporciona un modelo lingüístico y agrava la inseguridad lingüística de los bilingües de la frontera. El resultado es la

coexistencia de formas nativas y formas nuevas, de donde proviene la actual variación sociolingüística del portugués uruguayo.

Un estudio cuantitativo sobre la distribución de la vocalización de /ʌ/ en el portugués de Rivera ilustra el continuo dialectal y su condicionamiento social y estilístico. En ese estudio, Carvalho (2003a) muestra estadísticamente que la oscilación entre la pronunciación de los riverenses de /ʌ/ como [j], característica del portugués rural fronterizo, y como [λ], forma estándar del portugués de Brasil, está condicionada por la clase social, género y edad de los hablantes. Sus resultados demuestran que las clases más altas, las mujeres y los más jóvenes presentan una alta probabilidad de pronunciar la forma estándar [λ] mientras las clases más bajas, los hombres y los ancianos tienden a usar la forma estigmatizada [j]. Se encontró, además, una gran diferencia estilística donde en la parte formal de la entrevista (nomenclatura de láminas), todos los segmentos de la sociedad produjeron más [λ], mientras que en la parte más informal (conversación), todos produjeron más [j], datos que contradicen la clasificación del portugués uruguayo como una variedad monoestilística.

En otro trabajo de cuño variacionista, Carvalho (2004) demuestra que la palatalización de las dentales /d/ y /t/ ante /i/, típicas del portugués brasileño urbano, se está incorporando en el portugués uruguayo y sufre el mismo tipo de estratificación representante del continuo dialectal. O sea, si por un lado las clases bajas, los hombres y los ancianos tienden a mantener la producción dental local de la consonante en palabras como “dia” y “tia”, las clases más altas, las mujeres y los jóvenes tienden a adoptar la versión brasileña, o sea, palatalizada, como en [dʒia] y [tʃia]²².

El uso de préstamos del español también parece estar condicionado por factores sociales y estilísticos, como nos apunta el análisis cualitativo de Carvalho (2003b). O sea, cuanto más formal la situación y más alta la clase social del hablante, más se evita la presencia de préstamos del español en discursos en portugués uruguayo.

Los resultados sobre la estratificación de variables fonológicas y lexicales en Rivera son consistentes en mostrar la clara tendencia de algunos grupos (sobre todo la

²² La distribución social de ambas variables fonológicas coinciden con los resultados del Atlas Diatópico y Diástratico de Uruguay (Thun y Elizaicín2000).

clase media-media, los jóvenes y las mujeres) de incorporar patrones del portugués brasileño en su repertorio y evitar la presencia de marcadores lingüísticos del portugués uruguayo. En los siguientes ejemplos, tomados del corpus recabado en las escuelas de Artigas y Rivera, se puede identificar esa oscilación entre dos variantes, una local y otra estándar:

49. *Eu vi um pa[ʎ]aço no circo, tinha um montão de pa[ji]aço.* (Artigas, 8 años)

“Ví un payaso en el circo, había un montón de payasos.”

En este ejemplo, la palabra “palhaço” (español “payaso”), fue pronunciada la primera vez con la pronunciación estándar y la segunda con la local. La oscilación entre el portugués local y el portugués brasileño es una característica fundamental del portugués uruguayo en los núcleos urbanos, y los hablantes tienen consciencia de eso. Una niña, al mostrarle una lámina con el número siete, dijo:

50. *Aqui se fala seti, eu não, eu falo se[tʃ]i.* (Rivera, 7 años)

“Aquí se dice *seti*, yo no, yo digo *se[tʃ]i*.”

La niña aquí demuestra un grado de bidialectalismo consciente. Además, varias veces los hablantes corregían su propia producción hacia la variedad monolingüe estándar, una práctica bastante común en contextos de inseguridad lingüística. El ejemplo (51) ilustra un caso de corrección de uso del préstamo de la palabra española “vacación” hacia el uso de su equivalente en portugués estándar, “*férias*”:

51. *Quando há vacación, este..., quando há férias, eu fico até triste.* (madre, Artigas)

“Cuando hay vacaciones, este... cuando hay férias (“vacaciones”) yo hasta me pongo triste.”

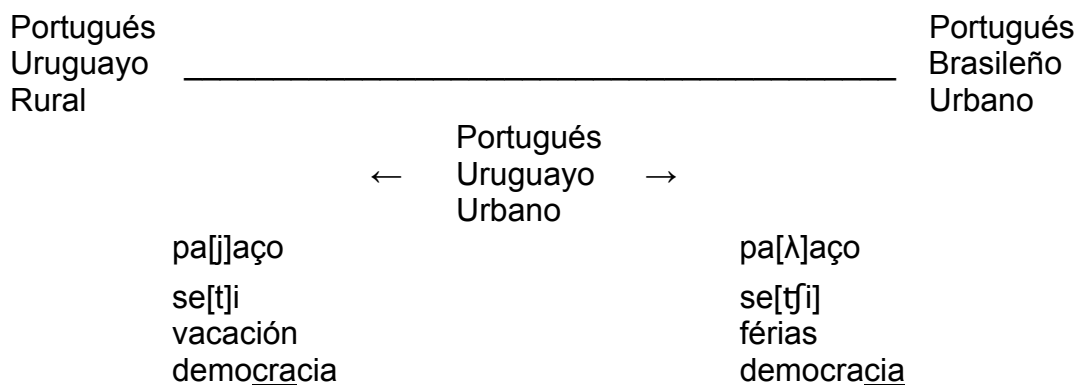
De la misma manera, (52) ilustra la corrección en la producción de la palabra “democracia” hacia la pronunciación del portugués estándar, proceso que solo involucra el cambio de acento prosódico.

52. *A reconquista da demo[crá]cia, da democra[cía].* (maestra, Artigas)

“La reconquista de la *demo[crá]cia*, de la *democra[cía]*.”

Los estudios variacionistas revelan relaciones entre variación lingüística y factores extra-lingüísticos, posibilitando una visión general de los patrones de uso del portugués uruguayo según los contextos sociales y estilísticos. Estos patrones no son accesibles a través de la intuición y observación de la comunidad, y muchas veces oscilaciones como las de las presentadas en (49) a (52) son equivocadamente vistas como variación libre.

Si consideramos el continuo dialectal presente en el repertorio lingüístico de los hablantes de portugués uruguayo en Rivera y Artigas, podemos ubicar las variables sociolingüísticas de esta manera:



A la izquierda, tenemos las formas que caracterizan el portugués uruguayo conservador y a la derecha, las formas que caracterizan su equivalente estándar, o sea, lo que los hablantes perciben como estándar, el portugués monolingüe urbano. En cada extremo, los rasgos lingüísticos son categóricos y representan una distinción radical entre esas dos variedades del portugués. Los participantes de mi muestra,

individuos bilingües de las ciudades de Artigas y Rivera, se ubican entre esos extremos y tienden a la izquierda o a la derecha según sus características sociales y contexto de interacción. Por lo tanto, el continuo dialectal (Carvalho 2003a, Carvalho 2003b) sustituye a la dicotomía entre el *DPU* o *fronterizo*, estudiado por Elizaincín, Behares y Barrios (1987) y supuestamente hablado por monolingües de la clase baja, y el *portugués*, estudiado por Hensey (1972) y supuestamente hablado por la clase media. En lugar de una separación drástica entre esos dos dialectos, se presenta una cuestión de frecuencia condicionada por variables sociales y estilísticas. Aunque los hablantes de clase media hablen un portugués más estándar en situaciones formales, al hablar con sus familiares o empleados probablemente usarán un portugués más local. De la misma manera, un hablante de clase baja que use el portugués local diariamente en el hogar, al tener que hacerlo en dominios públicos (al irse de compras a Brasil, por ejemplo), producirá variantes estándares con más frecuencia, a través del proceso de acomodación lingüística (Giles 1984).

Además de la elección entre el español y el portugués, el manejo de variables locales y estándares en ambos idiomas contribuye a la construcción de identidades socioculturales que el hablante pretende proyectar a la comunidad. Veamos el caso de Rb., un maestro de clase media-baja, que me explicó que el portugués que estaba usando durante la entrevista era distinto del que hablaría en su hogar:

53. *Pa este tipo de coisa, a gente tem que pensar antes pa falar correto. Já com meu pai e com minha mãe era uma coisa mais espontânea, era diferente. Tem muita diferença, é mais mezclado, não é colher, é coié.*

“Para este tipo de cosas, tenemos que pensar antes para hablar correctamente. Con mi padre y con mi madre era una cosa más espontánea, era diferente. Hay mucha diferencia, es más mezclado, no es *colher*, es *coié*”.

Además de su bidialectismo, Rb. nos enseña que cada estilo del portugués uruguayo tiene su propia adecuación: mientras que en una entrevista, el portugués estándar es apropiado, en su hogar el portugués más local es el único aceptable. Labov clasifica el valor afectivo de un dialecto estigmatizado como de “prestigio encubierto” (1972): si por

un lado su uso les da a los hablantes un sentimiento de inferioridad y discriminación, por otro les confiere sentimientos de familiaridad, reconocimiento y complicidad entre los que lo comparten. La cita de Mx, un joven riverense de clase media-baja, explica el prestigio encubierto del portugués local:

54. *Não posso falar como um brasileiro porque os amigo vão falá: ‘Pá, esse tarado, te conheço ali da campanha, pá!’*

“No puedo hablar como brasileño porque los amigos van a decir: ‘pá, qué tarado, te conozco del campo, pá!’”

La solidaridad impide que se usen rasgos del portugués brasileño en interacciones intra-grupales e incentiva el uso del portugués local, lo cual identifica a los hablantes como miembros del grupo. Los rasgos que diferencian el portugués de individuos bilingües en Uruguay del portugués de monolingües en Brasil, o sea, la presencia de elementos rurales y de transferencias del español, son los que hacen un dialecto único y posibilitan su estatus de código de grupo, símbolo de identidad social y distinción cultural. A través de la identidad positiva, los marcadores lingüísticos participan de prácticas de identidad que confirman la membresía del hablante a su grupo. La identidad negativa, por otro lado, define más bien lo que no somos, y utilizamos prácticas adecuadas para alejarnos de una identidad que rechazamos (Bucholtz 1999). El rechazo a esa identidad se hace al evitar el uso de marcadores lingüísticos del portugués local, como nos ilustra Mr, una mujer de clase media-media, que se quejaba de “la mala costumbre” del marido de hablar portugués:

55. *Él dice muñata, yo digo boniato.*

Mr. demuestra así una opción consciente de no hacer uso de rasgos del portugués local.

6. Actitudes lingüísticas

Las actitudes lingüísticas son los valores positivos o negativos que un individuo o grupo atribuye a un dialecto. Son actitudes subjetivas ya que técnicamente no hay un dialecto más correcto o inherentemente mejor que otro. La noción de “correcto” es una noción social y no lingüística. En las comunidades bilingües de Uruguay, el portugués uruguayo es una variedad altamente estigmatizada, mientras que el español es la variedad de prestigio.

La presencia del español a través de préstamos y alternancias en portugués uruguayo es una de las razones que lo hacen tan estigmatizado, pues va en contra del ideal purista de un idioma “bien hablado”²³. Además, el portugués uruguayo es rural y los dialectos rurales no tienen prestigio. Este estigma del portugués uruguayo también se debe al hecho de que es la variedad usada por los grupos socioeconómicos menos privilegiados y, como generalmente se asocia el prestigio de un dialecto al prestigio del grupo que lo usa, se relaciona el uso del portugués con la población pobre, de poca educación formal y de los barrios periféricos.

Finalmente, se suma a la lista de razones por las cuales se estigmatiza el portugués uruguayo el hecho de que el español sea el idioma nacional, usado en grandes centros urbanos como Montevideo, mientras que el portugués uruguayo es una variedad local. En la mayoría de los casos, dos idiomas coexistentes no comparten el mismo prestigio social. Dependerá del contexto sociopolítico qué idioma sea valorado como de prestigio, ya que los idiomas nacionales suelen tener prestigio y los minoritarios no. Por ejemplo, así como ocurre en las comunidades bilingües del norte del Uruguay, en Perú el español también es el idioma de la clase media urbanizada, mientras que el quechua es el idioma de gran parte de la población indígena. En las comunidades bilingües de los Estados Unidos, sin embargo, el inglés es el idioma de prestigio y el español, el idioma estigmatizado. En general, esas comunidades bilingües

²³ Así como el término *Portuñol*, *Spanglish* (para el español en contacto con el inglés en los Estados Unidos), *Chinglish* (para chino en contacto con el inglés en Hong Kong) y *guarañol* (para el español en contacto con el guaraní en Paraguay) son peyorativos y popularmente usados para denotar la inhabilidad de las personas de separar los idiomas.

consideran equivocadamente que el idioma nacional es una “lengua” más bonita, más expresiva y más capaz de expresar abstracciones, mientras que el idioma minoritario, muchas veces llamado “dialecto”, es visto erróneamente como incorrecto y sólo capaz de expresar ideas relacionadas al dominio doméstico. “Dialecto” es un término peyorativo y la mayoría de las veces es usado en la caracterización de variedades locales que no disfrutaban de prestigio, mientras que “lengua” denomina variedades que disfrutaban de prestigio nacional y fuerza política. Los bilingües de las comunidades del norte de Uruguay suelen denominar el portugués uruguayo como “brasileiro”, “bayano”, “portuñol” o simplemente, “dialecto”. El portugués de Brasil, hablado por monolingües, sin embargo, es llamado “portugués”. Veamos la respuesta de una joven riverense de 18 años, habitante del barrio Humidad, a mi pregunta: ¿Qué idiomas hablan en su casa?

56. Meu pai fala espanhol comigo, minha mãe o português porque é brasileira, só quem fala o dialeto na minha casa é a empregada.

“Mi padre me habla en español, mi madre en portugués porque es brasileña, sólo habla el dialecto en mi casa la empleada”.

La misma diferenciación entre lengua (estándar) y dialecto (local) se ve en la siguiente explicación, dada por un hombre de 65 años, riverense, de clase media-media:

57. Cuando se trata de hablar portugués estándar, uno teme caer en el dialecto, y lo mismo cuando uno habla con un amigo de infancia, en dialecto, uno teme caer en el portugués estándar.

La dicotomía entre “dialecto” y “portugués” se repite en los colectivos docentes de las escuelas fronterizas, donde los maestros se refieren al portugués local como “dialecto”, en oposición a las “lenguas” español y portugués. Aunque desde el punto de vista lingüístico el uso del término “dialecto” es neutro, sin connotación peyorativa y que la distinción popular entre lengua y dialecto es de carácter social y no científico, llama la atención la presencia constante del término “dialecto” en la literatura especializada para denominar a las variedades del portugués en Uruguay. Véanse, por ejemplo, trabajos

que estudian el “portugués estándar”, el “portugués gaúcho”, el “portugués gaúcho fronterizo”, el “español fronterizo”, pero los dialectos de portugués en Uruguay (DPU).

El estigma que se le atribuye al portugués uruguayo resulta en una actitud altamente negativa hacia sus usuarios que es perpetuada por el sistema educativo y compartida por toda la comunidad. El sistema educativo ha adoptado el ideal de monolingüismo en español difundido por los órganos gubernamentales y, en general, las escuelas fronterizas no consideran la diversidad cultural y lingüística de la región (Behares 1984, 1990). La mayoría de los educadores que entrevisté en Artigas y muchos en Rivera tienen una actitud extremadamente negativa hacia el portugués uruguayo. Una maestra me dijo:

58. *Nuestras maestras han hecho un trabajo muy lindo de concientizar a los niños que ellos hablan mal. Y ellos saben. Me dicen que hablan mal porque sus papás hablan mal también.* (administradora, Rivera).

Se demuestra cómo la administración evalúa como “lindo” el trabajo de estigmatizar el idioma nativo de los niños, sin considerar que su idioma tiene un fuerte componente afectivo y que despreciarlo es incidir negativamente en la elaboración de su identidad y autoestima. Obviamente, cuando el idioma nativo de un sujeto sufre ataques constantes, el sentimiento negativo hacia su idioma se proyecta a su grupo, familia y persona. Lippi Grenn explica la dinámica del prejuicio social que subyace al prejuicio lingüístico:

“Given what we know about the links between social identity and linguistic variation, there can be no doubt that often when we ask individuals to reject their own language, it is not the message, but the social allegiances made clear by that language which are the underlying problem. We do not, cannot under our laws, ask people to change the color of their skin, their religion, their gender, but we regularly demand of people that they suppress or deny the most effective way they have of situating themselves socially in the world.” (Lippi-Grenn 63).²⁴

Lippi-Green señala muy correctamente que el prejuicio lingüístico, de origen puramente social, trata de justificarse de otras maneras. Muchos maestros de Rivera y Artigas, por ejemplo, divulgan entre los niños la idea equivocada de que el portugués uruguayo es “feo” porque es “una mezcla”, “ni portugués ni español”. Cuando les pedí a los maestros que caracterizaran el portugués hablado en la comunidad contestaron que lo que hablaban era:

59. *Una deformación del portugués y del español.* (maestra, Artigas)

Un dialecto. No hablan ninguno correctamente. (maestra, Rivera)

Un dialecto peyorativo. Margina a quien lo usa. (maestra, Artigas)

De hecho, en contextos de bilingüismo social, es bastante común que los hablantes sientan que no pueden hablar bien ninguno de los idiomas. El trabajo de Gal (1979) explica que en la comunidad bilingüe húngaro-alemán de Oberwart, en Austria, aunque los habitantes podían acercarse a las variantes estándares de ambos idiomas, se sentían lingüísticamente inseguros cuando hablaban con monolingües. Grosjean (1982) añade el caso estudiado por Haugen en Suecia, donde la población hablante de finlandés y sueco evaluó su competencia lingüística como inadecuada en ambos idiomas.

²⁴ “Dado lo que conocemos sobre la vinculación entre identidad social y variación lingüística, no pueden quedar dudas de que a menudo, cuando les pedimos a los individuos que rechacen su propia lengua, el problema de base no es el mensaje, sino las lealtades sociales que explicita esa lengua. No podemos, bajo las leyes actuales, pedirle a las personas que cambien el color de su piel, su religión o su género, pero les solicitamos regularmente que supriman o nieguen la forma más efectiva que poseen de situarse socialmente en el mundo.”

El aspecto más problemático del estigma y la inseguridad lingüística son las consecuencias psicológicas que tienen en los hablantes. Los trabajos de Labov (1972), Fasold (1984) y Wolfram, Adger, y Christian (1999) han demostrado que las actitudes lingüísticas generalmente se extienden más allá del dialecto hacia otros atributos personales como la moral, la inteligencia y la integridad. La perpetuación de actitudes negativas y la represión del portugués por los educadores de esas escuelas son extremadamente nocivas para la autoestima de los niños cuya lengua materna es el portugués y, en consecuencia, para su desempeño escolar.

De esto se desprende que los educadores de las comunidades bilingües fronterizas en Uruguay vean la presencia del portugués como un problema y el bilingüismo portugués-español no como una ventaja sino como una dificultad que debe ser superada. Una de las estrategias usadas para defenderse del “problema” es la falta de reconocimiento de que el portugués es el idioma materno de muchos de los niños. Cuando les pregunté a los maestros qué idiomas se hablaban en la comunidad, tres maestros de Artigas contestaron “solamente el español”. Esos mismos maestros dijeron que los hijos de brasileños eran los únicos que hablaban el portugués. Una directora me dijo que los niños hablaban el portugués por causa de la televisión. Esta es una equivocación bastante común en la comunidad, pues se sabe que en primer lugar, se habla el portugués por razones históricas, y segundo, uno no puede aprender un idioma con la televisión porque no hay interacción, fundamental en el proceso de adquisición de lenguas. No menos interesante es la referencia entre los maestros al español como “idioma materno”, siendo que el español la mayoría de las veces es la segunda lengua, adquirida en la escuela.

En Rivera los maestros demostraron ser más conscientes en cuanto al valor cultural y afectivo del portugués uruguayo. Todos contestaron que los estudiantes hablaban ambos idiomas, es decir, reconocían el bilingüismo. Un maestro relató que incluso permitía a niños lusohablantes que se expresasen en portugués y describió los efectos del influjo de esta lengua como “*normales, debido a la influencia del portugués y a que fuimos colonizados por los portugueses*”, demostrando una actitud positiva hacia el idioma y consciencia sobre las razones históricas de la presencia del

portugués en Uruguay. Aunque la práctica educativa siga siendo monolingüe, en algunas escuelas periféricas de Rivera se permite el uso del portugués entre los estudiantes (Menine Trindade, Behares y Costa Fonseca 1995) y los maestros ya demuestran una actitud de respeto y valoración hacia el idioma materno de la población estudiantil (Behares 1990).

En Artigas, de acuerdo con las respuestas de los cuestionarios, se reprime el uso del portugués en la escuela en diferentes niveles. Una maestra contestó que lo reprimía en el recreo de forma esporádica, otra escribió que lo reprimía en la clase, recreo y almuerzo, y otra relató que también reprimía el uso del portugués en fiestas de la escuela. Los niños son totalmente conscientes de que no deben hablar el portugués en la escuela, ambiente diglósicamente asignado al español. Un niño, al preguntársele si hablaba en portugués en la escuela dijo:

60. *No, porque a maestra me reta, no recreo nós falamo.* (9 años, Artigas)

“No, porque la maestra me reta, en el recreo hablamos”.

Aunque las familias de clase media en general repriman el uso del portugués en el hogar, muchas familias de clase obrera no lo hacen. Sin embargo, el hecho de que el portugués sea reprimido en la escuela preocupa a algunas familias de habla portuguesa. Un niño dijo:

61. *Mi mamá no me deja hablar el portugués para que no me acostumbre y hable en la escuela.* (6 años, Artigas).

Como consecuencia del estigma del portugués uruguayo y de su estatus como lengua del hogar, tanto en las escuelas fronterizas como en Montevideo presencié una fuerte resistencia a la idea de educación bilingüe español-portugués. Muchos ven la presencia del portugués como un problema que hay que eliminar y una amenaza a la soberanía nacional debido al ideal monolingüe (común en el siglo XIX). La ecuación “ser uruguayo = hablar castellano” es central al discurso en contra del uso de portugués y subyace no sólo en las políticas lingüísticas sino también es absorbida por las

familias. Muchos niños me explicaron que sus padres y maestros no les permitían hablar el portugués porque “son uruguayos”.

Como resalta Wei (2000), las actitudes negativas hacia el bilingüismo social no van a cambiar hasta que la gente reconozca las ventajas sociales, culturales y cognitivas del bilingüismo, discutidas detalladamente por él (22-23). En cuanto a las ventajas sociales, Wei empieza por destacar la importancia de poder hablar el idioma de los padres, familiares y miembros de la comunidad y, por lo tanto, crear raíces sólidas como individuos. Además, el autor enfatiza el poder de comunicación internacional y la ventaja de poder conectarse con hablantes de diferentes lenguas, no sólo en la familia y en la comunidad, sino también en otras sociedades. Wei añade que hay investigaciones que muestran que los bilingües, por estar constantemente monitoreando la elección de idiomas, desarrollan una sensibilidad lingüística peculiar. Además pueden conocer los productos de dos culturas y tener más oportunidades laborales. Finalmente, el autor resalta las ventajas cognitivas de los individuos bilingües ya comprobadas empíricamente, como una mayor rapidez en el desarrollo cognitivo en la infancia y en el pensamiento creativo.

7. Recomendaciones para un programa de educación bilingüe

7.1. Enseñanza bilingüe en contextos donde se habla una lengua de herencia

Se debe considerar al portugués como “idioma de herencia” en las comunidades de Artigas y Rivera. Un “idioma de herencia” se define como un idioma que se adquiere en el hogar, diferente del idioma mayoritario (oficial o no), heredado a través de generaciones como consecuencia de inmigración, colonización o sustrato anterior a una invasión. Un hablante de una lengua de herencia es una persona que “creció en una casa donde no se usa el idioma mayoritario y habla o entiende la lengua

heredada.” (Valdés 2001). El hecho de que el portugués sea el idioma de herencia de gran parte de la población escolar de Artigas y Rivera hace que esos alumnos sean diferentes de aquellos a quienes se pretende enseñar una lengua extranjera. Dos de las diferencias fundamentales son la diversidad de competencia lingüística y la meta hacia el bidialectalismo.

Las distintas habilidades lingüísticas entre los estudiantes presentan un desafío que se debe considerar en la elaboración de un currículo, pues unos las tendrán ya bastante desarrolladas mientras que otros serán sólo bilingües pasivos, con limitaciones en su capacidad de producción. Por lo tanto, la implementación de un programa de inmersión dual parece ser muy adecuada, pues tanto los hablantes nativos de portugués como los de español podrían beneficiarse.

La enseñanza bidialectal se refiere al hecho de que debido a la naturaleza diglósica de esas comunidades, el portugués muchas veces sólo se usa para interacciones personales informales, mientras que el español se usa en interacciones formales. Como consecuencia, el portugués que usan los niños (sobre todo de clase social baja) es muchas veces informal y monoestilístico. Un objetivo importante de la educación bilingüe portugués-español será enseñarles el registro más formal del portugués. Para lograrlo, los educadores deben trabajar con estrategias y métodos de educación bidialectal, la cual involucrará una enseñanza del portugués estándar que no vaya en detrimento de la variedad local. Es muy importante enfatizar que un programa bidialectal y bilingüe debe reconocer la necesidad de todos los estudiantes de manejarse en las culturas dominantes y a la vez apoyar la preservación de la identidad cultural y lingüística local. Para ello, el currículo de educación bidialectal deberá incorporar varias prácticas de análisis contrastivo que ayuden a desarrollar en los estudiantes una consciencia metalingüística explícita de las diferencias existentes en cuanto a las reglas fonológicas y morfosintácticas entre su dialecto y el dialecto estándar²⁵.

²⁵ Para ideas concretas de actividades con este objetivo, véase Adger, Christian y Taylor (1999); Wolfram, Adger, y Christian (1999), y Rickford (1999), sobretodo el capítulo “*Using the Vernacular to Teach the Standard.*” Específicamente aplicado a las escuelas uruguayas fronterizas, véase Colombo (1998).

Además de la heterogeneidad de competencia lingüística entre la población estudiantil y el énfasis en la enseñanza bidialectal, los educadores en programas de enseñanza de lengua de herencia deben dedicarse a cuestiones relacionadas a la expansión de la competencia bilingüe, la transferencia de habilidades de lectura y escritura entre las lenguas, y el mantenimiento y valoración del idioma minoritario (Valdés 1995).

7.2. Capacitación de docentes

Debido a la complejidad de la situación de las comunidades escolares de Artigas y Rivera, es fundamental que los maestros involucrados en el proyecto de educación bilingüe español-portugués por inmersión en Escuelas de Tiempo Completo reúnan las siguientes cualidades:

- a. Formación lingüística y sociolingüística que les permita reconocer fenómenos lingüísticos típicos de situaciones de lenguas en contacto (préstamos léxicos, intercambio de códigos, variación, etc.) y sus valores sociales, para que puedan evitar la perpetuación de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Además, si reconocen esos fenómenos podrán valorar el portugués uruguayo como una variedad lógica y compleja y, en consecuencia, sustituir la idea equivocada de “mezcla de idiomas”.
- b. Conocimiento de los factores históricos responsables de la presencia del portugués en Uruguay y conciencia de que los niños aprenden el portugués como lengua de herencia y no como resultado de un contacto reciente con Brasil o la televisión brasileña.
- c. Conocimiento del portugués uruguayo, además del portugués brasileño estándar.
- d. Evitar las referencias al portugués uruguayo como “dialecto” y al portugués brasileño como “idioma”. El término “dialecto” debe referirse a cualquier variedad lingüística compartida por un grupo de hablantes. La caracterización

del portugués uruguayo como “dialecto” o “portuñol” (mientras que el portugués brasileño y el español uruguayo son “idiomas”) es incorrecta y peyorativa.

- e. Conocimiento acerca de cómo ayudar a los estudiantes lusohablantes a afirmarse como miembros de la sociedad hispanohablante manteniendo afinidad con sus raíces culturales. Que puedan ayudarlos a negociar su identidad fronteriza en el sentido de dominar la coexistencia de diferentes idiomas, culturas y afiliaciones a grupos será una cuestión crucial para los educadores involucrados en ese proyecto. La idea debe ser expandir el repertorio lingüístico de los niños a través del bilingüismo y bidialectalismo y no sustituir una variedad por otra.
- f. Reconocimiento de que sus actitudes lingüísticas pueden tener un impacto importante en cómo los estudiantes perciben su competencia en portugués y español y, por extensión, a sí mismos, su familia, cultura y herencia. Estigmatizar a los estudiantes según la manera en que hablan es pedagógica y psicológicamente nocivo para ellos.

8. Conclusiones

En este trabajo traté de describir el perfil sociolingüístico de las comunidades de Rivera y Artigas. Basándome en datos recolectados en ambas comunidades, clasifiqué la situación como bilingüe y diglósica, donde la elección entre el portugués y el español se correlaciona con variables sociales del hablante y con características del dominio donde ocurre el acto de habla. Además observé una tendencia hacia el desplazamiento del portugués en algunos grupos sociales y, como consecuencia, una desestabilización del modelo diglósico. En cuanto al tipo de portugués que se utiliza, sugerí que el portugués uruguayo hablado en esos centros urbanos se ubica en un continuo dialectal entre el portugués uruguayo rural y el portugués brasileño estándar. La oscilación entre esos dos extremos también está condicionada por características sociales del hablante y del contexto de comunicación.

Basándome en este diagnóstico, creo vehementemente que la implementación de la educación bilingüe español-portugués en las escuelas de Artigas y Rivera va a responder a una necesidad antigua de reconocer la diversidad cultural y lingüística de la frontera, y de aprovechar esta diversidad para educar a todos los individuos para que sean bilingües y bidialectales. La educación bilingüe español-portugués sumará al repertorio lingüístico, tanto de los niños lusohablantes como de los hispanohablantes, un estilo formal del portugués estándar que muchas veces desconocen, consolidando, a la vez, su competencia en español. Además, el uso del portugués estándar en las escuelas, no en detrimento de la variedad local, validará el idioma materno de muchos estudiantes de clase baja y les dará autoestima y seguridad, factores que sabemos están íntimamente relacionados a un mejor desempeño escolar. Creo que de esa manera la educación responderá más adecuadamente a su ideal de equidad y a la realidad de la frontera.

He observado que en las aulas los alumnos que hablan español como primera lengua son los que más hablan (los niños de la clase media), mientras que los niños que vienen de familias lusohablantes son más callados y participan menos. Según García de Lorenzo (1974), son también los que presentan mayor número de problemas de aprendizaje, repetición de cursos, ausentismo y obtención de resultados muy pobres. Con la educación bilingüe, por primera vez el idioma materno de esos niños no será ridiculizado o reprimido en el aula.

Además, creo que el uso del portugués en la escuela causará un cambio en la comunidad que resultará en actitudes positivas hacia el bilingüismo, enfatizando los beneficios cognitivos, psicológicos, sociales, culturales y económicos de saber dos idiomas. Con la educación bilingüe los estudiantes podrán adquirir las habilidades lingüísticas en ambos idiomas y volverse adultos seguros y competentes. El bilingüismo español-portugués es fuente de poder intelectual, cultural, político y económico, es un patrimonio valioso tanto para el individuo como para la sociedad y por lo tanto debe ser preservado.

9. Referencias bibliográficas

- Abella, G. y A. Villaverde (1988) *¿El portuñol tiene futuro?* Cuadernos del tercer mundo. 109.
- Adger, C.T., D. Christian y O. Taylor (1999) *Making the connection. Language and Academic Achievement Among African American Students*. Center for Applied Linguistics.
- Amaral, A. (1976) *O Dialeto Caipira*. São Paulo: UCITEC. 2ª. Edición.
- Barrios, G. (1996). "Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay de la zona de la frontera." *Fronteiras, Educação, Integração*. Eds. A.M. Trindade y L.E. Behares. Santa Maria: Universidade Federal Santa Maria. 83-110.
- Behares, L.E. (1984) *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- _____. (1990) "Ahora el portuñol es bueno. Efecto y contraefectos del cambio de actitudes en la educación fronteriza. 1990. Manuscrito.
- Behares, L.E. y B. Gabbiani (1987) "Educación y lengua en la frontera." *Relaciones* 3, 6-7.
- Bisol, L. (1984) "Harmonização vocálica, uma regra variável." *Tempo Brasileiro* 78: 73-98.
- _____. (1991) "A Vogal pretônica: contato e interferência." *Revista da Língua Portuguesa*. 5: 18-26.
- _____, ed. (1996) *Introdução aos Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDI PUCRS.
- Bixler-Márquez, D.J. (1985) The Mass media and the retention of Spanish by Chicanos. *International Journal of the Sociology of Language*. 21-29.
- Blom J.-P and J.J. Gumperz (1972) Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In J.J. Gumperz and D. Hymes (eds) *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-34.
- Bortoni-Ricardo, S.M. (1985). *The Urbanization of rural dialects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. y A. Gilman (1970) "The Pronouns of power and solidarity." *Psycholinguistics*, R. Brown. New York: Free Press, 302-335.
- Bucholtz, M. (1999) "Why be normal? Language and identity practices in a community of nerd girls". *Language in Society*, 28, 2. 203-223.
- Campbell, R.N. y J.W. Rosenthal (2000) Heritage Learners. En J.W. Rosenthal, *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Callou, D., Y. Leite y J. Moraes (1995) "Variação dialetal no português do Brasil: Aspectos fonéticos e morfossintáticos." *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. 14: 106-118.
- Carvalho, A.M. (1998) *The Social Distribution of Portuguese Dialects on a Bilingual Border Town*. PhD Dissertation. University of California, Berkeley.

- _____. (1999) "Doing the right thing: Language choice and socio-cultural identity in a bilingual border town." *American Association of Applied Linguistics*. Stamford, CT.
- _____. (2003a) "The Sociolinguistic Distribution of (lh) in Uruguayan Portuguese: A Case of Dialectal Diffusion." *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages. Papers from the 5th Hispanic Linguistics Symposium and the 4th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*. Edited by Silvina Montrul and Francisco Ordóñez. Somerville, MA: Cascadilla Press.30-44.
- _____. (2003b) "Rumo a uma Definição do Português Uruguaio." *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. Edited by Armin Schwegler. 2: 135-159.
- _____. (2004) "I speak like the guys onTV: Palatalization and the urbanization of Uruguayan Portuguese." *Language Variation and Change* 16:2. (en prensa)
- Cedergren (1973) *The Interplay of social and linguistics factors in Panama*. Tesis de doctoramiento. Ithaca: Cornell University.
- Chambers, J. K. (1995) *Sociolinguistic Theory*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Chaves de Melo, G. (1981) *A Língua no Brasil*. Rio de Janeiro: Padrão.
- Clyne, M. (2003) *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge UP.
- Colombo, S. (1998) Observación sobre la utilización de materiales regionales en el aula fronteriza. En L. Behares (Org.) *Segundo seminario sobre educación y lenguaje en áreas de frontera*. Montevideo: Universidad de la República. 63-69.
- Cordery, L. y B. Gabbiani (1989) "Estrategias ortográficas de niños bilingües", em *Temas de Lingüística Aplicada* 14, 171-180.
- Corvalán, G. y G. de Granda (1982). *Sociedad y Lengua: Bilingüismo en el Paraguay*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Elizaincín, A. (1975) "El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña, em *Letras de Hoje* 20, 65-75.
- _____. (1978a) *Algunas Precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- _____. (1978b). "Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza Uruguayo-Brasileña." *Lingüística y Filología de América Latina*. Lima: Universidad de San Marcos, 301-310.
- _____. (1979). *Precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- _____. (1992) *Dialectos en contacto: español y portugués en España y América*. Montevideo: Arca.
- _____. (1995): "Personal Pronouns for Inanimate Entities in Uruguayan Spanish in Contact with Portuguese", em *Spanish in 4 Continents. Studies in Languages Contact and Bilingualism*. En C. Silva-Corvalán (Ed.) Georgetown UP: Washington DC, 117-131.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, C. (1959) Diglossia. *Word*. 15: 325-340.

- Fishman, J. (1967) "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23 (2): 29-38.
- _____. (1972) *The Sociology of language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA: Newbury House.
- _____. (1977) The social science perspective: keynote. In J. ^a Fishman (2d.), *Bilingual Education: Current perspectives*, 1-49. Washington DC: Georgetown University.
- _____. (1980) Minority language maintenance and the ethnic mother-tongue school. *Modern Language Journal*. 64: 167-72.
- _____. (1985) *The Rise and the Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- _____. (1992) *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gal, S. (1979) *Language Shift. Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. London: Academic Press.
- Garcia Lorenzo, M.E. (1974). *Dialecto fronterizo: Un Desafío a la educación*. Montevideo: Instituto Americano del Niño.
- Giles, H. (1984) *The Dynamics of Speech Accommodation*. *International Journal of the Sociology of Language*, 46.
- Giles, H., R. Bourhis y D.M. Taylor (1977) Towards a theory of language in ethnic group relations. En H. Giles (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, 307-438. London: Academic Press.
- Grosecjan, F. (1982) *Life with Two Languages. Na Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guy, G. (1981) *Linguistic Variation in Brazilian Portuguese: Aspects of Phonology, Syntax, and Language History*. Tesis de doctoramiento. University of Pennsylvania.
- Hamers, J.F. y M.H.A, Blanc (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge UP.
- Hensey, F. (1972) *The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border*. The Hague: Mouton.
- _____. (1984) "Uruguayan Portuguese as na interlanguage and na interlect, " en *Language in the Americas. Proceedings of the ninth PILEI Symposium*. Ithaca, NY: cornell Univeristy Press. 148-160.
- Hudson, A., E. Hernández-Chávez y G. Bills (1995) "The Many faces of language maintenance: Spanish language claiming in 5 Southwestern states". *Spanish in 4 continents: Studies in language contact and bilingualism*. Ed. Carmen Silva-Corvalán, 165-183. Washington DC: Georgetown University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies of Black English Vernacular*. Philadelphia: Pennsylvania UP.
- Le Page, R. y A. Tabouret-Keller (1985) *Acts of Identity. Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lippi-Green, R. (1997) *English with na Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. London and New York: Routledge.

- Menine Trindade, A.; L.E. Behares; y M. Costa Fonseca. (1995). *Educação e Linguagem em Áreas de Fronteira Brasil-Uruguai*. Santa Maria: Pallotti.
- Mougeon, R. y Béniak, E. (1990) *Linguistic consequences of language contact and restriction: The case of French in Ontario, Canada*. Oxford: Oxford University Press.
- Muysken, P. (2000) *Bilingual Speech. A Typology of Code-mixing*. Cambridge: Cambridge UP
- Myers Scotton (1993) *Social Motivations for code-switching*. Oxford: Oxford UP.
- Naro, A. (1981) "The social and structural dimensions of a syntactic change." *Language* 57, 63-98.
- Paulston, C.B. (1994) *Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Implication for Language Policies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Poplack, S. (1988) "Language status and language accommodation along a linguistic border." En *Language Spread and Language Policy: Issues, Implications, and Case Studies*. P.H Lowenbert (Ed.) Washington DC: Georgetown UP. 90-118. CHECK
- Poplack, S., D. Sankoff y C. Miller (1988) "The Social correlates and linguistic consequences of lexical borrowing and assimilation." *Linguistics* 18, 581-616.
- Rickford, J. (1999) *African American Vernacular English*. Malden, MA; Oxford: Blackwell.
- Roberts, I. y M. Kato (1993) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Romaine, S. (1989) *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rona, J.P. (1965) *El dialecto fronterizo del norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi.
- Rubin, J. (1972) Bilingual usage in Paraguay. En J. Fishman (ed.) *Advances in the Sociology of Language*, 512-30. The Hague: Mouton.
- Silva-Corvalán, C. (1994) *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. New York: Oxford.
- _____. (2001) *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Thomason, S. (2001) *Language Contact: An introduction*. Washington DC: Georgetown.
- Thun, H. y A. Elizaincín (2000) *Atlas diatópico y diastrático del Uruguay – Frontera com Brasil*. Kiel: Wetensee Verlag.
- Valdés, G. (2001) Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. *Heritage Languages in America. Preserving a national resource*. En J.K. Peyton, D. Ranard y S. McGinnis (Ed.) Center of Applied Linguistics.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as "foreign" languages: Pedagogical and theoretical challenges. *Modern Languages Journal*, 79 (3), 299-328.
- Wolfram, W. C.T. Adger y D. Christian (1999). *Dialects in School and Communities*. Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Wei, L. (2000) Dimensions on Bilingualism. En L. Wei (ed.) *The Bilingualism Reader*. London: Routledge. 3-25.
- Wheritt, I. (1978) "A Sociolingüística da oração substantiva em português." *Língua e Literatura* 7, 85-109.

- Weinreich, U. (1968) *Languages in Contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Zentella, C. (1997) *Growing up bilingual. Puerto Rican children in New York*. Malden: Blackwell.

Capítulo 3

Portugués del Uruguay y educación fronteriza

Luis Ernesto Behares

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

In memoriam
Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo

1. Constitución histórica y social de la frontera uruguaya con Brasil.

Tracemos una línea más o menos recta desde la desembocadura del Río Ibicuí en el Río Uruguay y la rivera norte de la Lagoa dos Patos, que atraviese todo el Estado de Rio Grande do Sul (más o menos como lo hace la *Rodovia da Integração*) y otra que coincida con el Río Negro en territorio uruguayo. El territorio comprendido en esa franja se caracteriza por ser una zona cultural y lingüísticamente híbrida, con rasgos propios que la diferencian de la cultura brasileña y de la cultura uruguaya, constituyendo un continuo sociocultural en muchos aspectos.

Lo que llamamos Frontera es un ámbito sociogeográfico amplio. Como hemos desarrollado en otros trabajos (Behares 1996, 2001), y mucho más allá del sentido común ingenuo que lamentablemente ha imperado en muchas aproximaciones a lo fronterizo, lo fronterizo no se circunscribe a los bordeados inmediatos de los límites con el Brasil. Más bien los incluye en dos constructos confluyentes:

- El *sociohistórico*, que nos habla de la Banda Norte del Río Negro hasta las nacientes del Río Uruguay en el Estado de Río Grande del Sur, comprendiendo también los actuales departamentos uruguayos del este y del nordeste.

- El *discursivo*, que nos habla de la constitución de identidades nacionales y lingüísticas que “bautizan”, se apropian y reconstituyen esas regiones en los imaginarios colectivos.

La región que acabamos de circunscribir tiene una larga historia, aún desde antes de que estuviera poblada. En efecto, fue “concedida” a los españoles, como gran parte del actual Brasil, por la Línea de Tordesillas, trazada en el tratado firmado en 1494 (ver Mapa 1 en Sección 7). Sin embargo nos interesan sobre todo los siglos XVII y XVIII, en los cuales estas áreas geográficas comienzan a poblarse y a oscilar en su posesión por las coronas española y portuguesa y la no menos “corona” Jesuita.

Analicemos con un poco de detalle los procesos constitutivos iniciales en el siglo XVII, siguiendo el Cuadro 1²⁶.

Cuadro 1. Datos cronológicos de la evolución de la frontera Uruguay-Brasil (Siglo XVII)

1611-1617	Introducción de ganados vacunos por el Oeste de la Banda Oriental. Inicio de la “Vaquería del Mar”.
1626-1640	Fundación de las Misiones Jesuíticas con indios tapes y guaraníes.
1634→	Introducción por los Jesuitas de ganados vacunos y suínos entre el Ibicuí y el Yacuí.
1641	Cambio de emplazamiento de varias poblaciones misioneras debido a los ataques de bandeirantes portugueses. Formación de la “Vaquería de la Sierra” a partir de los vacunos y porcinos traídos por los misioneros.
1660	Fundación de la estancia misionera de Yapeyú (con límites entre el Uruguay, Ibirapitá y Queguay) que alcanzó a reunir 400.000 vacas.
1658-1675	Formación del “Imperio terrateniente” portugués del <i>Rio Grande de São Pedro</i> (Correa de Sá).
1680	Fundación de la Colonia del Sacramento.
1682-1690	Fundación de nuevas “reducciones jesuíticas”.

²⁶ Los Cuadros 1-5 reúnen datos tomados de un grupo amplio de fuentes, que citamos ahora *in extenso*: Morales Padrón 1975, Palermo 2001, Mena Segarra 1968, Grub 1951, Prado Jr. 1964, Reyes Abadie, Bruschera y Melogno 1963, Pi Hugarte 1998, González y Rodríguez Varese 1990, Fausto 1995, Leitman 1979, Barrios Pintos 1971, González Mieres 1968, Píriz 1968, Campal 1962, Oddone 1966, Reyes Abadie 1963, Isola, 1975, Acosta y Lara 1978, Armani 1977, Bruxel 1996, Cabrera Pérez 1983, Coni 1945, Barrios Pintos (Dir.) 1963, Furlong Cardiff 1962, Padrón Favre 1991, Sala de Tourón y Alonso Eloy 1991, Vidart 1997, Barrios Pintos 1985, Fortes 1981, Caggiani 1983, Barbosa 1985, Pivel Devoto 1952.

En el Siglo XVII nos encontramos con un territorio que progresivamente se va poblando de ganados. Es ésta la impronta constitutiva del territorio, caracterizada por la alta presencia del ganado cimarrón, objeto de caza por indígenas y, eventualmente, por otros agentes de caza de origen variado. Al sur del Río Negro, las Vaquerías del Mar van gestando un grupo humano característico (el “gaicho”) que avanzaba sobre el Norte esporádicamente.

La presencia más característica del período es la de los Jesuitas y sus reducciones misioneras, mediante la conversión al cristianismo y “civilización” de las comunidades guaraníes. En la segunda mitad del siglo, los Jesuitas fueron la única presencia “institucional” europea en la región, con un enorme poderío, más aun si se tiene en cuenta las escasas previsiones de los gobiernos de Buenos Aires y Río de Janeiro respecto a estas tierras. Lindaron sus “territorios” con el imperio ganadero recibido en donación por el portugués Correa de Sá (*Rio Grande de São Pedro*), verdadera estancia cimarrona ubicada vagamente entre las posteriores líneas de Permuta y San Ildefonso, más bien en su región este hacia el Atlántico, destinada a la caza de ganado para consumo de las áreas centrales de Brasil.

Sólo al final del siglo, los portugueses se deciden a establecer formalmente su dominio sobre la Banda Oriental, al fundar la Colonia del Sacramento, que desencadenó un proceso en el Siglo XVIII en el cual las coronas europeas comenzaron a pujar más formalmente por la posesión real de estos territorios. En el Cuadro 2 vemos algunos detalles de este proceso.

Cuadro 2. Datos cronológicos de la evolución de la frontera Uruguay-Brasil (Siglo XVIII)

Ca. 1700	Cacerías de ganados para extracción y comercialización de cueros y cebo y comercio ilegal (de acuerdo con Buenos Aires) de los portugueses.
1711	Buenos Aires aprueba el ingreso de faeneros porteños en la Banda Oriental.
1724-1726	Fundación de Montevideo. Nacimiento de la propiedad de la tierra (Alzaibar) en la Banda Oriental.

1725-1740	Colonización de <i>Río Grande de São Pedro</i> (actual ciudad de Río Grande) con pobladores lagunistas y azorianos.
1750	Tratado de Madrid. Parte del territorio fronterizo y de las Misiones pasa a poder de Portugal, con devolución de la Colonia del Sacramento a los españoles.
1751-1757	Fundación de Río Pardo, ideado como centro expansionista hacia la campaña.
1753-1756	Guerra jesuítica.
1755-1757	Proceso poblacional de Maldonado. En 1757 se integra un abundante número de guaraníes misioneros.
1757	Fecha oficial de fundación de Salto por el Gobernador Viana (conocida como <i>Itú</i>)
1767	Expulsión de los Jesuitas.
1768	El inventario de las Estancias Misioneras de Yapeyú, San Borja, La Cruz y San Miguel arroja 605.118 vacas, 70.484 caballos y 85.083 ovejas (hubo 40% de disminución por la guerra).
1772	Fundación de Paysandú con indios misioneros dedicados a la ganadería.
1772-1777	Diversas acciones militares entre portugueses y españoles en la región.
1773	Fundación de Santa Tecla por España (en actual territorio de Brasil) con el fin de defender las fronteras.
1777	Fundación de <i>Santa Maria na Boca do Monte</i> por Portugal (en actual territorio de Río Grande del Sur).
1777	Tratado de San Ildefonso.
1778	Pragmática de Libre Comercio.
1784→	Creación de saladeros en la Banda Oriental.
1784-1897	Tareas de demarcación de los límites entre las posesiones españolas y portuguesas en la región (Azara, Saldanha).
1791	Fundación de la Guardia de San Nicolás de Bari (España), también llamada "Guardia Nueva del Cerro Largo", actual Melo.
ca.1795	Fundación de varias guardias al norte del Río Yaguarón (España). Fundación de Melo como guardia a cierta distancia de la original. Crece rápidamente como población.
1797	Creación del Cuerpo de Blandengues, destinado a controlar las fronteras.

La dinámica de la primera mitad del siglo XVIII se caracteriza por intentos más sistemáticos de poblamiento de la Banda Oriental (sur del Río Negro), a pesar del

escaso interés de los gobernadores de Buenos Aires en hacerlo, pero obligados por la corona española en virtud del peligro portugués frente a Buenos Aires desde 1680 (la Colonia del Sacramento, con cambio de manos durante el período). La fundación de Montevideo y la autorización para que faeneros registrados por Buenos Aires operaran en el territorio son parte de esta dinámica. Los portugueses también se preocuparon por poblar las regiones norteñas por ellos ocupadas mediante la colonización. No obstante, la región entre el Río Negro y el inicio de los “Morros” (a la altura de la actual Santa María en Río Grande del Sur) aún es tierra de nadie, intensamente recorrida pero no poseída por nadie, excepto por los Jesuitas y sus guaraníes cristianos.

La segunda mitad del siglo avanza mucho más en este proceso. En Europa las coronas litigan por el territorio. El Tratado de Madrid (o Permuta) permite el trueque de la Colonia del Sacramento por el territorio de las Misiones, que pasa a manos portuguesas, aunque por virtuales 27 años, ya que en 1777 el Tratado de San Ildefonso traza los límites mucho más al norte, como se ve en el Mapa 1. Además, el dominio Jesuita en esa región se rompe con la expulsión de éstos en 1767, precedida por las guerras guaraníes. Españoles y portugueses pujarán por esa franja comprendida entre los límites de ambos Tratados por el resto de la vida colonial, en acciones militares, fundación de poblaciones (más bien guardias militares) y variados intentos de demarcación, mientras que los guaraníes acristianados se desparraman literalmente por toda esa área y la trascienden.

Al finalizar el siglo, ya hay una clara sensibilidad de ambos lados de que más allá de todos los intentos esa región escapaba y seguiría escapando a toda regulación sistemática. A comienzos del Siglo XIX los diferentes informes que fueron presentados expresaban ese escepticismo. Por otro lado, los intentos de control y establecimiento de límites precisos acabaron generalmente por volverse ilusorios. Por la vía de los hechos, en la antesala de la revolución los portugueses se han enseñoreado de la región, aprovechando la inoperancia de los bonaerenses. En el Cuadro 3 podemos seguir el proceso en el primer tercio del siglo XIX hasta la constitución del Estado Oriental.

Cuadro 3. Datos cronológicos de la evolución de la frontera Uruguay-Brasil (1800 - 1830)

1800	Azara, encomendado para ello por el Virrey Avilés, funda la población de Batoví en la línea divisoria con los dominios portugueses. Fue destruida un año después. Reparto de tierras desde Santa María a Tacuarembó.
1801	Invasión y conquista del territorio de las Misiones por los portugueses.
1804	Campaña de Javier de Viana contra los “indios infieles”.
1805	Disposiciones del Virrey de Sobremonte referentes a la tenencia de la tierra en las fronteras, inspiradas en múltiples informes de la década anterior, pero que no pudieron ser aplicadas.
1810	Junta de Mayo en Buenos Aires.
1810	Regularización del pueblo de Paysandú por orden de la Junta porteña, ya existía poblado por guaraníes de Yapeyú desde mucho antes.
1811	Inicio de la revolución artiguista. Campaña portuguesa contra los artiguistas.
1812	Éxodo del Pueblo Oriental. Enfrentamientos con los portugueses.
1812-1816	Dominio Artiguista de la Provincia Oriental. Oscilaciones del dominio Oriental o portugués de las tierras al norte del Río Negro.
1813	Instrucciones del año XIII. Reclamo de los límites del Tratado de San Ildefonso.
1814	Reparto de tierras a ciudadanos portugueses en las zonas de la frontera cercanas a los actuales límites.
1815	Liga Federal. En la distribución política de la Provincia Oriental, la Zona norte queda a cargo directo de Artigas o de sus Alcaldes.
1817(20?) -1828	Dominación portuguesa.
1817	Invasiones portuguesas al mando de Lecor.
1817	Fecha de (re)fundación de Salto por los portugueses, al retirarse al poco tiempo dejan allí población civil. Crece rápidamente por el comercio de yerba y de charque.
1819	Tratado de la Farola. Entrega de las tierras al norte del Arapey y el Yaguarón a la Corona de Portugal.
1820	Se consolida con la salida de Artigas el dominio de todo el territorio por Lecor.
1821	Congreso Cisplatino. “Provincia Cisplatina”, no convalidada por el Rey Dom João.

1821	Establecimiento del Imperio de Brasil. Don Pedro I. Incorporación de la Provincia Cisplatina a la <i>Constituição do Império</i> (1822).
1823	Fundación por los brasileños del pueblo de <i>Nossa Senhora de Livramento</i> , actual Santa Ana do Livramento.
1825	Declaratoria de la Independencia.
1828	Reconquista de las Misiones por Rivera y rápida devolución de las mismas. Convención Preliminar de Paz.
1829	Fundación de Bella Unión con 8000 indios guaraníes “acristianados” que Rivera trajo de las Misiones.

Como vemos en el Cuadro 3, durante las tres décadas iniciales del siglo se operan cambios rápidos y regularizaciones territoriales inestables. El siglo se abre con la conquista de las Misiones por los portugueses, aunque éstas ya eran, de hecho, territorio libre para su uso. En 1813 las *Instrucciones* artiguistas reclaman como límites de la Provincia Oriental los de la línea de San Ildefonso. La lucha con los portugueses en el norte continuó hasta que se produjo la entrada de Lecor en Montevideo (1817) y el dominio portugués total sobre la Provincia (Dominación Portuguesa, 1820 - 1828).

En el interregno, en 1819 por el Tratado de la Farola el Cabildo de Montevideo canjeaba el territorio de las Misiones y otra amplia faja hacia el Atlántico por el pago de los adeudos derivados de la construcción del Faro de la Isla de Flores. Los límites de la Provincia Cisplatina de 1821 casi coincidían con los actuales y, de hecho se mantuvieron a pesar de la “reconquista” de las Misiones y “devolución” de las mismas por Rivera en 1828.

Las guerras de la independencia y la invasión portuguesa dejaron una enorme pobreza y desajuste social en toda la región. No obstante esto y las oscilaciones en los límites, poco o nada se modificó en la estructura social y en la inexistente filiación nacional de los habitantes de la región fronteriza. Sin embargo, observemos que los portugueses se preocuparon por fundar guarniciones y pueblos y repartir tierras en las zonas aledañas a los oscilantes límites. Entre otras, en este período se funda Salto en 1817, rápidamente abandonada pero que subsistió como pueblo a pesar de esto, y *Nossa Senhora de Livramento* (actual Santa Ana) en 1823.

Detengamos por un momento la narración y focalicemos algunos aspectos económicos, sociales, poblacionales y culturales de la región comprendida entre el Río Negro y la vieja línea de San Ildefonso en los albores de la República.

En lo que respecta a la economía, debemos establecer que se trataba de inmensas praderas repletas de ganados cimarrones, haciendas que se explotaban muy extensivamente y que arrojaban como ganancia los cueros y tardíamente carne para ser charqueada y trasladada a otras regiones distantes. No significa esto que la tierra fuera indivisa, todo lo contrario: enormes extensiones de campo eran propiedad de hacendados del más variado “pelaje”, objeto de donaciones, repartos de tierras y diversas otras formas de acceso a la propiedad rural. Pero no nos confundamos imaginando estancias modernas, sino más bien derechos amplios sobre el uso y la explotación de la tierra.

Durante la etapa final del período colonial, a partir de 1784 se establecen como negocios muy prósperos los saladeros orientales, que exportaban a precios muy convenientes sus productos (fundamentalmente el charque o tasajo y las cecinas de grasa) a otras regiones del dominio español o portugués, incluido el Brasil. No obstante, los saladeros eran una realidad del sur, en el norte solo crecía y se cazaba la materia prima.

Se suele afirmar que la región que estamos estudiando estaba despoblada. Esto es cierto si lo que buscamos son conglomerados urbanos de considerable magnitud. De hecho, no los había, a pesar de los centros poblados que españoles y portugueses fueron estableciendo más con carácter militar que otra cosa. La región podía definirse como exclusivamente rural y con escasa densidad poblacional. Sin embargo, conviene recordar que en términos de población las gentes fronterizas presentaban ya características propias. El cuadro 4 muestra la progresiva conformación de la población fronteriza.

Cuadro 4. La población fronteriza al finalizar la etapa colonial

GRUPO	ÉPOCA	COMENTARIO
“Indios infieles”	Antes del siglo XVI hasta el siglo XIX	Poblaciones de charrúas y minuanes preexistentes a los europeos. Perseguidos, exterminados durante los cuatro siglos, hibridación con los guaraníes misioneros (cuya lengua debieron adoptar), mestizaje.
Guaraníes Misioneros	Siglos XVII, XVIII y XIX	Habitaron las Misiones Jesuíticas entre 1626 y 1767, aunque se expandieron fuera de éstas en ese período. Gran expansión a fines del siglo XVIII y principio del XIX como consecuencia de la disolución de sus misiones. Se constituyen en gaudérios y paisanos y se mestizan, perdiendo su lengua y pasando a hablar portugués (¿pidgin-criollo?)
Portugueses	Siglo XVII tardío hasta la primera mitad del siglo XVIII	Soldados, bandeirantes y “cazadores de ganado” que generaron hijos en vientres guaraníes y tapes, iniciando el mestizaje que los substituye. Hablaban portugués seguramente mezclado con guaraní.
Españoles	Todo el siglo XVIII	Soldados y faeneros provenientes de Buenos Aires (tal vez ya eran mestizos con guaraníes) dedicados al ganado. Gauchos y luego paisanos al mezclarse con los guaraníes misioneros. Semejantes a los gauchos orientales, pero con mayores tendencias al sedentarismo y a la agricultura (paisanos). Al mestizarse pasaron a hablar la mezcla de guaraní y portugués que luego se confundió con el portugués de frontera.
Portugueses	Todo el siglo XVIII	Colonos lagunistas y azorianos traídos por los portugueses para colonizar las misiones y aldeaños como propietarios de minifundios. Se expanden por el norte del actual territorio uruguayo a principios del siglo XIX. Hablaban originalmente portugués de tipo azoriano.
Esclavos Negros	Desde 1750 hasta fines del siglo XIX	Introducidos por el sur desde Montevideo, pero principalmente por el norte desde Brasil ilegalmente. Durante el siglo XIX continuaron llegando para liberarse de la esclavitud en Brasil. En 1924 eran alrededor del 35 % de la población fronteriza. Hablaban portugués o se incorporaron a su uso al mezclarse con la población fronteriza.
Españoles	Ca. 1800	Algunos españoles y antiguos habitantes del sur de la Banda Oriental llevados a colonizar Batoví, Melo y otras regiones del Norte en un conjunto predominante de guaraníes misioneros, mestizos que hablaban preponderantemente portugués.
Portugueses	1814→	Establecimiento de colonos portugueses con reparto de tierras en los actuales límites, que se refuerza durante todo el siglo XIX.

Como se observa, el cuadro se presenta con un notorio predominio de los mestizos a partir de los guaraníes misioneros, con escasa presencia de españoles y

portugueses incorporados desde las sociedades coloniales del sur o del norte. Esta base poblacional se reconcentra sobre sí misma debido al aislamiento, a las condiciones de vida difíciles para el colono europeo y, lo más importante, por adaptarse a una modalidad de organización social muy laxamente estructurada.

A inicios del siglo XIX hay que considerar una masa muy grande de negros esclavos, traídos legalmente desde el sur, pero más frecuentemente contrabandeados ilegalmente desde el norte. Si seguimos a Palermo (2001: 222) los datos sumados de los “censos” de 1824 en la región oriental de la frontera arroja un 31 % de esclavos, cifra muy importante, que ciertamente fue creciendo durante el siglo XIX y confundiéndose luego en un proceso de mestizaje muy abigarrado.

Se trata pues de un conglomerado poblacional bastante diferente al del sur del país y muy poco vinculado con él. Sociedad rural escasamente ordenada por otros instrumentos que la simple convivencia y la defensa de las integridades, debió tender tempranamente al conservadurismo de costumbres y a la simplificación de los mecanismos de regulación interna. Dispersa en el espacio y con escasa referencia acerca de su pertenencia a estados, reglamentaciones o circunscripciones, se asemejó en sus rasgos al “cimarronaje” que pobló estas regiones antes que el hombre. Agrupó en su seno al paisano mestizo, muchas veces descendiente de españoles o portugueses en vientres guaraníes, o al *gaúcho*, resultado de múltiples mestizaje y sometido a una libertad sin contexto, o al *fazendeiro* portugués, una vez colono, pero seguramente más parecido al *bandeirante* en la segunda generación que al *paisano*.

No nos caben dudas de que en términos culturales hay dos rasgos que rápidamente se perciben:

1. La base cultural guaraní-misionera, que ha ido subsistiendo en la cotidianidad y todos sus componentes, amalgamando en este formato las influencias principalmente portuguesas, en un formato criollo que debe mucho a las condiciones socioeconómicas en el que se desarrolló.
2. La lengua portuguesa que se impuso sobre la base preponderante del guaraní misionero, no sin la presencia más esporádica del español. En los finales del siglo

XVIII es posible imaginar que el guaraní y el portugués coexistieran como lenguas generales de comunicación con interjuegos de mutua influencia, pero sin lugar a dudas el habla de la región acabó tempranamente definiéndose hacia el portugués.

En los albores de la República Oriental del Uruguay la incertidumbre acerca de la pertenencia “real” de los territorios norteños fue una y otra vez señalada por los actores políticos uruguayos. De hecho, la afirmación de que “al norte del Río Negro todo es brasileño” sigue repitiéndose hasta fines del Siglo XIX y aún bien entrado el Siglo XX. Por ejemplo, tomemos dos citas:

“[en los departamentos norteños] todo es portugués, hasta el idioma.” (Varela 1864).

“Esto que oí decir a los maestros y que oí decir a los padres y repito que aquí lo oí también en el departamento de Cerro Largo, donde como departamento fronterizo es allí tremenda la lucha que debe hacerse en defensa de la nacionalidad. En Cerro Largo ocurre el caso extrañísimo de que cuatro leguas antes de llegar a la frontera, todo el mundo, absolutamente todos, hablan ese dialecto rastacuero, mezcla de castellano y portugués y de asombrarse es el caso de que cuatro leguas después, todo el mundo habla castellano. Lo que quiere decir, que sólo la escuela primaria es la que puede defendernos de esta invasión que está haciendo el elemento brasileño en nuestro país. Y cuando de tal modo se ha visto al maestro rural luchar para que asistan los niños a las clases, como yo he visto en Ferrer, pueblo del que acabo de llegar, se puede decir que el maestro ha ido conquistando a los niños, padre por padre, con un estoicismo que debe admirarse.” (Zavala Muniz 1922)

Hasta la culminación de la Guerra Grande (1851) el territorio norteño permaneció indiviso, desguarnecido de control real por parte del Gobierno de Montevideo y con la constante renovación de las tradiciones que venían del Brasil inmediato, que otrora había sido territorio de litigio por dos siglos. El Cuadro 5 nos muestra algunos acontecimientos vinculados al proceso inicial de circunscripción de lo uruguayo.

Cuadro 5. El cronograma de la refundación uruguaya (1830 - 1913)

1830	Jura de la Constitución de la República Oriental del Uruguay. Se establecen límites <i>grosso modos</i> semejantes a los actuales.
1831	Abdicación al trono de Dom Pedro I. Fundación de San Servando (actual Río Branco). Fundación de Alegrete
1832	Fundación de Tacuarembó.
1836 1845	- Revolución Republicana de los "Farrapos" en Río Grande del Sur.
1837	Creación de los Departamentos de Tacuarembó y Salto, por desprendimiento del Departamento de Paysandú. El primero comprendía el actual territorio de Rivera y el segundo el de Artigas.
1843 1851	- Guerra Grande
1846	Ley de Abolición de la Esclavitud del gobierno del Cerrito (Uruguay)
1851	Tratado de Límites con Brasil (Lamas)
1852	El Presidente Giró recorre el interior.
1852	Fundación de San Eugenio del Cuareim (la actual Artigas, denominación de 1915).
1853	San Servando, ya un fuerte pueblo dedicado a la producción de charque, se constituye como "Villa de Artigas". En 1909 adopta su nombre actual, Río Branco. Fundación de Treinta y Tres.
1860	Primer Censo Nacional de Población. 200 000 habitantes, 40 000 brasileños en el noreste.
1862-1867	Proceso fundacional de "Villa Ceballos", actual Rivera (desde 1867).
1865	Cruzada Libertadora de Venancio Flores con el apoyo del Gobierno Imperial de Rio de Janeiro.
1865 1870	- Guerra del Paraguay o de la "triple Alianza".
1877	Decreto-Ley "Reglamento de Instrucción Pública" aprobado por el Gobierno de Latorre sobre la base de la "Ley de Educación Común" redactada por José P.Varela.
1884	Creación de los Departamentos de Artigas y Rivera, por separación de los de Salto y Tacuarembó respectivamente. Creación del Departamento de Treinta y Tres por separación de Cerro Largo.
1887-1894	Conexiones ferroviarias a las principales poblaciones fronterizas.

1888	Ley de Abolición de la Esclavitud en Brasil.
1889	Establecimiento de la República en Brasil.
1892	Establecimiento de Estación Tranqueras, que fue nucleando población en su entorno.
1896 1904	- "Patriadas" de Aparicio Saravia.
1909 1913	- Últimos tratados de límites con Brasil.

Antes de la Guerra Grande, los Gobiernos de Montevideo intentaron mínimamente ordenar el Uruguay del Norte, para lo cual crearon poblaciones para hacer frontera, mientras los riograndenses hacían lo propio. La división en 1837 del Departamento de Paysandú (que comprendía hasta entonces todo el norte) fue una medida de "mejor administración", que en los hechos fue escasamente efectiva hasta la nueva división (la actualmente vigente) de 1884.

La Revolución de los *Farrapos* en Río Grande del Sur, de neto corte liberal-positivista y que albergaba ocultas tendencias de secesión, tuvo a los efectos de la frontera uruguaya una gran importancia. El área de acción de esta guerra la abarcó en los hechos, muchas veces con anuencia de sectores políticos simpatizantes (principalmente colorados) de la Capital. De hecho, la Guerra Grande sirvió, entre otras cosas, para sellar un pacto no explícito de colaboración entre políticos colorados e influyentes políticos riograndenses, que determinaron el apoyo del Brasil a Flores en su Cruzada Libertadora de 1865 y la participación del Uruguay en la tristemente célebre Guerra del Paraguay o de la Triple Alianza (1865 - 1870).

La presencia portuguesa en los departamentos norteños se acrecienta en este período, al punto de que en el Censo de 1860 se detecta que de 200.000 habitantes con que contaba el país, 40.000 eran brasileños establecidos en el noreste, muchos de los cuales poseedores de extensas estancias. Con posterioridad a la Guerra Grande se fijan mediante tratados los límites formales (que son mínimamente modificados entre 1896 y 1913), durante el resto del siglo se fundan sistemáticamente pueblos en toda el área fronteriza y se destinan conjuntos de inmigrantes españoles e italianos para poblarlos, se mejoran las vías de comunicación con la introducción del ferrocarril y se

toman recaudos para que la “modernización” rural (que permitió “alambrar” y acabar con la “estancia cimarrona”) fuese también operante en los departamentos norteños.

Es necesario señalar que la aprobación del Decreto - Ley “Reglamento de Instrucción Pública” (Uruguay 1877) aprobado por el gobierno de Latorre en 1877 sobre la base de la “Ley de Educación Común” redactada por José P.Varela, hizo avanzar la égida del Gobierno Central sobre la sociedad fronteriza, con el objetivo principal de la imposición civilizada del español y la asimilación cultural de la sociedad norteña a las tradiciones sureñas.

Al finalizar el siglo XIX la frontera adopta su forma “moderna”: una sociedad distinta en todos sus aspectos, a la cual se le imponen reglas de funcionamiento que le son extrañas y que crean una constante dialéctica con resultados de hibridación. No es ocasional que en los albores del siglo XX el gobierno liberal batllista se enfrente con los “conservadores” del norte, encabezados por Aparicio Saravia (*u Saraiva*), que tanto luchaban contra el gobierno central uruguayo como contra el gobierno de Porto Alegre.

Recapitulando esta síntesis apretada de la historia fronteriza, no escapará al lector que vista desde el presente la consolidación del estatus quo del “hibridismo” fronterizo se articula a partir de lo que en trabajos anteriores (Behares 1996, 2001) llamamos “discurso nacionalista o de la identidad nacional”, oriundo del proceso de modernización de finales del siglo XIX. En los trabajos citados sostuvimos la existencia de tres conformaciones discursivas que modulan la formación de estas identificaciones en el ámbito rioplatense:

1. La que denominamos *discurso nacionalista o de la identidad nacional*, que constituye la frontera como un linde.
2. La que denominamos *discurso latinoamericanista*, que no permite la constitución de un derivado discursivo sobre la frontera y lo fronterizo.
3. La que denominamos *discurso de la integración regional reciente*, que supone la centralidad de la frontera y de lo fronterizo en sus organizaciones de sentidos discursivos.

Nos interesa en este caso la primera conformación discursiva. Todos los países de América Latina, a partir del momento en que se constituyeron como estados independientes, tuvieron necesariamente que generar un discurso para constituir el campo de las nacionalidades. En el caso de Uruguay, la formulación del discurso sobre lo nacional puede correlacionarse directamente con el llamado periodo de la modernización pre-batllista de las tres últimas décadas del siglo XIX (Real de Azúa 1990). Aun cuando el “estado” uruguayo se consagra en la constitución de 1830 debieron pasar por lo menos cuarenta años para que las condiciones de formulación del discurso de lo nacional estuviesen dadas.

La sociedad uruguaya a la altura de 1870 presentaba características muy particulares: el pequeño territorio, otrora con rasgos de ganadería extensiva, comenzaba a contener abundantes sectores urbanos de origen nacional muy diverso, como resultado de la masiva inmigración. Hasta ese momento las relaciones entre el estado y la sociedad eran muy inestables, pudiéndose afirmar que funcionaban en dimensiones separadas y escasamente vinculadas, si exceptuamos al estado como ámbito de dirección de los terratenientes, quienes también controlaban gran parte de la vida social rural.

A partir de 1870 la formulación de un discurso de lo nacional, que constituyera los sentidos necesarios para el control del estado sobre la sociedad comenzó a manifestarse en forma imperiosa. Es evidente que la sociedad uruguaya se presentaba como sumamente heterogénea, caracterizada por la indisciplina social y con muy escasa definición de grupo. El discurso formulado en esas tres décadas conformaba la uniformidad, establecía los límites disciplinarios y constituía una narración a partir de la cual podían generarse procesos de identificación homogéneos.

La característica uniforme que siempre se atribuyó a la población uruguaya como resultado de la asimilación y uniformización de las poblaciones inmigradas fue el resultado de la conformación de una red de sentidos en la cual “lengua nacional” y “clase media” juegan un rol discursivo determinante (Behares 1985). Como es obvio, cada grupo de inmigrantes traía su lengua y su cultura; el discurso proponía la uniformidad lingüística a través de un arma fundamental que era la educación universal

en Español. La explotación del deseo de integración del inmigrante, ligada a la negación discursiva de la diferencia (tanto racial, como socio-económica o lingüística), constituyen el centro clave de la organización de los sentidos discursivos.

El sistema educativo inaugurado en la década del setenta propendía a la uniformización, y puede decirse que para lograr ese objetivo utilizó varias estrategias:

1. La uniformización de la lengua y la cultura de la población nacional.
2. La educación para la disciplina rígida, que luego se revierte a la actividad social de los escolarizados.
3. La formulación de una leyenda histórica que ubica los orígenes de la nacionalidad en los gestos revolucionarios de principios del siglo XIX, lo que da unidad narrativa a la identidad nacional.

Todo esto fue posible, es necesario insistir, sobre la base de un sentido negador de las diferencias, cualesquiera éstas fueran. Negar la diferencia, cuando las evidencias de éstas son apabullantes, es el sentido central de la organización discursiva que denominamos discurso de la identidad nacional. Al constituir un centro de sentidos definitorios de lo nacional como polo para las identificaciones, este discurso genera también la imposibilidad, es decir lo excluido: lo no blanco, lo alóglota, lo extranjero. De esta manera, constituye una periferia dentro de la cual pueden llegar a producirse por vía excepcional identificaciones permisibles pero indeseables en última instancia, como las representadas por los negros (o todos aquellos que no sean blancos), por los que se resisten a ser capturados por el idioma nacional y por todo lo que no se dirige al centro sino que permanece en la periferia.

Estado, nación y gobierno existen en un espacio territorial en el cual la relación centro y periferia también es pasible de constitución discursiva. Es por eso que aparece la frontera y lo fronterizo como ámbitos periféricos linderos, ubicados en la periferia y por lo tanto rechazados desde el centro. Es interesante comprobar esta dinámica en cualquiera de los textos del período, por ejemplo Bauzá y Varela.

Según Demasi (1999) es en Bauzá en quien pueden identificarse los principios que definen lo central y lo periférico en la historiografía nacional, siendo los textos de este autor fundamentales para entender la conformación del discurso que nos ocupa. En cuanto a José Pedro Varela, su importancia en la consolidación de los acontecimientos discursivos de la uniformización nacional ya ha sido señalada en nuestros propios trabajos (Behares 1985, Barrios 1996 y Colombo 1996). Al respecto dice Barrios (1996: 88) “ La unificación lingüística en el Uruguay se instrumentó a través de la Ley de Educación Común de 1877 que impuso la obligatoriedad de la enseñanza primaria y del español como lengua de la enseñanza en todo el territorio nacional”.

La diversidad lingüística (y por ende cultural) de la Frontera Uruguayo-Brasileña es obvia, y ha sido muy asiduamente estudiada por los investigadores: Barrios (1996); Behares (1985); Elizaincín (1976); Elizaincín y Behares (1981), para poner sólo algunos ejemplos de los últimos 20 años.

Cualquiera de estos trabajos muestra que lo fronterizo insiste en manifestarse como una diversidad lingüística, sobre la cual se construye un discurso. Las investigaciones lingüísticas y sociolingüísticas factualistas nos han descrito la dinámica objetiva de las características estructurales, funcionales, de uso y los valores atribuidos a las lenguas nacionales y a otras variedades presentes en las sociedades fronterizas. Difícilmente a raíz de estas investigaciones podríamos llegar a saber algo de las relaciones entre las lenguas imaginarias en los diversos tipos de conformaciones discursivas que describimos en este trabajo.

No es nada nuevo afirmar que en los procesos de unificación y uniformización nacionales comenzados durante el siglo XIX la educación no sólo jugó un papel determinante, sino que también tuvo el carácter de un “motor suficiente”. Esta afirmación se presenta en todos los trabajos sobre la relación lenguas-educación en la frontera, en especial en los de origen uruguayo (Cf. Milán et al. 1996), como una comprobación descriptiva autoconsistente, tanto en lo historiográfico como en sus resultados (productos) sincrónicamente descriptibles.

En el caso de Argentina y Uruguay no podrían concebirse los estados nacionales sin la implementación de sistemas educativos férreamente centralistas y nacionalistas, como los derivados de las propuestas sarmentina y vareliana. El Uruguay, pequeño territorio de inmigración aluvional y baja densidad rural, puede considerarse como un modelo, aun cuando aceptemos las fisuras de ese modelo de homogeneidad, a partir de la escuela laica, gratuita, obligatoria, universalista y en español. Por lo menos en lo que se refiere al Uruguay y a la Argentina, toda la bibliografía “describe” tendencias similares, a las cuales se las puede entender como “fines” o “proyectos”. A pesar de las diferencias entre los dos países, los sistemas educativos estatales propendieron a tres “fines” fundamentales, entre otros de menor importancia o de importancia derivada:

1. La constitución de una identidad nacional, a través de una mitopeya común y una axiomática de lealtad nacionales.
2. La asimilación cultural de todos los habitantes a un mismo marco de referencia.
3. La asimilación de todos los hablantes a la “lengua oficial”.

El primer objetivo implica al nivel “nacionalizador” de la escuela, en la cual se es alumno porque se es uruguayo o argentino, o lo que es lo mismo, se es uruguayo o argentino porque se es alumno de la “escuela pública”. Una lectura cuidadosa de todo el proceso de fundación de las escuelas públicas de ambos países, de los programas, del ceremonial y de la historiografía de la educación escrita por los autores comprometidos en el proceso (en Uruguay Araujo [1904] es arquetípico), muestra este carácter preponderantemente “nacionalizador”.

El segundo objetivo se inscribe en la necesidad, una y otra vez manifiesta por intelectuales y legisladores desde 1860 hasta la fecha, de minimizar el efecto distorcionante de la diversidad constitutiva de la sociedad o de los habitantes. En el caso de Uruguay esta diversidad presenta las oposiciones que incluimos en el Cuadro 6, en el cual el segundo término de la oposición (+) es el modelo hacia el cual se debe llevar a los habitantes que a fines del siglo XIX pertenecían al primer término (-). La

“escuela uruguaya” sirvió en forma y contenido para este “fin”, estuvo diseñada para eso.

El tercer objetivo significa “asimilación lingüística”, no sólo con fines de tipo “higiénico” o “facilitador de la comunicación”, sino por estricta necesidad de que lo “nacional” que es y está en la escuela se diga en el *Idioma Nacional*²⁷, para que luego la sociedad sea dicha en ese Idioma. No en cualquiera de las lenguas de los inmigrantes, ni en los dialectos portugueses del norte, ni en formas “corruptas” del español rural o regionalizado ya en ese entonces y hasta el presente. Si el Uruguay es un país pretendidamente de alfabetismo universal no lo es sólo porque estas habilidades elevan la condición social de los habitantes, sino también porque unifican y mantienen incorrupto el Idioma.

Cuadro 6. Eliminación u ocultamiento de la diversidad

-	+
campo (todo el país)	ciudad (Montevideo)
lo no-blanco (negros, mestizos, mulatos, aindiados, “chinos”)	lo blanco-europeo
las clases populares , productos de la inmigración (de “cultura popular”)	la clase media europeizada (de “cultura universal”)
lo lusitano (el Norte)	lo hispano (el Sur)

Es obvio que estos tres “ideales”, cuya necesidad se explica en términos de supervivencia y competencia, no se han podido, todavía, cumplir en su plenitud. Aún hoy, en un pequeño y homogéneo país como el Uruguay, gran parte de esas exigencias resultan conflictivas. La mitopeya es y siempre ha sido inconsistente y desde los años 40 de nuestro siglo se la ha venido cuestionando como un enmascaramiento de las relaciones de dominio social. La uniformidad cultural, que aparece aún hoy como virtud en los folletos turísticos, ha sido resistida y la diferencia ha subsistido, metamorfoseándose y remanifestándose con insistencia en este fin de siglo “postmoderno”.

Es precisamente en las fronteras donde esa conflictividad ha sido y sigue siendo mayor y más característica. Es en ellas donde el esfuerzo “normalizador” de la escuela ha fracasado más abiertamente. Si utilizamos la palabra “frontera” en un sentido amplio, como “ámbitos linderos en lo cultural, identitario y lingüístico”, la magnitud de la cuestión se hace todavía más evidente.

2. La Lengua Fronteriza y su dinámica sociolingüística.

Si partimos de las bases expuestas sobre el final de la Sección 1, la situación lingüística fronteriza tal cual la hemos conocido en los diversos estudios que se llevaron adelante durante la segunda mitad del siglo XX se constituye a inicios de ese siglo. Consiste en términos generales en la existencia en una región amplia a un lado y otro de la frontera-línea de una sociedad “criolla”, preponderantemente rural y ágrafa, hablante de un portugués aprendido inicialmente sobre bases guaraníes y con cierta presencia no determinante del español. Es importante insistir que en aquellos tiempos tanto en los alrededores de Santa María (Río Grande del Sur) como en los alrededores de Tacuarembó se hablaban variedades muy semejantes de portugués. Es esta situación de monolingüismo portugués la que nos encontramos todavía en los albores del Siglo XX.

En un texto de 1900 (Giuffra 1900)²⁸, un conjunto de “paliques” o viñetas costumbristas, se muestra una frontera cultural y lingüísticamente homogénea. El texto nos habla de una frontera donde siempre y en todos los casos se habla el portugués (ya caracterizado por Giuffra como cargado de “interferencias”) y donde el español aparece como referencia lejana de los uruguayos o *castiianos* o “los de la Banda Oriental”. Creemos posible demostrar que la diglosia comenzará a manifestarse sólo a partir de 1920.

²⁷ “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional” (*Reglamento de Instrucción Pública*: art. 38, Uruguay 1877).

²⁸ Este texto “perdido” fue desempolvado recientemente por Elizaincín, quien le ha dedicado un estudio analítico (Elizaincín 2002).

En efecto, como correlato de los cambios sociales generales, el portugués hablado de este lado de la frontera-línea comenzó a coexistir con el español en situación que puede ser caracterizada como bilingüe y diglósica. En cambio, el portugués allende la línea pasó a coexistir con el portugués estándar enseñado en las escuelas brasileñas y utilizado preponderantemente por los sectores sociales medios y altos que fueron estableciéndose en el Estado de Río Grande del Sur. Surgen así los Dialectos Portugueses del Uruguay (DPU) y el *Português Gaúcho de Fronteira* (PGF)²⁹, que hasta el presente no han dejado de ser dos variedades muy semejantes de Portugués, asentadas en formas sociales y culturales todavía muy homogéneas.

En lo que respecta a los departamentos fronterizos uruguayos, es posible definir su situación sociolingüística a la vez como bilingüe (coexistencia de dos lenguas en un mismo ámbito geográfico) y diglósica (jerarquización de ambas con una matriz de valores y uso). Esta es la ya clásica caracterización de Elizaincín (1973), que creemos que, *mutatis mutandis*, todavía sigue siendo válida. No obstante, agregaremos en este trabajo un factor histórico, en la medida en que la matriz diglósica fronteriza no ha sido siempre la misma. El Cuadro 7(a,b,c) reúne la información sobre tres tipos de matrices diglósicas fronterizas que se pueden datar y ejemplifican la evolución de la sociolingüística fronteriza.

Cuadro 7a. Evolución de la diglosia fronteriza

DIGLOSIA	VARIETADES	HABLANTES	USOS VALORES
"Clásica" ca.1920	*A. Español "castizo" (lengua extrarregional)	Agentes educativos, sectores profesionales, religiosos, administración.	Para todos los fines públicos. Prestigio, en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social.
	*B. Portugués Fronterizo	Población general, como lengua materna	Uso privado. No se le atribuye valor de "variedad lingüística". Marca de inferioridad social.

²⁹ Utilizamos aquí las denominaciones acuñadas por Elizaincín y Behares (1981) y Trindade, Behares y Fonseca (1996) respectivamente.

La matriz que denominamos “clásica” se caracteriza por mostrar el resultado inicial del encuentro entre el español enseñado por la escuela vareliana como variedad alta y los DPU como variedad baja. El primero, la lengua del estado debía ser aprendida para ser uruguayo, la segunda se adquiría como lengua materna en el contexto familiar. La variedad baja (a la vez desprestigiada al punto de negarle el carácter de “lengua” y de existencia negada) acabó por quedar recluida al ámbito doméstico y a la comunicación informal entre la población general. El acceso a la promisoría “clase media”, tan prestigiosa durante el liberalismo batllista de la mitad del siglo XX, exigía el ocultamiento de cualquier rasgo de habla fronteriza y mucho más los orígenes lingüísticos en DPU de los hablantes.

Cuadro 7b. Evolución de la diglosia fronteriza

DIGLOSIA	VARIETADES	HABLANTES	USOS VALORES
Autoritaria ca. 1975	*A. Español Uruguayo	Agentes educativos, sectores profesionales, religiosos, administración. Población alfabetizada y de clase media.	Para todos los fines públicos. Prestigio en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social. Ligada a la “identidad oriental”.
	*B. Portugués Fronterizo	- Clases bajas con escasa alfabetización, como lengua materna. - Clases medias, como lengua de comunicación coloquial.	Uso privado. No se le atribuye valor de “variedad lingüística”. Marca de inferioridad social. Rasgo antinacional. Prohibida. No genera adhesión en sus hablantes.
	*C. Portugués Estándar	Sectores cultos de la clase media. Televisión.	Necesaria en función de la convivencia, enemiga porque es la causa de la presencia de la “mistura”.

Esta matriz se fue volviendo cada vez más fuerte e impositiva. Durante el período de dictadura militar de los 70 y 80 adoptó la forma que usualmente es analizada en la mayoría de los estudios sociolingüísticos. La denominamos “Autoritaria” porque en ella se refuerza en forma aguda la prohibición del uso de la variedad baja, al

punto de considerársela “patológica”³⁰, y de atribuirla a una “penetración idiomática reciente de la televisión brasileña. Sumado a este carácter, que es justo señalar que se construyó muy conscientemente como un ataque a los derechos lingüísticos regionales, es necesario reconocer dos innovaciones con respecto a la matriz clásica:

- La presencia del Portugués Estándar en condición de bilingüismo que afecta a los sectores medio-altos de la población, como lo describió Hensey (1972).
- La aparición de hablantes de DPU como segunda lengua, en sujetos de la clase media cuya lengua materna es el español. En este caso, se trata de nuevas generaciones que adquieren la variedad baja en sus intercambios de grupos de pares escolares y que le atribuyen marcas más positivas que aquellos que la tienen como lengua materna. Llamamos la atención sobre esta nueva realidad en nuestros trabajos de inicios de los años 80 (ver Behares 1984, 1985).

No obstante estas modificaciones, es importante señalar que el ámbito familiar y doméstico continúa siendo el ámbito natural de supervivencia de los DPU.

³⁰ “...se hacía imprescindible encarar con éxito los *trastornos del lenguaje*, eliminando o disminuyendo esa deformación idiomática provocada por la penetración de otra lengua en la zona fronteriza” (Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria, Durazno 1978, reproducido en *El Día* 10/11/78: pág. 14, negrita nuestra). Data también de esta época un texto (Larrobla et al. 1982) cargado de errores históricos y de interpretación, carente del más mínimo sustento empírico, que ilustra el clima de opinión de la época en ámbitos oficiales. Otros documentos del período (Inspección Departamental de Artigas s/f; Ministerio de Educación y Cultura s/f) revelan la mismas actitudes lingüísticas (ver análisis en Behares, 1985, y Milán et al. 1996). Aun en autores de sólida formación académica historiográfica (Anónimo 1979) nos encontramos con estas “trampas del imaginario”.

Cuadro 7c. Evolución de la diglosia fronteriza

DIGLOSLIA	VARIETADES	HABLANTES	USOS VALORES
"Nueva" ca. 1995	*A. Español Uruguayo	Agentes educativos, Sectores profesionales, religiosos, administración. Población alfabetizada y de clase media.	Para todos los fines públicos. Prestigio en tanto proviene de la capital. Marca de superioridad social. Asociada a la "identidad oriental".
	*B. Portugués Fronterizo	- Clases bajas con escasa alfabetización, como lengua materna. - Clases medias, como lengua de comunicación coloquial.	Uso privado. No se le atribuye valor de "variedad lingüística", aunque ya se vincula con la "identidad regional". Marca de inferioridad social. Aceptada como "rasgo folklórico". No genera adhesión en sus hablantes de clases bajas, pero sí en muchos de la clase media.
	*C. Portugués Estándar	Sectores cultos de la clase media. Televisión	Valorizada en función de la integración.

La matriz diglósica que denominamos "nueva", a falta de mejor nombre, se diferencia de la anterior por los valores y usos de los DPU. Aunque su uso continúa circunscripto al ámbito privado, y normalmente no se les atribuye valor de "variedad lingüística", se acostumbra a vincularlos con la "identidad regional". Para la mayoría de los hablantes que los tienen como lengua materna continúan no generando adhesión, aunque les reconocen un interés "folklórico". En cambio, para otros de éstos y también para muchos usuarios de la clase media se ha comenzado a reivindicarlos, sobre todo cuando se los vincula con los valores culturales regionales. Este fenómeno es particularmente expresivo en la ciudad de Rivera.

La pertenencia de los DPU al ámbito "doméstico" ha sido señalada desde los inicios de las investigaciones dialectológicas sobre estas variedades. Rona (1959)³¹ ya

³¹ Este opúsculo circuló ampliamente desde 1955 (fecha en la que probablemente fue escrito) antes de su publicación definitiva.

señalaba este factor fundamental, nunca desmentido posteriormente. Las diferencias de interpretación posteriores hacen más a la importancia dada a esta comprobación. En nuestro caso, consideramos que hay cuatro factores que inciden para que atribuyamos al *nexo DPU-ámbito doméstico* una gran importancia:

1. Desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, la pertenencia de los DPU al ámbito doméstico importa sobre todo porque este ámbito impone condiciones muy precisas de tipo pragmático en el marco de las cuales (aun siendo mínimamente funcionalistas) es posible lograr descripciones léxicas, semánticas, sintácticas y morfosintácticas confiables.
2. Desde un punto de vista sociolingüístico, encontramos en esta pertenencia una de las claves para entender el carácter marginado lingüísticamente de sus hablantes, de lo que se derivan formas particulares y diferenciadas de integración social, aprendizaje y concepción del mundo provenientes de la oralidad de las culturas predominantemente ágrafas.
3. Desde una perspectiva etnolingüística, los DPU circunscriptos al ámbito doméstico conservan casi intactas tradiciones culturales que les sirven de marco de referencia y sin las cuales perderían su razón de ser, habida cuenta de que no son instrumentos neutros de comunicación.
4. Desde el punto de vista de la Pedagogía Lingüística, esta pertenencia explica la distancia que se establece entre la identidad social de los niños y la idea de sí que la escuela les impone, normalmente contraproducente.

Estos cuatro factores, que sólo se pueden separar a los efectos textuales, conllevan una actitud etnográfica o, por lo menos, atenta a los análisis sociolingüísticos *micro*, que por ahora no se ha transitado sistemáticamente en los estudios fronterizos, aunque se vislumbran³², en los entretelones, en los estudios sobre la educación fronteriza. Ponderando estas últimas y con afinada intuición han dicho Milán et al.

³² Un ejemplo es Behares, Díaz y Holzmann (2003), investigación recientemente procesada.

(1996: 141): “Un factor que debe destacarse es la estricta circunscripción de los DPU al dominio de comunicación informal, cotidiana, familiar. Superficialmente, puede constatarse que carecen del vocabulario necesario para circular en los dominios de la administración, la educación, la vida jurídica; pero encontraremos la explicación de esta situación en todo un tipo de organización cognitiva diferencial: sus hablantes no admiten contextos como los recién referidos dentro de su repertorio de estilos, donde es una variedad “inútil”; no existe una práctica, ni un conocimiento acumulado que les permita asumir, como usuarios de los DPU, ciertos roles sociales”.

En cambio, sí es en DPU y sólo en éstos que “otras prácticas” y “otros conocimientos acumulados” les permiten asumir los roles sociales cotidianos y domésticos. Cocinar, jugar, gastar los tiempos libres u ociosos, criar niños, limpiar la casa, recordar la historia familiar, expresar sentimientos, transmitir o cuestionar valores tradicionales... Es en éstos y en otros micro-aspectos donde los DPU se vuelven insustituibles y es también a partir de ellos donde radican las claves de comprensión de la cultura fronteriza como algo diferente a la importación constante de comportamientos y construcciones de saber foráneos a ella.

3. Características lingüísticas del portugués del Uruguay

3.1. El portugués del Uruguay como variedad oral del portugués del Brasil

En 1955, el Prof. José Pedro Rona, investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, individualizó un conjunto de hablas de base portuguesa en los departamentos de Rivera, Artigas y Cerro Largo. Las denominó “Dialecto Fronterizo” (Rona 1959). Como muestran Milán e.a. (1996) su primera reacción fue de desconcierto, ya que su intención era estudiar el español de esas regiones: el descubrimiento de hablas portuguesas no estaba en agenda. De hecho, estas hablas estaban “ocultas”, se les había retaceado el carácter de tal y se las había

negado, tanto por los “intelectuales” que llegaron a conocerlas como por sus propios hablantes³³.

En el trabajo pionero de Rona se afirma ya que estas hablas son “dialectos de base portuguesa”³⁴, pero veinte años más tarde esta afirmación vino a poder comprobarse en textos técnicos muy documentados en el marco de la teoría sociolingüística. En 1981 con Adolfo Elizaincín (Elizaincín y Behares 1981) rebautizamos al entonces fronterizo como Dialectos Portugueses en el Uruguay (DPU), en un intento de fidelidad a su intrínseca estructura portuguesa y al hecho de que más que “un” dialecto se trataba de un conjunto de hablas variables. Con Barrios (Elizaincín, Behares y Barrios 1987) presentamos detalladamente un análisis de estas hablas y de su variedad. Luego de esas fechas se han venido publicando estudios puntuales sobre aspectos lingüísticos de los DPU. En las investigaciones de los años 80 se ha podido también fijar cuáles son las áreas donde los DPU mantienen su vigencia. El Mapa 2 (Sección 7) muestra la distribución geográfica de los DPU y las localidades más importantes donde su uso está vigente; debe tenerse en cuenta que los grados de vitalidad y extensión social de las hablas portuguesas es variable entre esas áreas, lo que no se reproduce en el Mapa 2.

Repasando la bibliografía sobre los DPU registramos tres afirmaciones decantadas, indiscutibles desde el punto de vista técnico:

1. Los DPU son hablas de base portuguesa, es decir: son portugués, como cualquier otro conjunto de hablas portuguesas habladas aquí y acullá, todas ellas diferentes al portugués culto de lengua escrita (lengua estándar).

³³ Un buen ejemplo de esto es el gran autor uruguayo Justino Zabala Muniz (1898-1968), que decía lo que citamos en la sección 1 de este capítulo, pero que en su extensa obra literaria costumbrista, compuesta de crónicas y obras de teatro ambientadas en la frontera de Cerro Largo, no se desliza ni una viñeta que haga presente ese portugués descubierto por Rona. Su intención era revalorizar el hombre de campo, en particular al fronterizo, a los ojos urbanos; tal vez por ese motivo le negó una de sus particularidades.

³⁴ En base a los hallazgos de Rona, el prestigioso filólogo Celso Cunha incluyó en su versión de su Gramática del Portugués de 1979 (Cunha 1979) los departamentos fronterizos uruguayos dentro de las regiones del globo donde se habla esa lengua.

2. Los DPU son hablas inestables y variables, como todas las otras hablas coloquiales de las regiones de habla portuguesa, europeas, americanas, asiáticas y africanas.
3. Los DPU son la lengua materna de un conjunto muy amplio de la población fronteriza uruguaya, hablas domésticas de las familias muchas veces monolingües, en proporción fácil de establecer en los grados de ingreso a enseñanza primaria de cada una de las localidades fronterizas.

El portugués, como cualquier otra lengua moderna, es una abstracción cuya *especie* son las hablas portuguesas en las cuales las personas se comunican en múltiples culturas y regiones culturales. Los DPU son unas entre estas hablas. Si algo define a una lengua es su variabilidad, en la cual encontramos su vitalidad y la posibilidad real de ser la lengua materna de alguien. Sin embargo, las lenguas modernas poseen un nivel de funcionamiento, generalmente ligado a la lengua escrita, la comunicación extrarregional y la ciencia, que denominamos “lengua estándar”. Pero nadie tiene la lengua estándar como materna, sino como resultado de su inserción social en otros ámbitos de funcionamiento cognitivo-social que aquel propio de la comunicación doméstica y de la primera infancia. Es la escuela el ámbito en que la lengua estándar comienza a adquirir sentido, y con la escuela es que una sociedad se estandariza lingüísticamente³⁵.

Es muy común presentar las cosas al revés: o sea, que las lenguas estándares se “manifiestan” o se “deforman” en variedades dialectales de menor jerarquía que se suelen llamar “sub-estándares”. Pero esto es técnicamente erróneo y efecto del “purismo” o “normativismo” como analizaremos en 5. Lo cierto es que la lengua X está toda ella en su variedad Y y que lo que no aparece en Y ha de aparecer en Z, W, etc. Esto es lo que hace de algo una lengua viva, a diferencia del latín que sólo es lengua

estándar porque no tiene hablantes nativos o el inglés globalizado internacional que sólo tiene hablantes de segunda lengua.

Debe tenerse presente el sentido neutro, técnico, de la palabra “dialecto”: habla de un espacio geográfico. Es verdad que en el uso lego se carga al término de valores peyorativos, lo que es comprensible. De hecho, los que se denominan “dialectos” suelen ser ágrafos, correspondiendo la escritura a la lengua estándar, pero los dialectos regionalmente aislados o las variedades dialectales integradas a las urbes (ambos ágrafos) son sistemas lingüísticos complejos y perfectos.

Como ya hemos señalado, por razones histórico-geográficas el portugués denominado *gaúcho*, hablado en el Estado de Río Grande del Sur, es una variedad dialectal integrada a la riqueza de la lengua portuguesa, al igual que el español uruguayo lo es respecto al español general. Dentro de esta variedad dialectal, el *Portugués Gaúcho de Fronteira* (PGF), hablado en las áreas fronterizas brasileñas con Uruguay y Argentina, y los DPU uruguayos constituyen prácticamente una misma variedad lingüística, en sus aspectos principales. No obstante, es posible sostener en base a sólidas evidencias que los DPU presentan estructuralmente algunas variantes que les son propias, lo que se explica por dos factores³⁶:

1. su mayor alejamiento y falta de regularización por parte del portugués estándar durante los últimos 200 años
2. y su contacto constante con el español en la sociedad fronteriza uruguaya durante el siglo XX.

El primer factor permite que la variabilidad interna y los fenómenos de variación del portugués general se desarrollen libremente, siendo en algunos casos extremos en la dialectología portuguesa (que llamaremos “procesos libres de dialectalización”). El segundo factor introduce variados fenómenos de contacto lingüístico (principalmente

³⁵ De hecho, es esto lo que ha sucedido en la zona fronteriza uruguaya con la imposición del español estándar, y lo que ha motivado los daños que analizamos en la Sección 5.

³⁶ Factores ya presentados en Elizaincín y Behares (1981).

préstamos y consolidaciones) con el español (que llamaremos “procesos de dialectalización por contacto”).

En la actualidad, los DPU coexisten con el español en el espacio comunicativo y muchos hablantes son bilingües. De esta forma, como en cualquier intercambio bilingüe, aparecen intercalaciones de una lengua en la otra, a veces por distracción de un hablante (interferencia), otras deliberadamente por razones circunstanciales o por efectos esperados. Pongamos ejemplos³⁷:

1. O tempero mais bein si põe uma colher de pimentão, pimentão que se usava muito, agora já naun si usa mais o pimentão /.../ *salsa* di tomate, extrato di tomate, tambein si põe, claro, pra dar uma corzinha nu arroz /.../

“El condimento más bien se pone una cuchara de pimentón, pimentón que se usaba mucho, ahora ya no se usa más el pimentón /.../ *salsa* de tomate, extracto de tomate, también se pone, claro, para darle um colorcito al arroz /.../”

2. Tu agarra um charque seco, pero tem que ser magro, viste? *Flaco, flaco...*

“Vos agarrás charque seco, pero tiene que ser flaco, viste? Flaco, flaco...”

3. Doce de *mermelada*, assim de *membrillo* /.../

“Dulce de mermelada, así de membrillo”

4. Misturado /.../ qualquer carne que *te guste, gusta* puchero de vaca tu faz cum puchero de vaca, *si te gusta* cum puchero de oveia, cum de oveia...

“Mezclado /.../ cualquier carne que te guste, te gusta el puchero de vaca lo hacés con puchero de vaca, si te gusta con puchero de oveja, con puchero de oveja...”

Los ejemplos 1 y 4 son interferencias, en el primer caso el hablante se percata del uso español de “salsa” (que significa “perejil” en portugués y DPU generalmente) y

³⁷ Todos los ejemplos de este informe provienen del “Corpus de Recetas de Cocina Fronteriza” correspondiente al Proyecto “Rescate de materiales orales de cultura doméstica fronteriza” (Departamento de Psico y Socio Lingüística de la FHCE, Dirigido por L.E. Behares y financiado por Universidad de la República y Grupo Montevideo); ver Behares, Díaz y Holzmann (2003).

lo substituye a continuación por “extracto”; en el segundo, el uso español del verbo “gustar” pasa inadvertido para el hablante.

Los ejemplos 2 y 3 son cambios de código. En 2, tiene uso enfático y clarificador para el oyente (montevideano que habla DPU); en 3, el hablante aclara, porque “marmelada” es en portugués “dulce de marmelo”, el “membrillo”, y no otra cosa.

Los préstamos e incorporaciones son unidades o procedimientos de una lengua que han sido adoptados por la otra ya en forma general y convencional:

5. E aí, nu que seque a água tá pronto u carretero, porqui nu carretero naun si usa *papa* /.../ u carretero é só cum a carne e us tempero nomas /.../

“Y ahí, ni bien se seque el agua está pronto el carretero, porque en el carretero no se usa papa /.../ el carretero es solo con carne y los condimentos nomás /.../”

6. /.../ Deixa *galleta* de moio nu leite, si naum tein leite em água, outro dia espreme bein /.../

“Dejó la galleta en remojo en leche, si no tenés leche en agua, al otro día la esprimís bien.”

7. Antes disso /.../ u senhor agarra um limoum que naum vaya cimente i bota ali nu leite.

“Antes de eso /.../ usted agarra un limón que no tenga semilla y lo echa ahí en la leche.”

“Papa”, en (5), es una típica incorporación, ya que no se usa “batata” en DPU. “Galleta” (6) define a la “galleta de campaña” que es tradición uruguaya, “Vaya” (7) (3ª Pers. Sing. Pres. Subj.) ha sido incorporado a los DPU en lugar del portugués estándar “va”.

3.2. Aspectos fonológicos

Veamos con un poco de detalle³⁸ algunas características fonológicas y fonéticas de los DPU. El Cuadro 8 nos muestra el sistema consonántico del Portugués Brasileño.

³⁸ Un estudio del fonetismo en DPU sería obviamente mucho más extenso. En este caso nos restringimos únicamente al consonantismo. Tanto en lo que respecta a lo fonético-fonológico como en los demás niveles de la

Cuadro 8. Cuadro sintético de la fonología consonántica en portugués.

	oclusivas surdas	oclusivas sonoras	fricativas surdas	fricativas sonoras	Laterais sonoras	vibrantes sonoras	nasais sonoras
bilabiaais	P	b					m
labiodentais			f	v			
linguodentais	t	d	s	z			
alveolares					l	r	n
palatais			š	ž	lh		nh
velares	k	g				rr	

Los DPU se mantienen plenamente dentro de este sistema fonológico, aunque con las alternancias y variaciones fonéticas características del portugués general (que se observan en otros dialectos) y, en algunos casos, con características propias, como muestra el Cuadro 9.

Cuadro 9. Fonemas con variaciones en DPU (en negrita: sólo DPU).

	oclusivas surdas	oclusivas sonoras	fricativas surdas	fricativas sonoras	laterais sonoras	vibrantes sonoras
labiodentais				v (alternancia con b)		
linguodentais	t (variación de dentalización)	d (variación de dentalización)	s (alterna con z)	z (alterna con s)		
alveolares					l (alternancia en posición final)	r (pérdida en posición final)
palatais			š (alterna con ž)	ž (alterna con š)	lh (>glide)	
velares						rr (velar~alveolar)

Cinco de estos puntos sensibles a la variación ocurren con mayor o menor intensidad en el portugués brasileño.

1. La variación *+dentalizada / -dentalizada* en la serie de las linguodentales [t] y [d] aparece como un criterio para distinguir rápidamente las hablas portuguesas. Los DPU, como el portugués del sur brasileño, tiende al polo *-dentalizada*, no obstante aparecer la dentalización en forma excepcional en algunos contextos fónicos y en algunos hablantes. Ejemplos: [ˈkente], [ˈkenɰi] “caliente” .
2. Semejantemente, la forma de realización de la [i] final (que oscila en portugués entre [i] plena y apertura en [u]), se resuelve en DPU como en el PGF hacia el polo [i], existiendo cierta tendencia positiva para la realización en [u] en Rivera. Ejemplos: [ˈfacil], [ˈfaciu], “fácil”.
3. La alternancia *+alveolar / +velar* de la vibrante múltiple /rr/ es también oscilación de todas las hablas portuguesas. Los DPU la incluyen en una distribución de amplia variación, aunque predomina la realización *+velar*. Ejemplo: [kaˈʃoro], [ka ʃoro] “perro”.
4. En portugués coloquial de la mayoría de las regiones de Brasil se produce también el cambio de la *palatal [lh]* por una *glide* o semiconsonante [j](que se puede reproducir en la escritura por < i >). Los DPU tienden a ésta última, que en algunos hablantes suele ser absoluta. Ejemplos: trabalho, travaio “trabajo”.
5. La pérdida de la [r] final en palabras agudas, fenómeno corriente en las hablas coloquiales brasileñas, parece haberse cumplido como cambio lingüístico en DPU cuyas entradas léxicas de verbos

deberían excluir la [r]. Ejemplos: mulher, muié “mujer”; ganhar, ganhá “ganar”.

Los DPU incluyen también cuatro variaciones autónomas, que no se observan en los demás dialectos brasileños:

1. La alternancia [v] - [b], explicable por contacto con el español, puede hipotetizarse que ocurre sobre todo en hablantes que tienen los DPU como segunda lengua. No obstante esta variación mínima, los DPU mantienen incólume el fonema /v/. Ejemplos: [tra'baio] “trabajo”, [ˈbamos] “vamos”.
2. La alternancia [s] - [z], también merece la misma explicación que la anterior. Ejemplos: [a'sukar] - [a'zucar] “azúcar”.
3. [ʃ] - [ž] es una alternancia también interpretable por habla de aprendiz de lengua materna española. Ejemplos: [ˈʃarki] - [ˈžarki] “charque”.
4. La alternancia [lh] - [š] o [ž], explicable como las anteriores, es escasamente frecuente y suele aparecer sólo en palabras españolas integradas a los DPU. Ejemplos: [ˈbolho] , [ˈbošo] o [ˈbožo] “bollo”.

En DPU se observan también, como en todo el portugués coloquial brasileño, secuencias relajadas y alteradas (metátesis, epéntesis, etc.), típicas de la oralidad. Ejemplos: *tamein* “también”, *ua* (por *uma*) “una”, [ˈtejæ] (por *esteja*) “esté”, *ansi* (por *assim*) “así”, etc. Un fenómeno que aún no se ha estudiado con detalle (y que no hemos incluido en los cuadros) es la oscilación [m] - [n] en final de palabra, principalmente cuando aparece el sufijo -ão (Ejemplos: *feijão*, *feijon*, *feijaum*, *feijoun*, etc. “poroto”).

3.3. Aspectos morfológicos

La morfología de los DPU es fundamentalmente la general del portugués, con lo cual estos dialectos se muestran conservadores de uno de los aspectos más distintivos y lingüísticamente más pertinentes. Se trata de una morfología que, al igual que todo el portugués brasileño coloquial, tiende a la simplificación. Observemos algunos aspectos de esta morfología.

Veamos inicialmente la morfología personal de las palabras gramaticales, para lo cual utilizamos el cuadro 10 para el portugués general.

Cuadro 10. *Morfología de los pronombres personales en portugués general.*

Demostrativos	Pronomes pessoais				Possesivos
este/esta/isto	eu	me	mim	comigo	meu/minha
esse/essa/isso	tu/você	te	ti	contigo	teu/tua
aquele/aquela/aquilo	ele/ela	o/a	lhe	com ele/ela	seu/sua
estes/estas	nós	nos	nos	conosco	nosso/a
esses/essas	vocês	os	lhes	com vocês	seus/suas
aqueles/aquelas	eles/elas	os/as	lhes	com eles/elas	seus/suas

En lo que respecta a los demostrativos, los DPU conservan invariable la estructura clásica del portugués. Así, y a pesar de las innovaciones aportadas por el portugués de centro-este brasileño (que ya aparecen en la lengua estándar), los DPU se mantienen fieles al modelo clásico de la lengua. Concretamente, los DPU conservan la estructura personal para los demostrativos (que el portugués clásico comparte con el español), mientras que el portugués general ha innovado dando a *esse/essa/isso* el valor de *este/esta/isto*.

En cuanto a los posesivos, los DPU mantienen la estructura del portugués general sin variaciones, a pesar de las modificaciones fonéticas que correspondan, del tipo de *minha* < *mia*. En su distribución geográfica, los DPU, como gran parte de los

dialectos de Rio Grande del Sur, son preponderantemente *tuteantes*, por lo cual conservan en singular los paradigmas de segunda persona incómodos (*teu/tua*, en lugar de *seu/sua*).

El *tuteo* es también marca distintiva de los pronombres personales de 2ª en DPU, en los que raramente ocurren las formas ligadas a *você*. Formas como “*com você*”, “*para você*” no se consignan (en su lugar: *contigo*, *para ti*). En el caso de los pronombres oblicuos de 3ª (o “clíticos”) los DPU siguen las reglas del portugués coloquial general que privilegia las formas tónicas: *falei para ele* “*le hablé*”, *comprou elas* “*las compró*”, en lugar de *lhe falei* o *comprou-as*. No obstante, en algunos contextos aparecen las formas átonas.

En lo que respecta a los artículos (Cuadro 11), los DPU no se diferencian del portugués general, a no ser por las variaciones fonéticas características de todo el portugués coloquial (por ejemplo, *uma* < *ua*) o por la oscilación [o] - [u] (por ejemplo, *u gatu* / *o gato* “el gato”; *us filiu* / *os filio* “los hijos”) común al portugués oral.

Cuadro 11. Morfología de los artículos

Artículos definidos	Artículos indefinidos
o	Um
a	Uma
os	Uns
as	Umas

Observemos ahora el paradigma verbal (Cuadro 12), solamente en lo que refiere a los tiempos simples, en el cual los DPU se comportan como muy conservadores y, en ciertos casos, alberga arcaísmos.

Cuadro 12. Morfología paradigmática de las formas verbales de los tiempos simples

	INDICATIVO	SUBJUNTIVO	IMPERATIVO
Presente	canto vendo	cante venda	canta (tu) vende

	abro	abra	abre
Perfeito simples	cantei vendi abri		
Imperfeito	cantava vendia abria	cantasse vendesse abrisse	
Mais que perfeito simples	cantara vendera abrira		
Futuro do presente	cantarei venderei abrirei	cantar vender abrir	
Futuro de pretérito	cantaria venderia abriria		

Los modos y tiempos contenidos en el Cuadro 12 se realizan en DPU con los mismos paradigmas morfológicos y con los mismos valores que en portugués general. No obstante, es bueno señalar algunas variaciones.

1. El *mais que perfeito*. Este tiempo tiende a reducirse en su uso en el portugués coloquial brasileño, absorbido por el perfecto. No obstante, en DPU conserva su vigencia y aparece frecuentemente en secuencias morfosintácticamente adecuadas. Sin embargo, no es fácil consignarlo debido a sus restricciones textuales. Ejemplos:

Agora nao fazo mais charque, mas entaum se eu conseguira um carneiro daquele, eu fazia mesmo...

“Ahora no hago más charque, pero entonces si yo había conseguido / conseguía un carnero de aquellos, lo hacía mismo...”

Quando tinha secado, eli enfiava o recheio.

“Cuando se había secado, metía el relleno.”

En el primer caso es un uso adecuadísimo del *mais que perfeito simples*, en el segundo caso el hablante opta (como es más frecuente) por el *mais que perfeito composto*.

El *futuro du presente du indicativo*. Las formas simples, como en todo el portugués general oral dejan paso a la perífrasis con el verbo *ir*. Sin embargo, el ejemplo siguiente muestra que el tiempo simple tiene un carácter de futuro más allá de la voluntad del hablante, en oposición con el perifrástico:

Vai longe... se tu o faz com cuidado ele não se pegará, caso contrário tu vai fazé um carvão.

“... si lo hacés con cuidado, no se pegará, de lo contrario vas a hacer un carbón.”

3. El *futuro do presente do subjuntivo*. Este tiempo es escasamente empleado, substituido como en todo el portugués coloquial de Brasil por el indicativo presente. No obstante aparece en algunos casos:

Se o senhor quiser, bota, senaum no.

“Si usted quiere, lo echa, sino no.”

4. En algunas personas verbales, sobre todo en verbos irregulares, se observan algunas presencias ya incorporadas a los DPU, además de todos los fenómenos de variación propios del portugués coloquial general. Veamos las más frecuentes:

4. a. En el subjuntivo presente 3ª singular no aparece nunca la forma normativa *vá*, substituída por la forma [*vaša*] En este caso puede tratarse de una incorporación a partir del español *vaya*, o de una copia de otras conjugaciones irregulares del portugués (como *veja*). Ejemplo:

Antes disso /.../ u senhor agarra um limoum que naum vaya cimente i bota ali nu leite

“Antes de eso /.../ usted agarra un limón que no tenga semilla y lo echa ahí en la leche.”

4. b. Las formas de 3ª singular del *pretérito perfecto simples do indicativo* experimentan en DPU un cambio morfofonético ya incorporado: *cantou* < *cantô*. Ejemplos:

Logo que cortô tudo piqueno, quase que esmagô isso...
“Después que cortó todo chiquito, casi trituroó eso...”

4. c. La 3ª singular del *presente do indicativo* de *haver* aparece bajo la forma *hai*, que aunque común en PGF es una incorporación del español. Es muy frecuente, debido a su uso en la expresión de la impersonalidad. Ejemplo:

Bueno, verde, quando hai se usa, que naum é sempre que hai perejil, cebola verde, naum é sempre que hai...
“Bueno, verde, cuando hay se usa, que no es siempre que hay perejil, cebolla verde, no es siempre que hay...”

4. d. Se observa también el cambio *viera* < *venha* en la 3ª del *Presente do Subjuntivo*, tal vez por copia de otras conjugaciones irregulares. Ejemplos:

Antes vinha [el aceite de girasol], seria bom que venha de novo.
“Antes venía [el aceite de girasol], sería bueno que venga de nuevo.”

5. 1ª plural de *presente y perfeito simples do indicativo*. En este caso, se consigna en DPU como fenómeno normal el cambio de la vocal temática *a* por *e*. Este fenómeno está presente en todo el portugués coloquial brasileño. En DPU este factor de variación del portugués ha avanzado completamente. Ejemplos:

Nós usemos charqui, usemos lingüiça, usemos, toicinho, usemos panceta, corinho de porco, as patinha /.../
“Usamos charque, usamos chorizo, usamos tocino, usamos panceta, cuerito de chancho, patita /.../”

6. Otro de los fenómenos que se observan es el uso de la 3ª plural del pretérito simple de indicativo como presente en algunos verbos. Es un fenómeno que no ha sido estudiado y que parece no tener correlato en el resto del portugués coloquial brasileño. Ejemplos:

A feijoada que nós fizemos aqui... no fizemos essa feijoada que fazem lá... no sei, feijaun com cebola, no...

“La feijoada que hacemos aquí... no hacemos esa feijoada que hacen allá... no sé, poroto con cebolla, no...”

3.4. Aspectos morfosintácticos

La morfosintaxis de los DPU también sigue las reglas normales del portugués coloquial brasileño. Analizaremos aquí sólo algunos fenómenos inherentes a la oración simple.

En lo que respecta a las frases verbales nos encontramos con el fenómeno de la cliticización que se expone en el Cuadro 13.

Cuadro 13. Clíticos

	João comprou uma fazenda “Juan compró una estancia”	João disse ao filho: “Juan le dice al hijo:”
pronombre átono (clítico)	João <u>a</u> comprou	João <u>lhe</u> disse:
pronombre tónico	João comprou <u>ela</u>	João disse para <u>ele</u> :

El cuadro muestra la tendencia del portugués coloquial brasileño a incorporar preposicionalizados los pronombres *tónicos* en lugar de los *átonos*. Puede considerarse que en DPU esta tendencia se ha vuelto normal. Ejemplos:

Despos que tu revolve eli, vai cuzinhando i vai secando i fica bein cuzidinho /.../ que fica como uma massa ansim, i não pega nem nada, viste?

“Después que lo revolvés, se va cocinando y se va secando y queda bien cocidito /.../ queda como una masa así y no se pega ni nada, viste?”

... naum mexe cum pala neim nada, i deixa eli.
“...no lo revuelvas con cuchara ni nada, y dejálo.”

Eu já disse... sempre eu digo para eles, mas...
“Ya dije... siempre les digo, pero...”

En lo que respecta a la *frase nominal*, el fenómeno más llamativo es la simplificación de las marcas de plural. En el portugués coloquial brasileño la tendencia es hacia conservar esta marca únicamente en el uno de los términos, normalmente el pronombre, como muestra el Cuadro 14. Debe tenerse en cuenta que se trata de un fenómeno morfosintáctico y no, como suele serlo en español del Uruguay, de naturaleza fonética (pérdida de [-s]).

Cuadro 14. Marcas de plural en la frase nominal

As mulheres militares enfardadas As mulher militar enfardada “Las mujeres militares uniformadas”
Todos os animais das gaiolas Todo os animal das gaiola “Todos los animales de las jaulas”
Cinqüenta reais e oito dólares Cinqüenta real e oito dólar “Cincuenta reales y ocho dólares”

En DPU este cambio lingüístico puede considerarse como muy avanzado, como muestran los ejemplos:

...vamu botá duas galleta de moio na água.
“...vamos a poner dos galletas en remojo en agua.”

...depos agarro, golpeio dois ovo, três ovo, como tenho /.../
“...después agarro, golpeo dos huevos, tres huevos, lo que tenga /.../”

Si tenho leite depos eu boto duas taça de leite
“Si tengo leche después le echo dos tazas de leche”

Ela costumava dá uns biscoito doce pra us minino piqueno da estância

“Tenía costumbre de dar unos bizcochos dulces a los niños chicos de la estancia”

3.5. Aspectos léxicos

El léxico de los DPU presenta varias particularidades, como el de cualquier variedad lingüística. Como los demás aspectos de los DPU, el léxico (mucho más abierto y “libre” que la morfosintaxis), presenta notoria variabilidad. Las cuatro entradas léxicas que reproducimos sirven como ejemplos de diversas cuestiones³⁹:

agarrar (agarrá) (verbo)

Ejemplo: *intonce agarra i bota, se agarra uma taça de farinha.*
“entonces agarrás y lo tirás, se agarra una taza de harina”

En Portugués Estándar tiene el sentido de tomar, capturar, sostener con la mano. En DPU y *Português Gaúcho de Fronteira*, como en Español del Uruguay, se usa también como incoativo (entrar en un estado, resolverse, tomar una iniciativa). En el ejemplo *supra* se aprecian ambos casos de uso del verbo. Además, aparece con el sentido de “absorber” (*Quando a carne agarra fritura já se mistura;* “cuando la carne se fríe, ahí se mezcla”), que no es posible en portugués.

cebola (sustantivo femenino)

Ejemplo: *se frige a cebola*
“se fríe la cebolla”

Planta hortícola de la familia liliáceas (*allium cepa*), cultivada por sus bulbos, llamados también *cebolas*. Los tipos de cebolla usadas son la blanca o la roja que aparecen especificadas como *cebola branca* y *cebola roxa*. Existe como variante fonética *cibola* (*Bota u azeite... ah! ... a cibola tamein;* “echá el aceite...ah!... la cebolla también”).

graxa (sustantivo femenino)

Ejemplo: *É feito em panela de ferro, cum graxa*
“se hace en sartén de hierro, con grasa”

³⁹ Tomadas de Behares y Díaz (2003).

En DPU, *Português Gaúcho de Fronteira* e incluso en *Português Gaúcho* este término se utiliza para denominar la grasa animal. En el resto de Brasil es substituida por *banha* o *gordura*, reservándose *graxa* para denominar la grasa mineral o lustre para cueros. Coexiste en DPU con *banha*, que algunos informantes dicen debe reservarse sólo para la grasa de cerdo, mientras que *graxa* debe reservarse para grasa de vaca. No obstante, según otros *graxa* y *banha* son sinónimos.

munhata (sustantivo femenino)

Ejemplo: *a batata doce, ou seja a munhata*
“la papa dulce, o sea el boniato”

Planta herbácea originaria de América de la familia de las convolvuláceas (Ipomoea Batatas). Alterna en DPU con *munhato*, su forma masculina, *bunhato*, boniato (Español del Uruguay) y aun con el Portugués Estándar *batata doce*, como en el ejemplo *supra*. Parte de esta disponibilidad léxica es compartida con el *Português Gaúcho de Fronteira* y el *Português Gaúcho Rural*. Su etimología es incierta; puede tener origen americano precolombino o ser un mozarabismo de origen griego. *Munhata/o* es la forma más frecuente y característica.

En los cuatro casos se observa inmediatamente la inestabilidad propia de las variedades coloquiales de una lengua, ya que la polisemia es característica imprescindible de una lengua viva. Así, por ejemplo, el verbo “agarrar” tiene tres significados y una amplia gama de *nuances* de significación que el lexicógrafo no atina a captar en su vitalidad al establecer una entrada léxica. En el caso de “graxa” es evidente tanto en DPU como en PGF el entrecruzamiento hibridizante de largas y complejas tradiciones léxicas iniciadas en latín vulgar y desarrolladas con caminos diferentes en español y en portugués. En el caso de “munhata” este hibridismo es todavía más claro, habida cuenta de que integra tradiciones americanas.

Como es de esperarse, el DPU, tanto como el español y el portugués, incluye un gran número de cognados (lexemas que presentan la misma forma fónica, y a veces también gráfica, de estas lenguas: “azúcar” / “açúcar”, “arroz” / “arroz”, etc. Pero, como sucede normalmente en estos casos no siempre estas “conurrencias” son

semánticamente reales o completas, como vemos en la entrada léxica de “agarrar” (supra), o en las siguiente:

azeite (sustantivo masculino)

Ejemplo: *Aí tu pega uma panela, bota azeite, deixa quentá*
“Ahí agarrás una sartén, le ponés aceite, lo dejás calentar”

En DPU y *Português Gaúcho de Fronteira* se usa este término para denominar la generalidad de los aceites vegetales, cuando en el resto del Brasil se reserva sólo para al aceite de oliva, así como también en el resto del Brasil se usa *óleo* para denominar los aceites vegetales que no son de oliva. En DPU y *Português Gaúcho de Fronteira* se usa *óleo* (en su variante *ólio*) para referirse sólo a los aceites derivados del petróleo. Admite la variante fonética *azeiti*. Del árabe *az-zayt*: “jugo de oliva”.

pegar (pegá) (verbo)

Ejemplos: *A gente pega u charque*
“Se agarra el charque”
I tein que té bastante azeite ou graxa para que naum pegue
“Y tiene que tener bastante aceite o grasa para que no se pegue”

En Portugués Estándar, significa tomar o agarrar. Así se lo utiliza en DPU en algunos contextos, en los que es usualmente preferido su sinónimo *agarrar*. Pero también se utiliza con el sentido de adherir una cosa con otra, especialmente cuando un preparado se adhiere al recipiente en que se cocina, como en el ejemplo *supra*. Este significado es propio del Español Estándar, pero no es infrecuente en *Português Gaúcho de Fronteira*.

salsa (sustantivo femenino)

Ejemplos: *tem gente que gosta de colocar orégano, outros gostam de colocar salsa*
“a algunos les gusta con orégano, a otros les gusta con perejil”
quando esteja bein cuzidito /.../ salsa de tomate
“cuando esté bien cocidito /.../ salsa de tomate”

En DPU este término tiene dos significados diferentes. En Portugués Estándar se refiere a la hierva y condimento que en Español conocemos como *perejil* (ver *perejil*).

También es utilizada, como incorporación del Español Estándar, con el sentido de *molho*, preparación culinaria más líquida que sólida o cremosa para acompañar pastas u otro tipo de comidas (ver *molho*).

Este tipo de fenómenos, reunidos en la pintoresca expresión “falsos amigos”, son altamente frecuentes en DPU.

Como cualquier variedad del español y del portugués americano, los DPU poseen un “sistema léxico” integrativo, en este caso partiendo de *stocks* léxicos latinos (que siguieron su percurso histórico por el español y el portugués en forma diferenciada), mozárabes, tupí-guaraníes, quechuas (y, en menor medida, otras lenguas amerindias y africanas) y, más recientemente, de origen anglo-sajón. Aun así, es posible establecer que su base léxica se diferencia muy poco de aquella propia de la tradición lusitana, que constituye su centro medular.

Los rasgos que acabamos de analizar se muestran muy claramente en lo que respecta a las “técnicas” de formación de palabras. La formación de verbos a partir de nombres ejemplifica muy bien la cuestión. Independientemente de su origen tradicional en el portugués o en cualquiera de las lenguas de origen, el procedimiento sigue normalmente las reglas del portugués. Del adjetivo/sustantivo español “hueco” tenemos una derivación verbal como “huequeo” (esp: “ahueco”) constituyendo un verbo en DPU (“huecar”) sinónimo del port. est. “esburacar” y del posible “*ocar”, todos ellos conjugados igual.

Nombres de origen variado adoptan la morfología portuguesa. El tupí-guaraní “gurí” (esp. “niño”, port. “criança”) en DPU da “gurí, guria, guris, gurias”.

La sufijación sigue normalmente los procedimientos normales del portugués. Hay que señalar aquí que en muchos casos del *stock* de sufijos en el portugués sureño incorpora ya cierta alternancia que no se observa en el portugués norteño. De esta forma nos encontramos en DPU, como en *Português Gaúcho de Fronteira* y *Português Gaúcho*, con el diminutivo “-ito” alternando con “-inho” como en “docinho”/ “docezinho”/ “docezito” y en DPU también “dulcezinho” (donde el radical es español). También nos encontramos con alternancias del tipo “-ante” / “-oso” (propias de DPU, *Português*

Gaúcho de Fronteira y Português Gaúcho), como en “brilhante” / “brilhoso” y sus variantes fonéticas “briiante” / “briioso”.

Muy interesantes son también las variantes de la afijación. Por ejemplo, muchos verbos que en el portugués estándar se sufijan con “es-”, en DPU, *Português Gaúcho de Fronteira y Português Gaúcho* lo hacen con “a-”: “esquentar” < “aquestar” “calentar”; o agregan una “a-” protésica: “ferventar” < “aferventar” “hervir”, “remexer” < “arremexer” “revolver”.

En lo que se refiere al género de los nombres los DPU siguen normalmente el régimen del portugués: “o leite” “la leche”, “a ponte” “el puente”, “o açúcar” “el azúcar”.

4. La evolución de la Pedagogía Lingüística en la frontera.

Como se ha señalado repetidas veces (Elizaincín 1979b, Behares 1985, Barrios 1996, Colombo 1996), el Uruguay es un país con escasa planificación lingüística⁴⁰. En efecto, las políticas lingüísticas nunca han sido cuestión explícita de Estado, a diferencia de lo que ocurre en otros estados⁴¹. La frontera de habla portuguesa es en el Siglo XIX un inmejorable ejemplo de esta carencia. De hecho, fue la escuela pública vareliana el gran mecanismo de regulación lingüística en la región, aunque tardío. Podemos datar la acción de la escuela estatal en español en la frontera recién a partir de la segunda década del Siglo XX, como hemos mostrado en 1 y 2.

Hasta ese entonces el país todo no había sido planificado en el plano educativo tampoco. Teniendo en cuenta el “alud” inmigratorio multinacional del que el Uruguay se nutrió entre 1860 y 1920, puede decirse que el resultado esperado habría de ser una sociedad plurilingüe. Sin embargo, no fue ese el resultado, gracias fundamentalmente al efecto de la Ley de Educación Común, que redactara José Pedro Varela y que fuera aprobada con modificaciones en el Decreto-Ley que lleva el nombre de “Reglamento de

⁴⁰ Un estudio general de la Planificación Lingüística en Uruguay es Barrios et al. (1993).

⁴¹ Debe tenerse en cuenta que el Uruguay carece de explicitaciones legales que establezcan cuál es la lengua oficial y de restricciones formales en ese sentido. De hecho, un abogado podría presentar un escrito jurídico en japonés sin que éste pudiera ser rechazado formalmente, pero esto no sucede porque el Código General del Proceso (que aloja prescripciones para las prácticas forenses) establece entre otras formalidades el uso restrictivo del español.

la Instrucción Pública” por el Gobierno Latorre en 1877 (Uruguay 1877). Este Decreto consagraba la educación generalizada, laica, gratuita y obligatoria, y el uso de la lengua española (“Idioma Nacional”) en todas las escuelas del país (Art. 38: “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional”). Al desconocer las hablas de los inmigrantes, y de sus potenciales hijos y nietos, el Decreto se constituye en un primer acto de planificación lingüística.

Esta política educativo-lingüística fue seguida al pie de la letra en todo el territorio y, especialmente, en la frontera, donde los lusohablantes fueron aculturados desde entonces a partir del modelo de los hispanohablantes del sur. La educación monolingüe en el sur determinó una sociedad monolingüe⁴², en cambio en el norte dio por resultado una sociedad bilingüe. Como hemos expuesto en otro trabajo (Behares 1985: 16) “El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística”. Ya que la planificación partió de diagnósticos sociohistóricos y etnolingüísticos equivocados y de una ilusoria homogeneidad “nacional” (más deseada que real), es comprensible que el resultado no fuera el esperado (el “monolingüismo”). El portugués fronterizo, a partir de los empujes de instrumentación de la escuela vareliana en la frontera (datablees como dijimos en la segunda década del Siglo XX), resultó acorralado y con él amplios sectores socialmente minoritarios nortños. El portugués fue simultáneamente desconocido (¿obliterado?) y reprimido, lo cual constituye un dilema-apotema de compleja comprensión, que expresamos con la pregunta “¿Cómo se puede reprimir y desconocer la existencia de los DPU al mismo tiempo?” (Behares, 1985: 52)⁴³.

En términos de didáctica lingüística esto se expresa mediante la enseñanza exclusiva en español (en la cual la competencia lingüística materna de los hablantes queda suspendida) y mediante la prohibición expresa de utilizar los DPU, con los correspondientes “castigos” morales y escolares (en la evaluación y en el manejo

⁴² Sin embargo, el monolingüismo del sur del Uruguay no puede explicarse únicamente por el efecto del Reglamento, sino que es necesario incluir otros factores: el variado plurilingüismo (generalmente compuesto por dialectos ágrafos y no por lenguas estándares), la receptividad asimiladora del modelo inmigratorio uruguayo y la concomitancia de la miscibilidad social hacia la clase media batllista, entre otros.

⁴³ Barrios (1996) ha desarrollado incisivas reflexiones sobre esta “pregunta”. Véase también la cita de Zabala Muniz en 1 y su comentario en la nota 8.

disciplinario). Una enorme cantidad de papelería (circulars, recomendaciones, etc.) estableció durante todo el siglo XX estas prácticas, multiplicadas sistemáticamente en la orientación de los docentes y en la formulación interiorizada de modo unívoco de interpretar el fenómeno.

La planificación lingüístico-educativa en la frontera y las prácticas escolares fronterizas se mantuvieron en estos términos sin ninguna discusión hasta 1967, en que se discutió por primera vez un plan de reforma. A partir del “revolucionario descubrimiento” de Rona (1959) que desvendó la existencia del “Dialecto Fronterizo”, la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo elaboró un proyecto que presentó en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para ser aplicado en la zona fronteriza (Lorenzo 1967, 1975). Dicho documento propone tomar algunas escuelas de Rivera, homogéneas en lo sociogeográfico, para seguir aplicando en algunas de ellas la enseñanza monolingüe en español, en otras ir incorporándolo con metodología de segunda lengua y en otras aplicar un programa de educación bilingüe español-portugués. Los resultados obtenidos en cada caso serían analizados y contrapuestos, a fin de estudiar cuál podía ser el encare pedagógico-didáctico más adecuado.

Este proyecto puede hoy ser discutido desde diversos puntos de vista, habida cuenta de los cambios que ya se han operado en la realidad sociolingüística de la región y de los conocimientos nuevos que la investigación ha ido arrojando. Sin embargo, en 1967 se ajustaba con gran cautela a lo descrito por Rona (1959). Algunos docentes fronterizos (Cabrera 1968, Cabrera y Álvarez de Guadalupe 1967) elaboraron informes en los cuales con espíritu técnico y agudo conocimiento de la realidad fronteriza interpusieron opiniones, muchas de las cuales resultan hoy ser pertinentes, a juzgar por las investigaciones posteriores. Rápidamente, el proyecto fue aprobado en el Consejo, pero finalmente acabó siendo rechazado y nunca se instrumentó, no en virtud de sus posibles defectos técnicos sino por la discusión provocada en el Parlamento (encabezada por el senador Amílcar Vasconcellos⁴⁴) en torno al argumento de cómo se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional. Como hemos expuesto en 2 y 3, esta interposición

⁴⁴ Su hermana Electicia era a la sazón miembro del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

se fundamenta en la idea muy arraigada de que el portugués es una lengua que se impone recientemente como dominio cultural del Brasil y que los DPU son interlinguas informes, frutos de este avance.

Son éstas últimas las actitudes lingüísticas que imperaron en las dos décadas que siguieron, caracterizadas por el autoritarismo pedagógico propio de la Dictadura Cívico-Militar autodenominada “Proceso”. Durante 1978⁴⁵ la prensa uruguaya dedicó más espacio al tema lingüístico fronterizo que durante toda su historia (ver un análisis de todo este material en Elizaincín 1979b). En esa época era Ministro de Educación y Cultura Daniel Darracq, que desarrolló desde su puesto una intensa campaña de “Corrección Idiomática” (liderada por Adolfo Rodríguez Mallarini y el diario El País) y que realizó variadas declaraciones respecto al “problema fronterizo”. El *leit motiv* central de esta andanada periodística lo constituye la “penetración del portugués” y la “defensa del Idioma Nacional”.

Con el mismo espíritu que señalábamos en el párrafo anterior, y siempre bajo las orientaciones del Ministro Darracq, en ese año se llevó a cabo en la ciudad de Durazno un Congreso de Inspectores de Enseñanza Primaria, en el cual el tema fronterizo fue uno de los principales. Los resultados de estas discusiones, relatados en nota periodística de El País (10/IX/78: 14)⁴⁶, incluyen las siguientes recomendaciones:

1. Ampliar la formación del maestro para la atención de patologías del lenguaje y dificultades de aprendizaje.
2. Explorar precozmente los trastornos del lenguaje antes del ingreso a la escuela.

Aunque resulte extraño, éstas eran las recomendaciones para “resolver” el problema fronterizo. La justificación de tan insólitas recomendaciones fueron ya incluidas en la nota 5: se entendía que el bilingüismo y la “incertidumbre” frente a los

⁴⁵ Año en que me integré a los estudios fronterizos como estudiante de la Facultad de Humanidades y Ciencias (vea mi primer trabajo al respecto, Behares 1984, escrito en 1979).

⁴⁶ Aquel documento nunca fue publicado y nos ha sido imposible de ubicar en archivos del Consejo. El Congreso tuvo carácter de efemérides, ya que en 1878 se reunió en Durazno el Primer Congreso de Inspectores.

dialectos inducían al alumno a desarrollos patológicos, muy emparentados con la dislexia. De hecho, con este fin se había fundado el Centro de Lectura y Escritura de Rivera en 1958, ya que los índices de “perturbaciones del aprendizaje de la lengua escrita eran en ese Departamento los más altos del país” (Álvarez de Guadalupe 1962)⁴⁷. No es necesario señalar hoy el desatino científico de aquellas interpretaciones.

Desde aquel año la expresión “deformaciones del Idioma Nacional” acabó por ser suficiente para interpretar y corregir el problema: reprimir esas formas “incorrectas” de hablar y estimular el uso del español. En 1979 el Ministerio de Educación y Cultura publicó (s/f) un informe basado fundamentalmente en las opiniones de los maestros implicados en el problema. De estas opiniones, sin analizar, se extrajeron recomendaciones:

1. “Incentivar nuestra auténtica forma de ser orientales....”
2. “Poner en práctica una campaña de valorización del Idioma Nacional a través de los medios de difusión de la zona”.

Como corolario, otros informes repiten estas recomendaciones. La Inspección Departamental de Artigas (s/f) produjo uno que concluye: “se advierte en todas las escuelas del Departamento una deformación general del Idioma” y recomienda “reforzar la difusión y arraigo del español”. Toda la “producción” que bordea al año 1978, empero, que sepamos sólo sirvió para reforzar y radicalizar la política educativa que ya venía imperando desde los años 20.

Según parece, el Ministro Darracq estuvo fuertemente interesado en estas cuestiones. En 1981 solicitó sendos informes (con su financiación) a la Facultad de

⁴⁷ Debe tenerse en cuenta que en aquellos tiempos hubo un fuerte impulso sobre las “dificultades de aprendizaje”, con la visita de Mme. Borel Maisonny al Uruguay, la iniciación de esa especialización en el Instituto Magisterial Superior dirigida por Carbonell de Grompone y la fundación subsecuente de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (1962).

Humanidades y Ciencias (ver Barrios et al. 1982) y a la Academia de Letras (Larrobla et al. 1982). El primero contiene un cuidadoso estudio empírico psico y sociolingüístico de las escuelas y niños fronterizos y muestra las diferentes circunstancias del deterioro de los aprendizajes, algunas de las cuales analizaremos en 5. Fue entregado en 1982 y archivado, con disposición de “reservado” (de todos modos, ha circulado ampliamente desde 1984, por acción de sus autores).

El informe de Larrobla et al. (1982) es un dechado de errores históricos, de interpretaciones ideológicas gratuitas y de actitudes normativistas. Parte de la afirmación de que “una cosa es el enfoque del dialectólogo o del fonetista (sic!?) y otra la perspectiva del educador y el gobernante”, ya que, según parece, la defensa del Idioma es más importante que toda cuestión referente a la realidad de los hablantes y, sin dudas, a los aprendizajes.

En 1985 publiqué a pedido del Instituto Interamericano del Niño (OEA) un estudio (Behares 1985) sobre la educación fronteriza en el cual, luego de analizar el problema, recomendaba la educación bilingüe español-portugués como la mejor solución. Estoy al tanto de que entre 1986 y 1989 se esbozaron varias estrategias tendientes a la educación bilingüe que fueron rechazadas desde los organismos competentes.

En 1989 la Universidad de la República y el Consejo de Enseñanza Primaria acordaron llevar adelante el proyecto denominado Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera (PROPELER). Este Programa se llevó a cabo entre 1989 y 1990 con la coordinación de Luis E. Behares y Pilar Anollés (y luego Beatriz Silva Dutra) y tuvo su asiento en el CELER de Rivera. En un grupo de escuelas seleccionadas del Departamento los maestros elaboraron por sí mismos con un grupo de especialistas (lingüistas, psicólogos, antropólogos y pedagogos) estrategias para procesar la adquisición de la lengua escrita en ese contexto tan particular (ver Consejo de Enseñanza Primaria-Universidad de la República 1989). Este procedimiento apuntaba a eliminar la directividad programática y a acendrar la capacidad reflexiva y generadora de los maestros en negociación constante con sus niños, los colegas y los técnicos. Aunque la lengua escrita fuera el objeto focalizado, todo el funcionamiento

didáctico acabó siendo desconstruido y recuperado en nuevas modalidades de trabajo. En lo que respecta a los DPU la experiencia mostró la posibilidad de utilizarlos como el centro del saber lingüístico de niños y maestros y como el “trampolín” para otros aprendizajes, a saber el español y el portugués estándares. Si el Programa hubiera continuado, ciertamente habría derivado en un programa de inmersión dual, como la reflexión de los maestros apuntó ya desde la primera evaluación en el verano de 1990 (Behares y Anollés 1990). Sin embargo, el programa fue eliminado al iniciarse el año 1991 sin explicaciones de ninguna índole por el nuevo Consejo de Enseñanza Primaria⁴⁸.

La década de los 90, especialmente en el Departamento de Rivera, se caracterizó por notorios cambios de actitudes en los docentes y en las autoridades, tal vez ayudados por diferentes procesos, entre otros los siguientes:

1. La difusión a todos los niveles de la experiencia del PROPELER, que en el imaginario pedagógico fronterizo se organizó en el mismo formato de las experiencias con arraigo local e incompreensión institucional.
2. La constitución del Grupo de Investigadores de Lenguaje y Educación en Áreas de Frontera (con participantes de Argentina, Paraguay, Brasil y Uruguay) en el seno de la Asociación de Universidades “Grupo Montevideo” (AUGM) en 1995, con acciones abiertas a los sistemas pedagógicos de los cuatro países (ver Trindade y Behares 1996, Behares 1998).
3. La inclusión de materiales fronterizos en los textos escolares con “Guía del Maestro”, publicados entre

⁴⁸ Durante 1991 se llevaron adelante gestiones por el Rectorado, sin obtener ninguna respuesta clara, ni siquiera en lo concerniente a la disponibilidad de fondos que la Universidad había reservado para estos fines. En ese año se produjo una intensa restructura en los cargos de Inspección del más alto nivel.

1999-2000 con financiación de ANEP (Garibaldi y Salvo 1999, 2000), ampliamente difundidos en forma gratuita entre las escuelas de todo el país.

4. La realización de una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo (1999-2001) y una Diplomatura en Estudios Fronterizos en Rivera (2001-2002) por la Universidad de la República, con importante participación de maestros e inspectores de Enseñanza Primaria.

En la actualidad, el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués en Escuelas Fronterizas (ver Capítulo 1) se presenta en muchos aspectos como el resultado conceptual y pedagógicamente esperado para el redireccionamiento de la Pedagogía Lingüística en Áreas de Frontera. No obstante habrá que esperar todavía unos años para poder evaluar sus logros.

5. Cuestiones pedagógico-didácticas en el aula fronteriza.

En las secciones anteriores hemos introducido un amplio conjunto de datos e interpretaciones que confluyen al campo de la educación fronteriza. No obstante, se trata de consideraciones *macro*, de escasa importancia si no fuéramos capaces de vincularlas con aquello que debería constituir el centro de toda reflexión pedagógica: lo “didáctico”.

Este término entrecomillado se ha ido devaluando mucho en el contexto del discurso de formación docente, acabando por ser sinónimo de todo lo preceptivo, tecnológico y “metodológico” y presentándose las más de las veces con tendencias triviales. No obstante, los fenómenos que usualmente se denominan didácticos son los más profundos de todos los objetos normalmente enfocados desde las llamadas “Ciencias de la Educación”, por ser su ámbito privilegiado de empiricidad. Por ese

motivo, considero necesario una breve reconceptualización preliminar de “lo didáctico”, para luego poder proceder al análisis de las cuestiones didácticas fronterizas.

La tradición terminológica en el campo educativo contiene una conceptualidad referida vaga y ambiguamente a la actividad interpersonal, más o menos institucionalizada, implicada en los fenómenos de enseñanza-aprendizaje. Esta conceptualidad está albergada en el término “Didáctica”. Detrás de estas vaguedades y ambigüedades hay un territorio denso de reflexiones posibles, en las cuales cualquier abordaje de lo educativo debería hacer pié. Una distinción obvia se puede establecer *sans dire*:

- La *Didáctica*, como corpus habitualmente prescriptivo con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones.
- Lo *didáctico*, como fenómeno empírico que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin.

Normalmente, lo “didáctico” supone un grupo de niños en interacción con un docente, pero este formato básico puede variar. Además, como todo objeto “recortado” del continuo de su materialidad por una determinada teoría, lo didáctico requiere una definición teórica *a priori*. Tendremos así un recorte “conductista-tecnicista”, un recorte “cognitivista”, un recorte “constructivista”, un recorte “interaccionista”, y otros posibles siempre que se lo visualice desde alguna teoría consistente. En cada uno de estos recortes la presencia de los Preceptos Didácticos es uno de los elementos a considerar: aunque se trate de modalidades *descriptivo-interpretativas* muchas corrientes incluyen, explícitamente o en forma de *restos*, preceptivas. Obviamente, se trata de la necesaria distinción entre los niveles *descriptivo-interpretativos* y *praxiológicos* inherentes a lo pedagógico en general. Dependiendo de la teoría que genere el análisis de lo didáctico, pero también de la Didáctica prescriptiva subyacente, tendremos, pues, objetos diferentes.

Estamos acostumbrados a concebir la “didáctica” como un *corpus* prescriptivo que rige un quehacer: el del maestro en su sala de aula. Así se la ha definido desde Comenio: “arte de enseñar todo a todos”. A pesar de los siglos transcurridos y del desarrollo y ramificaciones de esta arte o saber, su condición de elaboración conceptualizada para la práctica no se ha agotado. Alcanza con una lectura atenta a los textos más o menos recientes y más o menos difundidos, como por ejemplo Chevallard (1997), para aquilatar el *status quo* del carácter prescriptivo de la Didáctica.

De lo que acabamos de remarcar podría desprenderse la imposibilidad de acceder a lo didáctico por otra vía que la de una configuración ejemplar de la Didáctica. Sin embargo, la posibilidad de diferenciar la “Didáctica” de “lo didáctico” puede resultar muy simple, aun cuando definamos intuitiva y precariamente esto último como conjunto de fenómenos que se observan en la interacción que se da entre el niño y su maestra para la transmisión o construcción del conocimiento. De esta forma abarcamos una fenomenología que va más allá de la escuela y que se intuye fácilmente en el dispositivo del relevo generacional propio de toda cultura para su permanencia y continuidad (Behares 2002 a y b). En cierta forma que sería oneroso desarrollar aquí, lo que está por detrás de lo didáctico parece ser la cuestión de la *interacción* entre los adultos y los niños.

Si analizamos el *quid* de la Didáctica preceptiva, también en ella nos vamos a encontrar con un acto interactivo: ¿qué otra cosa son las prescripciones didácticas que códigos que presiden una interacción, usualmente lingüística? Cada maestra y sus niños a través de secuencias lingüísticas participan de la transmisión o construcción de conocimientos que se consideran objetivos, o, por lo menos, de base empírica. La interacción maestro-niños y la interacción niño-niño en el salón de clase son *acontecimientos interactivos*, que pueden ser estudiados como tales, en relación o no las prescripciones en las cuales, en parte, se originan. En esta dirección ya se han escrito excelentes análisis desde la perspectiva interaccionista, por ejemplo, Young (1993), Cook-Gumperz (1988) y en nuestro medio Gabbiani (2000).

Mi punto de vista sobre ese “acontecimiento interactivo” se aparta, no obstante, del interaccionismo empírico, reconceptualizándolo como un *acontecimiento*

discursivo”: instancia en la que se actualiza una discursividad impersonalmente constituida por su propia historicidad. Lo que el niño o el maestro hacen allí, lo que formulan como evaluación de esos actos o lo que los convence de llevarlos a cabo son instanciaciones de una red de sentidos que es anterior al acontecimiento en sí mismo: un discurso, el *discurso pedagógico occidental moderno*, en el cual lo que puede ser analizado está “predeterminado”.

Un acontecimiento discursivo que se presenta bajo la forma de la “interacción” se instancia gracias a una ilusión de transparencia interactiva, con sujetos psicológicos autónomos, en el Imaginario. Esta “ilusión” hace a la singularidad o irrepetibilidad del acontecimiento mismo, pero ¿es posible un abordaje conceptual de lo singular?. Si no se admite la ilusión de *intersubjetividad* (implicada como singular) la posibilidad del acontecimiento quedaría anulada. El estudio de lo didáctico tiene como uno de sus límites esta singularidad y como otro la predeterminación a la que aludíamos antes.

En nuestro caso, la “educación fronteriza”, la predeterminación se conforma como un discurso muy arraigado en su historicidad (como vimos en 4) y muy consistente en su relación con los objetivos pedagógicos, las “filosofías” que lo constituyen, las prácticas didácticas y el marco formal que lo sostiene. Todos estos elementos, discernibles en un análisis metodológico, están indisolublemente unidos en la materialidad de los procesos histórico-sociales. La formación docente, la socialización profesional de los maestros, las expectativas de los padres, los valores que la gente en general atribuye a la educación y el cotidiano de gestos y actitudes nos muestran un discurso homogéneo y perdurable. No obstante, no es serio caer en una versión radical de la “teoría de la reproducción”, que anticipa invariablemente la imposibilidad de todo cambio.

El breve resumen que hicimos en 4, en el cual podemos incorporar la experiencia de este Programa de Inmersión Dual, nos muestra una dialéctica que opone, por un lado, la tendencia hacia la educación bilingüe (y de un modo más amplio hacia el reconocimiento de la diversidad de condiciones del alumnado fronterizo) y, por otro, la tendencia hacia el *status quo* del discurso tradicional homogeneizador de la Escuela Uruguaya. En rigor, se trata en el primer caso de un predominio del ideal

filosófico-pedagógico de la “escuela porque”, a partir del cual se constituye un discurso caracterizado por el reconocimiento y adaptación a lo diferente, y en el segundo caso del dispositivo de la “escuela para”, fundado en estrategias para conseguir la semejanza a pesar de las postergadas diferencias. En cualquiera de los dos casos se esgrimen criterios de “equidad”, tal vez con el mismo derecho a la coherencia.

Hacemos estos señalamientos aquí porque pensamos que éste es el marco medular de la comprensión de las problemáticas pedagógico-didácticas fronterizas, sin el cual se corre el riesgo de reproducir interpretaciones tecnicistas inoperables o de desarrollar imaginarios utópicos, tan agnósticos los unos cuanto los otros.

Creo que es un error interpretar la situación pedagógico-lingüística fronteriza como un “problema” autónomo y localizado en la frontera, y al problema de aprendizaje de un niño fronterizo como un problema psicológico de ese niño o de la inhabilidad de su maestro. Lo que sucede un lunes a las 10 de la mañana de determinado mes y año entre el niño X y la maestra Z es un efecto “pedagógico” en el que se refleja toda la historia de la educación del país y toda la amplia gama de “construcciones de saber” que le son inherentes. La situación pedagógico-lingüística fronteriza sólo es comprensible como efecto de un discurso pedagógico nacional omniabarcativo que se encuentra a su paso con tropiezos, en nuestro caso una diversidad etnolingüística que la historia ha demostrado es insalvable para la exclusiva filosofía de la “escuela para”. Tomemos dos ejemplos de “construcciones de saber”⁴⁹ propias de ese discurso:

- a) La relación establecida entre las lenguas y los objetos de conocimiento y
- b) la dificultad de diferenciar didáctica *de* la lengua y didáctica *en* lengua.

Analícemos primeramente el contenido de (a). Cualquier persona diría “a la escuela se va a adquirir conocimientos”; sin embargo esta idea no es exactamente cierta, no sólo porque el conocimiento se adquiere de múltiples maneras sociales

diferentes a la escuela. Antes que objetos de conocimiento todos los currículos escolares de la modernidad nos ponen obsesivamente por delante objetos lingüísticos. Esto es explicable por diferentes factores: la lengua (a condición de que adquiera ciertos rasgos) es el vehículo utilizado para la transmisión de conocimientos, la lengua es la llave para todos los procesos metacognitivos implicados en esta adquisición, en particular la lengua escrita es el registro natural del conocimiento científico. Toda pedagogía parte, por tanto, de un sustrato “didáctico” de pedagogía lingüística, ya que la interacción didáctica sobre lo que sea descansa en un ejercicio lingüístico. La escuela moderna requiere, pues, trabajar ciertos niveles de uso de la lengua que el niño no trae consigo, ciertas habilidades metalingüísticas que le habiliten a acceder al pensamiento abstracto y es su primera función básica la de enseñar a leer y a escribir.

Ahora bien, la importancia que las “habilidades” lingüísticas tienen para la escuela siempre han motivado una tendencia de distracción respecto a los objetos de conocimiento, convirtiendo a la lengua y a las habilidades metalingüísticas jerarquizadas (principalmente la lengua escrita) en objetos escolares centrales y autónomos. Se introduce así la dificultad que se expresa en (b), la de confundir la didáctica que se sirve de la lengua con la didáctica que tiene a la lengua o a las habilidades lingüísticas como su objeto.

Si observamos el origen, el cómo y el por qué de la educación fronteriza los factores que acabamos de exponer se realizan en ella en forma muy evidente. La educación uruguaya, por su propio origen y por los objetivos trazados desde sus inicios, se trata de un “programa” de educación donde la didáctica de lengua ocupa un lugar central, como un amplio plan de alfabetización al cual se le acopla la imposición homogeneizadora del español. De hecho, todo el programa inicial de la educación vareliana entre 1880 y 1930 se nutre de esta propedéutica. Los Anales de Instrucción Pública de esos años están repletos de textos, discusiones y disposiciones que fueron dando cuerpo a esta dinámica, que luego se albergó en la formación docente, las prácticas escolares y las expectativas sociales respecto a esa escuela. No obstante, el *quid* inicial de ese Programa se ha ido volviendo menos inmediatamente perceptible,

⁴⁹ Uso este término, introducido por Foucault, en un sentido muy impreciso y con la intención de aventar la siempre

sobre todo desde la década del 50, con lo cual la pedagogía lingüística pasó a ocupar un sector “especializado” en un conjunto de objetivos pedagógicos más polifacéticos. En la frontera, empero, permaneció hasta el presente en primer plano y constituyó lo que la bibliografía descripta en 4 denominó “problema fronterizo”, como lugar de dificultad o de fracaso.

En mi opinión, el problema de la educación fronteriza se explica por esta perseverancia discursiva, como ya desarrollamos en otros trabajos (Behares 1985, 2001). Va, de hecho, mucho más allá de las descripciones y soluciones “técnicas” y se inscribe en el mandato histórico de desconocimiento de la diferencia etnolingüística del alumnado conjugado por una actitud coercitiva en materia de pedagogía lingüística. Aun así este “problema” se puede desgranar en una serie de constituyentes que ya han sido ampliamente estudiados y que bordean constantemente el carácter singular del acontecimiento. Veamos ahora algunos de ellos.

El primero de ellos es el enclave didáctico diglósico. La escuela ha sido siempre el ámbito en el cual se constituye la diglosia fronteriza, porque es en ella donde el español y los DPU entran orgánicamente en contacto (Behares 1984, Trindade e.a. 1995) . En los grados de ingreso, los maestros reciben niños que no han tenido contacto con el español y niños que ya lo han tenido. La actividad escolar formal se produce toda ella en español, generando así una exclusión automática de la condición de hablantes de los niños lusoparlantes, fenómeno sobre el cual hablaremos luego, y constituye una didáctica monolingüe asimétrica. Los propios maestros están atravesados por esta diglosia, ya que muchos de ellos son lusohablantes y su variedad de español fue el resultado de esta misma didáctica diglósica en su infancia. Esta didáctica diglósica se elabora en base a una negación (la de los DPU), aunque se expresa exteriormente en una afirmación (la del español).

Por otro lado, la actividad informal de la escuela no esta presidida por el dispositivo didáctico sino por la interacción en el grupo de pares infantil, en el cual la variedad lingüística utilizada son los DPU. Esto explica que rápidamente los niños que entraron a la escuela como hablantes más o menos exclusivos de español salen de ella

presente tendencia de interpretar esas cuestiones como “problemas exclusivamente técnicos”.

siendo también hablantes de DPU. La escuela fronteriza ha controlado y elaborado su didáctica diglósica de desconocimiento de los DPU e imposición del español, pero nunca ha tenido en cuenta las interacciones espontáneas que ocurren en su seno.

Una matriz didáctica diglósica de esta naturaleza conlleva obviamente una constante insatisfacción en los niños y los maestros e instaura a nivel de la escuela un conflicto, cuyos resultados son nefastos para el más simple “deseo de enseñar y de aprender”.

En este contexto bilingüe-diglósico se constituyen valores y jerarquías para cada una de las variedades lingüísticas, lo cual se puede aislar como un segundo componente:

- el español es una variedad alta, deseada, favorecida y en ella se inscriben todos los valores culturales y de aprendizaje.
- los DPU son variedades bajas, desestimadas, reprimidas o distraídamente toleradas, contaminadas con el imaginario de la marginación y a ellas se atribuyen los fracasos o los conflictos en el aprendizaje.

Esta jerarquización hace de la escuela un ámbito fuertemente constitutivo de inequidad social. Sin embargo, en el discurso imperante se la suele presentar como un esfuerzo hacia la igualdad de oportunidades, que se desprendería de la incorporación homogeneizadora del español (lengua oficial) al repertorio de los niños (Colombo 1996, 1998).

El tercer componente, son los efectos devastadores de la didáctica monolingüe y del ocultamiento de los DPU sobre los sujetos de aprendizaje y sobre la estabilidad identitaria profesional de los docentes. Ambos procesos son concomitantes y se refuerzan los unos a los otros como dos caras de la misma moneda (Behares 1989).

En el primer caso se trata fundamentalmente de la constitución de sujetos de aprendizaje cuya imagen de sí no es consistente. Por un lado, se reflejan a sí mismos

como imperfectos, al no poder funcionar como hablantes plenos y autónomos en español, ya que su lengua materna o su variedad de comunicación real son los DPU. Por otro, se imaginan a sí mismos como hablantes no deseados, ya que su condición de hablantes de DPU no debe ser valorada (ni siquiera reconocida) como un tipo de saber válido o incluso posible.

En el caso de los maestros se los somete constantemente a la inminencia del fracaso, al resultarles imposible la ilusión de transparencia comunicativa, inducidos como están a un *tour de force* axiológico sin fundamento real: “mis niños son hablantes de español, pero algo hace que no lo sean”. Su conciencia sociolingüística los mantiene constantemente en una crisis que, inclusive, los define a ellos mismos como hablantes imperfectos y tensionados por aquello que no debe ser representado: los DPU. En muchos casos, al interno de estos maestros se reproduce el mismo imaginario negativo de sí que comúnmente presentan sus alumnos.

El cuarto componente es el desprecio del postulado básico de cualquier pedagogía lingüística, según el cual la lengua materna es la base real de todos los aprendizajes, lingüísticos y no-lingüísticos. En ese sentido, la recomendación de un grupo de técnicos convocados por UNESCO en 1951 nunca ha perdido su carácter de pura evidencia: la educación sólo es eficaz a partir de la lengua materna, cuyo uso debe extenderse hasta etapas bien avanzadas de la educación y ser la variedad utilizada al inicio del proceso (UNESCO 1951: 691).

Un grupo bien amplio de niños en cada escuela fronteriza, en algunas de ellas mayoritario, son desestimados en su lengua materna (los DPU), es decir aquella en la que se constituyeron como sí mismos y en la cual fueron constituidos como “otro” por quienes los interpretaron durante su inscripción como hablantes. Para este grupo de niños la inexistencia, la desvalorización o simplemente la no utilización de su lengua materna en el proceso educativo los afecta negativamente, al punto de excluirlos como hablantes del proceso⁵⁰.

Los efectos presentes en la didáctica fronteriza del ocultamiento y prohibición de la lengua materna son, a mi modo de ver, gravísimos y, más allá de ser barreras en la

consecución de aprendizajes puntuales, representan una agresión inconsciente (aunque esté discursivamente argumentada) a los derechos humanos básicos. La lengua materna está intrínsecamente ligada a los procesos identificatorios más internos y básicos de la salud mental. Aun cuando veamos estos procesos desde la perspectiva escuálida de una psicología social muy esquemática, la “autoestima” resulta imprescindible para que el niño pueda incorporarse en secuencias didácticas confortables. Si profundizamos esta inserción y la entendemos en relación a la constitución intersubjetiva de la didáctica, como dijimos más arriba, es obvio que la didáctica diglósica sólo puede constituir intersubjetividades maltrechas y malsanas. Porque, además, como ya hemos mencionado, del lado del docente muchas veces la lengua materna también está excluida.

El quinto componente desglosable en relación a la didáctica fronteriza se refiere a los límites de la didáctica *en* español que en el fondo es didáctica *de* español. Todo maestro fronterizo sabe que la transparencia lingüística en la interacción didáctica con sus niños es muy deficitaria. Se expresa esto cuando se enumeran “problemas”:

1. Los niños que no hablan en el grado de ingreso. Se trata de niños que no hablan ni entienden español al ingreso y que se retraen como hablantes durante trechos considerables del primer año en la institución. Como bien lo expresan los maestros, la utilización del español como registro exclusivo para la labor didáctica los excluye hasta que aprendan esa lengua, que no se enseña como segunda sino que se da por asentada como primera. De todos modos, y a pesar de la planificación, el maestro de grado de ingreso usa, muchas veces sin percibirlo, estrategias de enseñanza de español como lengua segunda, so pena de un fracaso total⁵¹.

⁵⁰ Sin embargo, como ya hemos expuesto en Behares (1985) y desarrollaremos aquí en 6, no debe inmediatamente entenderse que en la frontera deba educarse exclusivamente en los DPU.

⁵¹ En otros casos prescinde de esos niños. Se han observado grupos de hasta diez niños, sentados aparte del resto, a los que se atribuyen dificultades de aprendizaje; una vez analizados los porqué de estas “dificultades” salta a la vista la ausencia de competencia lingüística en español.

2. La sensación de desinterés por el español, que observan en muchos casos los maestros, al no poder mantener el español como lengua de interacción didáctica, sobre todo cuando intentan introducir estrategias didácticas no-frontales o de participación y de trabajo en grupo. En estos casos, los modos de interacción naturales en DPU de todos los niños del grupo irrumpen y hacen consciente en el maestro la artificialidad de la didáctica monolingüe e implican, en algunos casos, la supresión de las actividades participativas.
3. Los problemas de conmistión lingüística, en los cuales el maestro percibe que los enunciados utilizados por los niños bajo una apariencia externa de español son en realidad ya un “dialecto españolizado”, ya un “español repleto de interferencias”. Aunque haya desaparecido un poco en los últimos años, la tendencia ha sido siempre la de entender que no hay lengua en sentido estricto, sino mezcla asistemática. De hecho, la interacción didáctica en español sobre una base de DPU reprimidos o desconocidos promueve necesariamente la mezcla. No es nuevo afirmar que la mezcla se origina en la didáctica de sobreimposición del español sobre bases portuguesas.
4. El esquematismo artificial en el uso de la lengua por parte de los niños mayores, que según los maestros deben expresarse en DPU cuando las necesidades pragmáticas los acucian. El español pasa a identificarse así con una suprariedad circunscripta a los usos exclusivamente didácticos, como la lengua que “(sólo) se habla en la escuela” y en la que las funciones yoicas básicas y las funciones sociales espontáneas no están representadas. Aunque se haya utilizado una didáctica en español, el efecto conseguido suele ser

el más pobre que se espera de una didáctica de segunda lengua monofuncional.

5. Los niños que no aprenden o no invisten en el aprendizaje suelen ser muchos, al punto de que los índices de repetición en la frontera (sobre todo en los tres primeros años de primaria) han sido invariablemente los más altos del país. Sin negar la concomitancia de otros factores, no caben dudas de que la didáctica *en* español, como deficitaria didáctica *de* español, está en la base de este fracaso, no sólo en los aprendizajes lingüísticos sino en los demás aprendizajes (sobre todo en los que requieren abstracción), debido al simple hecho de no haberse podido crear una secuencia didáctica confortable.
6. Las dificultades en la enseñanza de la lengua escrita, que es uno de los objetivos fundamentales de la escuela primaria. Además de los caracteres diferenciales fronterizos en la “disortografía” (que se inscriben en el “problema” que comentamos en esta enumeración, 3), la dificultad en la conquista de relativamente buenos resultados en su uso funcional y en la coherencia textual ha sido siempre señalada por los maestros y por los “diagnósticos” oficiales. Interpretamos que la didáctica de lengua escrita, como derivado de la didáctica *en* español, es incapaz de recuperar en instancias iniciales del proceso las funcionalidades narrativas, descriptivas y argumentativas que los niños ya poseen en su lengua espontánea de comunicación, normalmente los DPU. En la última década varias experiencias y varias orientaciones pedagógicas, sobre todo en Rivera, han mostrado que cuando se enfatiza la funcionalidad y se minimiza la actitud “correctista” del texto en español los resultados son mucho mejores⁵².

⁵² Vea Behares y Anollés 1990, donde se refieren algunos de los procesos observados por esta modalidad.

6. Los DPU en el salón de clase

De acuerdo a lo que hemos venido sosteniendo, que en muchos aspectos ya incluye redundantemente el contenido de esta sección, salta a la vista que los DPU están en el salón de clase y que su presencia no controlable desde ninguna propuesta didáctica (en virtud de ser la lengua materna de muchos de los niños y maestros) debe incluirse explícita y programáticamente. Ahora bien, esto no es tan simple como se expresa. En primer lugar es necesario distinguir entre los enfoques estrictamente sociolingüísticos de esta cuestión (que generalmente se transforman en una especie de “ideología local” sobre lo pedagógico) y los enfoques pedagógico-didácticos.

Se acostumbra a decir que la escuela es un ámbito de Lengua Estándar, la que se sobreimprime a las variedades “subestándares” que los niños traen consigo de la vida cotidiana fuera de ella. A mi modo de ver este esquema es muy simplista. Ya hemos rechazado el término “subestándar” en 3.1, por cuanto implica que lo que la gente acostumbra a hablar en determinado lugar es una deformación de la forma correcta de hablar, la Lengua Estándar. Sin embargo, también sostuvimos allí que ésta última no existe sino como un epifenómeno funcional que depende para ser posible de la condición de hablantes de un determinado grupo, cuya variedad de habla (independientemente de toda consideración valorativa social) es en sí misma *toda* la lengua. Necesitamos anticiparnos, entonces, a tres consideraciones sin las cuales podemos inducir al lector a malos entendidos.

- Los hablantes de una variedad lingüística regional son hablantes de la lengua. Lo que se suele llamar Lengua Estándar no es sino un registro no coloquial cuyas características diferenciales con respecto a cualquier otra variedad lingüística no se relacionan con hechos lingüísticos, sino con hechos sociolingüísticos funcionales.
- Las formas registradas como propias de la Lengua Estándar no son ni más ni menos correctas que las formas propias de las variedades coloquiales. De hecho, el término “correcto” carece de sentido en

materia lingüística, a no ser en el sentido de “gramatical”⁵³. Lo que puede decirse es que tal o cual forma es más adecuada a determinado registro de habla, porque corresponde mejor a las funcionalidades de un determinado discurso o texto o a las circunstancias sociales que albergan la emisión.

- Ninguna escuela funciona en lo que se suele llamar Lengua Estándar, ya que esto iría en contra de toda posibilidad didáctica real. Aunque el objetivo de la escuela sea permitir el acceso al registro estándar conjuntamente con las funcionalidades y circunstancias sociales que lo requieren y justifican, la intuición del maestro lo lleva a partir de la variedad comunicativa espontánea de los niños y a alternar constantemente entre esos dos registros. Como resultado de estos vaivenes saludabilísimos la escuela construye un registro propio, una variedad dinámica escolar que se suele denominar “lengua de instrucción”.

La escuela o el maestro no pueden decidir si los DPU entran o no al salón de clase, ya que éstos entran a la escuela con los maestros, los niños y la comunidad. Lo que sí pueden hacer es decidir si los DPU han o no de integrar el registro escolar (“lengua de instrucción”) o formar parte del conjunto de variedades utilizadas para el aprendizaje. Teniendo en cuenta que el salón de clase se ha utilizado en nuestra frontera como ámbito de imposición suprarregional, de lo cual se deriva la educación monolingüe *estricto sensu*, moldeada en la utopía de un español “correcto”, es obvio que esa decisión ha sido tomada. Por ella se han dado forma a varias confusiones: a) las variedades regionales y comunicativas del español fronterizo también deben estar excluidas; b) por lo tanto, la escuela no debe constituirse como un ámbito de comunicación regional fronteriza; c) es objetivo de la escuela hacer que los niños olviden su registro comunicacional de base portuguesa.

La decisión tomada hace mucho y asumida durante más de un siglo se ha mostrado como inconducente y antipedagógica. Más allá de que los actores escolares

⁵³ O “agramatical” en expresiones donde la gramática básica de la lengua está alterada, como “mujer la comió un

(niños, maestros, funcionarios, visitantes...) hablen o no DPU en situaciones formales e informales, no por ello dejan de estar constantemente en la escuela, como lo reprimido que no cesa de manifestarse. Por lo tanto, es necesario pensar cómo y en qué condiciones los DPU van a seguir estando en la escuela, con consciencia responsable de su presencia. A mi modo de ver, existen dos únicas posibilidades:

1. Un programa a punto de partida de la competencia lingüística y sociolingüística en DPU, que progresivamente vaya incorporando nuevos registros de uso del portugués como lengua materna y de español como segunda lengua.
2. Un programa de inmersión dual, en el cual mediante la enseñanza regida desde los contenidos se introduzcan registros no estrictamente coloquiales y funcionalmente válidos de ambas lenguas.

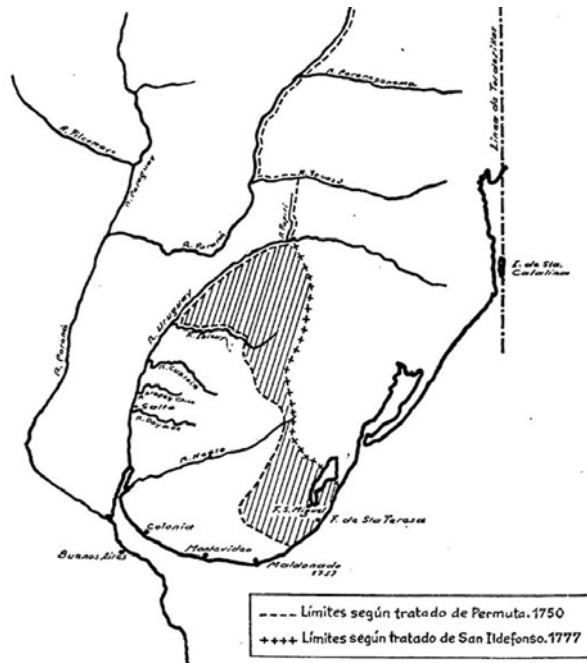
Por distintas razones, vinculadas sobre todo a la naturaleza lingüística de composición del alumnado en la mayoría de las escuelas, el programa 2 parece ser el que asegura mejores posibilidades de éxito; aun así, el programa 1 no debe ser descartado, porque seguramente es el más adaptado a algunas escuelas rurales o semirurales donde el 100% del alumnado es hablante exclusivo de DPU. De todos modos, un programa de inmersión dual no está necesariamente exento del riesgo de confundir lengua estándar y registro escolar.

Como se mostró en la Sección 3, los DPU ya son una variedad de portugués, utilizada como lengua materna por muchos niños y maestros y como variedad de comunicación por otros. Por este motivo son y serán siempre la base de todo ejercicio didáctico con las variedades de instrucción del portugués que permitan el acceso a las funcionalidades y circunstancias en que aparece el Portugués Estándar. De hecho, un programa de Inmersión Dual de la naturaleza del que nos ocupa descansa ampliamente en competencias lingüísticas previas al ingreso escolar.

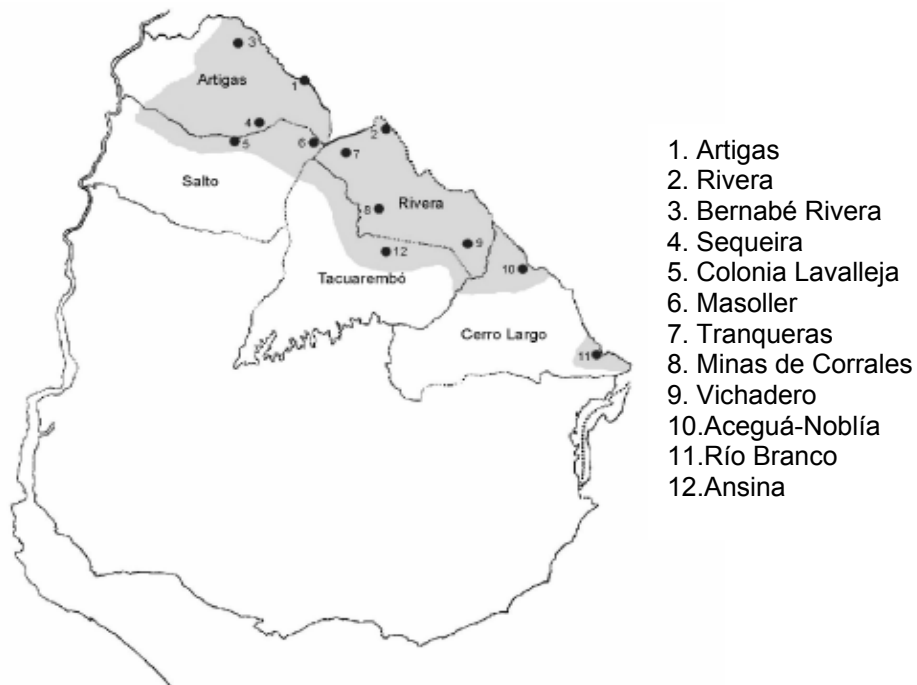
Los DPU, además, son inseparables de la matriz cultural regional fronteriza y de las comunidades que los hablan como lengua materna o como lengua de comunicación cotidiana. Como figuras lingüísticas saturadas de valor etnolingüístico, los DPU son la llave de la cultura fronteriza, de las formas de vida de las comunidades, de los conocimientos espontáneamente adquiridos, de la subjetividad social y receptáculos de valores que hacen a la identidad histórica de las sociedades fronterizas. Una escuela de avanzada no puede sino recuperar estos componentes e insertar su esfuerzo educativo en ese contexto vivo.

La cultura fronteriza incorpora en sí al sujeto de aprendizaje y éste carece de sentido fuera de ella, o, a lo sumo, se integra a una tarea escolar con escaso sentido y menos investimento. Es por eso que una escuela inserta en la sociedad fronteriza no puede dejar afuera aquello que es centro de la vida cultural fronteriza.

7. Mapas



Mapa 1. Demarcaciones entre las Posesiones Españolas y Portuguesas en la Época Colonial (tomado de Morales Padrón 1975: 967).



Mapa 2. Distribución actual de los DPU en territorio uruguayo

8. Referencias Bibliográficas

- Acosta y Lara, E. (1978) "Los guaraníes en el antiguo territorio de la República Oriental del Uruguay" *Revista de la Sociedad Amigos de la Arqueología*, tomo XVII, Montevideo.
- Álvarez de Guadalupe, E. (1962) *La reeducación de los niños con problemas de aprendizaje en lectura y escritura*. Centro de Lectura y Escritura, Rivera.
- Anónimo (1979) Reseña de Adolfo Elizaincín, Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay, Universidad de la República. Dirección General de Extensión Universitaria, 1979, 24 páginas. *Centro Latino Americano de Economía Humana* N° 10: 105-107. [de autoría de Carlos Zubillaga].
- Armani, A. (1977) *Città di Dio e città del sole. Lo Stato gesuita dei Guarani (1609-1768)*. Studium, Roma.
- Araujo, O. (1904) *Historia de la Escuela Uruguaya*. 2 Tomos. Imprenta Dornaleche y Reyes, Montevideo.
- Barbosa, F.D. (1985) *História do Rio Grande do Sul*. S/E, Porto Alegre.
- Barrios, G. (1996) "Planificación Lingüística e Integración Regional: el Uruguay y la Zona de frontera" en Trindade y Behares: 83-10.
- Barrios, G.; L.E. Behares; A. Elizaincín (1982) *Diagnostico lingüístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña*. OEA - Ministerio de Educacion y Cultura, Montevideo.
- Barrios, G.; L.E. Behares; A. Elizaincín (1993) "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay" *Iztapalapa* (México), 13.
- Barrios Pintos, A. (1985) *Rivera. Una historia diferente*. S/E, Montevideo.
- Barrios Pintos, A. (1971) *Historia de los pueblos orientales*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Barrios Pintos, A. (Dir) (1963) *Rivera en el ayer. De la crónica a la historia*. Editora Minas, Montevideo.
- Behares, L.E. (1984) "Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: matriz social del Bilingüismo" *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 6: 228-234.
- Behares, L.E. (1985) *Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguaya con Brasil*. IIN/OEA, Montevideo.
- Behares, L.E. (1989) "Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos" *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 14: 147-154.
- Behares, L.E. (1996) "Historia y Discurso sobre educación en zonas de frontera" en Trindade y Behares: 25-34.
- Behares, L.E. (2001) "La relación lenguas-educación en la frontera Uruguay-Brasil. Una lectura discursiva". *Encuentros* 7: 187-203.
- Behares, L.E. (2002a) "Cuestiones didácticas de la Enseñanza en Lengua de Señas". Trabajo Presentado en las *Jornadas de Investigación en Lengua de Señas*, San Martín de los Andes (Marzo, 2003).

- Behares, L.E. (2002b) *Pedagogía Lingüística en Uruguay. Ensayos de Interpretación*. Producto del Año Sabático 2001-2002 (inédito).
- Behares, L.E. y P. Anollés (1990) *Evaluación de la Primera Etapa del PROPELER*. Instituto de Psicología, Rivera.
- Behares, L.E. y C.E. Díaz (2003) "El Léxico de la Cocina Fronteriza, con especial atención a los DPU" en Behares, L.E.; Díaz, C.E. y G. Holzmann (2003).
- Behares, L.E.; C.E. Díaz y G. Holzmann (2003) *Na frontera nós fizemos assim. Lengua y Cocina en el Uruguay Fronterizo*. Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo (en prensa).
- Behares, L.E. (Org.) (1998) *Segundo Seminario sobre Educacion y Lenguaje en Areas de Frontera*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo-Universidad de la República, Montevideo.
- Bruxel, A. (1996) *Los 30 pueblos guaraníes. Panorama histórico-institucional*. Editores Asociados, Montevideo.
- Cabrera, A. (1968) "Nota al Director General de Enseñanza Primaria en relación a la resolución del Consejo sobre problemas del lenguaje en la Frontera (del Cuerpo de Inspectores de Rivera y el Centro de Lectura y Escritura de esa ciudad).
- Cabrera, A, y E. Álvarez de Guadalupe (1967) *Plan tentativo para la resolución de los problemas de la enseñanza del lenguaje en la zona fronteriza*. Centro de Lectura y Escritura de Rivera - Cuerpo de Inspectores de Enseñanza Primaria de Rivera.
- Cabrera Pérez, L. (1983) "Los repartos indígenas de 1831" *Revista Antropológica* (Montevideo), 2 .
- Caggiani, I. (1983) *Santa Ana do Livramento, 150 anos de história*. ASPES, Livramento.
- Campal, E.F. (1962) *Hombres, Tierras y Ganado*. Arca, Montevideo.
- Chevallard, Y. (1997) *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique, Buenos Aires.
- Consejo de Enseñanza Primaria - Universidad de la República (1989) *Programa Pedagógico Experimental en Lengua Escrita de Rivera - PROPELER*. Impreso por la Inspección Nacional de Educación Especial. Montevideo.
- Coni, E. A. (1945) *El Gaucho*. Sudamericana, Buenos Aires.
- Colombo, S. (1996) "La formación de maestros y la cuestión de la(s) frontera(s): Aspectos institucionales" en Trindade y Behares: 231-244.
- Colombo de Corsaro, S. (1998) "Observaciones sobre la utilización de materiales regionales en el aula fronteriza" en Behares, L. E. (Org.) (1998): 63-69.
- Cook-Gumperz, J. (Comp.)(1984) *La construcción social de la alfabetización*. Paidós, Barcelona.
- Cunha, C. (1979) *Gramática da Língua Portuguesa*. Ministério de Educação e Cultura, Rio de Janeiro.
- Cunha, C. y L.F. Lindley Cintra (1985) *Nova gramática do Português Contemporâneo*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- Demasi, C. (1997) "De Orientales a Uruguayos. (Repaso a las transiciones de la identidad)" *Encuentros* (1999) 6: 69-96.
- Elizaincín, A. (1973) "Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo" en *Temas de Lingüística* 3, Universidad de la República, Montevideo.

- Elizaincin, A. (1976) "The Emergence of Bilingual Dialects on the Brazilian-Uruguayan Border" *International Journal of the Sociology of Language*, 9: 123-134.
- Elizaincín, A. (1979a) "Estado actual de los estudios sobre el fronterizo Uruguayo-Brasileño" *Cuadernos del Sur* 12: 119-140.
- Elizaincin, A. (1979b) *Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Dirección General de Extensión Universitaria, División Publicaciones y Ediciones, Universidad
- Elizaincín, A. (2002) "Testimonios sobre la peculiaridad lingüística fronteriza uruguayo-brasileña" en *Homenaje a Humberto López Morales*, Arco Libros, Madrid.
- Elizaincín, A. y L.E. Behares (1981) "Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay" *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXI, 1: 401-417
- Elizaincin, A.; L.E. Behares y G. Barrios (1987) *Nos Falemo Brasileiro. Dialectos Portugueses del Uruguay*. AMESUR, Montevideo.
- Fausto, B. (1995) *Brasil, de colonia a democracia*. Alianza, Madrid.
- Fortes, A.B. (1981) *Compêndio de história do Rio Grando do Sul*. Sulina, Porto Alegre.
- Furlong Cardiff, G. (1962) *Misiones y sus pueblos de guaraníes*. Imprenta Balmes, Buenos Aires.
- Gabbiani, B. (2000) *Escuela, Lenguaje y Poder*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Garibaldi, L. y E. Salvo (1999) *Libros de Lenguaje 1º, 2º, 3º y 4º y Guías para el maestro*. MECAEP/ANEP/BIRF, Montevideo.
- Garibaldi, L. y E. Salvo (2000) *Libros de Lenguaje 5º y 6º y Guías para el maestro*. MECAEP/ANEP/BIRF, Montevideo.
- Giuffra, S.A. (1900) *Fronterizas. Paliques uruguayo-brasileros*. El Siglo Ilustrado, Montevideo.
- González, L.R. y S. Rodríguez Varese (1990) *Guaraníes y Paisanos*. Nuestras Raíces, 3. Montevideo.
- González Mieres, L. (1968) "El Homo Tacuarembensis" *Los Departamentos 15* (Tacuarembó) Nuestra Tierra, Montevideo: 16-21.
- Grub, U.R. (1951) *Evolución histórica, geográfica y política de las fronteras del Uruguay con Brasil*. Imprenta Nacional, Montevideo.
- Hensey, F. (1972) *The sociolinguistic of the Brazilian-Uruguaiayan Border*. Mouton, The Hague.
- Inspección Departamental de Artigas (s/f) "Diagnóstico del Lenguaje Oral". Artigas [probablemente 1978].
- Ísola, E. (1975) *La Esclavitud en el Uruguay desde sus comienzos hasta su extinción (1743-1852)* Publicaciones de la Comisión Nacional de Homenaje del Sesquicentenario de los Hechos Históricos de 1825, Montevideo.
- Larrobla, N.A. de e.a. (1982) *Estudio sobre el problema idiomático fronterizo*. Academia Nacional de Letras, Montevideo.
- Leitman, S. (1979) *Raízes sócio-econômicas da Guerra dos Farrapos*. Graal, Rio de Janeiro.

- Lorenzo, E. G. E. de (1967) "Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas fronterizas con el Brasil" Repartido 738 del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Montevideo (mimeo).
- Lorenzo, E. G. E. de (1975) "Fronter Dialect: a challenge to education" *The Reading Teacher*, 28, 7: 653-658.
- Machado, P.S. (1966) *O gaúcho na história e na lingüística*. Palloti, Porto Alegre.
- Mena Segarra, E. (1968) *Frontera y Límites*. Nuestra Tierra 42, Montevideo.
- Ministerio de Educación y Cultura (s/f) *Estudio sobre las deformaciones del Idioma Nacional en la frontera uruguayo-brasileña*. Montevideo (mimeo).
- Milán, J.G., G. Sawaris y M.L. Welter (1996) "El Camino Recorrido: Lingüistas y Educadores en la Frontera Brasil-Uruguay" en Trindade, A.M. y L.E. Behares (Orgs.): 121-196.
- Morales Padrón, F. (1975) *Manual de Historia Universal*. Tomo VI: Historia General de América. Espasa-Calpe, Madrid (2ª Ed.).
- Oddone, J.A. (1966) *La formación del Uruguay moderno*. Eudeba, Buenos Aires.
- Padrón Favre, O. (1991) *Censo Guaraní misionero de 1832*. Boletín Histórico Nos. 283-296. Estado Mayor General del Ejército. Montevideo.
- Palermo, E.R. (2001) *Banda Norte: Una historia de la Frontera Oriental. De Indios, Misioneros, Contrabandistas y Esclavos*. Imprenta Yatay, Rivera.
- Pi Hugarte, R. (1998) *Los indios del Uruguay*. Banda Oriental, Montevideo.
- Píriz, J.J. (1968) "Claroscuros de una ubicación" *Los Departamentos* 17 (Artigas), Nuestra Tierra, Montevideo: 48-58.
- Pivel Devoto, J. (1952) *Raíces coloniales de la Revolución Oriental de 1811*. Monteverde, Montevideo.
- Prado Jr., C. (1964) "Formación de los Límites meridionales del Brasil" en *Evolución Política del Brasil*. Palestra, Buenos Aires-Montevideo.
- Real de Azúa, C. (1990) *Los orígenes de la Nacionalidad Uruguaya*. Arca/Nuevo Mundo, Montevideo.
- Reyes Abadie, W.; O. Buschera y T. Melogno (1963) *La Banda Oriental, pradera, frontera, puerto*. Banda Oriental, Montevideo.
- Reyes Abadie, W. (1963) *Aparicio Saravia y el proceso político-social del Uruguay*. Ediciones Río de la Plata, Montevideo.
- Rona, J.P. (1959) *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Universidad de la República, Montevideo.
- Sala de Tourón, L. y R. Alonso Eloy (1991) *El Uruguay Rural, pastoril y caudillesco*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Trindade, A.M.; L. E. Behares y M.C. Fonseca (1995) *Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil-Uruguaí*. Palloti, Santa Maria.
- Trindade, A.M. y L.E. Behares (orgs) (1996) *Fronteiras, Educação, Integração*. Pallotti, Santa Maria.
- Unesco (1951) "The use of vernacular languages in education: The report of the Unesco Meeting of Specialists" en Fishman (Ed.) (1970) *Readings in the Sociology of Language*. Mouton, The Hague: 688-716.
- Uruguay (1877) Decreto-Ley "Reglamento de Instrucción Pública" en Varela, J.P. (1964).

- Varela, J.P. (1964) *La Legislación Escolar*. Ministerio de Educación Pública y Previsión Social, Montevideo.
- Vidart, D. (1997) *La trama de la identidad nacional. T.I: indios, negros, gauchos*. Banda oriental, Montevideo.
- Young, R. (1993) *Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula*. Paidós, Barcelona.
- Zavala Muniz, F. (1922) Intervención en la Convención Nacional del Partido Colorado. (Sesión del 28 de setiembre de 1922). En *José Batlle y Ordóñez. Documentos para el estudio de su vida y de su obra. Serie VIII 1919 - 1929*. Tomo II. Poder Legislativo - Cámara de Representantes. Montevideo, 1989.