

Políticas lingüísticas para la integración de migrantes no hispanohablantes en la educación formal en Uruguay

Language policies aiming at the integration of non-Spanish-speaking migrants into formal education in Uruguay

Virginia Gründler
vgrundler@anep.edu.uy
Administración Nacional de
Educación Pública, Uruguay
ORCID: 0000-0001-5450-996X

Cecilia Torres Rippa
mctorres@anep.edu.uy
Administración Nacional
de Educación Pública, Uruguay
ORCID: 0000-0001-7657-6952

<https://doi.org/10.32870/vel.vi266>

Recibido: 19/08/2024

Aceptado: 17/01/2025

Publicado: 12/08/2025

Esta obra está bajo una licencia
Licencia Creative Commons Atribu-
ción-No-Comercial 4.0 Internacional



VERBUM ET LINGUA

NÚM. 26

JULIO / DICIEMBRE 2025

ISSN 2007-7319

E266

RESUMEN: Desde 2010, Uruguay se caracteriza por volver a ser un país receptor de migrantes, entre los cuales se encuentra población no hispanohablante en aumento. Algunas respuestas desde el ámbito educativo han surgido para abordar esta realidad: cursos de ELSE (español como lengua segunda y extranjera) desde la Udelar (Universidad de la República) a partir de 2012 y desde la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) a partir de 2019, entre otros. Si bien estos cursos continúan hasta el presente, no lo hacen con la misma regularidad. En este artículo nos proponemos la realización de un análisis del marco regulatorio de la enseñanza de ELSE a personas migrantes y refugiadas (y la singularidad de las políticas lingüísticas respecto del español en el país) y su vínculo con las recientes leyes de migración y refugio, propuestas desde una perspectiva de derechos. Asimismo, abordaremos la normativa aplicada en el sistema educativo a partir de los documentos oficiales quinquenales para observar qué herramientas se ponen en marcha con el objetivo de asegurar que los migrantes y refugiados puedan ejercer sus derechos consagrados en dichas leyes. Finalmente entendemos que tanto de las propuestas de enseñanza de ELSE como de la normativa vigente respecto de migración, refugio y educación se desprende un modelo de integración de características similares al estatocéntrico. Este punto refleja una realidad contradictoria: una concepción del modelo de integración con estas características requiere de un Estado dispuesto a ofrecer los servicios necesarios y garantizar su acceso por parte de la población objetivo.

PALABRAS CLAVE: ELSE, integración, migrantes y refugiados, políticas lingüísticas.

COMO CITAR: Gründler, V., & Torres Rippa, C. (2025). Políticas lingüísticas para la integración de migrantes no hispanohablantes en la educación formal en Uruguay. *Verbum et Lingua: Didáctica, lengua y cultura*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.32870/vel.vi26.266>

ABSTRACT: Since 2010, Uruguay has been characterised as a migrants' host country, among which the non-Spanish-speaking population is increasing. Some answers have emerged from the educational sector to address this reality: among others, Spanish as a Second and Foreign Language (SSFL) courses at Udelar (Universidad de la República) since 2012 and ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) since 2019. Although these courses continue to the present, they may lack continuity. This article intends to analyze the legal framework of SSFL teaching to migrants and refugees (and the uniqueness of the linguistic policies regarding the Spanish language in the country) and its relationship with recent migration and refugee laws applied from a human rights perspective. Furthermore, we will approach the regulation applied to the education system through five-year official documents to monitor the tools used to ensure that migrants and refugees exercise their rights as stipulated in the aforementioned regulation. Finally, we consider that an integration model can be identified in the SSFL courses and the current regulation related to migration, refugees, and education, which can be conceived as a state-centered model. This aspect reflects an ambivalent reality: a view of the integration model with characteristics that require a State that is always ready to offer the necessary services, as well as guarantee access to the target population.

KEYWORDS: SSFL, integration, migrants and refugees, language policies.

Introducción

Los flujos migratorios han incidido de distintas formas en la composición de la población de un país o región. Desde 2010 aproximadamente, Uruguay revirtió su saldo migratorio negativo y pasó a constituirse nuevamente como país de inmigración (Ministerio de Desarrollo Social, 2017) lo cual, a pesar del descenso observado durante el período de pandemia por COVID-19, a la fecha se mantiene (DNM, 2023; OIM, 2023). Dos procesos contribuyeron en esta realidad: el retorno de los uruguayos emigrados durante los períodos previos de crisis económicas y el ingreso de población migrante de otros países. En este último caso, se destaca la llegada de un contingente mayoritariamente hispanohablante, pero también el de migrantes no hispanohablantes, lo cual dio lugar a la propuesta de cursos de ELSE de distintas características en cuatro organismos públicos: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Edu-

cación de la Universidad de la República, la Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes de la Intendencia de Montevideo (propuesta iniciada en el Ministerio de Desarrollo Social, MIDES) y la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP.¹ En la siguiente tabla se especifican los cursos ofrecidos por orden cronológico:

1 En Uruguay, la ANEP funciona como organismo independiente encargado de la educación inicial, primaria, secundaria, técnica y de la formación docente. Es un organismo autónomo, independiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de la Udelar, la cual a su vez también es independiente del MEC. No obstante, estas tres instituciones conforman el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), en el cual participan también otras instituciones educativas de carácter público.

Organismo	Dependencia	Período de trabajo	Población objetivo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Universidad de la República	Desde 2012 a la fecha	Población migrante no hispanohablante en general y estudiantes no hispanohablantes de nivel universitario
Ministerio de Desarrollo Social	Presidencia de la República	2014 y 2015	Población migrante no hispanohablante en general
Secretaría de Equidad Étnico Racial y Poblaciones Migrantes	Intendencia de Montevideo	Desde 2016 a la fecha	Población migrante no hispanohablante en general
Dirección de Políticas Lingüísticas	Administración Nacional de Educación Pública	Desde 2019 a la fecha	Estudiantes migrantes no hispanohablantes inscritos en ANEP

A partir de lo anteriormente especificado, se observa que en un período de aproximadamente doce años (desde 2012 hasta la actualidad), se estructuraron distintas propuestas educativas (Masello, 2020) para trabajar con la población migrante desde lo lingüístico en términos de integración a la sociedad receptora. Abordaremos, en este artículo, el trabajo en el área de la ANEP por entender que se trata de un punto de trabajo anclado en la inclusión y andamiaje a los estudiantes inscritos en el sistema educativo formal.

Propuesta metodológica

En primer lugar, debemos señalar que esta propuesta parte de la idea según la cual el abordaje de la enseñanza y el aprendiza-

je del español como lengua segunda —de aquí en adelante, EL2— (Pato y Fantechi, 2012), así como su análisis, requieren una aproximación desde la antropología, las ciencias sociales, la lingüística y la didáctica de ELSE. Por lo tanto, recurriremos, a medida que sea necesario, a distintas fuentes para llevar a cabo el tratamiento del tema.

Nuestro objetivo en este artículo radica en analizar la existencia de un marco regulatorio nacional (y contrastarlo con el internacional cuando sea pertinente) con sus lineamientos respecto de la enseñanza de lenguas a migrantes y reconocer qué perspectivas lingüísticas y migratorias acarrea. Para esto, analizaremos la documentación respecto de la enseñanza de EL2 a personas migrantes, solicitantes de refugio

y refugiadas, distinta de la enseñanza de EL2 en contextos de frontera. Sobre este último aspecto cabe señalar que la realidad lingüística del país es compleja: el español en su variedad rioplatense es la lengua utilizada mayoritariamente por la comunidad y es la que utiliza el Estado como vehículo de comunicación, pero Uruguay no tiene lengua oficial, por lo que el español es la lengua oficial *de facto* (Fustes, 2007: 414-443). Por otro lado, según la Ley 17378, se reconoce la Lengua de Señas del Uruguay como lengua natural de la comunidad sorda, válida en todo el territorio.

Debe tenerse en cuenta, asimismo, que la población dista de ser monolingüe y que en los últimos años se ha avanzado no solo en el reconocimiento del portuñol² o portugués del Uruguay (Barrios, 2008 b), sino también en la regulación de las lenguas vehiculares de enseñanza, tal como figura en el artículo 40 de la Ley 18437, denominada Ley general de educación:

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la

reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (2008: 40-I-5).³

Por otro lado, una vez planteados los resultados de este análisis, nos proponemos estudiar su puesta en práctica para evaluar qué limitaciones se encuentran al realizar esta tarea y cómo estas barreras afectan la realidad de la integración de los migrantes (Uriarte, 2019). Asimismo, nos proponemos contrastar las distintas políticas lingüísticas nacionales desde 2010 en adelante (fecha del inicio del saldo migratorio positivo)⁴ en el marco de un modelo de integración estatocéntrico (Soysal, 1994; Delgado Montaldo, 2007). Para ello, debe-

3 No obstante, hasta el momento, contamos con la información de que únicamente se han ofrecido cursos de ELSE a migrantes y refugiados, y no cursos de portugués o de lengua de señas como L2, probablemente porque no son las lenguas de habla mayoritaria en la comunidad.

4 La Ley 18250 (2008), aprobada durante el primer gobierno (2005-2010) de un partido político de izquierda en el país (Frente Amplio), supuso cambios de importancia en la política migratoria nacional. Si bien no hay una referencia explícita a la lengua, los artículos 8 y 9 aseguran el derecho al acceso a la educación y los servicios de salud y a la justicia en pie de igualdad respecto de los nacionales uruguayos. En principio, estos contemplan implícitamente el acceso al manejo de la lengua para poder ejercer la ciudadanía.

2 Tal como lo entiende Fernández García (2006: 555-557), el término *portuñol* conlleva la idea de mezcla de lenguas, con una connotación negativa a nivel social. Mientras, los lingüistas manejaron la noción de dialectos portugueses del Uruguay (DPU) y, actualmente, de portugués del Uruguay para hacer mención al portugués hablado en el territorio (principalmente, en las zonas de frontera con Brasil). En este artículo manejamos principalmente la expresión que la propia comunidad lingüística utiliza para denominar su variedad.

mos situar el panorama de esta época en comparación con períodos anteriores de llegada de personas migrantes.

En lo que refiere específicamente a la lengua, cabe señalar que lo ideal es que en la puesta en práctica de una planificación lingüística se constata la existencia de una política previa. Asimismo, es de esperar que, si hay política lingüística, se planifiquen y desarrollen acciones para llevar adelante dichas propuestas, pero no siempre es este el caso. Nuestra investigación, centrada en el análisis de documentos oficiales, busca revelar, en primer lugar, si existen políticas lingüísticas pensadas para la población migrante, solicitante de refugio y refugiada y, en el caso afirmativo, si hay una planificación lingüística que sustente su concreción en prácticas específicas. Partimos de la hipótesis de que el país presenta desde su normativa vigente para la recepción de personas migrantes un modelo específico de integración, pero se encuentran obstáculos en el momento de su puesta en práctica. Ejemplo de ello es el último documento publicado dirigido específicamente a la población antes mencionada (JNM, 2023), el cual está basado en iniciativas formuladas en el período anterior de gobierno, recopilando así lo que se venía haciendo, pero con grandes dificultades en cuanto a su concreción, a la vez que se lo visualiza carente de nuevas propuestas. En lo que respecta a la integración lingüística, una de estas dificultades radica en lo que entendemos como una política lingüística con ausencias y una organización normativa difusa, que da lugar a planificaciones fragmentadas y con dificultades en la continuidad tem-

poral. En concreto, la implementación del programa Español L2, el cual en el presente año lectivo, que va desde marzo de 2024 a febrero de 2025, por motivos que se entienden administrativos, comenzó a implementarse recién en el segundo semestre, esto es, a fines de julio de 2024, lo cual, además, no es la primera vez que ocurre.

Asimismo, sostenemos la hipótesis de que existe un contraste entre las políticas lingüísticas propuestas para la población en general y lo que se implementa en la realidad. Nos interesa abordar este aspecto específico en un texto sobre políticas y planificación lingüística para la población migrante, ya que entendemos que, ante una eventual ausencia de políticas específicas, el migrante no hispanohablante debe integrarse a la comunidad en un marco en el que rigen las políticas lingüísticas para la población general. Por ello, entendemos que corresponde llevar adelante el estudio de estos documentos para observar qué se propone y por qué no hay continuidad en el desarrollo de las propuestas, o ellas peligran en su concreción.

Finalmente, entendemos que de las políticas y de las estrategias de planificación lingüísticas (o de su ausencia) se desprenden pautas que dan cuenta de los modelos teóricos que subyacen en lo que se entiende por integración de la comunidad migrante no hispanohablante en la sociedad receptora. Esto puede reconocerse ya sea en la presencia explícita de la referencia a la comunidad migrante que necesita una enseñanza en ELSE, como en la ausencia de menciones al respecto.

Marco teórico

Para realizar el análisis arriba propuesto partimos de la idea según la cual en una comunidad se regulan (parte de) los comportamientos lingüísticos de los hablantes a través de políticas lingüísticas, entendidas como determinación de opciones respecto de las relaciones existentes entre lengua(s) y sociedad. Estas se ponen en práctica a través de propuestas de planificación lingüística, noción que entendemos como el paso a la acción que se propone luego de establecer la política lingüística (cf. Calvet, 1997). Es así que se propone cierta forma de relación entre la persona migrante con la sociedad receptora y, a su vez, de «regulación» de su conducta para con esta. Esto es, a través de la implementación de programas educativos concretos, se establecen ciertas «pautas de relación y comportamientos adecuados en el camino hacia la integración» (Franzé, 2014).

No obstante, desde la Comisión (actualmente, Dirección) de Políticas Lingüísticas de la ANEP (2007) se entiende que en el país no hay una tradición de políticas y planificación lingüística explicitadas cabalmente en la documentación jurídico-legal que rige al territorio. Puede comprenderse esta realidad desde una doble perspectiva: en primer lugar, la que señala la invisibilización del rol de la lengua en la comunidad; en segundo lugar, la que muestra que está tan incorporado en el imaginario nacional el rol del español en la comunidad que no es necesaria su explicitación concreta en documentos públicos.

Entendemos que es crucial el lugar que ocupa la lengua en el contexto social: en los hechos, se observa un rol bastante

definido en gran parte de la vida pública de la comunidad. A su vez, su dominio es objeto de políticas públicas focalizadas, algunas de ellas, destinadas a la enseñanza a población migrante. Además, según Franzé «la promoción estatal directa de tales políticas *singularizadas* está asociada a los procesos de gestión y control de las migraciones» (2014: 205), es decir que el Estado tiene una presencia más centralizada.

En este sentido es relevante plantear la importancia que consideramos tiene la integración, en tanto proceso social y humano, en contraposición a la marginalización o exclusión de la población migrante de la sociedad receptora. Por tanto, se hace referencia a la «integración como forma de lograr una coexistencia pacífica entre distintos grupos étnicos» (Delgado Montaldo, 2007: 49). Asimismo, en base a un estudio realizado en relación a las formas en que las sociedades receptoras se plantean la integración de las poblaciones migrantes, es posible afirmar que el modelo de incorporación presente en Uruguay es estatista (Soysal, 1994). Es decir que dicho modelo de incorporación considera a las personas migrantes como individuos y no como colectivo. En este marco «el concepto de integración adquiere un significado estatocéntrico, pues asume a los individuos (entre ellos los inmigrantes) en un plano igualitario de los derechos que son proporcionados por el Estado» (Delgado Montaldo, 2007: 48). De esta manera, se ve reflejada la fuerte presencia del Estado en los procesos de integración de la población antes mencionada, lo que resalta así la importancia que el mismo adquiere en el abordaje de esta temática desde una perspectiva intercultural y de derechos.

Uruguay y su proceso migratorio

El proceso migratorio en Uruguay tiene distintos momentos y cada uno de ellos posee características propias (Taks, 2006). Es así que, en el siglo XVIII, en tiempos de la colonia española, los gallegos, catalanes, y otros grupos de personas que migraban hacia este territorio lo hacían, por lo general, arribando primero a Buenos Aires y de ahí se dirigían a la (entonces) Banda Oriental. Además, durante este período y hasta el comienzo del siglo XIX se observa la llegada de esclavos que provenían del continente africano. En lo que respecta a esta última época, si bien en el siglo XIX llegaron inmigrantes alemanes, escoceses, franceses, suizos, rusos, judíos, libaneses, etc., la mayoría provenía de España e Italia, lo cual contribuyó a la conformación del perfil lingüístico del país (Bertolotti y Coll, 2014).

¿Cómo se abordó lingüísticamente la integración de estos migrantes? Tal como lo señala Barrios en su estudio sobre la comunidad lingüística italo-parlante del Uruguay (2008a), en lo que respecta a este contingente, con un movimiento migratorio hacia el país largamente sostenido, la comunidad lingüística de acogida los fue integrando de tal manera que el italiano se mantuvo como expresión de su identidad étnica. No obstante, no se instauró como lengua de intercambio en la sociedad receptora. A este respecto, Oroño (2016) señala el rol de la escuela pública, que contribuyó decisivamente al fortalecimiento del español como lengua nacional, ya que la obligatoriedad impuesta para esta implicaba que todos los niños y las niñas fueran escolarizados/as en esa lengua. Así que, más allá de que no hubiera políticas lingüísticas

específicas abocadas a la enseñanza del español para la población migrante y refugiada, fue a través de las políticas educativas para la población general que, en un Estado recientemente surgido, se integró lingüísticamente al contingente migrante.

En lo que respecta al siglo XX, hasta los años 60 continuó ingresando población migrante al país, sin, al parecer, políticas lingüísticas específicas que velaran por su integración lingüística. En 1943, durante la dictadura de Alfredo Baldomir, se crea la Academia Nacional de Letras, luego de un primer intento infructuoso llevado adelante en 1923 (Markarian, Jung y Monné, 2018). Este dato resulta relevante ya que, en la fundamentación de su creación, figura el siguiente párrafo:

Considerando: que el fuerte apoyo inmigratorio que ha recibido y recibe la Nación de las más diversas procedencias y con los más variados caracteres étnicos lingüísticos, al par de enriquecer nuestra lengua, la corrompe y la envicia por la introducción de giros, expresiones y vocablos de idiomas foráneos, que el pueblo, desapercibido, sanciona con su uso inadecuado e inconveniente (Decreto Ley 10350).

Por lo tanto, la preocupación en torno a la lengua y los migrantes no se centra en su integración lingüística, que se presupone como un hecho, ya que se constatan aportes que enriquecen y corrompen la lengua. Lo que se observa aquí es que la creación de la Academia Nacional de Letras tiene, entre sus objetivos, el fomento de un uso adecuado de la lengua, contra el cual aten-

tarían los extranjerismos (entendidos en un sentido amplio), más allá de reconocerse los eventuales aportes de los hablantes de lenguas extranjeras.

En la segunda mitad del siglo XX se dan procesos emigratorios debido a la inestabilidad existente a nivel social, económico y político (Rivero, Incerti, Márquez, 2019). Posteriormente, en los años 90 vuelven a comenzar los procesos inmigratorios, pero con otras características (Pellegrino, 2009).

Ya en el siglo XXI, a excepción del período de pandemia por COVID-19, la cantidad de personas migrantes en Uruguay se ha incrementado (MIDES, 2017; OIM, 2023). Cuenta de ello es el gran número de personas migrantes (61810, en total) registradas en el informe preliminar del último censo de población realizado en 2023 (INE, 2023). De igual forma, se observó un incremento en cuanto a las solicitudes de residencia (DNM, 2023) cuya competencia era del Ministerio de Relaciones Exteriores y desde febrero de 2023 pasó a ser exclusiva de la Dirección Nacional de Migración. Cabe indicar que, si bien las cifras de las solicitudes de residencias son más modestas que las de otros países de la región, las mismas son significativas en proporción a su población (OIM, 2023).

Normativa migratoria vigente

Antes de puntualizar los aspectos más relevantes en torno a la normativa migratoria vigente, creemos importante destacar el extenso período previo, el cual se caracterizó por contener una institucionalidad diferente de la actual. Es decir, desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XXI, se

observa un marco normativo que da cuenta de políticas migratorias que favorecen la inmigración europea con el objetivo de poblar estas tierras y reemplazar así la población nativa existente (Taks, 2006). En este sentido, la Ley 320 de 1853, la Ley 2096 de 1890, y el decreto ampliatorio de 1915, la Ley 8868 de 1932 y la Ley 9604 de 1936, entre otros, conforman la institucionalidad antes mencionada, de características claramente discriminatorias. Puesto que, por ejemplo, la Ley de fomento de la inmigración (2096) presenta específicas restricciones para los migrantes no deseados. Y en un decreto ampliatorio de 1915, en su artículo 3, inciso F, se explicita que «Se consideran inmigrantes de rechazo: los asiáticos y africanos que, a juicio de las autoridades de inmigración, sea conveniente su rechazo» (Acerenza Prunell, 2005; Roniger y Sznajder, 2002; Sandonato, 2008; Seguí González y Rovira, 1939). Por su parte, la Ley 2096 especifica que inmigrante es «aquel extranjero considerado honesto y que esté apto para el trabajo», y, a su vez, aclara que quienes no están comprendidos en esta política migratoria eran: «enfermos de mal contagioso», «mendigos», «individuos que por vicio orgánico o defecto físico [fueran] absolutamente inhábiles para el trabajo», y los mayores de 60 años, a no ser que estuvieran acompañados de cuatro personas útiles.

Por otra parte, desde el 2005 en Uruguay se han observado cambios en torno a la normativa migratoria vigente, que lo han transformado en uno de los primeros países de la región en abordar la temática de la migración desde una perspectiva de derechos. Es a partir de ese momento, en el

que se generan determinadas políticas migratorias, cuando se evidencia la nueva institucionalidad basada en los Derechos Humanos con una mayor participación de la sociedad civil (Rivero, Incerti y Márquez, 2019). Se observan dichas transformaciones a partir de aprobaciones y sanciones de nuevas leyes, además de creaciones de oficinas consulares en el exterior, así como de oficinas especiales en la capital e interior del país.

En diciembre de 2005 se sanciona la Ley 17927 que incorpora los Acuerdos de Residencia del Mercosur a la legislación nacional. Luego, en 2014 se simplifica el trámite de residencia permanente para los extranjeros, cónyuges, concubinos, padres, hermanos y nietos de uruguayos que acrediten dicho vínculo, y para los nacionales de los Estados Partes del Mercosur y Asociados. Esto es, ese mismo año, se aprueba la Ley 19254 que avanza sobre lo sancionado en la Ley 17927. Previamente, en 2006 se había sancionado la Ley 18076, en la cual no solo se regula el Estatuto de los Refugiados, sino que se explicita el derecho al refugio y a los refugiados. En esa misma ley se establece la creación de la Comisión de Refugiados (CORE), siendo la misma la receptora y encargada de las solicitudes de refugio. Por su parte, en el año 2008 se sanciona la Ley 18250, estableciéndose así la actual Ley de Migración, donde por primera vez se reconoce el derecho a migrar. A su vez, en esta ley se crea la Junta Nacional de Migraciones estableciéndose como órgano asesor y coordinador de políticas migratorias del Poder Ejecutivo y el Consejo Consultivo Asesor de Migración.

Todo lo anterior forma un conglomerado de transformaciones puntuales en lo referente a la normativa migratoria vigente, que fueron llevadas a cabo bajo el gobierno del Frente Amplio (2005-2020). Dicho conjunto es considerado como crucial al respecto del presente trabajo puesto que, de cierta forma, permite visibilizar la posición en la que la población migrante, solicitante de refugio y refugiada queda posicionada en el marco de la normativa vigente. Por tanto, ¿a quiénes se considera personas migrantes? Según Tanja Pacífico, jefa de Misión de la OIM, persona migrante es un

término genérico que refiere a una persona que se traslada de su lugar de residencia habitual, sin importar la razón por la que lo hace y tampoco si ese traslado es temporal o permanente, o si se da en el ámbito nacional o internacional (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020).

En el año 2019 al 3,5 % de la población mundial, es decir, a 272 millones de personas se las consideró migrante internacional; a saber, una de cada treinta personas en el mundo (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020). Mientras que a la fecha en Uruguay hay 61810 personas migrantes, en 2020 había 94000 personas de sesenta nacionalidades diferentes; lo cual no solo plantea la complejidad del fenómeno, sino también la diversidad en cuanto a la representación de países del mundo (Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes, 2020). En este sentido, es importante señalar que el

marco legal define a las personas migrantes como «extranjeros que ingresen a Uruguay con ánimo de residir y establecerse aquí, en forma permanente o temporaria» (IMPO, 2018). La normativa especifica dos categorías para aquellas personas extranjeras que decidan ingresar y permanecer en el país: no residente y residente. Esta última se subdivide en residente permanente y residente temporario, y es, entre otros, el tiempo de permanencia en el país lo que las diferencia (IMPO, 2018). De igual modo, la normativa vigente especifica que se considera refugiada a cualquier persona que, debido a fundados temores por motivos de raza, opinión política, género, conflictos bélicos, etc., haya abandonado el país de su nacionalidad y no pueda o no quiera regresar a él (Ley 18076, artículo 2, incisos a y b).

Entendemos que estos esfuerzos legales por dotar a la población migrante y refugiada de un marco regulatorio respecto de su ingreso al país desde una perspectiva de derechos cumplen con el objetivo de asegurarles, tal como fue señalado previamente, el ejercicio de sus derechos y el acceso a los servicios del Estado en pie de igualdad con los nacionales uruguayos.⁵ Lo que queda

5 A modo de ejemplo, se puede contrastar la cantidad de derechos establecidos por este marco regulatorio con leyes migratorias anteriores en el país. El caso en el que se observa un mayor contraste es respecto de la conocida como Ley de indeseables, de 1932, a la que se le añaden más restricciones en 1936 (Facal Santiago, 2002: 169-183). Ambas fueron sancionadas en la órbita del gobierno de Gabriel Terra (Jacob, 1983), primero presidente (1931-1933) y luego dictador (1933-1938), de tendencia conservadora.

por observar es si, en el ámbito educativo esta propuesta se cumple, específicamente, en lo que respecta al acceso y a la enseñanza de la lengua.

Es decir que nos planteamos la problemática puntual de la L2: quienes no son hispanohablantes, ¿cuentan con las mismas garantías que un nacional uruguayo hispanohablante para acceder a la educación, a los servicios de salud y para ejercer su rol en la comunidad? Observamos que las leyes arriba expuestas, tenidas como de avanzada por los derechos migratorios que consagran en el marco de los derechos humanos, difícilmente puedan concretarse sin un acceso a una formación de calidad en la L2, ya que presuponen que los migrantes no hispanohablantes deben integrarse a la comunidad sin asegurar una formación lingüística específica para ellos, a diferencia de lo que ocurre en otros países que también reciben población migrante que no maneja la(s) lengua(s) de la sociedad receptora.

Si bien el manejo de la lengua no es utilizado como barrera lingüística (Martínez, 2011) para la obtención de derechos por parte del migrante no hispanohablante, en los hechos se establece esta barrera al no asegurar un marco regulatorio que prevea cursos de L2 para los niños, niñas, adolescentes y adultos que ingresan al país. Desde esta perspectiva, existe una notoria contradicción entre la obligatoriedad de la educación para los menores de edad y la ausencia de políticas lingüísticas y una planificación acorde que acompañen este proceso de integración.

A modo de hipótesis exploratoria, comprendemos que esta contradicción

puede surgir a partir de dos elementos que confluyen. Por un lado, ya se planteó la compleja realidad jurídico-legal de las lenguas en Uruguay. La invisibilización de las lenguas en lo normativo y el establecimiento de requisitos de su manejo (del español, principalmente) en ámbitos de la vida social operan como una restricción en la que el vacío legal instituido, lejos de suponer beneficios para la persona migrante no hispanohablante, implica que se le exija un manejo de la lengua como un hablante nativo.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, al ser el contingente migratorio actual de mayoría hispanohablante, aquellos que no lo son quedan invisibilizados. De hecho, el país no cuenta con datos procesados que permitan reconocer el porcentaje de migrantes y refugiados que se encuentran en esta situación. Para obtener un estimativo, recurrimos a las bases de datos de nuestros cursos (que presentaremos en el siguiente apartado) y a las del Servicio Ecuaménico para la Dignidad Humana (SEDHU), fundación de asociaciones religiosas que funciona como representante de ACNUR en Uruguay y aborda el trabajo con solicitantes de refugio y refugiados. Para 2020, los datos brindados sobre los solicitantes de refugio fueron los siguientes:⁶

Nacionalidad	Año 2020	Acumulado (2018-2020)
Afganistán	3	7
Ghana	5	26
Senegal	18	238
Camerún	4	3
Bangladesh	89	128
Pakistán	33	33
Marruecos	8	10
Siria	4	6
Nigeria	12	19

Por ende, sus necesidades lingüísticas no han sido debidamente abordadas desde el aparato estatal y las iniciativas de enseñanza de la lengua han surgido desde otros espacios. Como ejemplo de la invisibilización de esta población, podemos señalar que, al ingresar al sistema educativo, quienes lo hacen, suelen contar con documento de identidad uruguayo, que se otorga sin grandes trabas a los migrantes residentes en el territorio. Suele ocurrir que, incluso aquellos solicitantes de refugio comprendidos en la tabla precedente ingresen al sistema educativo como uruguayos. Si bien este es un aspecto positivo producto de la política migratoria y su regulación legal, no permite hacer visible la realidad de los migrantes no hispanohablantes en el sistema educativo, para los cuales no se han desarrollado políticas y una planificación lingüística acorde de largo aliento, como veremos a continuación.

No obstante, se debe señalar que el rol del español en Uruguay como lengua que puede atraer a la población extranjera sí

6 Agradecemos al SEDHU el haber compartido este estimativo en el marco de esta investigación.

se reconoce: existe un Grupo de Turismo Idiomático asociado al Ministerio de Turismo. Este nuclea a las principales instituciones que brindan servicios de enseñanza de español a extranjeros, con el objetivo de promover el formato de enseñanza de la lengua asociado a estadías cortas y actividades culturales.

Un último aspecto debe ser tratado en este sentido. En el momento de reconocerse la existencia de migración no hispanohablante, la sociedad receptora debe abordar sus representaciones respecto de esta y sus expectativas en general (Montealegre y Uriarte, 2017), y también en lo que refiere al manejo de la lengua. ¿Esperamos como comunidad que los migrantes aprendan español por sus propios medios, sin una estructura que asegure un manejo independiente de la lengua? ¿Esperamos que se comuniquen como lo hace un hablante nativo? ¿En qué situaciones comunicativas están más en contacto con la comunidad y por ende se juzga su desempeño? Es de esperar que estas representaciones y actitudes hacia el desempeño de los migrantes en la L2 desencadenen asimismo representaciones y expectativas de hablar como un nativo (García Parejo, 2013) por parte de estos en aras de integrarse en la comunidad.

Migración y educación

Como forma de consolidar el marco normativo anteriormente mencionado, consideramos importante destacar la existencia de dos dependencias estatales, las cuales constituyen parte de la consolidación antes aludida. Dichas dependencias son: la Comisión de Educación y Migrantes, anteriormente denominado el Grupo de Tra-

bajo Educación y Migrantes y el Punto de Atención y Asesoramiento a Migrantes en Temáticas Educativas, siendo este último instalado por el grupo antes mencionado. El Grupo de Trabajo Educación y Migrantes comenzó a funcionar en octubre de 2017 con el aval de la Comisión Coordinadora del SNEP. En el mes de mayo de 2018 se firmó la Resolución 0389/018 del MEC otorgándole a dicho grupo un marco formal a la vez que le atribuyó funciones en el marco del artículo 48 del Decreto 394/009.

El programa Educación Intercultural y Migrantes de la Dirección Nacional de Educación del MEC tiene como objetivo promover el abordaje de la educación intercultural en clave de derechos en los diferentes ámbitos del sistema educativo uruguayo, garantizando y trabajando por el acceso integral de los derechos de las personas migrantes y personas refugiadas en el mismo. Dicha comisión está integrada por representantes del MEC, específicamente del Programa de Educación Intercultural y Migrantes de la Dirección Nacional de Educación; así como por representantes del CODICEN de la ANEP, a saber, representantes de la Dirección de Políticas Lingüísticas, de la Dirección de Derechos Humanos, de los entonces denominados Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Técnico Profesional, Consejo de Educación Secundaria; así como también por el Consejo de Formación en Educación, la Universidad Tecnológica del Uruguay y la Udelar.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura, a través de la Dirección Nacional de Educación, ofrece un punto de atención y asesoramiento a personas

migrantes en temas educativos. Su cometido es brindar información y orientar a las personas migrantes que llegan al país sobre el funcionamiento del sistema educativo, su oferta y lugares donde se realizan los trámites de inscripción y reválidas. Por tanto, y si bien los derechos de todas y todos están establecidos en diferentes leyes, decretos y resoluciones, el dispositivo antes mencionado se dispuso para asegurar los derechos de las personas migrantes en el país.

En tal sentido, y como se establece en la Ley 18437, la educación es un derecho humano fundamental y es el Estado el que garantiza y promueve una educación de calidad para todos sus habitantes (Ley general de educación 18437, artículo 1, 2008). A este respecto, y en términos generales, en los artículos 47, 48 y 49 del Decreto 394/009 se establece que el Estado uruguayo procurará una rápida inserción de las personas migrantes y sus familias a los centros educativos públicos habilitados o autorizados. Además, en cuanto a la inscripción a dichos centros, esta puede tener carácter provisorio por el plazo de un año si es que no se reúne la documentación necesaria. Respecto de la Udelar, el decreto antes mencionado establece que el ingreso de extranjeros esté regulado por su Ley orgánica y demás disposiciones del Consejo Directivo Central.

En relación con eso, en agosto del 2020, la ANEP presenta su *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. En dicho documento se especifica su proyecto de presupuesto, presentando los lineamientos estratégicos a llevarse a cabo por el gobierno actuante durante el período 2020-2024 en todos los subsistemas educativos, a saber: Educación

Inicial y Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnico Profesional y Formación en Educación. El *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* es una publicación que está organizada en tres volúmenes: «Motivos» (tomo I), «Anexos» (tomo II) y «Articulado» (tomo III). En el documento se especifican las políticas educativas a desarrollarse en el período 2020-2024 y que seguirán ciertas orientaciones y principios o lineamientos estratégicos. Además, allí se explicita el carácter que tienen las políticas a desarrollarse en dicho período; a saber: universal o focalizada. Las de carácter universal se aplicarán a la totalidad de la población estudiantil o docente (según el caso). Por su parte, las de carácter focalizado se aplicarán a «aquellas poblaciones que así lo requieran» (ANEP, 2020, tomo I: 225). Esto es,

en general, las políticas universales garantizan una distribución general de las iniciativas educativas a toda la población, sin diferenciar ningún aspecto de esta; mientras que las políticas focalizadas permiten llegar a determinadas poblaciones con una singularidad tal que amerite un abordaje diferenciado. Son ejemplos de políticas sociales focalizadas las Asignaciones Familiares, o la Tarjeta Uruguay Social y son ejemplos de políticas educativas focalizadas en la órbita de la ANEP la creación de las escuelas de tiempo completo o las acciones desarrolladas a partir de las escuelas APRENDER (ANEP, 2020, tomo I: 146).

Asimismo, y para el objetivo del presente artículo, es posible afirmar que son estas úl-

timas, es decir las políticas focalizadas, las que más relevancia adquieren. No obstante, podemos aseverar que todas apuntan a la atención de la población vulnerable uruguaya, sin hacer foco en la calidad de migrantes o refugiados que puedan tener los estudiantes. Nuevamente, si bien este enfoque es producto de la política migratoria planteada, invisibiliza las necesidades del contingente migrante no hispanohablante, al menos en lo que respecta a sus necesidades lingüísticas.

La modalidad de las políticas transversales a desarrollarse en el período actual, ya sea universal o focalizada, lo harán a lo largo de ciclos y niveles de la educación obligatoria. Y, en este sentido, también se establece que la transversalidad funciona como estrategia de integración donde la educación lingüística es una de las líneas generales de dichas políticas (cf. ANEP, 2020, tomo I: 225). A este respecto, el objetivo explicitado en el marco de la educación lingüística es

desarrollar y fortalecer una política lingüística transversal a todo el sistema educativo fortaleciendo el aprendizaje del idioma español y la educación en segundas lenguas y lenguas extranjeras (ANEP, 2020, tomo I: 232).

En tal sentido, la estrategia más específica a implementar a este respecto es la «promoción de la inclusión educativa de alumnos migrantes de países no hispanoparlantes a través del dictado de cursos de español» (ANEP, 2020, tomo I: 234).

De esta propuesta no se desprende que los cursos aludidos sean de L2, por lo que

se puede entender que los cursos mencionados sean los cursos de lengua materna con los que contaba previamente el sistema educativo. Por otro lado, si bien se hace mención al aprendizaje de segundas lenguas (cf. ANEP, 2020, tomo I: 233-234), este puede ser comprendido como el trabajo sobre el español en los ámbitos de frontera en los que el portuñol sea la primera lengua.

Otro punto importante a destacar es la gran cantidad de alumnado migrante presente en el sistema educativo formal uruguayo que se observa año a año. Por ejemplo, en 2017, durante el año lectivo, más de 900 niños y niñas migrantes asistieron a las escuelas públicas de Montevideo (ANEP-CEIP, 2018) y, en 2022 entre 1300 y 1500 adolescentes migrantes asistieron a diferentes centros públicos de educación media del país⁷. Esto resalta la necesidad e importancia en cuanto a la existencia y permanencia de espacios de enseñanza y aprendizaje del español como L2 a la antes mencionada población estudiantil. No obstante, hay cursos de español como L2 para estudiantes de enseñanza media (y también para los de Primaria, cuando surge la necesidad) en el marco de la Dirección de Políticas Lingüísticas. Dichos cursos comenzaron a dictarse a partir de 2019, aunque de forma interrumpida, por lo que, finalmente, esta propuesta, en caso de ser entendi-

7 Ante la carencia de una única sistematización de datos, se entiende pertinente aclarar que esta cifra es estimativa y de origen diverso, puesto que esta información fue compartida a una de las autoras de este artículo por diversos equipos de trabajo de diferentes direcciones de la ANEP.

da como política de enseñanza de la L2 a migrantes no hispanohablantes, queda sobre el papel, sin materializarse como tal de forma sostenida.

Esta realidad contrasta con lo observable a través de los materiales elaborados por otros sistemas educativos en el exterior, como es el caso de Argentina (Baigorri, Moreno, Portilla, Prati, Revale y Romano, 2017a; 2017b; Romano, 2022) y de España, como ocurre con la guía de Navarra (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos, 2003). En ambos casos se abordan pautas para la atención primaria a estudiantes que ingresan al sistema educativo desde la perspectiva y las necesidades del centro educativo para brindarle herramientas al estudiante. Es decir, el foco está puesto en la acogida del estudiante, pero mediante pautas de trabajo y recolección de datos para el docente que le permitan establecer una hoja de ruta en lo que refiere a la inclusión lingüística del estudiante.

Debe señalarse otro aspecto a tener en cuenta: en el marco de las políticas lingüísticas establecidas a nivel internacional, del mismo modo que se debiera garantizar el acceso a la enseñanza de la L2 para lograr una integración en la comunidad, también es deseable promover la educación y el manejo de las lenguas de herencia del estudiante, ya que estas forman parte de su repertorio lingüístico y hacen a su identidad. Por el momento, en la enseñanza pública no se ha garantizado esta posibilidad, aunque sí está contemplada en el documento de la ANEP de 2020 (cf. Tomo I: 233). Específicamente, se refiere a que cuentan los estudiantes de enseñanza secundaria y técnico-profesional con el ac-

ceso gratuito a cursos de alemán, francés, italiano, portugués y lengua de señas del Uruguay, en el ámbito de los Centros de Lenguas Extranjeras de la ANEP. Quienes posean un repertorio lingüístico cuyas lenguas no estén comprendidas en este listado corren el riesgo de perder sus lenguas de origen, salvo que intercedan, como ocurrió en otras épocas y como ocurre en algunos casos específicos, las comunidades migrantes no hispanohablantes en cuestión y se organicen para fomentar la continuidad en el manejo de la(s) lengua(s) identitaria(s) (Farrell, 2008) y de herencia (Polinsky y Scontras, 2020). En caso de que esto ocurriera, supondría un trabajo de enseñanza no formal producto del interés de las asociaciones civiles con el objetivo de fomentar el plurilingüismo de los miembros de su comunidad.

Ante lo expuesto anteriormente, observamos que muestra de ello son alusiones específicas en el cuerpo de los textos de los documentos mencionados, que aún falta camino por recorrer. Esto es, se implementan determinadas políticas transversales focalizadas, pero aún no se cuenta con sus indicadores de evaluación, a saber:

la ANEP se encuentra abocada al diseño de la metodología de evaluación de las políticas focalizadas [] con indicadores que se diseñarán una vez se cuente con la metodología completa de monitoreo de la implementación y de la evaluación de las políticas focalizadas (ANEP, 2020, tomo II: 13).

En conclusión, lo que ocurre en los hechos es que quienes necesitan un abordaje de la

lengua desde una perspectiva de la L2 en la enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional deberán recurrir a estructuras extracurriculares pensadas con otros fines para la población hispanohablante nativa (clases de apoyo en el marco de las escuelas, las tutorías de los liceos o de horas de coordinación que destinen los docentes que así lo deseen).

Estructura educativa en la ANEP

El programa Español L2 (Gründler, 2020), que funciona en la órbita de la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, se creó en el año 2019 con el cometido de integrar lingüísticamente a la población estudiantil migrante no hispanohablante de educación media. Su importancia y singularidad radican en que es el único espacio de enseñanza y aprendizaje de EL2 dirigido a estudiantes migrantes, solicitantes de refugio o refugiados/as no hispanohablantes de la ANEP. Si bien, el objetivo general del programa Español L2 apunta a la integración lingüística de dicha población estudiantil, también se contemplan otros objetivos más específicos, como ser la formación de personas autónomas y críticas, así como la enseñanza de EL2 en el mencionado contexto educativo.

En dicho programa se plantea el alcance de los objetivos propuestos a través de la realización de determinadas actividades específicas. Las mismas giran en torno a cuatro ejes principales que son: los cursos de EL2; las trayectorias educativas de los/as estudiantes participantes del programa; el trabajo con el/la estudiante y su familia; y, por último, el trabajo con docentes de todas las asignaturas, es decir, no solo

con los/as docentes de lenguas, sino con todos/as aquellos/as docentes que tienen en sus clases a estudiantes migrantes, solicitantes de refugio o refugiados/as no hispanohablantes. En cuanto al primer eje, el mismo refiere específicamente a la organización, planificación y dictado de cursos de EL2 que contienen características específicas, sumado al diseño y elaboración de materiales didácticos. Las mencionadas características de los cursos ofrecidos son: diferentes niveles, frecuencias, modalidades, etc. Esto es, los cursos ofrecidos se organizan en dos niveles; a saber, básico e intermedio. Ambos niveles son ofrecidos en diferentes días y horarios de forma tal de evitar una posible superposición de horarios entre los mencionados cursos y los horarios del liceo o UTU a donde asiste la población estudiantil participante. Otra característica es la inscripción continua, de manera que todo estudiante que llegue al país en cualquier momento del año lectivo pueda integrarse al programa si es que así lo desea. Finalmente, otra particularidad de los cursos mencionados es su modalidad, esto es, presencial y a distancia. Todos los estudiantes que así lo soliciten podrán participar del programa tanto de manera presencial como a distancia. Esto no solo permite adecuar el trabajo a los requisitos impuestos, que de cierta forma se instalaron luego del COVID19, sino que también amplía la participación a todo el territorio, posibilitando así visibilizar a toda la población y no solo trabajar con el estudiantado residente en la ciudad de Montevideo.

Por otro lado, y en lo relacionado al cumplimiento de otros objetivos planteados, es posible afirmar que el enfoque pe-

dagógico de los mencionados cursos se da desde la interculturalidad propositiva⁸ (Novaro, 2006). Con respecto a los demás ejes de trabajo, se destaca el acompañamiento de las trayectorias educativas de la población estudiantil a través del trabajo colaborativo y cooperativo con otros actores de la comunidad educativa. Además, se resalta el trabajo realizado con el/la estudiante y su familia en torno a su integración en el ámbito social, educativo y cultural. Y, finalmente, se distingue el trabajo llevado a cabo con los/as docentes de todas las asignaturas, no solo con los/as de lenguas.

Una mirada al modelo de integración en su vínculo con las lenguas

A pesar de todo lo antedicho, entendemos que todavía existen muchas cosas por hacer puesto que, según España (2018), en Uruguay aún se observan incongruencias en el contenido de la normativa vigente y su implementación. Y estas incongruencias se hacen patentes en el ámbito lingüístico, pero todo pareciera indicar que este hecho no ocurre u ocurrió solamente en Uruguay:

Podríamos contestar la pregunta de si dar la oportunidad o el derecho a los inmigrantes de aprender la(s) lengua(s) del país de residencia se trata de una herramienta de integración, en cuyo caso habrá que definir asimismo qué

entendemos por integración, cultural o estructural. Constatamos que en la mayoría de los países la lengua no está institucionalmente considerada como herramienta de integración, o tal vez [es] considerada implícitamente [...] (Pujol Berché, 2009: 106).

Como ya se mencionó, el modelo de integración que emana de las leyes de migración y refugio actuales encuentra escollos y vacíos que dificultan la aplicación de los derechos lingüísticos de los migrantes, tanto en lo que respecta al acceso a clases de ELSE como al mantenimiento de su lengua identitaria o de herencia, ya que no se cuenta con propuestas específicas para estimular a la población migrante para que las mantenga (Aberdeen, 2016) y así fomentar el plurilingüismo en un marco de interculturalidad.

Visto que la enseñanza de la L2 no está consagrada, lo que se observa aquí es que se hace patente la necesidad del trabajo colaborativo con las instituciones para abarcar aquello que la población migrante no hispanohablante precisa para integrarse a la comunidad, no solo en el área de lenguas, sino también en áreas centradas en la integración en la comunidad. Es decir, las ofertas educativas y los espacios centrados en la integración específica de esta población no son abundantes y se requiere un trabajo colaborativo para poder satisfacer las demandas (De Vasconcellos *et al.*: 2020). Asimismo, también se debe hacer énfasis en el trabajo colaborativo para visibilizar la realidad de los migrantes y sus necesidades, ya que se observa que tanto la presencia de este grupo de personas como sus necesidades de integración en lo que respecta a la

8 Aquí se hace referencia a "la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, la construcción conjunta de prioridades y estrategias; se referiría, en definitiva, a un encuentro simétrico, basado en el diálogo entre diversas posiciones y saberes" (Novaro, 2006: 54).

lengua no han sido debidamente consideradas hasta el momento. En este sentido, a nivel institucional, entendemos que la enseñanza del ELSE puede promover la concientización acerca de la presencia de estos grupos migratorios.

A este respecto, cabe destacar que, más allá de lo arriba expuesto, se debe recordar que los procesos de integración a los que nos referimos, en los cuales la enseñanza de la lengua cobra un rol relevante, son procesos bidireccionales (Bianco y Ortiz, 2019) que atañen tanto a la población migrante como a la sociedad receptora. Así, la integración lingüística puede estar invisibilizada, puede funcionar como barrera en el control de la migración o para la obtención de los derechos en el territorio, puede entenderse como instrumento educativo y cultural en conjunto con la enseñanza de las lenguas identitarias y de herencia. Lo que se observa es que tanto el modelo de lengua que se elija enseñar como el rol que se le asigne a la enseñanza de la L2 en la integración de la población migrante reflejan las posturas que la sociedad receptora toma no solo respecto de los fenómenos migratorios, sino también de los fenómenos lingüísticos propios de la comunidad y de los que surgen en el momento de la integración de la población migrante.

Este aspecto es relevante, ya que la postura que se tome (educación intercultural, invisibilización de las prácticas de enseñanza de la L2, entre otras) es síntoma del rol que se le otorga a la L2 en la sociedad receptora. Tal como lo señala Pujol Berché (2009), el diseño de políticas lingüísticas y de integración para la población migrante se vincula con el rol que la L2 tomó duran-

te la construcción de cada Estado-nación. En otras palabras, son evidencia y consecuencia de los roles atribuidos a las lenguas en este proceso, que se dio en el siglo XIX, en el cual el español funcionó como lengua de enseñanza con el objetivo de homogeneizar lingüísticamente al país, no solo en lo que respecta a la llegada de migrantes, sino también en lo que atañe a la realidad lingüística en el norte del país.

A modo de cierre

En este trabajo hemos buscado realizar un abordaje de las políticas lingüísticas en torno a la enseñanza de ELSE y su implementación desde distintas áreas, con el objetivo de visualizar la complejidad existente entre los derechos garantizados a las personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas y las dificultades que persisten para su implementación, incluso varios años luego de sancionada la normativa vigente. A partir de los datos presentados, entendemos que la población migrante no hispanohablante en Uruguay (aunque su presencia no esté pertinentemente discriminada en los registros) tiene tendencia al crecimiento. Por tanto, consideramos que es urgente la creación y el mantenimiento de espacios de enseñanza y aprendizaje para dicha población, que atienda sus necesidades e intereses: se debe garantizar la igualdad y evitar reforzar las desigualdades.

Asimismo, constatamos que no hay políticas ni planificación específica porque está invisibilizada la población migrante no hispanohablante. A esto se suma la invisibilidad de la lengua española, en su variedad rioplatense a nivel legal, aunque sí se observa la presencia de discursos puristas en

torno a esta que han dado lugar a la creación de la Academia Nacional de Letras y a proyectos de ley como el de Ope Pasquet en 2020. Se debe recordar que la visión (entendida como conjunto de representaciones sociolingüísticas) que se tenga sobre la lengua y la variedad lingüística que se maneja en el territorio incide directamente sobre la variedad a enseñar y cómo se la enseña, por lo que toda reflexión sobre el ELSE implica también analizar cómo concebimos nuestras propias prácticas de español como lengua materna (Bárkányi y Fuertes Gutiérrez, 2022).

Es importante señalar que en el estado actual de la situación de la enseñanza de ELSE en la ANEP, muchas veces se recurren a espacios pensados para abordar dificultades de aprendizaje con los estudiantes en general, ya que no hay una propuesta fortalecida y sostenida de enseñanza de ELSE. Si bien los espacios de tutorías y de apoyo no están pensados para la enseñanza de la L2, sí se debe promover y desarrollar el trabajo colaborativo, pero siempre partiendo de una base de enseñanza de L2 sostenida a lo largo del tiempo. Más allá de que una primera respuesta de emergencia para trabajar con la población migrante no hispanohablante pueda ser a través de apoyo y tutorías, luego de varios años de percibir una realidad que llegó para quedarse, no solo se deben fortalecer y darles institucionalidad a los cursos de ELSE, sino que también se los debe incluir en un trabajo en red con la educación formal toda. Por su parte, destacamos la importancia de un trabajo en red que logre incluir a las familias de los estudiantes en estos procesos de aprendizaje de la L2, ya sean estos mayores

o menores de edad. En el caso de los menores de edad, se hace imperioso el trabajo coordinado con los referentes adultos. En el caso de los mayores de edad, un trabajo intrafamiliar permitiría atender más fácilmente a los menores y a otros miembros de la familia que por iniciativa propia no se acercarían en un primer momento a las clases de ELSE.

Un último punto a tener en cuenta es que el trabajo con la población migrante toda y con la población no hispanohablante en especial debe tener en cuenta otras dimensiones específicas del aprendizaje que no atañen solo a lo lingüístico, sino también a las dificultades de aprendizaje en general. Así como no manejar el español no es una dificultad de aprendizaje, también se constata que su no manejo esconde dificultades que sí pueden existir y no se están tratando pertinentemente producto del desconocimiento del desempeño del estudiante en diversas áreas del conocimiento.

Todo parece indicar que, en el marco de los movimientos migratorios actuales, continuarán llegando personas migrantes y refugiadas al Uruguay.⁹ Creemos que es importante mantener la normativa migratoria vigente desde un enfoque de derechos no solo en el papel, sino también mediante una puesta en práctica con propuestas educativas que puedan dar respuesta a esta población en lo que refiere a su integración en general y a su integración lingüística en particular.

9 Así lo indican las noticias más recientes luego de la toma del poder del gobierno afgano por parte de los talibanes: <https://www.elpais.com.uy/informacion/sociedad/estudian-perfiles-afganos-darles-cobijo-uruguay.html> . Consultado el 16/09/21.

Referencias bibliográficas

- Aberdeen, G. (2016) *Understanding community heritage language schools in Alberta*. Tesis doctoral, Universidad de Alberta.
- Acerenza Prunell, S. (2005) «El Uruguay de puertas abiertas: Patrones de rechazo en la Legislación inmigratoria nacional (1890 - 1915)» en *X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario*. Rosario, Argentina: Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Barrios, G. (2008a) *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- (2008b) «Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos» en Da Hora, D. y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Brasil: Idéia/ Editora Universitária. 79-103.
- Bertolotti, V. y Coll, M. (2014), *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Información y Comunicación.
- Bianco, R. y Ortiz, M. (2019) «La integración lingüística de los refugiados en Italia: políticas lingüísticas en la clase de segunda lengua» en Cohen, J. y P. Schuster (eds.) *Modelando el transnacionalismo*. Londres, Reino Unido: Transnational Press London. 151-170.
- Calvet, L. J. (1997) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial. Traducción al español de Lía Varela. Supervisión de Roberto Bein.
- Delgado Montaldo, D. (2007) «Modelos de incorporación de inmigrantes: teorías y perspectivas» en *Revista de Ciencias Sociales*, III-IV, 117-118. 43-55.
- De Vasconcellos, M.; Gründler, V.; Piña L. y Torres C. (2020) «Intercambiando experiencias: cursos de ELE para migrantes y refugiados» en Masello, L. (dir.) en *Español, lengua de integración en Uruguay*. Vol. 3 de la serie *Estudios de lenguas*. Montevideo, Uruguay: CSIC.
- España, V. (2018) «Derechos de papel. El derecho a migrar en Uruguay a diez años de la ley 18250» en SERPAJ, *Derechos Humanos en Uruguay. Informe 2018*. Montevideo, Uruguay: SERPAJ. 202-209.
- Facal Santiago, S. (2002) «Política inmigratoria de puertas cerradas. Uruguay frente a la llegada de refugiados españoles republicanos y judíos alemanes» en *Revista Complutense de Historia de América*, 28. 169-183.
- Farrell, E. (2008). *Negotiating identity: Discourses of migration and belonging*. Tesis doctoral, Macquarie University.
- Fernández García, M. J. (2006) «Portuñol y literatura» en *Revista de Estudios Extremeños*, 62. 555-577.
- Fernández, C. (2012) «La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur» en *Signo y seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 22. 5-12.
- Franzé, A. (2014) «La lengua como categoría de acción política: el español en el contexto de regulación de las migraciones» en Cátedra, M. y M. J., Devillard (eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luis García García*. Barcelona, España: Bellaterra. 201-222.
- García Parejo, I. (2013) *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre*

- el aprendizaje y uso del español como segunda lengua en marcoELE*, 18. Consultado el 20/12/2018 en https://marcoele.com/descargas/18/garcia-representaciones_actitudes.pdf.
- Gründler, V. (2020) «Español como L2 en Educación Media» en *13° Foro de Lenguas ANEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2022) «Prácticas docentes en la enseñanza de la diversidad del español LE/L2» en N. Hernández Muñoz, J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes (comp.) *La diversidad del español y su enseñanza*. Nueva York: Routledge. 218-247.
- Jacob, R. (1983) *El Uruguay de Terra, 1931-1938: una crónica del terrorismo*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Markarian, V.; Jung, M. E. y Monné, M. (2018) *Las primeras siete décadas de la Academia Nacional de Letras del Uruguay. 1943-2013*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Martínez, J. (2011) «Exigencias lingüísticas a migrantes adultos en Europa» en *Segundas lenguas e inmigración en red*, 5. Consultado el 12/02/15 en www.segundaslenguaseinmigracion.es. 70-81.
- Masello, L. (2020) «El español lengua de acogida en la universidad para la integración de migrantes y refugiados» en Masello, L. (dir.) *Español lengua de integración en Uruguay*. Vol. III de la serie *Estudios de lenguas*. Montevideo, Uruguay: CSIC. 11-36.
- Montealegre, N. y Uriarte, P. (2017) «Refugiado hiperreal: inmigrante ideal que imposibilita el refugio» en *Revista uruguaya de antropología etnográfica*. Año II, 1. 41-54.
- Novaro, G. (2006) «Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos» en *Cuadernos Interculturales*, 4(7). 49-60.
- Oroño, M. (2016), *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional: los libros escolares de lectura de Vázquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012) «Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)» en *Relingüística aplicada*, (10), 11. Consultado el 20/08/21 en <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>.
- Polinsky, M. y Scontras, G. (2020) «Understanding heritage languages» en *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 4-20.
- Pellegrino, A. (2009) *Uruguay: país de migrantes internos y externos*. Montevideo, Uruguay, PNUD.
- Pujol Berché, M. (2009) «Políticas lingüísticas y de integración en materia de emigración en Europa como reflejo de la construcción de los estados-nación» en *Lengua y migración*, (1), 1. 75-120.
- Rivero, S. y Ríos, N. (2019) «La integración de las poblaciones inmigrantes en Uruguay: elementos para el debate» en *Escenarios*, 29. 1-8.
- Rivero, S; Incerti, C. y Márquez, C. (2019) «El reciente proceso migratorio en Uruguay: algunos desafíos para las alternativas educativas y de cuidado» en *Fronteras*, 12. 100-114.
- Roniger, L. y Sznajder, M. (2002) «La reconstrucción de la identidad colectiva del Uruguay tras las violaciones de los derechos humanos por la dictadura militar», en *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 5 (9). 45-69.
- Sandonato, P. (2008) «Nacionalidad y extranjería en el Uruguay: un estudio normopolítico» en *Revista de derecho*, 3. 175-243.
- Seguí González, L. y Rovira, A. (1939) *Contribución al estudio del derecho migratorio uruguayo: doc-*

- trina, legislación, jurisprudencia, compilación e índice alfabético de leyes, decretos y resoluciones nacionales*. Montevideo, Uruguay: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Montevideo.
- Soysal, Y. (1994) *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago, Estados Unidos: Chicago University Press.
- Taks, J. (2006) «Migraciones internacionales en Uruguay: de pueblo trasplantado a diáspora vinculada» en *Theomai*, 14. 139-156.
- Uriarte, P. (2019) «Del dicho al hecho. Algunas consideraciones sobre la implementación de una política migratoria con perspectiva de derechos humanos» en Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay *Movilidad humana*. Montevideo, Uruguay: Secretaría de Derechos Humanos y Presidencia de la República Oriental del Uruguay. 38-51. Consultado el 22/08/21 en <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/movilidad-humana>.
- Documentos consultados*
- ANEP (2017) *Marco curricular de referencia nacional*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 016/07/20 en <https://mcra.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>.
- (2019) *Políticas lingüísticas 2015-2019*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 06/07/20 en <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/politicas-linguisticas>
- (2020) *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Montevideo, Uruguay: ANEP. Consultado el 16/06/21 en <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>.
- ANEP-CEIP (2018) *Movilidad humana, migrantes y educación primaria*. Consultado el 16/08/21 en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/varios/2188/Movilidad_Humana_Migracion.pdf.
- Baigorri Haüen, L.; Moreno, L.; Portilla, M.; Prati, S.; Revale, S. y Romano, E. (2017a) *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Consultado el 10/07/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/01/12/6bf1cae3decadc15a7cb6c691ad6d8d5edaf6e9.pdf>.
- (2017b) *Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión. Para las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad. Consultado el 10/07/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2018/01/12/bd4841dfee87b26071b7d15e514ade3e2f775a88.pdf>.
- Comisión de Políticas Lingüísticas (2007) *Documentos e informes técnicos de la CPLEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP-CODICEN. 414-443. Consultado el 15/07/21 en <http://www.anep.edu.uy/documentos/cplepDOCyAP.pdf>.
- (2017) «Documento de políticas lingüísticas». Consultado el 06/07/20 en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguisticas/documentos/documento%20de%20políticas%20linguisticas2017.pdf>.
- Comisión de Derechos Humanos de la Cámara de Representantes (2020). Actación de Comisión del 21 de octubre de 2020. Consultado el 07/08/21 en <https://parlamento.gub.uy/camarasycomisiones/>

- representantes/comisiones/comision-actuacion?RA_FechaDeReunion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=21-10-2020&RA_FechaDeReunion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=21-10-2020.
- Dirección Nacional de Migración (2023). *Anuario estadístico 2023 Anuario estadístico de la Dirección Nacional de Migración 2023* | MI (www.gub.uy)
- Decreto-ley 10350 (1943) Academia Nacional de Letras. Consultado el 22/08/21 en: <http://www.academiadeletras.gub.uy/innovaportal/v/86702/46/mecweb/fundacion-de-la-academia?3colid=86702&breadid=86702>.
- Fustes, J. M. (2007) «Apéndice 7. Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas» en Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. *Documentos e informes técnicos de la CPLEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP-CODICEN. 414-443. Consultado el 15/07/21 en <http://www.anep.edu.uy/documentos/clepDOCyAP.pdf>.
- García Armendáriz, M. V.; Matellanes Marcos, C. y Martínez Mongay A. M. (2003) *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Departamento de Educación. Consultado el 20/07/24 en https://www.educacion.navarra.es/web/publicaciones/catalogo/-/asset_publisher/JONi5m8mCym2/content/espanol-como-segunda-lengua-e-l2-para-alumnos-inmigrantes
- Grupo de Turismo Idiomático: http://apps.mintur.gub.uy/Plantur/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=44. Consultado el 4/9/21.
- IMPO (2018) Migración. Consultado el 20/07/2020 en <https://www.impo.com.uy/migracion/>.
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Censo nacional de población 2023: resultados preliminares* Montevideo, Instituto Nacional de Estadística. Población preliminar: 3.444.263 habitantes | INE (www.gub.uy)
- Junta Nacional de Migración (2023). Plan Nacional de Integración para personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas. Plan Nacional de Integración para personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas | AUCI (www.gub.uy)
- Ley 320 (1853) Inmigración. Colonización. Beneficios. Consultado el 05/06/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/320-1853>.
- Ley 2096 (1890) Ley de inmigración. Consultado el 07/06/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/2096-1890>.
- Ley 8868 (1932). Consultada el 4/07/21 en http://www.telematica.penta-transaction.com/telematica_v3/consultas/tece/htdocs/leyes/10008868.htm.
- Ley 9604 (1936) Extranjeros. Consultada el 23/06/21 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp876707.htm>.
- Ley 17378 (2001) Personas discapacitadas. Lengua de Señas Uruguay. Consultada el 23/03/21 en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>.
- Ley 17927 (2005) Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1709365.htm>
- Ley 18076 (2007) Derecho al refugio y a los refugiados. Consultada el 20/05/2021 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4115960.htm>

- Ley 18250 (2008) Migración. Consultado el 14/08/2021 en <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6248.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2008/6248>
- Ley 19254 (2014) Residencia permanente en la República. Consultada el 20/07/2021 en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6061454.htm>
- Ministerio de Desarrollo Social (2017), *Caracterización de las nuevas corrientes migratorias en Uruguay. Nuevos orígenes latinoamericanos: estudio de caso de las personas peruanas y dominicanas. Informe final*. Montevideo, Uruguay: MIDES.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011) *Hacia un plan nacional contra el racismo y la discriminación. Informe final*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura y Sistema Nacional de Educación Pública (2018) *Guía para el ingreso de migrantes al Sistema educativo*. Consultado el 06/07/20 en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/guia-para-ingreso-migrantes-sistema-educativo>.
- Organización Internacional para las Migraciones (2023) *Movimientos migratorios recientes en América del Sur-Informe Anual 2023*. Iom.int. <https://publications.iom.int/books/movimientos-migratorios-recientes-en-america-del-sur-informe-anual-2023>
- Pasquet, O. (2020) Proyecto de ley: idioma español. Consultado el 22/08/21 en <https://parlamento.gub.uy/documento-syleyes/ficha-asunto/147186>.
- Romano, E. A. (coord.) (2022) *Hablantes de lenguas distintas del Español (HaLeDiEs) en las escuelas de la Ciudad. Diagnóstico de habilidades lingüísticas. Nivel secundario*. Consultado el 29/06/24 en <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2022/11/01/a9a316cff39509d78df3b0026ab82433b525d7ec.pdf>.