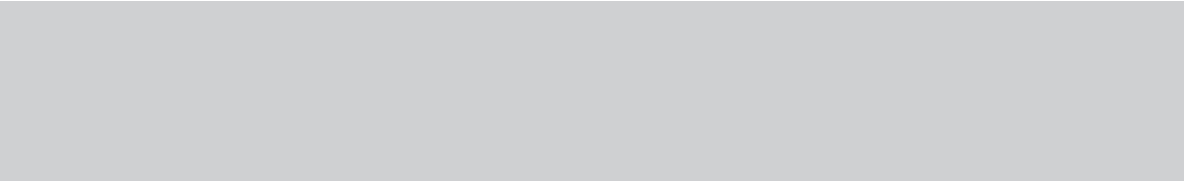


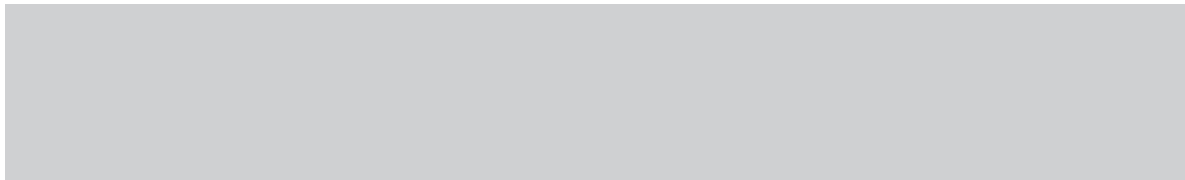
Miradas sobre educación y cambio



Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera
(compiladores)



Miradas sobre educación y cambio



Mayo, 2016

Editores: Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera.

Comisión Organizadora de las IV Jornadas Binacionales de Educación:

Comité Científico: Patricia Viera, Karina Nossar, Fernando Acevedo, Joni Ocaño, Juan Francisco Xavier, Virginia Solana.

Comité Logístico: Gabriela Picapedra, Jesús Pereira, Ruth Teresita Viera.

Comité Operativo: Graciela Guiliermone, Rita Mariela Núñez, Gabriela Olivera Santos, Florencia Dávila, Débora Cardozo, Claudia Cabrera, Sandra Gularte, Claudia Ferreira, Romina Macedo, Jessica Viera da Motta, Jessica Taroco, Bruna Vázquez, Germán Custodio, Adolfo Zampetti, Nicolás Pereira, Rafaela Cóceres, Marco Da Rosa Nieves, Carolina Osorio, Magdalena Cardozo, Deici Cabrera, Margarita Mattos, Gabriel Szymkow, Eugenia Liendo, José Sampayo, Marilina Feo, Mariana Riffrán, Patricia Techeira, Andrea Santiago, Camila Castro, Alejandra Sánchez, Dayana Camarago, Claudia Bueno, Suzi Martínez, Pamela Chineppe, Silvia Palomeque, Daniela da Silva, Marcos Leal

Comité Financiero: Ana Acosta, Martha Huerta, María De Lourdes Rodríguez.

*Las IV JBE fueron organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación del Centro Regional de Profesores del Norte, conjuntamente con el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE), el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF) del Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República; y el Instituto de Formación Docente de Rivera. Contó, además, con el invaluable apoyo de la Escuela Técnica Superior de Rivera (UTU), de la Intendencia Departamental de Rivera y la Prefeitura de Sant'Ana do Livramento.

Diagramación: Pierina De Mori.

Soporte técnico: Juan Viera.

Fotografía de Tapa: Juliana Freitas.

Publicación Arbitrada por la Comisión Científica de las IV Jornadas Binacionales de Educación.

ISBN: 978-9974-711-65-5

Impresión: Central de impresiones Ltda.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República

Dr. Roberto Markarian
Rector

Mag. Fernando Peláez
Prorector de Enseñanza

Dr. Hugo Rodríguez
Prorector de Extensión y Actividades en el Medio

Dr. Gustavo Giachetto
Prorector de Gestión Administrativa

Dra. Cecilia Fernández
Prorectora de Investigación

Dr. Tabaré Fernández
Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior

Dr. Mario Clara
Director del Centro Universitario de Rivera



Consejo de
Formación en
Educación

**Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación**

Mag. Ana María Lopater
Directora General

Mag. María Dibarboure
Consejera

Mtro. Luis Garibaldi
Consejero

Prof. Edison Torres Camacho
Consejero (Orden Docente)

ÍNDICE

PRÓLOGO Por el Pro Rector de Enseñanza de la Universidad de la República Prof. Mag. Fernando Peláez.....	7			
PRÓLOGO Por el Consejero del Consejo de Formación en Educación Mtro. Luis Garibaldi	11			
INTRODUCCIÓN				
Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera (editores)	13			
PONENCIAS CENTRALES.....		15		
Conceptos filosóficos para el mejoramiento de la Formación Docente y la Enseñanza Superior				
Dr. Augusto Pérez Lindo.....	17			
La frontera es así: una perspectiva histórica.				
Prof. Eduardo R. Palermo	23			
La cuestión del portugués fronterizo durante la dictadura militar uruguaya: informes institucionales e investigación lingüística				
Dra. Graciela Barrios	31			
La escuela en la delimitación de las fronteras culturales y lingüísticas del Uruguay: José Pedro Varela, la reforma escolar de 1877 y la cuestión del portugués.				
Mag. Mariela Oroño	45			
Políticas públicas educacionais: a experiência do programa de iniciação à docência.				
Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Lic. Camila Moresco Possebon, Lic. Nicole Zanon Veleda	57			
El monumento universitario y las nuevas culturas del conocimiento: los caminos del dilema.				
Dr. Charlie Palomo	67			
La nueva educación comparada en un mundo global: una perspectiva sudamericana.				
Dr. Enrique Martínez Larrechea	79			
MESAS TEMÁTICAS			89	
Mesa 1: Desigualdades y políticas educativas				
Moderadora: Lic. Gisela Menni Relatoría: Mag. Fernando Acevedo.....				91
Los lugares comunes del abandono.				
Mag. Fernando Acevedo	93			
Rezago y abandono en la Educación Superior. Estudio de un caso.				
Mag. Fernando Acevedo, Analía Mosqueira, Dr. Diego Queirolo.....	105			
Pensar a diferença, fazer-si questões: diálogos possíveis através do futebol, política e religião.				
Dr. (c) Luciano Jahnecka.....	111			
La relación entre desigualdades educativas, políticas de protección social y expectativas.				
Lic. Gisela Menni.....	121			

Mesa 2: Educación y TIC	
Moderadora: <i>Lic. María de Lourdes Rodrigues</i> Relatoría: <i>Mtra. María Noel Pereira</i>	131
Innovación en Educación Universitaria: Flor de Ceibo como Ambiente Multirreferencial de Aprendizajes.	
<i>Dra. Ana Casnati</i>	135
Los desafíos de la integración de las TIC a las prácticas docentes.	
<i>Soc. Mariana Porta</i>	147
Mesa 3: Estudios comparados e internacionales en Educación.	
Moderadora: <i>Dra. Rosane Sarturi</i> Relatoría: <i>Dra. Patricia Viera</i>	157
Los Estudios Internacionales en el Uruguay del siglo XXI: Líneas temáticas, avances y desafíos.	
<i>Dr. Lincoln Bizzozero Revelez</i>	161
A nacionalidade e os ilegalismos em uma economia de fronteira: o caso de Sant'Ana do Livramento (br) e Rivera(uy).	
<i>Dra. Leticia Núñez Almeida</i>	177
Mesa 4: Formación docente	
Moderadora: <i>Mag. Martha Huerta</i> . Relatoría: <i>Mag. Joni Ocaño, Marcos Leal, Jessica Taroco</i>	187
La generación Z y la necesaria autocrítica de la educación formal.	
<i>Prof. Washington Meneses</i>	191
La escuela en tiempos de despolitización.	
<i>Mag. Joni Ocaño</i>	197
As concepções que as professoras têm sobre o Bullying a partir de um estudo de caso.	
<i>Lic. Laura Barros de Souza</i>	219
Fala que EU te escuto: el aula, un espacio antagónico al “mundo de la vida”.	
<i>Prof. Juan Francisco Xavier Alvez</i>	229
Mesa 5: Sociedad, educación y lenguaje en zona de frontera	
Moderadora: <i>Dra. Graciela Barrios</i> . Relatoría: <i>Mag. Virginia Solana</i>	243
Ideologías lingüísticas sobre el contacto español-portugués en el departamento de Rocha: la otra frontera.	
<i>Lic. Pablo Albertoni</i>	247
Una aproximación teórica a las representaciones sociales de tres comunidades rurales del Departamento de Rivera.	
<i>Mag. (c) Carla Custodio, Mag. Alejandro Gau de Mello</i>	259
El portuñol como factor de desigualdad educativa en la frontera noreste de Uruguay con Brasil.	
<i>Dr. Tabaré Fernández Aguerre Mag. (c) Agustina Marques Hill</i>	267
Estudios de la implementación de políticas lingüísticas en educación básica, media y superior en la frontera.	
<i>Prof. Mag. Karina Nossar Prof. Mag. Virginia Solana</i>	279

PRÓLOGO

**Por el Pro Rector de Enseñanza de la Universidad de la República
Prof. Mag. Fernando Peláez**

La incorporación del libre acceso a la educación terciaria como derecho humano universal ha adquirido en las últimas décadas un reconocimiento relevante, asignándole una importancia fundamental como bien público social, así como en los diversos procesos de desarrollo integral de las personas, los países y las regiones. La consagración de este derecho implica asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieran, sin distinción o discriminación alguna, tal como lo establecen la normativa nacional y las políticas de estado que se han consensuado en nuestro país.

Pese a los esfuerzos realizados y los avances alcanzados recientemente por los diversos sectores educativos, en particular la Universidad de la República (UdelaR) en el marco de sus competencias (*ver Plan Estratégico de la UdelaR 2015-2019*), la situación del ejercicio al derecho a la educación terciaria en nuestro país es aún insatisfactoria. Incluso, entre aquellos jóvenes uruguayos que tienen acceso a la misma, un alto porcentaje ve afectadas sus posibilidades de permanencia y avance en los estudios por diversas razones socioeconómicas, laborales y culturales propias, así como por la falta de recursos con que se cuenta. Entre algunos problemas de desempeño (que también aquejan a la Educación Media), se encuentran el abandono y la desafiliación, el estancamiento en la acreditación de los niveles correspondientes y la calidad de los aprendizajes. El aumento efectivo del ingreso, la disminución de la deserción y el rezago, así como los conceptos de equidad e inclusión, están indisolublemente asociados con la calidad de la formación superior y propenden a multiplicar y fortalecer la formación de egresados dotados de los conocimientos, competencias y destrezas necesarios para cumplir adecuadamente con los cometidos académicos, científicos y profesionales propios de cada carrera, así como para responder, con compromiso ético y social, a las necesidades de la sociedad en que estamos insertos. Esta jerarquización de los estudios de grado se complementa con la relevancia de los estudios de posgrado y la formación permanente, es decir, educación durante toda la vida.

En el camino hacia los objetivos definidos se viene impulsando una serie de líneas de acción y políticas específicas que deberán profundizarse. Es necesario un fortalecimiento de la política de becas, no solo en cantidad y calidad de prestaciones, sino también en la implementación simultánea de estrategias efectivas de recepción, orientación y acompañamiento de los estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa. Una mayor coordinación y articulación de trayectorias pensadas de manera integral que contribuyan, en particular, a disminuir la desafiliación en los tránsitos entre ciclos. Consolidación y profundización del desarrollo de las funciones universitarias en todas las regiones del país. Impulso a programas que favorezcan la innovación educativa en su más amplio sentido,

particularmente con una nueva etapa de desarrollo de las TIC's, los repositorios y recursos educativos abiertos. También resulta esencial fomentar la carrera docente y fortalecer las carreras de posgrado y la investigación. En especial, la apuesta a la investigación en educación superior, propiciando el desarrollo de trabajos vinculados a la didáctica específica a nivel terciario. La evaluación de proyectos, programas, planes de estudio y evaluación de aprendizajes, por un lado, y el desarrollo de sistemas de información adecuados que se complementen con el diseño de indicadores educativos, tendrán que estar coordinados y articulados entre la UdelaR, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, la Dirección de Evaluación y Estadística de la ANEP y los correspondientes departamentos y unidades del Ministerio de Educación y Cultura.

El desarrollo del Uruguay pasa por la construcción de un verdadero Sistema Nacional de Educación Pública que permita universalizar la Educación Media de calidad y generalizar la enseñanza terciaria tecnológica y universitaria de alto nivel. La UdelaR espera avanzar en la cooperación con la ANEP y la UTEC, fomentando diversos proyectos conjuntos, como carreras de grado y posgrado, complementación de carreras y trayectorias educativas, formación de profesores, fluidez de los tránsitos de estudiantes entre instituciones y acuerdos para la optimización de la utilización de recursos humanos y materiales.

En el último lustro la UdelaR ha tenido una importante expansión en todo el país. En particular, en la región Noreste, el Centro Universitario de Rivera, el Centro Universitario de Tacuarembó y la Casa de la UdelaR en Cerro Largo, desarrollan una interesante oferta educativa con diversas carreras de tecnicaturas, licenciaturas e ingenierías, en algunos casos co-organizadas con ANEP. En la misma región se crearon dieciséis Polos de Desarrollo Universitario, tres de los cuales trabajan específicamente temas de frontera: el Centro de Estudios de la Frontera Norte (CEFNE), el Centro de Estudios en Políticas Educativas (CEPE) y el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en la Frontera (NEISELF), los dos últimos asociados al CERP del Norte (CFE-ANEP). Los proyectos educativos de la región se han enriquecido de forma relevante a partir del intercambio y del trabajo mancomunado con universidades del sur de Brasil. Esta coyuntura nos pone ante el desafío de avanzar y profundizar en modalidades binacionales de investigación, extensión y enseñanza, tanto de grado como de posgrado. La excelente tarea desarrollada por los actores locales ha marcado un fructífero camino que nos permite imaginar con optimismo nuevos logros a corto plazo.

Dentro de este contexto se realizaron las cuartas Jornadas Binacionales de Educación, esta vez en la frontera Rivera-Livramento, lugar emblemático, probablemente el mejor ejemplo de integración pacífica en este mundo convulsionado que nos toca vivir. Los ejes temáticos elegidos fueron "Sociedad, educación y lenguaje en zona de frontera", "Educación comparada e internacional", "Educación y TIC", "Formación docente" y "Desigualdades y políticas educativas". Sin duda, temas centrales en la agenda educativa, que fueron enfocados desde diversas dimensiones a partir de las ponencias de los prestigiosos conferencistas invitados y de las exposiciones en las mesas temáticas. También tuvimos la oportunidad de conocer varias de las acciones y experiencias que se vienen llevando a cabo en la región de frontera, al tiempo que los espacios generados para la discusión, el in-

tercambio y el debate cumplieron con el objetivo de fomentar la reflexión colectiva de las temáticas tratadas. Otro aspecto a destacar es la excelente respuesta que tuvo la convocatoria, dando lugar a un marco ideal con la participación de centenares de docentes y estudiantes.

Solamente me resta felicitar y agradecer a todos los expositores, participantes y organizadores de estas Jornadas, que sin lugar a dudas deben ser consolidadas como un evento imprescindible en el marco de la cooperación educativa regional.

***Prof. Mag. Fernando Peláez
Pro Rector de Enseñanza
Universidad de la República
Uruguay***

PRÓLOGO

**Por el Consejero del Consejo de Formación en Educación
Mtro. Luis Garibaldi**

La presente publicación recoge gran parte de las ponencias y presentaciones realizadas en ocasión de las *IV Jornadas Binacionales de educación: Miradas sobre educación y cambio* que se realizaron en la ciudad de Rivera los días 9, 10 y 11 de setiembre de 2015.

Esta nueva edición de jornadas académicas estuvo especialmente enfocada a los temas de lenguaje, sociedad y educación en zonas de frontera y a políticas educativas con especial énfasis en la formación docente y enseñanza superior.

La organización ha estado a cargo de reconocidos profesionales del Consejo de Formación en Educación y de la Universidad de la República de la ciudad de Rivera y contaron con la participación activa de especialistas y profesionales de instituciones educativas de educación superior de Brasil y de prestigiosos invitados argentinos.

Tanto las Jornadas como la publicación son parte de un proceso de expansión de la educación universitaria a todo el territorio nacional que tuvo especial empuje en los últimos años. El Departamento de Rivera es uno de las regiones del país en las que más ha crecido la educación universitaria en los últimos años.

La creación de Polos Universitarios de Desarrollo, la instalación de nuevas carreras universitarias y de formación en educación, la presentación de diplomas, el desarrollo de proyectos de investigación y la proyección del Campus Interinstitucional de Educación Superior con presencia de la Universidad de la República (UdelaR), los consejos de Formación en Educación (CFE) y de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) de ANEP, y la Universidad Tecnológica (UTEC) son demostración de estos avances.

En esta dirección, en 2016 se inició en el Instituto de Formación Docente la carrera de Educador Social, en forma conjunta entre UdelaR y CFE-ANEP se dio comienzo a la Licenciatura en Educación Física opción prácticas educativas y se suscribió el convenio de cooperación interinstitucional para la región noreste para el desarrollo de la enseñanza y la investigación con intervención del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) de UdelaR y el Centro Regional de Profesores del Norte (CERP) del CFE.

El desarrollo de políticas de nivel universitario en el área de formación en educación es posible gracias al trabajo conjunto con otras instituciones universitarias del país y de la región, en una tarea constante y acumulativa. Por tanto, la permanencia de estas jornadas a lo largo de los años constituye un aporte fundamental en ese sentido.

Sin embargo, la realización de las Jornadas requiere de la posterior difusión de los trabajos presentados. No hay investigación de calidad, no hay estudios que sean socialmente útiles si no se difunden y comparten. El conocimiento se crea a partir de los hallazgos y aportes de otros investigadores, para lo cual es necesario que sean

difundidos. La investigación y el estudio tienen como propósito el mejoramiento de la sociedad, para ello se hace necesario publicaciones como la presente.

La relación entre investigadores de distintos países es una característica de la creación universitaria, muy especialmente en el siglo XXI. Pero esta se refuerza especialmente en la región fronteriza. El relacionamiento entre las instituciones uruguayas y brasileñas es clave para el desarrollo en esta región. Las propias jornadas que por definición son de carácter binacional (Uruguay-Brasil) incursionaron en el estudio de las peculiaridades de la región de frontera, en los aspectos económicos, lingüísticos, culturales, sociales e históricos.

La presente publicación constituye, por tanto, un valioso aporte para la construcción de una política universitaria en la región noreste del país –muy especialmente en Rivera- basada en el trabajo interinstitucional e internacional.

A quienes trabajaron para que las Jornadas y esta publicación sean posibles vaya el reconocimiento del Consejo de Formación en Educación que reafirma su compromiso en el trabajo interinstitucional para hacer que la educación terciaria y universitaria se extienda a todo el país, sea accesible a todos y de calidad, como aporte sustancial para la mejora de la educación nacional, en todos sus niveles y modalidades.

Mtro. Luis Garibaldi
Consejero
Consejo de Formación en Educación
Uruguay

INTRODUCCIÓN

Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera (editores)

En sus primeros quince años de existencia, el actual Departamento de Ciencias de la Educación del Centro Regional de Profesores (CeRP) del Norte (del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública) organizó una considerable cantidad de eventos académicos orientados a fortalecer la formación docente –tanto la inicial como la permanente–, la actualización disciplinar y el intercambio académico intra- e inter-institucional. Ya en el año 2000 (cuando su nombre aún era *Área de Ciencias de la Educación*) *se había aventurado a organizar el Primer Foro Binacional de Debate sobre Ciencias de la Educación y la Formación Docente, en conjunto con el Instituto de Formación Docente (IFD) de Rivera, la Casa Universitaria de Rivera (Universidad de la República) y la Universidade da Região da Campanha (URCAMP, Rio Grande do Sul).*

Pero en setiembre de 2012 tuvo lugar un notorio punto de inflexión: la concreción de las *I Jornadas Binacionales de Educación (I-JBE)*, co-organizadas con el Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). De allí en adelante las JBE pasaron a ser un evento de relevancia creciente en el ámbito académico regional, tanto por la cantidad de asistentes como por la cantidad y calidad de los expositores y conferencistas invitados y las organizaciones educativas involucradas. En las II-JBE, desarrolladas en setiembre de 2013 en el Centro Universitario de Rivera (CUR, Universidad de la República) y en el Campus Avançado de Livramento del IFSul, se duplicó la cantidad de asistentes que se había registrado en la precedente y se sumó a la organización el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) de la Universidad de la República; se contó, además, con el apoyo institucional del CeRP del Norte, el CUR, el IFD, la División Cultura de la Intendencia Departamental de Rivera y los campi de Livramento de la URCAMP, la Universidade Federal da Pampa (UNIPAMPA) y la Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Un esquema similar estructuró a las III-JBE, que tuvieron lugar en setiembre de 2014 y estuvieron paudadas por una convocatoria aun mayor que la anterior: tres conferencistas centrales, 39 ponentes, más de 200 asistentes.

Las *IV-JBE* «Miradas sobre educación y cambio» se llevaron a cabo entre el 9 y el 11 de setiembre de 2015, y marcaron un nuevo punto de inflexión. La gran cantidad de ponentes interesados en presentar sus reflexiones y resultados de investigación obligó a instaurar un Comité Académico con el cometido de seleccionar las ponencias a ser presentadas y ubicarlas en alguna de las cinco Mesas Temáticas que hubo que implementar. Estas se desarrollaron en forma simultánea en tres locales: «Desigualdades y políticas educativas» y «Sociedad, Educación y lenguaje en zona de frontera» en la sede del CUR, «Educación y TIC» y «Formación docente» en la sede del IFD de Rivera, y «Educación comparada e internacional» en la Sala Ivo Caggiani de Livramento. Hubo nueve conferencias centrales a cargo de académicos de reconocido prestigio internacional, un total de 69 expositores procedentes de diversas universidades e instituciones educativas uruguayas, brasileñas y argentinas, y una asistencia que, a lo largo de las tres jornadas desarrolladas, superó el medio millar de personas.

Las *IV-JBE* fueron organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación del CeRP del Norte, conjuntamente con el Centro de Estudios sobre Políticas Edu-

cativas (CEPE), el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), ambos radicados en el Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República y el IFD de Rivera. Se contó, además, con la valiosa colaboración de la Escuela Técnica de Rivera (del Consejo de Educación Técnico-Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública), la Intendencia Departamental de Rivera y la Prefeitura de Sant'Ana do Livramento.

Las palabras de apertura estuvieron a cargo del representante de la Cancillería del Uruguay, Dr. César Soares de Lima, los cónsules de Uruguay en Livramento y de Brasil en Rivera y las autoridades gubernamentales locales: el Dr. Marne Osorio, Intendente Departamental de Rivera, y la representante del Dr. Glauber Gularte Lima, Prefeito de Livramento. También participaron autoridades nacionales de las instituciones educativas organizadoras de las *IV-JBE*: el pro-Rector de Enseñanza de la Universidad de la República, Mag. Fernando Peláez, y el Consejero del CFE de la ANEP, Mtro. Luis Garibaldi.

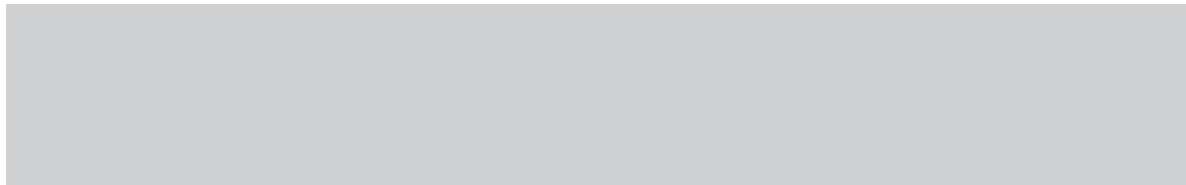
El objetivo principal de las *IV-JBE* fue ofrecer un espacio de reflexión, discusión e intercambio productivo sobre la educación y los desafíos que presenta la sociedad contemporánea en el contexto binacional Uruguay-Brasil. Asimismo, se generaron oportunidades para dar a conocer diversas acciones y experiencias educativas de esta región de frontera en el marco de la internacionalización de la educación. De esta manera, se propició una muy enriquecedora instancia para la discusión teórico-conceptual, el intercambio académico y el análisis de experiencias concretas capaces de consolidar un diálogo constructivo.

Las conferencias, las ponencias y los espacios de debate generados a partir de cada una de ellas constituyen, en su conjunto, una muestra de las principales problemáticas, oportunidades y desafíos que actualmente enfrenta el sistema educativo público de la región. La profundización en la reflexión en torno a ello permite, además, vislumbrar proyecciones de gran potencialidad para avanzar a paso firme hacia propuestas concretas de mejora de la situación actual del sector, en sus múltiples dimensiones.

El presente volumen recoge, en primer lugar, las conferencias centrales de nuestros invitados especiales y en segundo lugar, las ponencias que nos hicieron llegar la mayoría de los expositores de las diferentes mesas temáticas. Se trata de una obra colectiva, cuyo principal objetivo radica en difundir una parte del rico intercambio académico que se produjo en la frontera con Brasil, con participación de destacados especialistas de Argentina, Brasil y Uruguay. Nos honraron con su presencia y sus generosos aportes, los que seguramente constituirán la base las *V Jornadas Binacionales de Educación*, para las que ya hay un gran equipo trabajando. Esperamos que esta publicación marque el inicio de una serie de múltiples producciones académicas provenientes de este espacio de reflexión e intercambio sin precedentes para el interior del país.

Fernando Acevedo, Karina Nossar y Patricia Viera (editores)
Universidad de la República/ Consejo de Formación en Educación
Uruguay

Ponencias centrales



Conceptos filosóficos para el mejoramiento de la Formación Docente y la Enseñanza Superior

Dr. Augusto Pérez Lindo¹

¿Cuáles serían los motivos para afirmar, desde el siglo XXI, que se necesitan teorías, enfoques o conceptos filosóficos en la educación? El primer motivo parece ser la explosión de informaciones y de conocimientos que exige más que nunca perfeccionar las capacidades selectivas e interpretativas, o sea, las competencias informacionales y hermenéuticas. Ningún educador, de cualquier nivel que sea, puede eludir la necesidad de aprovechar y controlar el océano de informaciones que nos ponen en contacto directo con la producción científica de la humanidad global.

A veces un descubrimiento o un avance científico o tecnológico dependen de nuestra capacidad para encontrar la información disponible y para aprovecharla a partir de un proyecto o de una hipótesis de trabajo. Podríamos arriesgarnos a afirmar que potenciando la capacidad de selección y de interpretación de informaciones la mayoría de las prácticas pedagógicas podrían dar un salto cualitativo.

Howard Gardner, en su libro “Las cinco mentes del futuro” (2008), sostiene que “La capacidad para reunir información procedente de fuentes dispares en un todo coherente es hoy en día fundamental.(...) Las fuentes de información son inmensas y dispares, y los individuos reclaman coherencia y unificación” (p. 72).

Además, agrega en otro párrafo: “Pocos individuos y aún menos instituciones tienen experiencia en inculcar la habilidad de síntesis. Y, para colmo, aún en el caso de que se busque y cultive la síntesis, nos faltan criterios para determinar cuándo se ha alcanzado una síntesis productiva (...)” (Gardner, 2008, p. 73).

Recordemos que cuando se inauguró la Universidad de Berlín en 1807, bajo la influencia de los filósofos alemanes, uno de sus principios era que los profesores no debían transmitir lo que estaba en los libros, sino preparar a los estudiantes para pensar, para interpretar y para aplicar los conceptos fundamentales en los distintos órdenes disciplinarios. Así surgió el modelo de la universidad para investigar.

El segundo motivo para fortalecer la reflexión filosófica es, al mismo tiempo, clásico y actual: la necesidad de justificar o fundamentar epistemológicamente las teorías que presentamos o los saberes disciplinarios desde los cuales sostenemos esas teorías. Esto vale para las ciencias naturales y para las ciencias sociales. ¿Se trata de un mero requisito academicista?

Todos podemos constatar que los distintos campos disciplinarios se renuevan permanentemente. También sabemos que cambian los paradigmas. De manera más radical podemos afirmar que se modifican inclusive las ideas de la “realidad” en la economía o en la psicología, en la física o en la sociología. Si uno tiene responsabilidades docentes, tiene que plantearse qué grado de consistencia tienen los conceptos que transmite a los alumnos. A veces se podrá constatar que el paradigma que rige un

¹ Ph.D. Profesor Titular de Filosofía UBA (1986 – 2006) Profesor del Doctorado en Políticas y Gestión Universitaria, UNTREF, Argentina.

cierto campo disciplinario se encuentra en crisis. A veces, lo que hay que demostrar es que, entre dos teorías concurrentes, una parece más verosímil o eficiente.

Si nos situamos a nivel de la enseñanza básica, podemos señalar que actualmente cualquier docente necesita ponerse al día sobre las teorías de la inteligencia, sobre los avances de las ciencias cognitivas, sobre los criterios de demarcación entre distintas teorías de la educación. O sea, la exigencia de la reflexión epistemológica se puede encontrar en todos los niveles de la educación.

El tercer motivo que nos lleva a un análisis filosófico es el metodológico. Por un lado, porque debemos especificar las palabras y conceptos que utilizamos. Por otro lado, porque necesitamos armar un modo de argumentación y de demostración. Recurrimos entonces a criterios lógicos, lingüísticos, metodológicos. ¿Cuándo un método resulta más pertinente que otro? ¿Por qué elegir una palabra más bien que otra? ¿Cómo refutamos una argumentación o una teoría establecida?

El cuarto motivo por el que necesitamos recurrir a la Filosofía en la formación docente es el horizonte transdisciplinario. Podemos limitarnos en Psicología o Sociología a observaciones sobre casos individuales, pero todos sabemos que los comportamientos humanos son transpersonales. Siempre aparece el “otro”, la relación social, la sociedad. Esto también sucede en Medicina, Psiquiatría o Bioquímica: los problemas sanitarios nos llevan a problemas vitales que nos llevan a una visión de la salud. Allí nos encontraremos que está en juego nuestra idea de la “vida”, de la “salud”, de la “normalidad”, de la “totalidad humana”.

Edgar Morin, que en todos sus libros ha tratado de ubicarnos frente a las complejidades del cambio de mundo, preparó un informe para la UNESCO sobre *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”* (Morin, 2001). En su primer capítulo destaca las “cegueras del conocimiento” y le achaca a las instituciones educativas el descuidar el estudio del conocimiento humano. Afirma que el “conocimiento del conocimiento” debería ser la primera preocupación de los sistemas educativos.

Comparto su punto de vista. Si uno de los aspectos fundamentales del proceso educativo es la transmisión de conocimientos, los docentes de todos los niveles debiéramos tener alguna teoría básica sobre los factores y mecanismos que intervienen en la construcción de los conocimientos. Y esto nos remite a la obra de Piaget, que intentó justamente elaborar una teoría científicamente legitimada sobre los procesos cognitivos.

Desde el punto de vista pedagógico, ningún profesor puede ignorar las teorías del conocimiento porque toda enseñanza supone tener una idea del sujeto del aprendizaje, de cómo funciona la inteligencia, de cómo se construyen los conceptos y de cómo se legitiman las teorías.

Los problemas contemporáneos se han vuelto más complejos. O, tal vez, ahora descubrimos que ya no podemos pensar el mundo con las categorías unívocas o monocausales del pasado. Los fenómenos educativos involucran hoy cuestiones culturales, sociales, antropológicas, económicas, ecológicas, políticas, psicológicas. En el caso de la violencia escolar concretamente, no podemos tener respuestas adecuadas si no recurrimos a distintos enfoques. Una actitud filosófica comprensiva puede ayudarnos a entender la complejidad de ese problema.

Para justificar la pertinencia de los conceptos filosóficos en la educación deberíamos también interrogarnos sobre la importancia de la reflexión filosófica en el mundo presente. ¿Para qué sirve la Filosofía en el mundo actual? Yo me preguntaría también: ¿Cuál es la preocupación filosófica más importante en el momento que vivimos? No dudaría en contestar que, hoy como ayer, el problema más acuciante es encontrarle un sentido a la vida humana. ¿A dónde vamos? ¿Qué tipo de humanidad queremos lograr hacia el futuro?

Como seres humanos nos distinguimos entre otras cosas por pensar, por realizar acciones de acuerdo a fines, en fin, por crear ideas para definir nuestros comportamientos. Hace unos 2.500 años, ciertos pensadores griegos se dieron cuenta de que podíamos encontrar la lógica de nuestras ideas y discursos. Para ese entonces ya existía en Grecia y en la India una disciplina que luego se denominó “Filosofía”, amor a la sabiduría. Pero los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles avanzaron hacia una “ciencia de las ideas” que contenía una teoría del conocimiento (Epistemología), un mapa de los conceptos (Lógica), una teoría moral y otras cosas.

¿Por qué razón declinó en los tiempos actuales el análisis de las ideas? En parte porque, con el surgimiento de las ciencias particulares en la era moderna, se creyó que cada disciplina podía explicar todo, inclusive su propio fundamento. En parte porque se atacó la pretensión filosófica de encontrar un fundamento o un sentido a todas las cosas. El mundo es lo que es, no necesita otra justificación. Con esta idea se declaró la “muerte de Dios” y de la Filosofía.

En el mundo contemporáneo, además, los medios de comunicación social (radio, cine, televisión, diarios, internet) se convirtieron en “formadores de verdades”, en constructores de la “visión del mundo”, de modo que no se necesita otro saber para conocer el sentido de la vida o el estado de las cosas. Todo se volvió instantáneo, fáctico, opinable, efímero. La cultura del espectáculo, de la opinión y de la imagen nos enseña a pensar, a amar, a odiar o a comportarnos. El avance del sinsentido generó en muchas partes actitudes nihilistas, dogmáticas, violentas. Renacieron las guerras religiosas y étnicas.

¿Tiene sentido enseñar Filosofía en las escuelas y en la Universidad? ¿Se justifica dar cursos sobre la teoría del conocimiento, sobre la lógica de las ciencias o sobre el sentido de la vida? En la historia de su evolución, nuestra especie inventó la Filosofía para crear teorías sobre la naturaleza, sobre la vida o sobre las relaciones sociales. La historia de los últimos cien años muestra que cuando olvidamos el significado de las palabras, de las ideas o de los conocimientos involucionamos hacia estadios primitivos donde vencen los más fuertes o los más inescrupulosos. La filosofía tiene que ver con la lucha por darle un sentido a nuestra existencia y a nuestras relaciones sociales. Viktor Frankl, un sobreviviente de los campos de concentración nazis, dice que lo que caracteriza la existencia humana es la creación de un sentido para vivir y para morir.

En la actualidad, muchas universidades forman médicos, agrónomos, veterinarios u odontólogos que no pueden responder a la pregunta sobre qué es la vida, a pesar de que trabajan con seres vivos. También se forman físicos, matemáticos o químicos que no tienen idea de qué es la ciencia o de los impactos que las innovaciones científicas provocan en el Planeta. Ciencia sin conciencia, especialistas de todas las disciplinas que no conocen el fundamento de las mismas. Algo contradictorio, porque

la “educación superior” supone la capacidad para justificar los saberes que se enseñan y se aprenden. Algunos pensadores postmodernos dicen que no debemos inquietarnos, que estamos en “la era sin fundamentos”. El mundo es lo que es, y nada más.

Contra estas tendencias surgieron en todas partes alternativas. En el mundo universitario, aparecieron fuertes demandas para reforzar o instalar los estudios humanistas, entre los cuales se encuentra la Filosofía (la “general education” en el mundo anglosajón y en universidades asiáticas, los “estudios generales” o los “estudios básicos” en universidades latinoamericanas). También se ha experimentado exitosamente con la “filosofía para niños” en Brasil y otros países de América Latina. En diversas facultades de Ingeniería de Estados Unidos, Francia, Argentina o Israel se analizan problemas filosóficos vinculados con las innovaciones tecnológicas.

Resulta interesante la experiencia de Brasil respecto a la enseñanza de la Filosofía. Durante la Dictadura, la materia fue eliminada del currículo escolar. En 1996, en democracia, el Artículo 36 de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* estableció que todo estudiante deberá dominar los conocimientos de filosofía y de sociología necesarios al ejercicio de la ciudadanía. A partir de esta decisión surgieron debates sobre la manera de implementarla. El Consejo Nacional de Educación en 2006 aprobó una resolución recomendando la enseñanza de temas filosóficos conforme a las condiciones de cada contexto regional.

En la práctica se entendió que los temas filosóficos servían para formar el pensamiento, para aprender a pensar críticamente. Por otro lado, también se entendió que, junto con la Sociología, la enseñanza filosófica servía para formar ciudadanía. Lo interesante es que estas finalidades coinciden con las que guiaron la fundación de la Academia de Platón y del Liceo de Aristóteles en la Grecia Clásica.

Enseñar a pensar críticamente (o sea, con fundamento científico) y formar ciudadanos conscientes, es decir, responsables como actores de una democracia, siguen siendo justificaciones válidas para la educación actual en cualquiera de sus niveles. En todas partes estamos en proceso de construcción de una ciudadanía global, democrática y solidaria.

Enseñé Filosofía durante más de veinte años en el Ciclo Básico Común de la UBA, donde pude constatar, junto a muchos otros colegas, que los ingresantes padecen agudos déficits en sus competencias cognitivas. No aprenden a pensar en la escuela secundaria (algo que Ivan Illich ya había constatado hacia 1970 en América Latina). La Universidad necesita reforzar las competencias para aprender a pensar, a interpretar las informaciones, a identificar las falacias de los distintos discursos que circulan. En el Ciclo Básico Común se introdujo la materia “Pensamiento Científico” con temas epistemológicos para los ingresantes de todas las carreras. Los que se orientan hacia las ciencias humanas y sociales deben, además, tomar un curso de introducción a la Filosofía. Esta experiencia constituye un progreso, pues en la mayoría de las universidades, los estudiantes ingresan directamente al estudio de materias especializadas sin saber siquiera porqué existen las ciencias.

¿Puede un docente ignorar los fundamentos del pensamiento científico o las teorías que explican el comportamiento humano o el significado del cambio del mundo? ¿Puede un graduado de Química ignorar el impacto de las innovaciones tecnológicas y científicas sobre el medio ambiente o sobre el sentido de la vida humana?

¿Puede un economista ignorar la visión de la sociedad o de la cultura y limitarse a manejar las variables de la macro y microeconomía? Todos sabemos que existen estos profesionales que enseñan sin saber qué es la inteligencia humana, que inventan economías sin sociedad, psicologías sin cuerpo humano, odontologías limitadas a la dentadura. En algunos casos se ha demostrado que pueden ser letales.

Con distintas posiciones filosóficas, pensadores como Viktor Frankl, Edgar Morin, Ilya Prigogine, Mario Bunge, Enrique Dussell, Alain Touraine y muchos otros han sostenido la necesidad de introducir las reflexiones filosóficas en la educación en general y en particular en las universidades. Todos coinciden en que debemos reaprender a pensar el mundo, a convivir con los demás, a respetar la naturaleza, a controlar los alcances de las innovaciones científicas y tecnológicas. Un mundo sin pensamiento marcha hacia la irracionalidad y la barbarie. Un mundo sin valores e ideas compartidas para construir una civilización planetaria nos conduce a un escenario catastrófico. El calentamiento global amenaza nuestra supervivencia. Pero el nihilismo social es todavía más amenazante para nuestra convivencia social.

Nos encontramos en un entorno paradójico: por un lado, se han devaluado los estudios filosóficos y por otro lado, las creencias ecologistas, religiosas, étnicas, políticas, éticas o estéticas, están operando en todos los terrenos: en los Estados, en los movimientos sociales, en las tribus juveniles urbanas, en los medios de comunicación social. Esto revela que el sistema educativo se encuentra desarticulado respecto a la construcción de las visiones del mundo y de la vida. Los temas filosóficos resultan, pues, ineludibles en la formación docente y en la enseñanza en general si queremos contribuir a una sociedad futura producto de nuestras experiencias y conocimientos.

A su vez, nos encontramos en medio de una situación contradictoria: nuestra civilización actual es el resultado del progreso tecnológico, científico y económico, pero se encuentra desprovista de la conciencia histórica adecuada para enfrentar la supervivencia hacia el futuro. Sobreabunda la información científica, pero faltan valores para aprovechar satisfactoriamente las tecnologías al servicio del bienestar colectivo. Sobran conocimientos, pero faltan actitudes creativas y solidarias para reconstruir la sociedad.

Una de las consecuencias de la revolución informática que estamos viviendo es que, por un lado, las TIC reemplazarán las funciones de transmisión de información por parte de los profesores y, por otro lado, obligará a reforzar las competencias reflexivas de los docentes para enseñar a pensar, a interpretar información, a resolver problemas, a plantear los dilemas éticos.

En los orígenes de la Filosofía, Budha propuso en la India hace 2500 años que para superar el sufrimiento y alcanzar la felicidad había que educar la mente y el cuerpo. De este modo, seríamos capaces de fundirnos con el orden del universo. Por su parte, Sócrates, por la misma época, proponía que todos los individuos fueran capaces de buscar en su propia conciencia las reglas del pensamiento racional para llegar a interiorizar los principios de la verdad, de la belleza y de la justicia.

En la actualidad los docentes necesitan fortalecer sus competencias para pensar científicamente y para formar actitudes de solidaridad, de cooperación. Estos son dos cualidades fundamentales para construir una nueva ciudadanía planetaria. La enseñanza de la Filosofía puede ser uno de los medios para cumplir con estos

propósitos. Lo importante es no olvidar que la Filosofía prepara para comprender el mundo pero también prepara para aprender a convivir. La educación, desde siempre, estuvo comprometida con estos fines. Es lo que tenemos que rescatar.

Referencias bibliográficas

- Dussel, E. (2015). Argumentos a favor de la ética de la liberación (discusión con Adela Cortina). En M. Lobosco (Ed.) *La antifilosofía en la escuela media y en la universidad. III Jornadas de Política Educativa en Filosofía*. Buenos Aires: Biblos.
- Houssaye, J. (2003) *Educación y filosofía*. Buenos Aires: Eudeba
- Kohan, W., Lobosco, M. et al (2004). *Filosofía: caminhos para seu ensino*. Río de Janeiro: DPyA.
- Lobosco, M. (coord.) (2013). *Políticas educativas en Filosofía*. Buenos Aires: Biblos
- Lobosco, M. (comp.) (2014). *El malestar de la filosofía. Des – ubicación de los diseños curriculares y prácticas sociales*. Buenos Aires: Biblos
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez Lindo, A. (comp.) (1996). *Filosofía y nuevos paradigmas*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC - UBA, 3 vs.
- Pérez Lindo, A. (1998). *Nuevos Paradigmas y Cambios en la Conciencia Histórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez Lindo, A. (2005) Globalización, filosofía y educación superior, en: Lobosco, M. (comp.). *Educación, globalización y filosofía*. Buenos Aires: Unesco - Ediciones del Signo.
- Pérez Lingo, A. (2012) *El mundo en vísperas. Filosofía y consciencia histórica*. Buenos Aires: Biblos.
- Salmeron, F. (1991) *Enseñanza y filosofía*. México: FCE.

La frontera es así: una perspectiva histórica

Prof. Eduardo R. Palermo¹

La frontera es un término polisémico que, a nivel de las ciencias, es utilizado con frecuencia para definir situaciones disímiles. Tradicionalmente, se lo utiliza con el sentido de límite, aún a sabiendas que estas palabras tienen significados diferentes. Debido a ello, se hace imprescindible definir dichos conceptos desde la perspectiva de la Historia y la Geografía.

En primer lugar, analizaremos brevemente el proceso de construcción de la región fronteriza a partir de la conformación de los diferentes paisajes culturales asentados sobre esos territorios. Centrarnos exclusivamente en la urbanización Rivera- Livramento concentra el análisis en lo estrictamente local y reduce la visión del proceso histórico de formación de las fronteras, aspecto aún poco estudiado en Uruguay.

Este proceso implica una creación social que dimana de las tensiones entre grupos en su lucha por conformar el dominio de esos espacios, generando poder político, económico, cultural y militar, transformándolo así en un territorio. Es importante anotar que el *espacio* es la realidad material pre-existente sobre la cual se asienta la sociedad, todo lo posterior es el proceso de territorialización, promoviendo el uso y modificación del mismo, apropiándolo en forma concreta. El espacio es transformado en un paisaje humanizado, por lo cual no hay una determinación natural de los límites y fronteras a partir de éste, sino a partir del trabajo y la cultura:

El territorio es un constructo social, una valoración, un producto, un espacio tatuado por la historia y la cultura, que se construye a través de prácticas, estrategias, percepciones y la manera de leerlo que tienen los miembros del grupo que lo constituye. Es un espacio que necesita la densidad del tiempo, las repeticiones silenciosas, las mutaciones lentas, el trabajo del imaginario social y de la norma para existir. (Ocampo Marín, 2005, p. 3).

La palabra frontera se utiliza cotidianamente con un sentido inverso a su significado histórico. La utilizamos como símil o aún equivalencia de límite. La expresión “*sin fronteras*” hace referencia a la caída de toda barrera que limite la acción en un área determinada. Todos entendemos, aceptamos y usamos esa equivalencia, sin embargo es necesario diferenciar ambas nociones.

Límites y fronteras

La palabra límite proviene etimológicamente del latín *limes* y significaba el fin de un territorio, lo que mantiene la cohesión de una unidad política, hasta dónde se extiende el territorio de uno y comienza el del otro. Se relaciona con la idea de posesión, control de la individualidad territorial y defensa militar de la colectividad y de sus recursos potenciales.

¹ Docente de Historia en el CeRP del Norte, Máster en Historia Regional por la UPF (Brasil), Doctorando en Historia por la Universidad de Passo Fundo, Brasil

Por lo tanto, los límites tienen la tendencia a ser fijos, a cierta inmutabilidad en el tiempo. La variación de los mismos produce incertidumbres a la interna del Estado y conflictos con el vecino. Debido a que han sido producto de la lucha por la apropiación de la tierra entre colectivos humanos y Estados, generalmente se impone la norma del más fuerte o el mejor negociador buscando la estabilidad.

Desde el punto de vista jurídico, los límites son una abstracción. Creados y mantenidos por el Estado, no necesitan de la existencia de personas para ser establecidos, pues se conforman a partir de un acto administrativo, burocrático, sostenido en el tiempo por medio de estructuras de poder coactivas. Por ello, nos remiten a fuerzas centrípetas, consideradas unificadoras, conservadoras. No obstante, los límites son imaginarios y se materializan solo por la acción humana.

En el caso de la frontera Rivera- Livramento, los marcos de la línea divisoria son la imagen del poder, sin ellos resultaría difícil percibir donde empiezan y terminan los Estados nacionales. Dicha dificultad refiere a la característica fundamental de la región: una continuidad de territorios, de paisajes, de culturas que conforman una suerte de transición entre los colectivos nacionales, pero que adquieren una fisonomía propia.

La noción de límite es inherente a la de frontera, la primera surge como una necesidad inmediata de control, seguridad, afirmar el pleno dominio sobre ese territorio, la frontera, por su parte, es parte del proceso de construcción de los Estados y surge de la vida cotidiana.

La palabra derivó del latín *frons*, *frontis* y significa “*lo que está adelante*”. El concepto nació a partir de la observación de un fenómeno cotidiano: las relaciones sociales entre grupos diferentes que se complementan para subsistir. A medida que la civilización se fue desarrollando, las fronteras se volvieron lugares de comunicación y conflicto. Por lo tanto, no son ni pacíficas ni bélicas *per se*, sino una construcción y, como tal, las sociedades en contacto son las que las definen en sus potencialidades de cambio.

La frontera es la piel que nos rodea como sociedad, nos protege y nos comunica con el entorno. La metáfora nos parece apropiada para definirla, pues en definitiva, la frontera cumple la misma función que la piel en torno a los organismos biológicos; con relación al Estado, es el primer contacto y también la primera protección, es la zona de intercambio.

Con ese sentido amplio se concibe a la frontera como *lugar* de integración, transición, cooperación y conflicto a la vez, debido a los procesos de reterritorialización a los que están sometidas, entre otras razones por ser lugares de contacto, de intenso movimiento demográfico, generalmente zona de paso de un lugar a otro.

Es importante resaltar la diferencia entre línea fronteriza, que determina el fin de un país y el principio de otro y *zona de frontera*, en la que además de entrecruzarse acontecimientos que ocurren a uno u otro lado, pueden sucederse, y de hecho suceden, una serie de acciones localizadas en dichos territorios con perfil y singularidad propia.

En esa franja, cuyo espesor y extensión es variable a lo largo del tiempo, se constituyen redes sociales *transfronterizas* a partir de la vida cotidiana (constitución de familias, instalación de empresas), intercambios legales e ilegales (comercio y

contrabando), formas socioculturales propias (ritos, fiestas, tradiciones) producto de la diversidad y en particular un dialecto o forma de expresión singular denominada genéricamente *portuñol*.

Eso se explica debido a la capacidad de las fronteras de desarrollarse en el tiempo, al margen de las instituciones gubernamentales, generando relaciones económicas y sociales, de cooperación y conflicto, con cultura e identidad propia y con una tendencia a institucionalizar, en los espacios intersticiales de la acción estatal, sus propias prácticas como el contrabando, naturalizado en una forma de sobrevivencia cotidiana no sancionada éticamente por los colectivos implicados, o a través de la forma de expresión, el portuñol.

Las fronteras solo pueden concebirse entonces como zonas de integración, transición, conflicto y enfrentamiento a la vez, debido a su condición de territorios con alta dinámica socio- económica y cultural. La inclinación hacia la cooperación o el conflicto dependerá de la construcción de fortalezas en los intereses comunes y de la cultura de integración entre ambas sociedades.

Bourdieu (1998) sostiene que las fronteras son sitios de exacerbación y de excesos, son la victoria de la contingencia, donde los límites son ultrapasados, nuevas dimensiones son descubiertas, reordenamientos encaminados. Son ambientes extremos que generan originalidad por la vía de la experiencia, crean historia a partir de la necesidad.

En la frontera aprendemos a vivir con la contingencia, la incompletitud, la historicidad. Es una zona de deslizamientos, multicolor, donde la regla es la improvisación.

El territorio fronterizo es, en definitiva, una construcción económica, cultural y política dinámica, con emergentes que promueven cambios, crean hinterlands y espacios intersticiales, donde pueden desarrollarse con relativa autonomía los poderes locales y comarcales, ya sea ejercidos por los grupos hegemónicos y/o por las autoridades políticas (Mann, 1991)

En ese sentido, el norte uruguayo es un territorio abierto, poroso, históricamente zona de conexión entre el sur del Brasil, el litoral argentino y Paraguay, aprovechando las características del relieve y los cursos de agua que generan fácil tránsito de personas, ganados y mercancías. Durante el período colonial, las tierras fueron ocupadas sucesivamente por las misiones jesuitas de guaraníes, españoles y portugueses, en permanente lucha por la posesión de tierras y ganados con las colectividades aborígenes y el gauchaje. (Palermo, 2013).

Características singulares: economía y lengua

El contrabando se transformó, en esa zona de límites inestables y conflictos permanentes, en un fenómeno económico y comercial central en el proceso histórico regional; las estancias riograndenses se formaron, por ejemplo, a partir del contrabando de ganado desde la Banda Oriental. Como es un fenómeno cíclico que depende básicamente de los precios y de la disponibilidad de productos para el abastecimiento de la población, el contrabando es inherente a la frontera, es parte de su esencia.

Esa zona de conflictividad pautada por las disputas de límites (Tratado de Madrid 1750, San Idelfonso 1777, Badajoz de 1801, Cisplatina en 1819 y 1821) generó una demografía de amplia movilidad y una intensa multiculturalidad, con presencia aborigen, mestiza, afrodescendiente y europea reflejada en los censos de población y en los registros parroquiales.

El proceso de apropiación de la tierra mantuvo una característica relativamente estable a lo largo de los siglos 18 y 19, con fuerte presencia de hacendados luso-brasileños y sulriograndenses con títulos de propiedad legítimos, especialmente a partir de 1820 con la dominación brasileña y creación de la provincia Cisplatina. Un censo de propiedades de la frontera realizado en 1850 reveló que los estancieros riograndenses detentaban más de 8 millones de hectáreas de campos, equivalentes a la superficie actual de los departamentos de Artigas, Cerro Largo, Rivera, Rocha, Salto, Tacuarembó, Treinta y Tres y parte de Durazno, Lavalleja, Maldonado y Paysandú. A las tierras debemos sumar los millones de ganados disponibles, configurando así un sector extraordinariamente rico y poderoso políticamente, capaz de incidir en las decisiones del gobierno uruguayo.

La región se conformó con predominancia de la producción pecuaria, bovinocéntrica, con relaciones de dependencia de los saladeros brasileños, transformando al norte del país en una zona de cría y engorde de ganados para alimentar las charqueadas. Es importante señalar que el modelo de estancia y saladero estuvo basado en el trabajo esclavo, cuyo tráfico ilegal subregional se continuó hasta finales de la década de 1870.

En ese contexto surge otro elemento característico de la cultura regional, el *portuñol* como una forma de expresión básicamente oral. En este caso se utiliza el término con mayor amplitud, refiriendo más bien a la cultura del lugar en general, esa mezcla de lenguas, ritos, creencias, ritmos, gastronomía e imaginarios que crean una cultura propiamente fronteriza con rasgos singulares, sin que ellos sean excluyentes de los sentimientos de pertenencia nacionales, pero afirmando la existencia del colectivo “somos fronterizos”.

Históricamente, el portuñol se forma a partir de la interrelación entre españoles, portugueses, guaraníes europeizados y dialectos afrodescendientes que en una *mistura* sazónada por el tiempo, derivó en las formas de expresión con todas las variedades: urbana, suburbana y rural.

La lengua en un territorio está determinada, entre otros factores, por la presencia de sus pobladores y sus tradiciones culturales. Hasta el último tercio del siglo 19, la población luso-brasileña fue predominante, en segundo lugar el colectivo guaraní europeizado, un fuerte contingente afro que alcanzó al menos el 30% de la población (entre esclavizados, libertos y libres), y en mucho menor número hispanohablantes. A ese respecto manifestaba José Pedro Varela (1910, p. 65):

En la hora actual, [1875] el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esa zona hasta el idioma nacional se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad.

La reforma vareliana impulsó la enseñanza del español como parte de la consolidación del Estado en términos de soberanía. Sin embargo, es posible especular

que en ese proceso se multiplicó el portuñol ya que la nueva lengua intrusiva es el español que busca desplazar al portugués predominante. Hay diversas referencias a nivel de la crónica literaria de finales del siglo 19 que dan cuenta de esa forma de expresión, señalada como popular y *lingua franca* entre los pobladores de la región, y en todos los casos el cronista lo describe como un rasgo de inferioridad, discriminatorio con quien lo utiliza.

Desde el sistema educativo, este ha sido un tema ampliamente debatido, considerándolo una *desviación*, *extranjerización*, una práctica a cambiar necesariamente para consolidar el Estado-Nación. Las investigaciones de los últimos 50 años han demostrado que el portuñol, además de extendido, de estar presente en todos sectores sociales, independientemente de su nivel socio-económico, es la lengua materna en un porcentaje muy elevado de la población, siendo la lengua de comunicación más usada en la frontera.

Desde una perspectiva personal, y en su sentido más amplio como expresión fronteriza, el portuñol se configura como un elemento de identidad que podemos considerar patrimonio cultural a través de sus diversas manifestaciones, y en ese sentido es importante recordar que la patrimonialización depende en gran medida de la confluencia valorativa de la percepción de los miembros inmersos en esa cultura y de percepciones más técnicas o académicas sobre el mismo.

El portuñol, como ícono de la cultura fronteriza, reivindica la existencia de una historia regional concordante y divergente con la llamada historia nacional, promueve la existencia una región histórica, aún poco estudiada, y por lo tanto, no entendida cabalmente, que fue incorporada paulatinamente a partir de la urbanización en la segunda mitad del siglo XIX y de la educación pública.

De Villa Ceballos a Rivera

Desde esa perspectiva resulta más comprensible la fundación de Rivera en 1862. Finalizada la Guerra Grande (1838-1851), los tratados de paz determinaron el trazado de los límites entre ambos países, reuniéndose en 1856 la comisión respectiva en Livramento, procediéndose a la instalación del marco en la cima del cerro que domina ambas ciudades y que, desde ese entonces, es el emblema de la ciudad y de la frontera misma. En esa fecha se ordenó la confección de un plano de las urbanizaciones existentes (Livramento data de 1823) comprobándose que el trazado de la línea divisoria ocuparía propiedades de brasileños, por lo cual se propone un acuerdo de trueque de territorios para evitar la situación. Esto no es aprobado por el gobierno uruguayo y se produce una reacción nacionalista. El presidente Gabriel A. Pereira, proyecta en 1857, la fundación de pueblos en la frontera como forma de preservar la nacionalidad. En parte de su mensaje decía: "(...) si la población brasileña, se hace exclusiva [...] pudiera venir en el futuro dificultades tan graves, que se resuelvan quizás en cuestiones de Nacionalidad e Independencia" (Palermo, 1991, p. 4).

En 1860, el presidente Bernardo P. Berro impulsa una política de "desbrasileización" de la frontera, continuando con la idea de su antecesor. En abril de ese año se propone la creación de un pueblo "*en las vertientes de los arroyos Tacuarembó Grande y Cuñapirú*" denominado Arenal Grande. El 29 de mayo, el senador Dr.

Ambrosio Velazco impulsa el cambio de denominación por Ceballos, en homenaje al primer virrey del Río de la Plata, y así se decreta el 7 de mayo de 1862, como afirmación “lo nacional – hispánico” frente a lo luso-brasileño.

Inmediatamente de promulgada la ley, varios comercios se instalaron sobre la línea divisoria. Sus propietarios ya contaban con casas comerciales en Livramento, hecho constitutivo de la idiosincrasia fronteriza, determinada por la oportunidad para desarrollar actividades a un lado o a otro según sea más favorable, en el eterno ciclo de la economía de esta región.

En el Diccionario Histórico y Geográfico de Rio Grande do Sul, de 1863, ya se afirmaba:

Livramento: E Villa floreciente e de comercio, porem ja se resentem os effeitos do traço da linha na paralisação do comercio [...] en consecuencia da nova povoação oriental que se denomina D. Pedro Cevallos onde casas de negocio vendem com 50 por cento de abatimento as mercadorias [...] o progreso do contrabando e seguro.

La ubicación estratégica de Rivera para el comercio de ganados y mercaderías determinó un rápido crecimiento de la población. En 1865, el agrimensor José Pompilio Luppi, a pedido de los pobladores de Ceballos, realizó un plano de la villa, constituyéndose en un valioso testimonio de época. Allí figura con centralidad el cerro del Marco, punto de referencia para la ubicación de los comercios, casas de familias, quintas y autoridades estatales: Comisaría, Juez de Paz y Aduana, identificados con una bandera nacional. En 1866, la población contaba con una escuela para varones, siendo maestro Vicente Asplanato, y con una Comisión Auxiliar, primera institución política cuya misión eran administrar y promover el fomento de la población, siendo sus integrantes Martín Garragorry (presidente), Pedro Onetto y Santiago Queirolo (vocales), todos comerciantes prósperos.

En junio de 1867, el presidente Venancio Flores ordenaba la creación del pueblo de Rivera, en homenaje a Bernabé Rivera, cambiándose así la denominación anterior y, finalmente, el 1ero de octubre de 1884 se determinó la creación del departamento de Rivera, en homenaje a Fructuoso Rivera.

El Agrimensor Martín Pays, residente en Tacuarembó, fue designado para la delineación del pueblo, encontrándose con muchas construcciones y 341 habitantes. Su informe detallado de la medida, datado en julio de 1867, páginas 2 a 6, nos permite conocer cómo era Rivera en sus inicios:

[...] está completamente regado por innumerables arroyos que corren en todas direcciones y van a desaguar en el Cuñapirú. En la parte Este del Gran cerro [cerro del Marco], situado en el centro de la población, sobre la línea de frontera, existen varios manantiales, notándose uno que arroja constantemente del centro de una roca dos columnas de agua de cinco centímetros de diámetro [se la reconoce como “la Bica”]. Cae de un metro de elevación a un recipiente de donde corre formando un arroyuelo que va al Cuñapirú. [...] La superficie del terreno es formada por un conjunto de llanuras, colinas y cerros, donde se encuentran infinitas canteras de piedra de construcción [...] Las tierras son aparentes para la agricultura. Se produce bien la mandioca, habiendo un ingenio a muy corta distancia en que se beneficia [...] La cal se halla próxima: en la costa del mismo Cuñapirú, abajo, existe una calera de donde se transporta en grandes cantida-

des, para los edificios que se construyen. [...] Hoy contiene Rivera cuarenta y seis casas, siendo seis de azoteas, veinticuatro de teja y diez y seis ranchos, hay 341 habitantes. De varias casas de negocios, algunas tienen un capital que excede los 50.000 pesos. El comercio con la población vecina del Brasil, es sumamente activo. Además, colocado el pueblo en donde se cruzan precisamente los caminos que desde Corrientes, Uruguayana, Alegrete, San Eugenio, Paso de Batista, conducen a Bagé Don Pedrito, San Gabriel, Pelotas, viene a ser el centro comercial de más importancia en el tráfico terrestre.

En el último tercio del siglo XIX, el interior del departamento poseía una campaña con estancias de estructura colonial, casi sin alambrados, con mano de obra servil que convivía con trabajadores libres, y peones de las más diversas procedencias étnicas y geográficas.

En ese medio rural-ganadero de tecnologías simples, resaltaba un enclave imperialista europeo, con grandes empresas de explotación aurífera, único en el Uruguay de entonces, donde el modo de vida de sus jerarcas era propio de París o Londres. La región minera de Cuñapirú, Corrales y Zapucay generaba la convivencia de la alta tecnología con la precariedad rural, las magníficas construcciones de piedra labrada, las extensas y profundas galerías con los numerosos ranchos de paja y terrón de los familias obreras. La gran actividad económica seguía siendo la ganadería y el contrabando, pero la producción minera modificó fuertemente el entorno, al punto de que un periodista en 1880 llamaba a la zona “*la Babel del Norte*”, dada la multiplicidad de idiomas y procedencias geográficas de sus trabajadores.

Entre 1867 y 1914, las compañías europeas construyeron allí obras de infraestructura perdurables: la primera represa hidráulica del país sobre el Cuñapirú en 1867 (dirigida por Clemente Barrial Posada); la actual Usina de molienda inaugurada en 1880 en el mismo lugar que la anterior (dirigida por Victor L’Olivier), que generó electricidad unos años después; en 1881, una línea de *ferrocarril* de trocha angosta desde Santa Ernestina a la usina de *Cuñapirú*, con locomotoras movidas a aire comprimido; la utilización de máquinas a vapor para la molienda del mineral a partir de 1888 y una línea de aerocarril con vagonetas inaugurada en 1901. La región fue también escenario de la primer huelga del país en 1879, protagonizada por los obreros de la mina de Santa Ernestina en reclamo por las duras condiciones de trabajo impuestas y los reducidos salarios.

Rivera se constituyó históricamente como un territorio abierto, con una sociedad cosmopolita que cobija una variedad amplia de culturas que se complementan por encima de las diferencias. Rivera – Livramento están muy bien definidas, por la pluma de un periodista anónimo de La Voz de Rivera en abril de 1885:

(...) no existe línea para la amistad fraternal de ambos pueblos, para el acuerdo de sus voluntades (...) existe, en un palabra, la línea que divide el territorio, pero no la que separa las almas. A despecho de los pesimistas Rivera y Santa Ana constituyen una sola alma en dos cuerpos [...] con nuestra sincera amistad hemos borrado la línea material que nos separa.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Dicionário histórico e geográfico da província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. (1863) Porto Alegre.
- Mann, M. (1991) *Las fuentes del poder social. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d.c.* vol.I. Madrid, Alianza Editorial.
- Ocampo Marín, L. F. (2005). De lo regional a lo territorial. En: *VI Encuentro de Postgrados Iberoamericanos sobre Desarrollo y Políticas Territoriales*. México: Toluca.
- Palermo, E. (1991). *De la crónica a la historia, crónicas históricas de Rivera*. Rivera: Diario Norte.
- Palermo, E. (2001). *Banda Norte, una historia de la frontera oriental, de indios, misioneros, contrabandista y esclavos*. Rivera: Yatay.
- Palermo, E. (2008). Cautivos en las estancias de la frontera uruguayo – brasileña. En: *Revista Mundo Agrario*. Edición digital N° 17. Universidad de La Plata, Argentina.
- Palermo, E. (2013). *Tierra esclavizada, el norte uruguayo en la primera mitad del siglo 19*. Montevideo: Tierra Adentro..
- Palermo, E. (2013) *Osmar Santos, maestro sin fronteras*. Montevideo: Galería Latina.
- Varela, J. P. (1920) 2ª ed. *La legislación escolar*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

La cuestión del portugués fronterizo durante la dictadura militar uruguaya: informes institucionales e investigación lingüística¹

Dra. Graciela Barrios ²

Resumen

Durante la dictadura militar uruguaya (1973-1985), la política lingüística en contra del portugués hablado en la frontera uruguaya con Brasil incluyó programas educativos, campañas idiomáticas e informes institucionales, con una amplia repercusión mediática. En esta comunicación discuto los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza producidos por el Ministerio de Educación y Cultura (1980) y la Academia Nacional de Letras (1982). La investigación lingüística sobre el tema (iniciada a fines de los años cincuenta) no resultaba funcional para la política estatal, por lo cual el gobierno promovió la elaboración de sus propios informes, que cumplieron el rol de instrumentos de planificación lingüística, propaganda nacionalista y legitimación de la autoridad. Más allá de sus deficiencias técnicas y conceptuales, estos informes tuvieron incidencia directa en el ámbito educativo y en las representaciones lingüísticas comunitarias.

Palabras clave: política lingüística, educación, portugués, Uruguay, dictadura

Abstract

During the Uruguayan military dictatorship (1973-1985), the language policy against the Portuguese spoken in the Uruguayan border with Brazil included educational programs, language campaigns and institutional reports, with extensive media coverage. In this paper I discuss the institutional reports on border linguistic situation produced by the Ministry of Education and Culture (1980) and the National Academy of Letters (1982). Linguistic research on the subject (started in the late fifties) was not functional for state policy. For that reason, the government promoted the development of their own reports, which fulfilled the role of instruments of language planning, nationalist propaganda and legitimation of authority. Despite their technical and conceptual shortcomings, these reports had a direct impact on education and linguistic representations.

Key words: language policy, education, Portuguese, Uruguay, dictatorship

Durante la dictadura militar uruguaya (1973-1985), se exacerbó la tradicional política monolingüe de español llevada adelante por el estado desde el último cuarto del siglo XIX. La lucha contra el portugués hablado en la frontera uruguaya con Bra-

1 Esta comunicación es una versión abreviada de Barrios (2015).

2 Directora y Profesora Titular del Departamento de Psicología y Sociolingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR), en régimen de DT. Doctora en Letras (UNS, Argentina).

sil se canalizó en este período a través de eventos y programas educativos, campañas idiomáticas e informes institucionales, todo ello con una amplia repercusión mediática. Esta comunicación trata sobre los informes institucionales vinculados con la situación lingüística fronteriza, que coexistieron con la producción académica del período, aunque con enfoques diametralmente opuestos (Barrios, 2015). Los informes institucionales fueron publicados por el Ministerio de Educación y Cultura (1980) y la Academia Nacional de Letras (1982) a inicios de los ochenta. Tuvieron como antecedente el Congreso Nacional de Inspectores Departamentales de Educación Primaria (1978), y fueron secundados por campañas idiomáticas puristas (Barrios y Pugliese, 2004) y programas de alfabetización (Barrios y Asencio, 2003)³.

Las autoridades normativas de la lengua (academias y sistema educativo) cumplen un rol fundamental en la legitimación institucional de las ideologías lingüísticas. Los discursos sobre la lengua y sus usos aparecen en intervenciones glotopolíticas propiamente dichas, en las prácticas metalingüísticas (vocabularios, gramáticas, etc.) y en actividades epilingüísticas de naturaleza esencialmente normativa (Boyer, 2003). Los trabajos que apuntan al conocimiento y reflexión sobre el lenguaje, como hecho histórico y cultural, pueden tener una utilidad extrínseca a la investigación lingüística (Swiggers, 2009) y funcionar como instrumentos de planificación y legitimación del poder. Los informes institucionales producidos durante el período mencionado en Uruguay tenían un propósito prescriptivo y nacionalista. Como toda ideología, el purismo y el nacionalismo lingüísticos se manifiestan en la acción política, porque están profundamente arraigados en las estructuras sociales y en el ejercicio del poder (Woolard, 2007).

Durante la dictadura militar, las instituciones educativas y normativas apostaron a producir sus propios informes lingüísticos, independientemente de las investigaciones que se venían realizando en el ámbito universitario desde mediados de siglo, porque las publicaciones científicas no resultaban funcionales (en sus diagnósticos y recomendaciones) para la política lingüística gubernamental. Por el contrario, los informes producidos en el ámbito educativo se constituyeron en instrumentos de planificación, propaganda nacionalista y legitimación de la autoridad, con incidencia directa en el ámbito educativo y en las representaciones lingüísticas comunitarias, más allá de las deficiencias teóricas y metodológicas que los caracterizaron.

La situación lingüística de la región uruguaya fronteriza con Brasil ha concitado la preocupación de políticos y educadores desde fines del siglo XIX y el interés académico de los lingüistas desde mediados del siglo XX, con visiones antagónicas de la realidad. En el primer caso, se tomaron medidas para incentivar la enseñanza obligatoria en español, como un modo de contrarrestar la presencia del portugués hablado en la región y afirmar la soberanía nacional; en el segundo, se investigó la

3 Para la versión completa de esta investigación (Barrios, 2015) consulté numerosas fuentes documentales, que se retoman en parte en esta comunicación: 1) artículos de prensa escrita uruguaya (diarios *El País* y *El Día* de Montevideo, entre agosto de 1978 y julio de 1983) relevados en la Biblioteca Nacional y en el archivo del Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos de la Universidad de la República; 2) documentos ubicados en la biblioteca de la Academia Nacional de Letras sobre el trabajo de la Comisión para el Estudio del Español en la Zona Fronteriza: actas de sesiones (mayo a agosto de 1979, junio a diciembre de 1980 y julio de 1982), informes finales (Academia Nacional de Letras, 1979 y 1982) e insumos varios de uso interno; 3) un informe producido por la Oficina de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación y Cultura (Ministerio de Educación y Cultura, 1980). Como referencia para la investigación científica sobre el tema, seleccioné varios trabajos publicados en el ámbito académico entre 1959 y 1984, según se indica más adelante.

situación de contacto y se llamó la atención sobre los conflictos que ocasionaba la política monolingüe en el ámbito comunitario.

Contexto histórico (1973-1985) y Congreso Nacional de Inspectores Departamentales de la Educación Primaria (1978)

La política lingüística nacionalista que caracterizó a Uruguay desde fines del siglo XIX se acentuó aún más durante la dictadura cívico-militar de 1973-1985, un ambiente especialmente propicio para reavivar la lucha contra el portugués fronterizo. El politólogo Luis Eduardo González ha propuesto dividir los doce años de dictadura militar uruguaya en tres etapas: “comisarial” (1973-1976), “fundacional” (1976-1980) y “transicional” (1980-1984) (Caetano y Rilla, 2008; Greising, Pérez, Rostan y Silva Schultze, 2011; Nahum, 2009). Los acontecimientos político-lingüísticos que considero en esta comunicación se identifican con el segundo período, durante el cual se intentó legitimar ideológica y políticamente el poder militar. La propaganda nacionalista tenía ya un punto álgido de referencia en 1975, proclamado “Año de la Orientalidad” en conmemoración de la gesta independentista de 1825 (Cosse y Markarian, 1996). Con esto se buscaba “difundir en la población una fuerte carga de patriotismo, relacionando la acción del gobierno y la “misión” de las Fuerzas Armadas, con los principios de la Patria y la nación, a través de múltiples festejos y “actos patrióticos”. En ese marco se apuntó a fundar un “nuevo orden”” (Greising et al., 2011, p. 27).

Durante la dictadura militar, la educación no escapó al control estatal y fue un ámbito privilegiado de propaganda nacionalista, con particular atención a los aspectos lingüísticos. Como señala Behares (2007, p. 148), “toda la “producción” que bordea al año 1978 [...] sólo sirvió para reforzar y radicalizar la política educativa que ya venía imperando desde los años 20”. La prensa informó ampliamente sobre el tema. El diario *El Día* publicó varios informes especiales y se mantuvo una presencia regular en editoriales, artículos informativos, entrevistas, etc.; las notas de prensa del Inspector Adolfo Rodríguez Mallarini en el diario *El País* fueron un ejemplo de tenacidad en ese sentido. Las medidas más explícitas contra el portugués se iniciaron en 1978, cuando en el Congreso Nacional de Inspectores Departamentales de la Educación Primaria se propusieron medidas concretas para determinar “las características propias de la lengua de los orientales” (*El País*, 13/8/1978) y encarar soluciones ante la “penetración del portugués” y el “problema del portuñol”.

El “Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña” del Ministerio de Educación y Cultura (1980)

En consonancia con la recomendación del Congreso de Inspectores de Educación Primaria de 1978, referida a incentivar la investigación sobre la situación lingüística y educativa fronteriza, en marzo de 1980 el Ministerio de Educación y Cultura publicó un informe titulado “Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña” (Ministerio de Educación y Cultura, 1980), a

cargo del Departamento de Investigación de la Oficina de Planeamiento Educativo⁴. En el capítulo I se reproduce el proyecto que dio origen al informe. Los capítulos II y III contienen los resultados de la investigación realizada en los departamentos limítrofes de Rivera y Artigas, respectivamente; en cada uno de estos capítulos se presentan los datos del cuestionario aplicado a docentes de la región sobre dificultades de aprendizaje, causas del problema y sugerencias para fomentar el buen uso del idioma nacional. El capítulo IV incluye recomendaciones para acciones inmediatas a llevar a cabo por el Ministerio. Finalmente, se anexa información metodológica y otro informe realizado por la Inspección Departamental de Artigas (“Diagnóstico del lenguaje oral realizado por el equipo de la Inspección Departamental de Artigas”).

El proyecto que dio lugar al informe tenía como objetivo “Comprobar las deformaciones del idioma nacional producidas en la frontera por infiltración del portugués, a través de la opinión de los docentes y alumnos de centros de formación docente de la zona” (11). Desde su título y sus objetivos, el informe del Ministerio interpreta la situación lingüística fronteriza en términos de anomalía (“deformaciones del idioma nacional”). El discurso nacionalista y purista que inicia el “Marco teórico” del proyecto en el capítulo I es congruente con lo anterior y con otras acciones político-lingüísticas del período: la lengua como símbolo de la identidad nacional (“orientalidad”), orgullo del pasado y proyección hacia el futuro, interpretación de las variedades no estándares como anomalías a corregir, compromiso de las autoridades en la preservación de la cultura, la educación y la pureza del idioma:

El sentido de nacionalidad de los pueblos lleva a la afirmación del Estado y a su engrandecimiento en el ámbito internacional. Un país pequeño como el nuestro, cuya grandeza radica en su acervo cultural y en el profundo sentido de patria de sus habitantes, debe cuidar que los factores nacionalizantes que lo hicieron surgir como nación se mantengan incólumes a través del tiempo. La importancia del Idioma Nacional como factor de orientalidad, compromete a las autoridades encargadas de acrecentar la cultura y educación del país tanto como a la preservación de las formas más puras de expresión de nuestro lenguaje. En cumplimiento de sus cometidos específicos, el Ministerio de Educación y Cultura está desarrollando, a nivel nacional, actividades tendientes a corregir los errores idiomáticos (p. 9).

En el proyecto se indican dos objetivos terminales: “Detectar las causas del bilingüismo a través de la opinión autorizada de los docentes” y “Recabar sugerencias para el tratamiento del problema” (p. 11). La indagatoria se limita a reproducir la opinión de docentes y alumnos de formación docente de la región, sin ningún tipo de interpretación, y con consideraciones plagadas de preconceptos y errores técnicos. Aunque se señala que “antes de aplicar los instrumentos, se procederá a recabar la opinión de calificados técnicos nacionales en lingüística” (p. 13), es probable que esto no se haya concretado o que, en caso afirmativo, no se hayan atendido las sugerencias del caso, habida cuenta de la precariedad académica del informe.

La encuesta escrita incluye tres ítemes con opciones cerradas de respuestas (nótese el carácter propagandístico del tercero): “La influencia del portugués es mayor en la zona urbana que en la rural”, “En qué nivel socio-económico se nota más la influencia del portugués” y “Se enteró de la preocupación actual de las autoridades

4 El Ministro de Educación y Cultura era el Dr. Daniel Darracq, que desempeñó un papel fundamental en este tipo de iniciativas (Behares, 2007).

por el problema del bilingüismo” (p. 33). El “Cuestionario a realizar en forma oral” consta de cuatro preguntas, dos de las cuales se refieren a actividades para “fomentar el buen uso del idioma nacional”: “¿Cuáles son las causas más frecuentes por las cuales el poblador de la zona se expresa con términos del idioma portugués?”, “¿Qué tipo de actividades se realizan en el Departamento para fomentar el buen uso del idioma nacional?”, “¿Tiene Ud. necesidad en su vida diaria de utilizar el portugués para comunicarse?”, “¿Qué actividades sugeriría Ud. para fomentar el buen uso del idioma nacional?” (p. 32).

Los datos de identificación requeridos ponen en duda las posibilidades de mantener el anonimato de los informantes, sobre todo en centros de enseñanza con personal reducido. Esto, sumado a la inestabilidad política, económica y laboral del período, condicionaba probablemente las respuestas a las expectativas del entrevistador. El sistema educativo preguntaba a los docentes qué opinaban del portugués, al mismo tiempo que los aleccionaba en el día a día para su represión.

El informe del Ministerio de Educación y Cultura contiene varias recomendaciones que se enmarcaban en dos más generales, con un fuerte carácter nacionalista: “Incentivar nuestra auténtica forma de ser orientales, a través de una acción conjunta y coordinada de los distintos Órganos de Gobierno” y “Poner en práctica una campaña de valorización del idioma nacional, a través de los medios de difusión de la zona, en coordinación con el Sistema Educativo” (p. 30).

En el Anexo II del informe del Ministerio se incluye otro denominado “Diagnóstico del lenguaje oral realizado por la Inspección Departamental de Artigas”. El texto es un ejemplo más del tipo de producción de conocimiento sobre el tema, realizada en el ámbito educativo (ver también, por ejemplo, los informes del Centro de Lectura y Escritura de Rivera (1978) y del Centro Departamental de la Lengua Española de Artigas (1982)). Todos ellos tienen defectos técnicos y todos ellos coinciden con el objetivo prescriptivo y nacionalista que los guió:

Siendo el Idioma Nacional uno de los más rigurosos medios de expresión de la idea de soberanía.

Considerando que el idioma importa como uno de los más altos patrimonios de la cultura de un pueblo.

Que nada simboliza tan cumplidamente la PATRIA como la lengua.

Que el lenguaje es una función adquirida y dependiente del desarrollo cultural del medio y su influencia sobre el individuo.

Que Artigas es una región con clara influencia del Idioma portugués.

Respondiendo a lo establecido por el CONSEJO de EDUCACIÓN PRIMARIA en los OBJETIVOS Y PAUTAS PARA EL DESARROLLO DE LA LABOR EDUCATIVA cuando expresa, en el Objetivo 3º de Expresión por el Lenguaje: EXIGIR Y LOGRAR UN LENGUAJE DEPURADO Y CORRECTO DONDE LA EXPRESIÓN SEA UN MODELO DEL IDIOMA NACIONAL

La Inspección Departamental de Educación Primaria realizó un diagnóstico del Lenguaje Oral, a efectos de investigar objetivamente la situación en que se encuentra en este sector de la Lengua (p. 35, mayúsculas en el original).

La tipología de fenómenos lingüísticos considerados en este informe refleja una óptica claramente correctiva: “pobreza de vocabulario”, “desorden de ideas”, “cambio de palabras”, “mal uso del idioma” (p. 44). En base a estos datos, “se advierte en todas las escuelas del Departamento una deformación general del Idioma” (p. 36) y se proponen estrategias para “encarar seriamente la defensa de nuestro Idioma y preservarlo del contrasentido, de la chabacanería y de la pobreza de expresión” (p. 37).

Estos informes son un ejemplo de cómo se llevaron adelante las autoproclamadas “investigaciones” sobre la frontera en el ámbito educativo, aprovechando las facilidades de acceso a la población objetivo. A pesar de sus deficiencias, la repercusión que tuvieron en las representaciones y prácticas educativas no puede minimizarse. Mediante un formato pseudo-académico, se difundía una determinada forma de concebir la realidad y actuar sobre ella. El resultado no podía ser otro que un reforzamiento de los prejuicios lingüísticos que imperaban en el cuerpo docente y en la comunidad en su conjunto. Las respuestas de los docentes en estos casos se inclinaron abrumadoramente por reforzar la enseñanza del español, sea por convicción, sea para no contrariar las expectativas de las autoridades que aplicaban estos cuestionarios, ya que por sus características y por la información personal que se solicitaba difícilmente se podía mantener el pretendido anonimato de los docentes encuestados. Los docentes quedaban así involucrados como actores y promotores de la política gubernamental.

El informe “Estudio sobre el problema idiomático fronterizo” de la Academia Nacional de Letras (1982)

El informe “Estudio sobre el problema idiomático fronterizo”, publicado en julio de 1982 por la Academia Nacional de Letras (Academia Nacional de Letras, 1982), resultaba congruente con los fines para los que fue creada. Como instituciones insertas en un devenir histórico y político, las academias de lenguas funcionan como agentes normativos, referentes de la autoridad y el prestigio de los Estados que representan. La autoridad que el poder político les confiere hace que sus decisiones tengan carácter de oficialidad (Barrios, 2011). Por este motivo, resultaba relevante que la Academia Nacional de Letras se expidiera sobre la situación lingüística fronteriza. Así lo entendió la propia Academia, que consideró que:

no puede permanecer indiferente ni guardar silencio ante este problema, ya que uno de sus cometidos esenciales, de acuerdo con sus estatutos, es la salvaguarda de nuestra lengua, así como el asesorar a entidades oficiales y privadas sobre los medios para lograr ese fin (Actas de la Academia Nacional de Letras, 27/9/1978).

El informe estuvo a cargo de la Comisión para el Estudio del Español en la Zona Fronteriza, creada en mayo de 1979; estaba integrada por profesores e inspectores de español, y por personalidades del ámbito jurídico y literario. El informe consta de varios capítulos: “Antecedentes históricos de la penetración idiomática portuguesa en nuestro país”, “La televisión y la radiotelefonía, nuevos instrumentos de penetración en la zona fronteriza”, “Análisis de nuestras estadísticas escolares”, “Problemas idiomáticos en otros países” y “Algunas soluciones posibles para nuestro problema”.

En la Presentación se reconoce que la situación idiomática de la frontera con Brasil es “uno de los temas que están siempre latentes en la vida del país y que cada tanto resurgen como noticia de primer plano” (Academia Nacional de Letras, 1982, p. I). Establecido el propósito de “contribuir al fortalecimiento de una conciencia ciudadana” y alertar sobre “la gravedad del problema”, se caracterizaba el tema como “asunto de interés nacional” y se solicitaba, en consecuencia, “la adopción, no ya de medidas aisladas, sino de una política cultural que institucionalice y dé permanencia a una pacífica lucha emprendida, no por antagonismos con países hermanos, sino como defensa de nuestra identidad cultural y como afirmación del ser nacional” (p. I).

El capítulo sobre “Antecedentes históricos de la penetración idiomática portuguesa en nuestro país” es el más extenso y pormenorizado. El relato de los acontecimientos históricos y la selección documental apuntan a fundamentar la ilegitimidad de la presencia portuguesa en territorio uruguayo (y, por lo tanto, del idioma portugués), subrayando la representación de un país pequeño y débil, presionado por otro más grande y poderoso. Las incursiones bélicas y el poblamiento originariamente portugués en buena parte del territorio uruguayo son hechos ampliamente reconocidos por todos los lingüistas que se ocuparon del tema, desde los trabajos pioneros de José Pedro Rona (1959, 1963, 1965). Pero en el informe de la Academia el relato adquiere un tono fuertemente nacionalista. Se insiste en el “paciente y enorme esfuerzo” realizado por “nuestros mayores” para “consolidar la integridad de nuestros territorios” (p. 1) frente a las incursiones portuguesas y su dominación política. Como resultado de la “improba, desigual y heroica lucha” (p. 5) del prócer José Artigas, se señala que “quedará esta banda oriental a merced de los portugueses, que a sangre y fuego se adueñarán de campos y ganados” (p. 5-6). El relato apela a consustanciarnos con la injusticia de que fue objeto el pequeño país amenazado: “Experiencia ilustrativa y dolorosa es la historia de la delimitación de nuestras fronteras. Discutidas en condiciones penosísimas para los orientales, en la mayor parte de las zonas en litigio, se impuso la razón del más fuerte, en desmedro de nuestra extensión territorial” (p. 10).

La presencia portuguesa en territorio uruguayo se refleja también en el idioma: “Naturalmente en esa zona se hablaba portugués, que los orientales daban, como lo hemos visto en documentos transcritos, como otro signo de extranjería” (p. 19). La “resistencia a adquirir el idioma nacional por la extensa población brasileña de origen” (p. 20) se traduce, según el informe, en su falta de colaboración para el funcionamiento de escuelas uruguayas. Se evalúa, en consecuencia, que “la cuestión era mucho más profunda que el solo hecho de hablar “brasileiro”, pero ésta era la manifestación más inmediata de ese cuerpo extraño, incrustado en el país y ligado por mil lazos al vecino Imperio, y quizás también fuera el aspecto más al alcance para luchar contra él” (p. 27).

La reforma educativa de José Pedro Varela es objeto de especial atención en este capítulo, por el impacto que tuvo en la difusión del español en la frontera:

Y será la escuela, en plena reforma vareliana, la que en este período inicia una actitud militante de imposición del mismo, en una batalla silenciosa, tenaz, sacrificada, tan amplia que alcanzará hasta el último rincón adonde ella llega; y tan perseverante que su acción ya ha pasado el siglo de emprendida (p. 27).

La cuestión de la lengua en América sirve también como marco para invocar la representación de Uruguay como un país amenazado, que necesita de un idioma nacional para afianzar su soberanía:

ninguna de las jóvenes repúblicas de América del Sur debió soportar una tan prologada –secular– presión por otra potencia, inmensamente más poderosa, que, por más que se creyera con derecho, fue rechazada tenazmente, en todos los terrenos posibles, por los orientales (p. 29).

Por esta razón, “el idioma nacional [...] se convirtió en un instrumento de nuestra soberanía” (p. 29). El capítulo finaliza con un señalamiento contrario a la posibilidad de aplicar propuestas de bilingüismo como ocurre en otros países, en el entendido de que “por bien inspiradas que estén, no pueden ser de recibo para todos, porque ellas no alcanzan a abarcar las situaciones concretas, las distintas realidades sociales, políticas e históricas” (p. 31).

El segundo capítulo del informe, “La televisión y la radiotelefonía, nuevos instrumentos de penetración en la zona fronteriza”, subraya las dificultades que atravesaba el sistema educativo por la competencia de la radio y la televisión brasileñas; también se reitera la representación del país débil avasallado por uno más poderoso. La educación bilingüe se considera innecesaria, con el argumento (técnicamente falaz) de que los niños aprenden portugués a través de los medios de comunicación brasileños.

En el capítulo “Análisis de nuestras estadísticas escolares” se presentan algunos datos sobre deserción escolar, se alerta sobre “la falta de un manejo adecuado de la lengua nacional” (p. 41), se destacan los avances educativos de los últimos años y se propone afianzar el manejo del idioma desde la etapa preescolar. Un breve capítulo sobre “Problemas idiomáticos en otros países” complementa el anterior, con información sobre programas de educación bilingüe en Estados Unidos, Canadá y Francia, pero nada se dice sobre sus posibilidades de aplicación en Uruguay.

En el último capítulo del informe (“Algunas soluciones posibles para nuestro problema”), se propone elaborar programas educativos diferenciados e incrementar la enseñanza preescolar. Sin embargo, el objetivo no se aparta de lo visto hasta el momento: “lograr por la vía del idioma nuestra auténtica expresión cultural y la afirmación de nuestra identidad” (p. 47), “de acuerdo con los objetivos del programa, que en síntesis se reducen a incrementar el conocimiento del idioma nacional” (p. 49). El enfoque coincide con la opinión generalizada en ámbitos oficiales de la época y con los fines prescriptivos de la institución.

Las investigaciones de los lingüistas sobre el portugués en Uruguay (1959-1984)

Durante este período, los lingüistas siguieron investigando el portugués hablado en la frontera norte de Uruguay, en consonancia con los estudios precursores de los años cincuenta y sesenta. En 1959 José Pedro Rona había publicado el primer estudio sobre el dialecto fronterizo del norte de Uruguay (Rona, 1959), donde adelantaba que “la base étnica y, en consecuencia, lingüística de toda esta zona es portuguesa, no española” (p. 2): “no se trata de una influencia del portugués sobre el castellano (ya que no había aquí población hispánica antes de la llegada y establecimiento de los brasileños) sino al revés, de la influencia del castellano sobre una base portuguesa” (p. 2). Como podemos imaginar, esta interpretación no

resultaba funcional para el discurso oficial de “penetración del portugués”. Rona no desconocía la importancia del poblamiento originariamente lusitano de la región, pero no evaluaba los acontecimientos en términos de soberanía avasallada, como los discursos institucionales uruguayos, desde fines del siglo XIX (Behares, 2007; Barrios, 2013).

La obra de Rona se continuó en los años setenta y primera mitad de los ochenta, sobre todo con las investigaciones de Frederik Hensey (1972, 1974, 1982 y 1984) y, a nivel local, de Adolfo Elizaincín (1973, 1975, 1976a, 1976b, 1978, 1979a, 1979b y 1980, Elizaincín y Behares 1981) y Luis Behares (1984a y 1984b, Elizaincín y Behares 1981). Basado en un riguroso trabajo de campo, Hensey (1972) demostró que el español seguía avanzando en la región como resultado de la escolarización y confirmó la persistencia de actitudes negativas hacia el dialecto portugués.

Los trabajos del período discutieron ampliamente las consecuencias de una “equivocada política educativa” (Elizaincín, 1973, p. 7) que estigmatizaba el dialecto y acentuaba la discriminación de sus hablantes. Elizaincín señalaba que esta actitud era compartida y transmitida a sus alumnos por los docentes de la región, que suponían que si un alumno era uruguayo debería hablar español, dejando de lado el hecho de que la realidad era mucho más compleja y que este desconocimiento tenía consecuencias nefastas para el aprendizaje: “Los maestros de Primaria, por ejemplo, se encuentran desde el primer día de clase con niños que sólo hablan portugués. Desde ese momento harán lo posible por hacérselo olvidar, alfabetizándolos y educándolos (o intentando hacer ambas cosas) en español” (Elizaincín, 1978, p. 305). Elizaincín consideraba que los problemas educativos en la frontera se acentuaban cada vez más y que las autoridades no estaban respondiendo en forma eficaz, “a pesar de los esfuerzos que diversos científicos han desplegado por lograr un estado de conciencia acorde con la situación” (p. 301). Cuestionaba un tratamiento político poco atento a la realidad de la comunidad, focalizado en “la lengua castellana como parte de la soberanía, etc., creyendo oponerse así a la influencia avasallante del portugués y del Brasil” (Elizaincín, 1973, p. 8). Señalaba que en la escuela “nace el problema del bilingüismo (“problema”, visto desde este ángulo) al enseñársele al niño el español” (Elizaincín, 1979b, p. 138). Como recomendación básica inicial para un tratamiento adecuado del tema, proponía “erradicar todo tipo de presión social hacia los usuarios del dialecto” (Elizaincín, 1978, p. 309). Cumplido ese objetivo, señalaba que podría empezar a pensarse en un verdadero Proyecto de Educación Bilingüe. También Behares (1984b, p. 60) fundamentaba una educación bilingüe en la región fronteriza, sin perder de vista las dificultades políticas que ello acarrearía, más allá de la buena voluntad de lingüistas y educadores:

Si fuera posible hacer consciencia de que la opción técnica más viable para el “problema lingüístico fronterizo” es el bilingüismo estaríamos a un paso de la solución del viejo problema. Pero, naturalmente, lograr la aceptación de un modelo bilingüe para la frontera está más allá de las posibilidades del educador y del lingüista.

Como vemos, el enfoque del tema y las propuestas de los lingüistas estaban en las antípodas de la política lingüística de este período y otros anteriores (Behares, 2007; Barrios, 2013; Oroño, 2011). Se ubican desde una perspectiva comunitaria, por oposición al enfoque institucional, monolingüe y nacionalista.

Conclusiones

La regulación de la diversidad lingüística es el tema central de las políticas lingüísticas puristas y nacionalistas, con agentes e instrumentos planificadores (academias, campañas idiomáticas, programas educativos, etc.) que actúan sobre la diversidad y repercuten en las prácticas comunitarias. Los comportamientos prescriptivos revelan ideologías puristas que persiguen el respeto riguroso de la autoridad y se manifiestan en actitudes xenófobas y elitistas. Los juicios prescriptivos que acompañan estas acciones parten de las esferas de poder, en un juego de atribuciones y legitimaciones donde se esgrimen argumentos no siempre congruentes con la realidad, pero con posibilidades de repercusión inmediata en las representaciones comunitarias (Barrios, 2011).

En el período estudiado, nacionalismo y purismo lingüísticos se manifestaron en la promoción del español como lengua nacional y del español “correcto” como variedad de mayor prestigio, referentes de una misma cultura y una misma nación. La política lingüística de la dictadura militar fue un intento más de legitimar la autoridad y convocar a la ciudadanía en torno a una causa común. La afirmación de la autoridad es un objetivo primordial para un gobierno como el que nos ocupa. El Estado asumió un rol paternalista en las directivas de los usos lingüísticos, con la expectativa de un reconocimiento similar en otros aspectos de su accionar.

Una nación es una comunidad política que se imagina como inherentemente limitada y soberana (Anderson, 2000); por eso la delimitación de fronteras (políticas y lingüísticas) ha sido un tema crucial en la construcción de la nacionalidad uruguaya. Una nación se basa en el legado del pasado y se proyecta al futuro desde el presente (Renan, 1987); por eso los discursos institucionales destacan los logros del pasado, pero también las acciones presentes y su proyección a futuro. El capítulo histórico del informe de la Academia Nacional de Letras es un ejemplo claro en ese sentido. La gesta se sostiene en las acciones del presente y se proyecta a futuro en una causa compartida, con recomendaciones para reforzar el uso de español. El discurso nacionalista busca involucrar a la comunidad en una tarea conjunta, porque la nación necesita el consentimiento ciudadano para hacer valer la herencia recibida (Renan, 1987).

La percepción de indefensión frente al vecino poderoso es un leit motiv del discurso nacionalista en los documentos analizados, porque en sus orígenes el estado uruguayo no cumplía con los principios básicos de viabilidad de los estados modernos (Hobsbawm, 2004). Su pequeña extensión territorial se acentuaba por comparación con los países vecinos; tenía serias dificultades para administrar su población de frontera y ni siquiera podía respaldarse en algún tipo de reclamo ciudadano por la independencia nacional. Desde fines del siglo XIX se hizo evidente que, para construir una conciencia nacional, el sistema educativo y la lengua cumplirían un rol fundamental (Oroño, 2011; Barrios, 2013). Como señala Hobsbawm (2004), los estados despliegan una maquinaria para propagar la imagen y la herencia de la nación, e inculcar su apego a ella; las verdaderas fronteras naturales pasan a ser las lenguas, las costumbres, los recuerdos, todo lo que distingue una nación de otra. En el caso de Uruguay, se esperaba que el idioma español fuera un atributo diferenciador en relación con el vecino más poderoso del norte que, por los antece-

dentos históricos, resultaba una amenaza más tangible para su soberanía que su otro vecino, la Argentina.

Las instituciones educativas y normativas tuvieron una vez más su protagonismo en la planificación lingüística. Entre otras medidas, apostaron a producir sus propios informes sobre la situación lingüística fronteriza, independientemente de las investigaciones que se venían realizando en el ámbito universitario; quizás porque los estudios científicos contradecían la política lingüística oficial, o porque los informes institucionales eran un instrumento adicional de planificación y difusión ideológica entre los docentes.

Durante este período coexistieron dos abordajes antagónicos en la producción de conocimiento sobre la situación lingüística fronteriza. Las investigaciones lingüísticas consideraron el tema desde una perspectiva comunitaria, señalando los conflictos identitarios que provocaba la política monolingüe y evaluando la aplicación de programas bilingües. Los informes producidos por el Ministerio de Educación y Cultura y por la Academia Nacional de Letras (entre otros) enfocaron el tema desde una perspectiva institucional nacionalista y purista, con el español como símbolo nacional y la enseñanza monolingüe como instrumento para lograr sus objetivos. Los informes institucionales se difundieron ampliamente entre los docentes, que quedaban así involucrados en una política que reforzaba los prejuicios lingüísticos.

La política gubernamental incidió en el conocimiento y la reflexión sobre el lenguaje promoviendo informes funcionales a sus objetivos. Pero también provocó la reacción de los lingüistas, que manifestaron su disconformidad en sus publicaciones, necesariamente circunscritas a un ámbito de circulación más acotado y con menores posibilidades de incidencia en la opinión pública. Los mecanismos de censura no siempre operan de manera explícita; en este caso, se crearon canales alternativos para la producción de conocimiento, con mayores posibilidades de repercusión inmediata a nivel comunitario.

Referencias bibliográficas

- Academia Nacional de Letras. (1979). *Informe de la Comisión para el estudio del español en zona fronteriza*. Montevideo: mimeo.
- Academia Nacional de Letras. (1982). *Estudio sobre el problema idiomático fronterizo*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Anderson, B. (2000). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barrios, G. (2011). La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática. En S. Senz Bueno y M. Alberte (Eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*. Vol. I (pp. 591-619). Barcelona: Melusina.
- Barrios, G. (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. En J. del Valle (Ed.), *A Political History of Spanish: The Making of a Language* (pp. 197-211). Nueva York: Cambridge University Press.
- Barrios, G. (2015). Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza. *Estudios de Lingüística del Español*, 36, 527-557. Volumen temático “*Censuras, exclu-*

- siones y silencios en la historia de la lingüística hispánica" (M. L. Calero y C. Subirats Ruggeberg, Eds.).
- Barrios, G., y Asencio, P. (2003). La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época. En *Memoria para Armar*. Vol. III (pp. 153-160). Montevideo: Ed. Senda.
- Barrios, G., y Pugliese, L. (2004). Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua. En A. Marchesi, V. Markarián, A. Rico y J. Yaffé (Eds.), *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay* (pp. 156-168.). Montevideo: Trilce.
- Behares, L. (1984a). Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: matriz social del bilingüismo. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 6, 228-234.
- Behares, L. (1984b). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (Organización de Estados Americanos).
- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En C. Brovetto, N. Brian y J. Geymonat (Eds.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 99-171). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. París: L' Harmattan.
- Caetano, G., y Rilla, J. (2008). *Historia Contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Siglo XXI*. Montevideo: Editorial Fin de Siglo.
- Centro Departamental de la Lengua Española de Artigas. (1982). *Guía práctica de redacción*. Montevideo: mimeo.
- Centro de Lectura y Escritura de Rivera. (1978). *Tema de investigación. Realidad educativa: Idioma Español*. Montevideo: mimeo.
- Cosse, I., y Markarián, V. (1996). 1975: Año de la Orientalidad. *Identidad, memoria e historia en una dictadura*. Montevideo: Trilce.
- Elizaincín, A. (1973). *Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo*. Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, A. (1975). *El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña*. *Letras de Hoje*, 20, 65-75.
- Elizaincín, A. (1976a). The emergence of bilingual dialects on the Brazilian Uruguayan border. *International Journal of the Sociology of Language*, 9, 120-134.
- Elizaincín, A. (1976b). Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo. *Punto 21*, 2 (1), 7-17.
- Elizaincín, A. (1978). Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza uruguayo-brasileña. En *Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL* (pp. 301-310). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Elizaincín, A. (1979a). *Algunas precisiones sobre los dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, A. (1979b). *Estado actual de los estudios sobre el fronterizo uruguayo-brasileño*. *Cuadernos del Sur*, 12, 119-140.
- Elizaincín, A. (1980). Marginación y discriminación en situaciones de contacto lingüístico. En *Actas del Simposio Internacional de Lengua y Literatura Hispánicas* (pp. 193-201). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Elizaincín, A., y Behares, L. (1981). Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. *Boletín de Filología*, XXXI (1), 401-419.

- Greising, C., Pérez, C., Rostan, E., y Silva Schultze, M. (2011). *La dictadura*. 1973-1984. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Hensey, F. (1972). *The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border*. La Haya: Mouton.
- Hensey, F. (1974). Bilingüismo y convivencia en una frontera sudamericana. En *Atti del XIV Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza* (pp. 601-609). Nápoles: Gaetano Macchiaroli / John Benjamins.
- Hensey, F. (1982). *Uruguayan Fronterizo: a Linguistic Sampler*. Word, 33 (1-2), 193-197.
- Hensey, F. (1984). Uruguayan Portuguese as interlanguage and interlect. En D. Solá (Ed.), *Language in the Americas. Proceedings of the Ninth PILEI Symposium* (pp. 148-160). Ithaca, Nueva York: Cornell University.
- Hobsbawm, E. (2004). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1980). *Estudio sobre deformaciones del idioma nacional en la frontera uruguayo-brasileña*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Oficina de Planeamiento Educativo.
- Nahum, B. (2009). *Manual de historia del Uruguay*. Tomo II: 1903-2000. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Oroño, M. (2011). *La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX*. Letras, 21 (42), 217-250.
- Renan, E. (1987). *¿Qué es una nación? Cartas a Strauss*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rona, J. P. (1959). *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Rona, J. P. (1963). La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay. Suplemento da *Revista Veritas*. Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul.
- Rona, J. P. (1965). *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi Editor.
- Swiggers, P. (2009). La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I (1), 67-76.
- Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En J. del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 129-142). Madrid: Vervuert / Iberoamericana.

La escuela en la delimitación de las fronteras culturales y lingüísticas del Uruguay: José Pedro Varela, la reforma escolar de 1877 y la cuestión del portugués¹

Mag. Mariela Oroño²

Resumen

En el último cuarto del siglo XIX Uruguay inició su primer período de construcción nacional. La reforma escolar de 1877 liderada por José Pedro Varela desempeñó un rol fundamental en este proceso, especialmente mediante la creación de escuelas rurales y la preocupación por el uso del portugués en las escuelas rurales fronterizas, representándolo como amenaza a la nacionalidad. En este trabajo estudio el modo en que la escuela construyó las fronteras culturales y lingüísticas del país a partir del análisis de *La legislación escolar* (1876) de Varela, la memoria escolar que da cuenta de su trabajo como Inspector Nacional de Instrucción Pública (1879) y las actas de las Conferencias de Inspectores Departamentales (1878); tengo en cuenta además legislación educativa del período. Primero presento el contexto socio- histórico del país y la figura de Varela en el marco de la reforma escolar de 1877. Luego discuto el lugar asignado a la lengua y a la institución escolar en la delimitación de las fronteras estatales, y en particular el rol de las escuelas rurales para nacionalizar la población del país.

Palabras clave: Uruguay, fronteras nacionales, José Pedro Varela, escuela, portugués

Abstract

At the end of the nineteenth century, Uruguay began its first period of national construction. School reform of 1877 led by Jose Pedro Varela played a key role in this process, particularly through the creation of rural schools and the preoccupation for the use of Portuguese in border rural schools, representing it as a threat to nationality. In this paper I study how the school built the cultural and linguistic borders from the analysis of pedagogical works and written reports by Varela being National Inspector of Education and other documents of the school reform. First I present the socio-historical context of the country and the figure of Varela in the context of school reform of 1877. Then I discuss the place assigned to the language and the school on the delimitation of state borders, and in particular the role of rural schools to nationalize the country's population

Keywords: Uruguay, national boundaries, José Pedro Varela, school, Portuguese

1 La investigación forma parte de mi tesis de doctorado en curso.

2 Magíster en Ciencias Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad. Asistente del Departamento de Psico y Sociolingüística de la Licenciatura en Lingüística. Profesora Adjunta de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo.

Introducción

Uruguay nació como estado independiente en 1828 como consecuencia de intereses políticos ajenos, más que por una voluntad de independencia nacional de los propios orientales (Nahum, 1994; Caetano y Rilla, 1994). Estas circunstancias impiden hablar de la existencia en esa época de una nación claramente definida (Caetano, 1992). Precisamente el centro de las preocupaciones de los intelectuales uruguayos del siglo XIX fue la viabilidad del Uruguay como Estado independiente y la construcción de una identidad nacional que cohesionara realidades demográficas, culturales y lingüísticas muy diferentes: grosso modo, el norte con una fuerte presencia lusitana y el sur con un predominio hispano más el agregado de grupos migratorios arribados en grandes oleadas desde mediados de siglo (Behares, 1984; Barrios, Behares, Elizaincín, Gabbiani y Mazzolini, 1993).

La demarcación de las fronteras políticas y lingüísticas y la homogeneización cultural y lingüística adquirieron un lugar especialmente importante durante el período de modernización (iniciado con la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre, 1876-1879) (Behares, 2007), con especial atención al estatus del español en relación con el portugués (Barrios, 2013), debido a que el interés central del período fue ordenar la campaña y contrarrestar la presencia brasileña en el norte del país (Caetano y Rilla, 1994). Para lograr este objetivo, las acciones apuntaron, entre otras cosas, a eliminar las diferencias lingüísticas mediante la difusión y consolidación del español como lengua nacional (Behares, 2007; Barrios, 2013; Oroño, 2013 inédito).

La creación de un sistema escolar estatal eficiente con la aplicación del Decreto-ley de Educación Común n° 1350 de 1877 fue un instrumento fundamental para lograrlo (Behares, 2007; Barrios, 2013; Oroño, 2011 y 2013 inédito). Se inició entonces la reforma escolar de 1877, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria, con lo cual el aparato estatal alcanzó una cobertura nacional (aunque con resultados distintos según la zona, cfr. Behares, 1984; Barrios et al., 1993). La aplicación del Decreto-Ley de Educación Común implicó la unidad y control de la educación primaria por un único ente (la Dirección General de Instrucción Pública), la existencia de una autoridad nacional (el Inspector Nacional) que contaba con órganos subordinados en cada departamento y la fiscalización de los departamentos por funcionarios especializados (los inspectores) (art. 34).

La lengua fue un aspecto central de la reforma educativa: el artículo 38 del Decreto-ley de Educación Común estableció que “En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional” (citado en Araújo, 1898), asumiéndose que éste era el español. A partir de entonces, el castellano se formalizó como la lengua de instrucción: la lengua en la que se debían dictar las clases y escribir los libros de texto.

José Pedro Varela (1845- 1879; pedagogo, periodista, político y escritor) lideró la puesta en práctica de la reforma escolar desde su cargo de Inspector Nacional de Instrucción Pública (cargo que desempeñó hasta su muerte en 1879); en tanto planificador de la educación escolar estatal y *competente* (Altamirano, 2008) al servicio de la construcción del estado nacional, la cuestión de la lengua fue una de sus preocupaciones.

En este trabajo analizo cómo la escuela construyó las fronteras culturales y lingüísticas del país con la creación de escuelas rurales y la preocupación por el uso del portugués en las escuelas rurales fronterizas, representándolo como amenaza a la nacionalidad. Para ello, analizo *La legislación escolar* (1876) de Varela (texto de referencia para la redacción del Decreto-ley de Educación Común), la memoria escolar que da cuenta de su trabajo como Inspector Nacional de Instrucción Pública (*Memoria del Inspector Nacional. 1877-1878, 1879*) y las actas de las Conferencias de Inspectores Departamentales de 1878. Tengo en cuenta además legislación educativa del período.

La escuela y la delimitación de las fronteras estatales. La cuestión del portugués

En el último cuarto del siglo XIX, el tema de la lengua aparece estrechamente vinculado con la consolidación de las fronteras políticas y culturales, para salvaguardar la existencia del Estado uruguayo. Como señala Varela en la *Legislación escolar*: “Los peligros inmediatos, que pesan exclusivamente sobre nosotros como pueblo independiente, se refieren a la nacionalidad” (Varela, 1964 [1876], p. 147). Los peligros en cuestión eran la población extranjera y la demarcación de fronteras con Brasil, incluyendo el uso del portugués:

En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esa zona, hasta el idioma nacional casi se ha perdido ya³, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad (Varela, 1964 [1876], p. 149).

No hay que olvidar tampoco que una tercera parte, a lo menos, de nuestra población es extranjera; extraña en consecuencia a la nacionalidad, y que sólo aspira a gozar de tranquilidad y garantías bastantes para que su industria y su trabajo puedan ejercitarse libremente (Varela, 1964 [1876], p. 150).

La población extranjera, que fue aumentando significativamente a lo largo del siglo XIX, implicaba una situación de multilingüismo y contacto entre lenguas muy acentuada. Se esperaba entonces que la escuela contribuyera “Activa y poderosamente a salvar nuestro idioma, nuestras costumbres buenas, y aun nuestra raza de una ruina inevitable” (Varela, 1964 [1876], p. 170). La lengua, las costumbres y la raza se destacaron como atributos de la nacionalidad y establecieron una oposición entre “nosotros” (“nuestro idioma”, “nuestras costumbres”, “nuestra raza”) y “los otros” (representado por los inmigrantes y brasileños). Se representa a estos grupos como los responsables de ocasionar la fragmentación nacional, con lo que se evidencia el papel de las representaciones en la creación de la realidad social (Moscovici, 1993; Jodelet, 1993), ya que la identidad nacional estaba recién construyéndose. La creación de una conciencia nacional implicaba la demarcación de las fronteras políticas, pero también identitarias (Barth, 1976).

3 En esta cita, como ha señalado Barrios (2013, p. 200), “we can find the distortion – “erreur historique,” in Renan’s (1987 [1882]) terms – of considering the situation along the border as the result of a displacement of Spanish by Portuguese (“the national language has almost been lost”), when in fact, since the first settlements in the region, the dominant language had been Portuguese”.

Un año más tarde, ya como Inspector Nacional de Instrucción Pública, Varela vuelve a manifestar esta preocupación. En su memoria escolar (Varela, 2012 [1879]), señalaba:

El idioma es el más poderoso vínculo de la nacionalidad; es por medio de él que se unifican las ideas, las aspiraciones y los sentimientos de las nacionalidades, en tanto que la diferencia de idioma entre los súbditos levanta una barrera casi insalvable para la constitución permanente de los Estados (p. 124).

El portugués en particular recibió especial atención, pues lo interpretaba como una amenaza a la nacionalidad (Barrios, 2013; Oroño, 2013 inédito): “La República Oriental tiene una gran amenaza y un gran peligro para el porvenir, en lo difundido que se hallaba el idioma brasileiro en los Departamentos que son limítrofes del Imperio” (Varela, 2012[1879], p. 124).

A pesar de que un cuarto de la población de Uruguay era de origen europeo (Vidart y Pi, 1969), la principal preocupación en este momento histórico era la delimitación de fronteras en el norte del joven país. Se trataba de un problema político y económico importante que se reflejó en las representaciones y políticas lingüísticas de la época. La población inmigrante, aunque numéricamente muy significativa, era más accesible al control estatal y estaba interesada en aprender el español para facilitar su inserción social y laboral (cfr. Barrios, 2013).

La amenaza del portugués era económica y política, además de cultural y lingüística. Los propietarios de gran parte de las tierras del norte del país eran brasileños, y mantenían su lengua y costumbres (Elizaincín, Behares, Barrios, 1987; Barrios, 2013), lo cual obligaba a que incluso la administración pública vinculada con la actividad de jueces y policías se realizara en portugués:

No es sólo que esa importante zona de la República, una gran parte del suelo sea propiedad de ciudadanos brasileiros; no es sólo que éstos se encuentren allí en gran número; es que por la natural influencia que ejercen en su riqueza y por el amor que profesan naturalmente al idioma nativo, los hijos de brasileiros que nacen en la República sólo hablan el idioma de sus padres, y comparten con ellos las ideas, las aspiraciones y los sentimientos. [...] Hay más todavía, la misma población de origen nacional que vive en esos Departamentos se ve casi obligada, en sus transacciones, en sus trabajos, en su quehaceres diarios a valerse, no del idioma nacional, sino del brasileiro; llega a menudo el caso de que las autoridades subalternas, Jueces de Paz, Comisarios de Policía, Celadores, etc., hablen y escriban, cuando saben hacerlo, en brasileiro. Los sumarios que levantan los Jueces de Paz de Salto, Tacuarembó, Cerro Largo, Maldonado y Paysandú, y que remiten a Montevideo, suelen venir en brasileiro; a los testigos se les interroga en brasileiro y en ese idioma contestan; las actas se labran también en brasileiro, y, en una palabra, puede decirse sin exageración alguna, que el idioma predominante en gran escala en esa vasta sección de la República no es el nacional (Varela, 2012 [1879], p. 124- 125).

Como señalaba Varela, en la región limítrofe con Brasil habitaban “brasileiros nacidos en la República”, por lo que era de esperar que no tuvieran

vínculo alguno que lo ligue a nuestro país, que los haga verdaderamente nuestros compatriotas; son brasileiros nacidos en la República; y tan es así, que si preguntáis a la gran mayoría de los hijos de brasileiros que vive en los Departamentos del Norte, cuál es su nacionalidad, contestan que “son brasileiros” y

no ocultan, sin embargo, que han nacido en tal o cual punto de la República (Varela, 2012 [1879], p. 124).

Los datos demográficos del período respaldan esta observación. El censo de 1860 indica que en Uruguay habitaban unas 200.000 personas, de las cuales 40.000 eran brasileños y vivían en el norte del país (Barrios, 2013).

Esta situación obligaba a desarrollar políticas de nacionalización de esa población, entre las cuales ocupaba un lugar destacado la imposición del “idioma nacional” a todos los habitantes del país. El Estado tenía “el derecho para imponer a los padres la obligación de enseñar a sus hijos el idioma nacional” (Varela, 2012 [1879], p. 125), porque su conocimiento era fundamental para que los sujetos cumplieran los deberes que la ciudadanía imponía: ser jurado, servir en la guardia nacional, conocer y cumplir las leyes.

La Constitución de la República establece que la ley no exime de responsabilidad en los casos en que a ella se falte; y para que esto no sea monstruoso, es necesario admitir que se parte del supuesto que todos los ciudadanos están en aptitud de conocer lo que la ley manda; pero ¿cómo puede hacerse una suposición semejante cuando se trata de ciudadanos que no conocen el idioma [...]? Además, la ciudadanía impone cargas que no son renunciables: todo ciudadano tiene que servir en la guardia nacional, que ser jurado, etc. Ahora bien, ¿puede ser jurado el que no conoce el idioma patrio? Y el Estado, ¿no tiene derecho a exigir a todos los ciudadanos que, al menos, no se priven voluntaria y deliberadamente, de aquellas condiciones que son indispensables para el ejercicio de la ciudadanía y sobre todo para el cumplimiento de los deberes que ella impone? (Varela, 2012 [1879], p. 125).

El conocimiento del idioma nacional era el mejor medio para transformar a los habitantes del país en ciudadanos uruguayos. Por el contrario, “no enseñar el idioma patrio a los que nacen en la República, es ir destruyendo paulatina pero constantemente la independencia de la nación y a la vez, si no es conspirar contra la Constitución, es hacer imposible su cumplimiento” (Varela, 2012 [1879], p. 125). El modo de que todo los individuos aprendieran castellano era que “el idioma nacional se enseñe en todas las escuelas del Estado, sean públicas o particulares” (Varela, 2012 [1879], p. 125).

La escuela y la enseñanza del castellano como idioma nacional se reconocieron como elementos fundamentales para construir la nación. La alfabetización en castellano garantizaría la civilización y la nacionalización de la población al inculcar un “sistema común de categorías de percepción y de apreciación capaz de fundar una visión unitaria del mundo social” (Bourdieu, 2001, p. 91).

Las escuelas rurales fronterizas y el portugués. Civilizar y nacionalizar

Como vimos anteriormente, Varela le otorgaba a la educación una función política (formar ciudadanos para la república) y una función identitaria (crear nacionales para la nación); ambas al servicio de la delimitación de las fronteras del Estado nacional uruguayo.

La formación de ciudadanos implicaba, en primer lugar, civilizar al ignorante, a quien se lo identificó con el medio rural, siguiendo la ecuación ilustrada civilización-ciudad/ barbarie-campo. Esto explica el privilegio adjudicado a la campaña en la reforma educativa de 1877. Como el propio Varela señalaba, su “punto de mira principal ha sido la campaña” (en Varela, 2012 [1879], p. 238). Y argumentaba:

Hasta ahora, [...] las autoridades escolares se han fijado principalmente cuando se ha tratado de difundir la enseñanza pública, en los grandes centros de población y principalmente en ese gran centro que constituye la ciudad de Montevideo. Pero poco, casi ningún esfuerzo se ha hecho para variar las condiciones intelectuales y morales de los habitantes de los distritos rurales de nuestra campaña.

Allí las escuelas públicas no han ido nunca a tratar de difundir entre los habitantes, de lo que puede llamarse el desierto, el benéfico rayo de la educación”, que los salve “del abismo de la ignorancia” y lo civilice.

Es tal vez como resultado inevitable de esa ignorancia de la campaña, que no ha sido posible establecer hasta ahora en nuestro país el funcionamiento regular de las instituciones republicanas, porque la República exige como condición indispensable la educación de los ciudadanos, y la democracia exige como condición indispensable para el juego armónico de todas las instituciones, la conciencia de sus actos en cada uno de los miembros que componen la sociedad.

Partiendo de esa base, nos hemos ocupado principalmente del establecimiento de escuelas rurales en campaña (Varela, 2012 [1879], p. 238- 239).

De este modo, la escuela podría cumplir su misión ‘civilizadora’; esto es, transformar al “ignorante” en “ciudadano”, haciendo posible que cada individuo “tenga conocimiento de sus deberes y los ejercite con conciencia y honradez” (Varela, 2012 [1879], p. 241).

Efectivamente, todas las escuelas creadas (51 en 1877 y 57 en 1878; Varela, 2012 [1879]) se ubicaron en el interior del país, en el medio rural, y no en Montevideo, aunque la mayoría de la población residía en la capital. En octubre de 1877 había 208 escuelas, 63 en Montevideo y 145 en el resto del país. Para el mismo mes del año 1878, había 259: seguían siendo 63 en Montevideo, pero en el resto del país pasó a haber 196 escuelas. Todas las escuelas creadas se ubicaron además no en las ciudades o pueblos cabeza de departamento (en donde incluso se eliminaron escuelas), sino en los distritos rurales. Esta política respondía al objetivo de aumentar el número de la población que recibía educación: según los datos estadísticos que Varela ofrece en su memoria escolar, en 1878 no recibían educación el 25% de los niños montevideanos y más del 80 % de los niños del resto de los departamentos (70.000 niños de todo el país, de un total de 106.255). Con la creación de las escuelas rurales aumentó en casi 3000 la cantidad de niños que recibían educación en el interior, mientras que en Montevideo la cifra no cambió (Varela, 2012 [1879]).

Dentro de las escuelas rurales, las fronterizas recibieron especial atención, debido a que la enseñanza en (y del) idioma nacional, y su difusión en las regiones de frontera con Brasil, fueron vistas como las estrategias más eficaces para alcanzar la nacionalización (al mismo tiempo que la civilización) de los habitantes del territorio uruguayo.

Cuando Varela explicó las decisiones presupuestales tomadas, argumentó la necesidad de crear escuelas rurales señalando que:

Las escuelas rurales fijas, cuando la concentración de la población lo permita, volantes cuando lo impida lo diseminado de los pobladores, son [...] una necesidad imperiosamente reclamada o impuesta por las más evidentes y las más premiosas exigencias de nuestra época y de nuestro país (Varela, 2012 [1879], p. 196).

Agregó que en los departamentos limítrofes con Brasil la fundación de escuelas “se hace aún más urgente y más necesaria”, porque “en ellos, por causas múltiples, el idioma, las costumbres y los sentimientos nacionales, van perdiéndose día a día, siendo suplantados por el idioma, por las costumbres y por los sentimientos de nuestros vecinos que nos invaden pacífica pero constantemente” (Varela, 2012 [1879], p. 196).

Las escuelas rurales fronterizas funcionarían como barrera sanitaria para frenar el avance de las costumbres de Brasil, los sentimientos de amor a la patria brasileña y el idioma portugués:

Si a esa invasión pacífica no se opone como única valla posible la escuela que instruya al niño en el idioma nacional, que le cree costumbres en armonía con las de los demás hijos del país, y que despierte y robustezca en el corazón de las nuevas generaciones el generosísimo sentimiento del amor a la patria, si la escuela pública no contraría la difusión del idioma extraño, de costumbres y sentimientos que no son los nuestros, natural es suponer para un porvenir cercano resultados que deben causar fundada alarma (Varela, 2012 [1879], p. 197).

La cuestión de las escuelas fronterizas también fue uno de los principales temas de discusión en las primeras Conferencias de Inspectores Departamentales de Educación Primaria (realizadas en Durazno entre el 6 y el 13 de agosto 1878), todas relativas a las escuelas rurales. Participaron del congreso los inspectores de los 13 departamentos existentes entonces.

Los inspectores de los departamentos fronterizos de Salto y Tacuarembó plantearon la cuestión del “problema del portugués”. El Inspector de Salto recomendó duplicar el número de escuelas rurales de su departamento, que eran 11, “como medio de difundir el idioma patrio” (Actas de las Conferencias de Inspectores Departamentales, en Varela, 2012 [1879], p. 216). El Inspector de Tacuarembó, por su parte, propuso prohibir “toda enseñanza que no se haga en la lengua nacional en las Escuelas Rurales, sean públicas o particulares” (op.cit., p. 217).

Ambas mociones, aprobadas por unanimidad en el congreso, aparecían más fundamentadas en los informes anuales que cada uno había elevado al Inspector Nacional (y que conocían el resto de los inspectores departamentales). El Inspector de Salto señalaba en su informe que:

En la extensa zona situada entre los ríos del Arapey y Cuareim no se escucha casi otro idioma que el portugués; allí la indolencia de los padres o encargados de los niños, se manifiesta de un modo deplorable y permitiendo que ellos se críen en la más completa ignorancia. Pero cuando se inclinan los habitantes de ese distrito a dar educación a sus hijos, los mandan al Brasil para que conjuntamente con la instrucción se perfeccionen en el idioma portugués y olviden el idioma patrio. Millares de ciudadanos pierde anualmente la República por ese hecho deplorable y sólo multiplicando los establecimientos de educación en la indicada zona, se lograría poner un dique a esos avances del elemento Brasileiro (Informe anual al Inspector Nacional, en Academia Nacional de Letras, 1982, p. 22).

Este discurso da cuenta del estrecho vínculo que se establecía entre el español y la identidad oriental por un lado, y el español como medio de educación y civilización por otro; siempre en oposición al portugués. Se vuelve a insistir en la doble función del español en gran parte del territorio: nacionalizar y civilizar. El idioma era un referente fundamental de la identidad nacional; daba cuenta de ella; y su a vez era el instrumento para civilizar a la población y construir al ciudadano uruguayo difundiendo los valores nacionales.

En la misma línea, aunque haciendo mayor énfasis en el fuerte vínculo identitario existente entre la población de la zona y el portugués, en su informe anual, el Inspector de Tacuarembó explicaba:

La mayoría de los que en la campaña del Departamento aspiran a que sus hijos se eduquen, prefiere un maestro particular que desconozca por completo el castellano, pero que en cambio hable perfectamente el portugués. Este inconveniente, de tan perjudiciales resultados, está llamado a desaparecer a medida que se vaya dando cumplimiento a las resoluciones gubernamentales referentes a la prohibición de la enseñanza de idiomas extraños en las escuelas particulares de la República". "Para generalizar el idioma castellano, yo no veo otro medio, al menos por ahora, que ir aumentando el número de escuelas, pero esto tampoco es factible sin contar previamente con edificios propios y adecuados en donde establecerlas". "Casi siempre que he tenido precisión de fundar alguna escuela en pasajes céntricos y poblados, he tocado con el mismo inconveniente: el vecindario no puede o no quiere alquilar o ceder un rancho porque cree que la escuela nacional no satisface sus miras, por no estar regentada por un preceptor portugués o brasileiro (Informe anual al Inspector Nacional, en Academia Nacional de Letras, 1982, p. 22).

Tanto la propuesta del Inspector de Salto como la de su colega de Tacuarembó dan cuenta de la extensión del uso del portugués en el norte del país, a la vez que de la tarea asignada a la institución escolar para su eliminación, partiendo siempre del principio nacionalista de que en toda nación no puede hablarse más que una lengua y que ésta, en nuestro país, era el castellano. Las observaciones realizadas por los inspectores también evidencian la resistencia al aprendizaje del "idioma nacional", manifestada en diversas formas: ausentismo en las escuelas públicas; enseñanza con maestros de habla portuguesa, envíos de los hijos para cursar estudios en Brasil, falta de colaboración para ceder los locales con fines educativos por el Estado.

La dificultad de contar con locales escolares en el norte del país fue especialmente tratada en las Conferencias de Inspectores de 1878. En la discusión de la 4° sesión acerca de la propiedad de los edificios escolares en las escuelas de las chacras, esto es, si debían ser propiedad del Estado o de particulares, se aprobó por unanimidad que:

Las casas de las Escuelas de Chacras deberán ser de propiedad del Estado, construyéndose por la acción combinada de éste y del vecindario en esta forma: el Estado concurrirá con una cantidad igual a lo que, sea en numerario, sea en especie o en trabajo, ofrezcan los vecindarios. Exceptuándose los distritos de los departamentos de Tacuarembó, Salto, Cerro Largo, Maldonado y Paysandú donde, predominando en grande escala el idioma brasileiro puedan negarse los vecindarios a concurrir a la construcción de la Escuela como medio de contrariar la difusión del idioma nacional, en cuyo caso la casa para Escuela podrá ser construida por la sola acción del Estado. Cuando no pueda obtenerse por otras

causas el concurso del vecindario la escuela se establecerá en casa particular (Actas de las Conferencias de Inspectores Departamentales, en Varela, 2012 [1879], p. 223).

Otra vez se deja constancia, como lo había manifestado Varela con anterioridad, de que gran parte de los habitantes del país hablaban portugués y se sentían partícipes de la nación brasileña, y no de la uruguaya, razón por la cual se esperaba que no estuvieran de acuerdo con que se enseñara e impusiera el castellano por sobre el portugués y, en consecuencia, no ayudaran a financiar la construcción de edificios escolares. El idioma nacional se oponía al idioma brasileño y, por su intermedio, la nación uruguaya a la nación brasileña. Se evidencia la función asignada a las escuelas rurales, y en particular a las fronterizas, en la delimitación de las fronteras políticas, identitarias y lingüísticas del país.

La extensión del portugués en la región fronteriza con Brasil también era una inquietud del gobierno central. En una nota de fecha 22 de octubre de 1878, el Ministro de Guerra, José Montero, advertía al gobierno sobre la situación lingüística de la frontera y la amenaza que ello significaba para la nacionalidad⁴:

S.E. el señor Gobernador ha podido apreciar en su reciente viaje a nuestros departamentos fronterizos con el Brasil, que en las escuelas allí establecidas, con excepción de las Municipales, es el idioma portugués el único que se enseña (...). Siendo como es, el idioma uno de los más vigorosos medios de expresión de la idea de la soberanía no es justo ni patriótico que la lengua castellana que heredamos de nuestros padres, sea propuesta a ninguna otra en el territorio de la República. El hombre que crece bajo el imperio de la lengua extraña, menoscaba necesariamente los sentimientos del patriotismo y de la dignidad del ciudadano (en Araújo, 1898, p. 171).

Esta nota dio lugar a un decreto firmado por Latorre el 30 de octubre de 1878, que estableció que “En todas las escuelas o colegios de enseñanza elemental, superior o científica [privados], se dará preferencia al idioma castellano, sin que esto importe excluir el estudio de los demás” (art. 1) (citado en Araújo, 1898, p. 173).

La reglamentación y puesta en práctica de esta disposición estuvo a cargo precisamente de Varela (en tanto Inspector Nacional de Instrucción Pública), quien la estimaba “acertada, conveniente y justa” (Varela, 2012 [1879], p. 125), en la medida en que, como vimos, consideraba que el conocimiento del idioma nacional era el principal instrumento de nacionalización de la población, lo que requería a su vez la extensión de la educación primaria a todo el territorio nacional y la enseñanza obligatoria del castellano en todas las escuelas, tanto públicas como privadas. La reglamentación del decreto, de fecha 11 de febrero de 1879, estableció que los encargados de verificar el cumplimiento de la disposición fueran los inspectores departamentales mediante la visita a los centros educativos particulares (Varela, 2012 [1879]). La medida tomada muestra asimismo la necesidad del Estado de regular las instituciones privadas, además de las públicas, para lograr sus objetivos civilizatorios y nacionalizadores.

4 Sobre este punto ver, por ejemplo, Barrios (2013) y Oroño (2013 inédito).

Consideraciones finales

En el último cuarto del siglo XIX, la principal preocupación de la élite uruguaya era establecer las fronteras políticas, económicas y culturales del país. Para ello, había que nacionalizar y civilizar a la población (en especial a la población rural) a través de, entre otras cosas, la enseñanza del castellano, el idioma nacional. En este contexto, el portugués fue representado como especialmente problemático, por sus implicancias económicas, políticas y culturales: los lusohablantes estaban en una región que incluía la frontera norte del país, esas tierras estaban en manos de brasileños, y sus habitantes respondían a tradiciones y costumbres más lusitanas que hispanas (Behares, 1984; Elizaincín, Behares, Barrios, 1987; Barrios et al., 1993; Barrios, 2013).

La escuela, obligatoria y en castellano, y en particular las escuelas rurales fronterizas, fueron vistas como la principal herramienta para alcanzar un Estado homogéneo en cuanto a lengua y cultura. Para lograrlo, y a partir del reconocimiento de la extensión del portugués en gran parte del país, se desarrolló una planificación educativa y lingüística muy cuidada para revertir la situación. Para su concreción se aunaron los esfuerzos del Gobierno y del Inspector Nacional de Instrucción Pública, José Pedro Varela, y fueron esenciales los inspectores departamentales que, encargados de llevar las disposiciones educativas a cada una de las escuelas de su jurisdicción y de controlar su puesta en práctica por parte de los maestros, funcionaron como enlace entre éstos y la administración central.

Como otros hombres de su generación, Varela se adjudicó un papel social muy particular, una función política destacada. Pero en su caso no sólo diseñó un modelo cultural (en torno a valores nacionales y modernos) destinado “a la conformación de ideologías públicas” (Rama, 1998, p. 36; especificidad que el autor le atribuye a las élites culturales), sino que lo hizo efectivo liderando la reforma escolar iniciada en 1877.

Los Estados nacionales necesitan crear una conciencia nacional mediante la homogeneización de los ciudadanos y el desarrollo de una cultura nacional que organice el espacio público al compartir formas de pensar y de actuar (Hobsbawm, 1992; Anderson, 1993). La escuela vareliana se ocupó de esta tarea al colocar al castellano no sólo como expresión idiosincrática del espíritu nacional (Fishman, 1989; Haugen, 2001), sino como medio de difusión de las ideas nacionales y como organizador del aparato burocrático del estado (Anderson, 1993; Hobsbawm, 1992; Gellner, 1988), poniendo en primer plano la función demarcativa (Fishman, 1989; Zimmerman, 2008) del “idioma nacional” en relación con el portugués como atributo de la nación uruguaya.

Referencias bibliográficas

- Academia Nacional de Letras. (1982). *Estudio sobre el problema idiomático fronte-rizo*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Altamirano, C. (2008). Introducción general. En: C. Altamirano (dir.) *Historia de los intelectuales en América Latina. Volumen I: La ciudad letrada, de la conquista al modernismo* (pp. 9- 28). Madrid: Katz.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Araújo, O. (1898). *Legislación escolar cronológica*. Tomos II- IV (años 1877-1897), Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Barrios, G. (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. En: J. Del Valle (Ed.) *A Political History of Spanish: The Making of a Language* (pp. 197-211) Nueva York: Cambridge University Press.
- Barrios, G., Behares, L., Elizaincín, A., Gabbiani B. & Mazzolini, S. (1993). *Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay*. Iztapalapa: 29, 177- 190.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Behares, L. E. (1984). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En C. Brovetto, N. Brian y J. Geymonat (Eds.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 99- 171) Montevideo: ANEP.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Caetano, G. (1992). Identidad nacional e imaginario colectivo en Uruguay. La síntesis perdurable del Centenario. En: H. Achugar y G. Caetano (Comps.) *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* (pp. 75-96). Montevideo: Trilce.
- Caetano, G. & Rilla, J. (1994). Historia contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Mercosur. Montevideo: CLAEH- Fin de Siglo.
- Dirección General de Instrucción Primaria (1889). *Boletín de Enseñanza Primaria: 1 a 6*. Tomo I.
- Fishman, J. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevelon- Philadelphia: Multilingual Matters.
- Gellner, E. (1988) *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.
- Haugen, E. (2001). Dialeto, língua, nação. En: M. Bagno (Org.) *Norma lingüística* (pp. 97-114). San Pablo: Loyola.
- Hobsbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici (Ed.) *Psicología social* (pp. 469- 494). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (Ed.) (1993). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Nahum, B. (1994). *Manual de historia del Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- Oroño, M. (2011). La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos períodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. *Letras*: 42, 217- 247.
- Oroño, M. (2013, inédito). *Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Renan, E. (1987). ¿Qué es una nación? En: Renan, E. *Cartas a Strauss* (pp. 55-86) Madrid: Alianza. (Trabajo original publicado en 1882).
- Varela, J.P. (1964). *La legislación escolar*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (Trabajo original publicado en 1876).
- Varela, J. (2012). Memoria del Inspector Nacional. 1877-1878. En: A. L. Palomeque (Comp.) (2012) *José Pedro Varela y su tiempo. Escritos de José Pedro Varela y documentos de época* (Vol. 6, pp. 89-252). Montevideo: ANEP. (Trabajo original publicado en 1879).
- Vidart, D. y R. Pi (1969). *El legado de los inmigrantes*. Montevideo: Nuestra Tierra.
- Zimmermann, K. (2008). Políticas lingüísticas e identidad: una visión constructivista. En: U. Mühlischlegel y K. Süselbeck (Eds.) *Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp.21- 40). Iberoamericana: Madrid.

Políticas públicas educacionais: a experiência do programa de iniciação à docência

*Dra. Rosane Carneiro Sarturi¹,
Lic. Camila Moresco Possebon²,
Lic. Nicole Zanon Veleda³*

Resumo

Este estudo insere-se no contexto das políticas públicas nacionais e internacionais, que nas duas últimas décadas vem intensificando as prerrogativas legais que tem possibilitado qualificar as relações entre a educação superior e a educação básica, tendo por delimitação a experiência realizada na implementação do subprojeto da área de Pedagogia do projeto institucional da Universidade Federal de Santa Maria, inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Tem por objetivo geral analisar em que medida as ações desenvolvidas no Subprojeto da Pedagogia inserido no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído para a articulação dos espaços de formação inicial de professores para as etapas iniciais da educação básica, a partir da avaliação permanente das experiências desenvolvidas pelas acadêmicas do curso, considerando o programa dentro do conjunto de políticas públicas para a formação inicial de docentes. Conclui-se que a articulação entre as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas constitui-se como o principal foco da experiência avaliada neste estudo. A possibilidade de estabelecer a relação dialética entre a teoria e a prática, promovendo a inserção, neste caso, das acadêmicas do Curso de Pedagogia, no espaço escolar, nas relações cotidianas, na aridez de uma sociedade organizada por classes, que continua distante dos discursos teóricos da academia, é o ponto nevrálgico que precisamos avaliar. Neste sentido, Freire (2001) diria que a utopia está na unidade na diversidade.

Palavras-chave: Políticas públicas; Práticas Escolares; Formação inicial de professores; PIBID.

Resumen

Este estudio está insertado en el contexto de las políticas públicas nacionales e internacionales, que en las últimas dos décadas han intensificado las prerrogativas legales que posibilitan calificar las relaciones entre la educación superior y la educación básica, tomando como delimitación la experiencia hecha en la implementación del subproyecto del área de Pedagogía del proyecto institucional de la Universidad

-
- 1 Professora Doutora, Associada II, do Departamento de Administração Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional- Mestrado Profissional Especialização em Gestão Educacional. E-mail: rcsarturi@gmail.com
 - 2 Pedagoga. Aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM) e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). E-mail: camis.mp@gmail.com
 - 3 Pedagoga. Aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM). E-mail: nicolezveleda@gmail.com

Federal de Santa Maria, insertado en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID/CAPEES). Tiene por objetivo general analizar cómo las acciones desarrolladas en el Subproyecto de la Pedagogía insertado en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) ha contribuido a la articulación de los espacios de formación inicial de profesores para las etapas iniciales de la educación básica, a partir de la evaluación permanente de las experiencias desarrolladas por las alumnas del curso, considerando el programa dentro del conjunto de políticas públicas para la formación inicial de docentes. Concluye que la articulación entre las políticas públicas educacionales y las prácticas pedagógicas se constituye como el principal foco de la experiencia evaluada en este estudio. La posibilidad de establecer la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, promovió la inserción, en este caso, de las alumnas del Curso de Pedagogía, en el espacio escolar, en las relaciones cotidianas, en la aridez de una sociedad organizada por clases, que se mantiene lejos de los discursos teóricos de la academia, es el punto esencial que se necesita evaluar. En este sentido, Freire (2001), decía que la utopía está en la unidad en la diversidad.

Palabras clave: Políticas Públicas; Prácticas Escolares; Formación Inicial de profesores; PIBID.

Introdução

Este texto apresenta uma análise das políticas públicas nacionais brasileiras que influenciam e causam impactos no fortalecimento e na qualificação das relações e interlocuções propostas entre a educação superior e a educação básica, sobretudo através das experiências vivenciadas a partir da implementação do subprojeto da área da Pedagogia, do projeto institucional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), inserido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Para dar conta de responder ao objetivo de analisar em que medida as ações desenvolvidas no Subprojeto da Pedagogia inserido no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído para a articulação dos espaços de formação inicial de professores para as etapas iniciais da educação básica, a partir da avaliação permanente das experiências desenvolvidas pelas acadêmicas do curso, considerando o programa dentro do conjunto de políticas públicas para a formação inicial de docentes, tomamos como sujeitos desse estudo as alunas em formação inicial do curso de Pedagogia que atuaram como bolsistas do programa e em contrapartida, e as professoras supervisoras, já professoras das redes públicas de ensino, em momento de formação permanente de suas práticas.

Este trabalho é desenvolvido com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, pois esse tipo de pesquisa assegura relevância ao que é subjetivo dos sujeitos da pesquisa, dando margem às percepções dos mesmos acerca das relações que são únicas e individuais, em diferentes contextos (Minayo, 1994).

Para lidar com questões muito particulares e complexas de determinados contextos e sujeitos, escolheu-se como tipo de pesquisa o estudo de caso, que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (Severino, 2007, p. 121).

Para a coleta de dados, realizou-se uma pesquisa documental, com ênfase nos documentos que legitimam o Programa PIBID e no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia da UFSM, para compreender os pontos que convergem e divergem nos objetivos da formação de professores em ambos.

Foram realizados questionários abertos com os sujeitos da pesquisa: egressas dos cursos de Pedagogia noturno e diurno da UFSM, que participaram como bolsistas no Subprojeto PIBID da área da Pedagogia, e professoras das seis escolas que participaram do projeto, que desempenharam a função de bolsistas supervisoras.

Também se coletou dados a partir de observações participantes no cotidiano escolar, nos espaços de inserção do PIBID, pois se acredita que “as principais características do método dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (Flick, 2009, p. 207).

Desta forma, a etapa subsequente caracterizou-se como a terceira etapa da pesquisa, que consiste em análise do material coletado e estudo de referencial teórico da temática abordada para subsidiar os resultados encontrados.

Com o intuito de possibilitar um panorama geral do Programa em si e dos desdobramentos que estão em discussão nesse estudo, iremos tratar de: analisar o edital de implementação do PIBID e seus objetivos; verificar como as professoras supervisoras percebem os possíveis impactos do PIBID/Pedagogia no processo de ensino-aprendizagem e reconhecer as contribuições da participação no PIBID para a qualificação da formação inicial de professores.

Subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM no âmbito das políticas públicas para a qualificação da formação inicial

O PIBID tem como objetivo a qualificação da educação pública brasileira, a partir do incentivo à iniciação à docência, possibilitando a aproximação do acadêmico com as diferentes realidades que podem ser encontradas no contexto escolar. O objetivo diretamente ligado ao contexto escolar está descrito no Decreto nº 7.219 (Brasil, 2010), Artigo 3º, inciso V, edital do referido programa, no qual o mesmo tem como uma de suas diretrizes “[...] incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Brasil, 2010, p. 4).

Na intenção de unir as secretarias dos estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior, o programa oferece bolsas de iniciação à docência, destinadas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura, visando o comprometimento dos mesmos com o exercício do magistério na rede pública, depois de graduados.

Em setembro de 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o edital que orientou as instituições interessadas a apresentar propostas de subprojetos. Conforme os objetivos deste edital, os projetos propostos deveriam:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (Brasil, 2009, p. 3).

É recomendável que as instituições públicas de ensino superior comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa, tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2009, p. 4).

Nesse sentido, o Subprojeto Pedagogia/UFSM/PIBID busca inserir-se em escolas que, além de apresentarem o IDEB abaixo da média nacional, estejam localizadas nas regiões de periferia da cidade, em comunidades carentes que desafiam constantemente a ação docente.

A realidade destas escolas possibilita aos futuros professores o contato com as adversidades das regiões de periferia, com as especificidades do trabalho docente com crianças e jovens em situações de risco e de pobreza. Tais prerrogativas estão de acordo com o perfil do egresso do curso de Pedagogia da UFSM/noturno, descrito no Projeto Político-pedagógico (PPP) do mesmo. Sobre o perfil desejado do formando, o documento destaca que o profissional que tem como base de formação a docência, precisa desenvolver seus saberes docentes com base em conhecimentos teóricos e práticos que irão mediar a sua atividade em instituições escolares e não escolares em diversas realidades, atuando conforme as demandas do contexto.

As acadêmicas do curso de Pedagogia, noturno e diurno, da UFSM que participam do Subprojeto Pedagogia/UFSM/PIBID dedicam-se 20 horas semanais às atividades de inserção no espaço escolar, tomando conhecimento das peculiaridades da ação docente no que se refere às dificuldades enfrentadas por professores e professoras em relação às adversidades do contexto nos quais estão inseridos, contemplando o quarto objetivo previsto no edital de implementação dos Subprojetos PIBID de “[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Brasil, 2009, p. 3). Essa integração pôde ser identificada na fala da entrevistada:

Aluna 1: O PIBID contribuiu para que eu pudesse me sentir mais familiarizada no contexto escolar e pudesse pensar em metodologias mais atrativas. No meu estágio trabalhei muito com circuito de jogos, como eu trabalhava no PIBID, além disso, tive a contribuição da professora regente que também trabalha nessa perspectiva.

O contato recorrente com a escola oportuniza as acadêmicas a consolidação e construção de novos conhecimentos, assim como o avanço destes, através da busca de aporte teórico que fundamente a intencionalidade das práticas pedagógicas. Estas, caracterizadas pela reflexão em torno da ação que se realizou e que resulta em uma nova ação.

Na medida em que se inserem no campo de atuação a identidade docente das futuras professoras vai se construindo, por meio de espaços de autonomia nos planejamentos, reflexões acerca da prática desenvolvida, das relações construídas com os alunos e alunas e suas famílias. Esta vivência promove, também, a construção dos saberes das relações com os demais professores e professoras, funcionários e equipe de gestão, promovendo avanços na complexidade que envolve a ação docente:

Aluna 2: Muitos acadêmicos tem acesso à prática nos últimos semestre ou somente no estágio, o que dificulta a relação teórico-prática que tanto se fala e a significação dos saberes docentes. É através da prática que o educador vai se constituir, saber lidar com os desafios da docência e pensar atividades reflexivas e mobilizadoras.

O futuro docente assume uma postura investigativa diante do contexto profissional, social e político que circunda os espaços escolares e não escolares. Tal postura, mencionada no PPP dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (noturno e diurno) da UFSM, permite que o aluno amplie sua atuação para além das ações pedagógicas em sala de aula, desenvolvendo projetos que lhe possibilite compreender e problematizar o dia-a-dia da escola, realizando um movimento caracterizado por um processo que vai do todo às partes e das partes ao todo, através de práticas que iniciam no âmbito da sala de aula, transcendendo para outros espaços pedagógicos.

O PIBID/UFSM/Pedagogia e sua relação com os docentes da educação básica

Na Portaria nº 260 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2010), de dezembro de 2010, expedida pela CAPES, em que estão descritas as normas do PIBID, também estão descritos a definição e os requisitos para a participação como bolsista supervisor do programa. Estes, são “professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado, e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2010, p. 9).

Como requisitos para participação no programa, o professor deve ser um profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício há pelo menos dois anos na escola participante do Programa, preferencialmente em regência de classe. As atribuições do cargo são, conforme edital:

I. informar ao Coordenador de Área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID; II. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao Coordenador de Área do Programa; III. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; IV. participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, realizando as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância; V. manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas e VI. elaborar e enviar ao Coordenador de Área documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2010, p. 9 -10).

Da maneira como o subprojeto da área da Pedagogia/UFSM está configurado, o papel das professoras supervisoras, enquanto elo entre as ações das bolsistas de iniciação à docência e demais sujeitos da escola, se faz essencial ao que diz respeito ao inciso III do edital supracitado, no sentido de tornar significativas as ações do subprojeto para os sujeitos que estão envolvidos.

A realidade atual das escolas é de que os professores são, na maioria das vezes, oriundos de outras regiões da cidade, trabalham em mais escolas, de modo que não conseguem participar efetivamente das atividades da comunidade escolar. Suas ações se restringem à prática em sala de aula, que também não acompanha o projeto da própria escola, pela impossibilidade de participação também em reuniões e outros espaços de trocas, restando-lhe apenas o tempo do recreio para que possa se colocar a par de tudo o que acontece na escola.

Tendo a universidade outra dinâmica, ou seja, outro tempo e outro espaço em que as relações acontecem, a professora supervisora exerce um papel fundamental para mediar a comunicação de forma que possa se estabelecer a harmonia, visando superar desafios e atingir objetivos em comum.

Este aspecto ilustra um dos pressupostos fundamentais no movimento de transição da concepção de administração escolar para gestão educacional, pois “[...] pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não consideradas pelo conceito de administração, e portanto, superando-a” (Lück, 2006, p. 55).

Como a gestão educacional requer participação de todos os sujeitos que compõem a escola, as ações da professora supervisora também visam à comunicação das práticas do PIBID para as demais professoras, de acordo com o previsto no inciso V do edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para que ocorra um real entrelaçamento entre a proposta da escola com a proposta do subprojeto.

A relevante contribuição das professoras supervisoras, para que as ações do subprojeto se tornem realmente significativas para toda a comunidade escolar, estão diretamente ligadas às concepções da gestão da escola e ao nível de entendimento que a escola possui do subprojeto. Na fala da Professora 1, referente à percepção do seu papel enquanto articuladora do PIBID/Pedagogia e a realidade escolar, podemos perceber esta interdependência entre gestão e PIBID:

Professora 1: Considero um papel extremamente significativo, porém, às vezes, impotente diante da Gestão Escolar, pois muitas decisões precisam da participação efetiva da Direção da escola, o que nem sempre ocorreu naquela época.

Podemos observar, diante dessa fala, que as ações do subprojeto muitas vezes não eram valorizadas pela direção da escola, assim como por parte do corpo docente, já que desconheciam o trabalho desenvolvido pelas bolsistas. A professora supervisora, por acompanhar o desenvolvimento das atividades, conhecia a relevância do trabalho realizado, mas fazer com que o trabalho interessasse ao restante do grupo era uma tarefa mais árdua.

O que se pode observar nas escolas, porém, é que grande parte do corpo docente não se identifica como “gestor” daquele espaço. Os professores que atuam em sala de aula responsabilizam a equipe diretiva por tudo aquilo que dá errado na escola, como se estivessem alheios ao que acontece fora de seus domínios, da sua sala de aula. Porém, uma nova concepção de gestão começa a ser delineada pelas professoras a partir da participação como supervisoras do subprojeto.

A valorização do magistério, descrita tanto na LDB quanto no edital do PIBID, se torna uma realidade a partir do momento em que as professoras supervisoras fazem uso das suas vivências para subsidiar novas práticas e diferentes maneiras de encarar a realidade da escola, principalmente da escola pública, com recursos escassos, que atende crianças e jovens com realidades difíceis e que interferem pontualmente em seu processo de ensino-aprendizagem.

Cientes desse movimento que precisam despertar no ambiente escolar e, apoiadas pelo PIBID, as professoras supervisoras superam suas concepções a favor de qualificar o seu ambiente de trabalho, a sua relação com os alunos e com seus colegas. Nesse sentido, a articulação entre a universidade e a escola apresenta um espaço para que possibilidades de um novo trabalho se constituam.

Essa articulação promovida pela professora supervisora traz benefícios para todos os sujeitos envolvidos, que podem ser observados em aspectos que vão do global para o local e vice-versa: as mudanças se fazem significativas, pois atingem um grande número de pessoas; atingem a prática dos professores, influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que participam efetivamente do subprojeto e transformam a formação inicial das bolsistas de iniciação à docência em momento de construção da profissionalidade docente. Libâneo, Oliveira e Toschi afirmam que “[...] o despreparo profissional pode estar associado, também, a uma frágil formação inicial, de modo que se faz necessário investir nas situações de trabalho, em maior conhecimento teórico, envolvendo tanto os saberes pedagógicos como os específicos.” (2007, p. 377).

Além de qualificar a formação inicial dos pibidianos, através da antecipação do vínculo com o universo escolar, o PIBID promove um resgate dos saberes acadêmicos das professoras que participam direta ou indiretamente do subprojeto, conforme o relato sobre a experiência como professora supervisora do PIBID/UFSM/Pedagogia:

Professora 3: Foi bastante satisfatória, reestabeleci o vínculo com a Universidade trazendo novidades para minha prática pedagógica. Mudei muito minha maneira de dar aula, adotei o trabalho em grupo como rotina; não sei mais trabalhar com meus alunos isolados. Aplico bastante a metodologia dos jogos e o PIBID veio para somar em minha prática pedagógica.

Baseado no que a professora traz como pontos marcantes de sua participação no PIBID, é relevante salientar a mudança declarada nas suas práticas pedagógicas, fundamentadas na compreensão absoluta dos princípios epistemológicos que regem o trabalho desenvolvido pelas pibidianas. Assim como a afirmação de que esse pressuposto é válido e que efetivamente traz resultados à aprendizagem dos alunos que, por sua vez, incentivam a professora à renovação de metodologias e de aceitação de diferentes possibilidades no que diz respeito à construção do conhecimento.

Para que essa renovação metodológica e epistemológica pudesse ocorrer de forma significativa na atuação das professoras, é essencial ressaltar que os movimentos de formação continuada ocasionados pelas inserções do PIBID foram fundamentais neste processo, considerando as trocas de saberes e experiências entre acadêmicas e professoras, universidade e escola.

Considerações finais

Conclui-se que a antecipação da inserção das acadêmicas no contexto escolar, através da sua participação como bolsistas de iniciação à docência, promoveu a construção de sua identidade docente antes mesmo do estágio curricular obrigatório, pois, a familiarização com as atribuições do professor no contexto de atuação permitiu que se sentissem mais preparadas para lidar com as adversidades da escola real.

O conhecimento da realidade em que a instituição de ensino está localizada, a compreensão da comunidade e dos significados e significantes à vida dos sujeitos que constituem esses espaços-tempos são primordiais para que professores e professoras possam aprofundar suas ações docentes, atribuindo-lhe caráter transformador.

Este caráter de transformação também esteve presente no impacto do PIBID na formação continuada das professoras bolsistas supervisoras, que atribuíram ao programa a capacidade de promover espaços de (re) significação de suas práticas docentes, principalmente no que se refere às suas concepções de gestão escolar, além de:

[...] reconhecer a educação também como possibilidade. [...] Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade. (Freire, 2001, p. 20)

Desse modo, o exercício, a possibilidade da docência é “[...] expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria” (Pimenta, 2000, p. 47). Ou seja, a vivência na sala de aula movimenta o professor ou professora em direção às teorias que irão fundamentar o seu trabalho e as intervenções necessárias em busca do avanço de seus alunos e alunas em relação aos conhecimentos outrora assimilados e os novos conhecimentos.

O PIBID surgiu na vida profissional das professoras supervisoras como uma oportunidade de renovação e de oportunidade de busca pela qualificação de suas práticas, bem como um momento em que revisitaram as teorias que fomentam suas práticas, de forma reflexiva e carregadas de novos sentidos.

Do mesmo modo, para a formação das acadêmicas de Pedagogia, a iniciação à docência, permitiu que pudessem conhecer, compreender e refletir suas práticas, no sentido de identificar conceitos e procedimentos, conferir significados e interpretar problemas com mais segurança e autonomia.

Através das modalidades de inserção do Subprojeto Pedagogia/UFSM/PIBID, vivenciadas por todas as egressas entrevistadas, a prática dos estágios supervisionados transformou-se em espaços de aprofundamentos de conhecimentos já construídos. Esta prática possibilitou o enfoque para questões mais profundas acerca da prática docente.

Os impactos verificados na ação docente desses sujeitos, egressas da Pedagogia e professoras da educação básica, se deram no âmbito da prática da sala de aula e na (re)significação da identidade docente, pois podem assumir-se enquanto parte integrante das ações de gestão no campo escolar e educacional, para além da regência de classe.

Referências

- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Diário Oficial da União, (n. 120, seção 1, 4-5). Recuperado em 10 junho, 2014 de https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. (2009) Edital do *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID*. Recuperado em 03 julho, 2013 de http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. (2010). *Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010*. Recuperado em 10 junho, 2014 em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3 ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Freire, Paulo. (2001). *Política e Educação: ensaios*. (5 ed.) São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., Toschi, M. S. (2007). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. (4 ed.) São Paulo: Cortez.
- Lück, H. (2006). *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. (5. ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, C. de S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. En: Deslandes, S. F.: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pimenta, S. G. (2000). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. (2. ed.) São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

El monumento universitario y las nuevas culturas del conocimiento: los caminos del dilema¹

Dr. Charlie Palomo²

Allá afuera, los nativos digitales, muchos de ellos, producen, evalúan y difunden conocimiento de manera irreverente. No respetan los antiguos protocolos. Aquí, en la academia, se continúa con los métodos exitosos del pasado, que no necesariamente garantizan el futuro próspero ¿Para dónde vamos?

Lá fora, os nativos digitais, muitos deles, produzem, avaliam e difundem o conhecimento de forma irreverente. Não respeitam os antigos protocolos. Aqui, na academia, continua-se com os métodos bem sucedidos do passado, que não garantem necessariamente um futuro próspero. Para onde estamos indo?

Amo las metáforas. Son hermosos instrumentos del pensamiento y de las sensaciones. Nos ayudan a llegar a donde la palabra directa no alcanza. Cristalizan sentido y avanzan en la significación, por caminos paralelos y amigables. Todo lo que tienen de bueno, a veces, complica. Nos alejan de una realidad que mejor no perdiéramos de vista para pensar, para sentir.

En ese sentido, planteo mis reparos con dos metáforas muy difundidas, que entiendo fueron de gran utilidad para avanzar en terrenos tan actuales como desconocidos. Gracias por la ayuda en el razonamiento. También nos despegaron de la realidad. Y eso podríamos revisarlo.

La primera metáfora que critico es la ampliamente difundida “sociedad del conocimiento”. ¿Qué significa esa bella imagen? ¿Que el valor más importante de la sociedad actual es el conocimiento? ¿Que hemos construido un sistema meritocrático en el cual lo que da un espacio es el tener y usar el conocimiento? ¿Que al ser lo más valioso es lo que marca el rumbo de las políticas públicas? ¿Que el conocimiento es el centro de la educación?

La segunda metáfora, no desvinculada de la primera, sobre la que planteo reparos es la “sociedad en red”. ¿Qué significa? ¿Que todos estamos conectados? ¿Que todos estamos incluidos? ¿Que para disfrutar de las bondades de la sociedad actual todos somos iguales? ¿Que para un eventual calamidad todos estamos contenidos y acudiremos unos en ayuda de los otros?

La semana pasada circuló una imagen terrible. Una foto descarnada de la realidad. El diario El País de España publicó: “La fotografía de Aylan Kurdi, un niño sirio de tres años muerto en una playa de Turquía cuando con su familia trataba de emigrar a Europa, conmovió al mundo entero”.

1 Esta es la presentación oral y comentada del artículo publicado en la Revista tópos para un debate de lo Educativo, N° 7, con el título de “La educación universitaria tensionada entre nativos y extranjeros: el digitalismo y los viejos monumentos”, en 2015.

2 Doctor en Educación. Profesor e investigador de Transformaciones en la Educación Superior y Conocimiento en la Era Digital. Etnofotógrafo, biógrafo. Especialista en metodologías cualitativas.

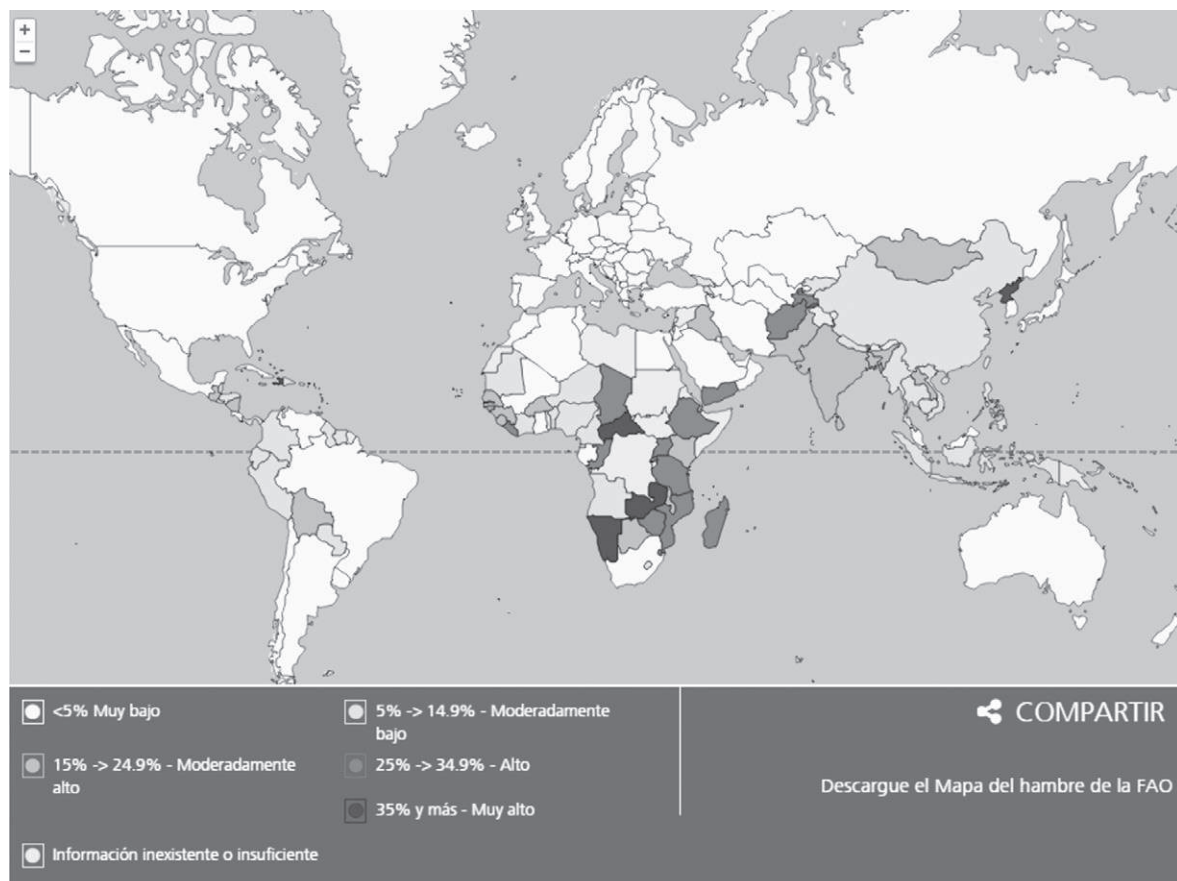
Me cuesta pensar que este niño, esta familia, esta cultura estaba contenida por la sociedad en red. Me cuesta creer que ellos están incluidos en la sociedad del conocimiento.

Poco tiempo atrás, la ONU difundió un mapa del hambre en el mundo. Señalando con colores las regiones más y menos afectadas. Confieso públicamente: me dio algo de alegría ver que

Uruguay, Brasil, Argentina no estaban marcadas. El vuelo de la metáfora gráfica fue corto. Lo numérico aparece como más real que lo real. Pero no lo es.



Foto: Reuters



Fuente: Naciones Unidas

Más temprano que tarde, la realidad emerge. Está ahí. Delante de nosotros. Esta imagen la tomé en una ruta provincial de Buenos Aires, Argentina. Pero podría representar una situación que se multiplica en muchísimas latitudes ¿Ellos forman parte de la sociedad del conocimiento? ¿La sociedad en red los contuvo en la caída?



Foto: Charlie Palomo

Existe un detalle que no se ve en la foto y que, como etnógrafo, rescato: sobre esta misma ruta, a cuatro kilómetros, se ubica la principal sede de una universidad nacional. Con esto, sería dable pensar que muchos estudiantes y profesores pasan por aquí cotidianamente. Si así fuera, me pregunto cómo hacen para despojarse de esta imagen cuando llegan a las aulas. Especialmente los que enseñan o estudian para recibir un diploma de: Ingeniería Agronómica, Tecnicatura en Proceso Agroalimentario, en Producción Vegetal, en Producción Animal, Doctorado en Derecho, Licenciatura en Trabajo Social, en Minoridad y Familia, etcétera.

¿Cuántas sociedades existen en la sociedad (incluida la del sociedad del conocimiento)? ¿Cuántos huecos tiene la red de la sociedad en red?

Pedagogía y digitalismo

La brecha entre nativos digitales y migrantes muestra sin pudor la distancia. No es poca. Para Levy (2004) nos hemos vuelto nómadas de nuevo. Para Pérez Tapias (2003) somos internautas y naufragos. El territorio perdió peso. Los vientos soplan fuerte, llenan la vela, la velocidad aumenta, el destino no está claro. Caminamos como extraños en un paisaje que tiene algunos rasgos del pasado. “La experiencia de extranjeros deriva de las segregaciones que nos excluyen o hacen sentir extraños en el lugar natal, o por el descontento hacia modificaciones de nuestra sociedad o el entorno que conocíamos”. (García Canclini, 2009, p. 5)

Los profesores, extranjeros en la arena digital, reproducen las exclusiones sufridas en múltiples expresiones habituales en los entornos académicos. Suman el disgusto de las transformaciones del mundo (incluido el universitario) en el que nacieron y se criaron. Y responden desvalorizando o negando la cultura del otro. Escribir un mail no es escribir. Leer noticias on line no es leer. Mirar películas descargadas de lugares no autorizados no es ver cine.

Analógicos y digitales responden a dos lógicas enfrentadas, que se desautorizan mutuamente. Los profesores letrados no consideran ni valoran las nuevas formas de interacción. No son objeto de estudio, sino para semiólogos de vanguardia. Los estudiantes, bárbaros (en términos de la denominación de Piscitelli (2009)), no consideran ni valoran los contenidos y metodologías de una institución que no asume las transformaciones vigentes. Negados los monumentos, ignorados los documentos. Y viceversa.

Para Brea (2007), la característica de la cultura actual es la reciprocidad y la comunicación. Por oposición, la característica de la cultura anterior sería la direccionalidad y la transmisión. Dos perspectivas opuestas de manera irreconciliable, que no significa necesariamente que los modelos de la teoría se den de manera homogénea y cristalina en la realidad. Lo cotidiano suele mostrar una amplia variedad de combinaciones de los extremos conceptuales.

Son sectores, son espacios de poder, son disputas de los sectores que pelean por los espacios de poder que ora poseían ora ven amenazados.

En un mundo jerárquico, donde casi todo está organizado no tanto por los que saben sino por los que pueden y quieren; donde la brecha entre el saber y el hacer se multiplica, generando dificultades y frustraciones a granel, el ejemplo de los wikis y su nave insignia, la Wikipedia, muestra que hay otra forma de hacer las cosas y que, por suerte, podemos participar en esas construcciones complementarias, (Piscitelli, 2005, p.88-89).

La academia transita entre el horror y la negación de inmensidad de los cambios cognitivos.

Las redes sociales, en tanto arquitecturas de participación, edifican nuevos monumentos y en el mismo acto atentan contra los edificios tradicionales. Fisuras en la Torre de Marfil, por ejemplo de la universidad, como lo había anticipado Scott (1998). Horizonte de sentido trastocado.

Si es verdad que andamos muy perdidos, como navegantes sin rumbo, cada uno cual Ulises sin patria, nos encontramos con que además, se nos ha hecho imposible pensar en términos de retorno: a nosotros herederos de la Ilustración tardía, y después de siglos de irreversible desmitificación, volver atrás nos quedó prohibido. (Pérez Tapias, 2003, p.12).

No son sólo las voces de los expertos las que se escuchan. No tienen los académicos la exclusividad del discurso reconocido. Se manifiestan los pares. Ganan voz los silenciados por los colegios, por los claustros, en un proceso de validación social.

Nos hablan los semejantes, los coetáneos, nuestros hermanos de siglo, de instante, de época: todo aquello que copertenece a un mismo tiempo-ahora y levanta como blasón orgulloso los signos de su tiempo, la lengua de su ahora, la afirmación satisfecha de habitar el filo inasible y siempre desplazado del presente, del glorioso y pasajero ahora. (Brea, 2007, p.19).

Autoridad lesionada

En una construcción social del conocimiento, que desafía los circuitos conocidos, que elude la normativa reguladora, ejerce la potestad de la palabra y hace gala de la pericia de la construcción colectiva, uno puede expresarse en twitter sin pretensiones en enunciados vácuos, o puede encontrar un camino de socialización de escritos interesantes (que interesan a quienes siguen la circulación y recirculan lo que les interesa). En un desarrollo sostenido, que sin embargo encuentra limitaciones y obstáculos, se escribe y se lee como nunca antes.

¿Por qué no se avanza más y más rápido (aún)? Brea (2007) adjudica la demora en el desarrollo de la banda ancha (seria), los e-books, la voz ip, el wi-free y la net-tv, que retrasan la microcomunicación, la capacidad de constelarse, las redes expandidas y los rizomas de intercambio cooperativo. Voluntad sobra. Paradójicamente, recursos técnicos estarían faltando.

Panorama turbulento. Así, las instituciones están en el borde de la una encrucijada. Elección de caminos sin mucha señalización pertinente. Para Piscitelli (2009), la disyunción es clara: o los inmigrantes digitales aprenden a enseñar distinto, o los nativos digitales deberán retrotraer sus capacidades cognitivas e intelectuales a las predominaban dos décadas o más atrás.

No es un cambio cosmético. Es una transformación en la estructura de la organización, un cambio en su lógica, una mutación de su cultura, una nueva configuración de las ideas fundantes. Esto es, un viraje que atraviesa toda la institución, que desplaza el monumento y que rediseña los documentos.

De lo que se trata aquí no es de reformatear viejos hábitos de pensamiento y contenidos pre-estructurados aligerándolos, o no, llevándolos al lenguaje de las imágenes y la fluidez multimedial, sino algo mucho más complejo y sutil. En donde la direccionalidad del sentido bottom-up reemplaza a la consagrada top-down". (Piscitelli, 2009, p. 49).

Direccionalidad descendente que tanto ha guiado a las organizaciones más tradicionales. De más está decir que la universidad ha hecho un importante uso de este estilo de gestión, que la llevó a sus mejores éxitos, y que la puede empujar hacia su peor fracaso: la pérdida del consenso social, ya deteriorado.

Documento, monumento, universidad

Walter Benjamin (1939), en su *Tesis de filosofía de la historia*, afirmó que jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie.

El pensamiento humano, que se expresa y se construye con el lenguaje, marca con sus opuestos las formas de interpelación del mundo. La señal cultural tiene en su interior el signo de la barbarie. Donde se erigen los rasgos de la cultura tradicional, quedan demarcados sus opuestos oponentes, sus excluidos. En el mismo lugar y momento que se yergue el documento de la cultura digital, también está trazado el rasgo de la barbarie digital. Cambia el soporte: papel o bits, pero la consecuencia

de la pertenencia o la exclusión se mantiene. Como si fuese una sombra humana, que sigue y sigue, y la matriz dicotómica lo alcanza.

Cultura y barbarie, y sus mutuos sinónimos, equivalentes o vicarios, van de la mano y muchas veces mezclados. Adorno (2002), en su *Mínima moralía*, advertía que progreso y barbarie, como el trigo y la cizaña, van enmarañados. Así en el cielo como en la Tierra.

Las instituciones se explican por sus discursos y los discursos presentan a las instituciones. Lo que dicen y lo que callan son la trama de lo que son. Es el texto institucional. Es su particular textura, su imbricado tejido. Para Foucault (2012) en El orden del discurso, la autoría literaria y las relaciones entre los actos discursivos se relacionan con sus representaciones jurídicas e institucionales.

¿Qué pasa entonces con ese monumento de la cultura denominado universidad? ¿Qué pasa con lo que la universidad, los actores universitarios, dicen que hacen con el conocimiento, en momento en que la sociedad, modestamente, se autodenomina “sociedad del conocimiento”?

Mientras tanto la academia resiste lo mejor que puede. Aún conserva (nunca mejor dicho) su instrumento principal: el libro. El libro como monumento del saber (establecido). No es tan fácil que un conocimiento llegue a ser libro. Y no es tan simple que todos tengan a disposición un libro de papel. Parece. Pero no somos todos los elegidos editoriales.

Existe un conjunto de normas de seguridad para acceder a los libros. Cuidado de los documentos de la cultura. Blindaje de la palabra escrita certificada. Régimen de no intervención. Protección de la obra original. Antípodas del documento en la era digital. Pero el libro no está aislado. Forma constelación con otros libros (en esta, tal vez, la más pobre de las utilizaciones).

Según Bloom (2005), leer el canon literario occidental exige sumergirse en libros que remiten a libros, que remiten a más libros. Para Piscitelli (2009), los bárbaros tienden a leer únicamente los libros cuyas instrucciones de uso se hallan en lugares que no son libros. Entonces, ¿cómo será en el futuro la reconfiguración de algo que se solía denominar *biblioteca*, *biblioteca universitaria* o, en el mejor de los casos, *centro de documentación*? ¿Cuándo pasará a reconocerse que, más importante que sus ancestros, será el *centro de conexión*? O mejor aún: institución con conectividad descentralizada. Cuesta pensar en lo que viene.

Pero si el espacio educativo no piensa en el futuro, ¿quién lo va a hacer? ¿El gobierno inmediateista? ¿La empresa con apetito de lucro salvaje? No hay impedimento legal para que el profesor provoque pensar en prospectiva con sus estudiantes, salvo que considere la ley del miedo a lo incierto, salvo que no comprenda que hay que formarse y formar para ese tipo de reflexión. El espacio educativo aparece como un lugar pertinente para el pensamiento del futuro: “Siempre me ha sorprendido el hecho de que en los medios universitarios muy pocos se atreven a proyectar el futuro”, (Pérez Lindo, 2010, p. 224). E insiste “La crisis mundial y, con ella, la de los sistemas educativos, han inducido sin embargo la necesidad de repensar la función de los productores de conocimiento y de los agentes educativos en la construcción de nuevos escenarios” (op.cit., p. 225).

No alcanza con ignorarlo. Los fenómenos cognitivos están a la vista de los que quieran ocuparse de ver. Si fueran investigadores, mucho mejor. Si se tratasen de académicos, sería esperanzador. En términos de Brea (2007), la cultura ROM –acumulación- es reemplazada por la cultura RAM –conexión y procesamiento-, que no se preocupa por mostrar los antepasados como modelos para emularlos, sino se ocupa de la intelección colectiva del mundo actual. Por eso habla de memorias en red o memorias consteladas.

Pero claro, así choca la cultura del tesoro acumulado y clausurado (a unos pocos) de la cultura pasada del conocimiento, con el horizonte social de las nuevas concepciones y prácticas de/con los saberes circulantes, circulantes y circulantes.

Espacios en declive

Así se está haciendo pedazos la autoreferencialidad de la literatura, y el libro se está convirtiendo en un nudo por donde pasan secuencias originadas en otras partes y destinadas a otras partes...lo que para los letrados es sacrilegio y duelo, para los nativos digitales es cortocircuito e invitación a nuevas aventuras paratextuales y multimediales”. (Piscitelli, 2009, p.140).

Para Scolari (2008), son las hipermediaciones, son las fronteras que dejan de ser límites, son los bordes que pasan a ser invitación.

En el opuesto del estante cerrado, cambia el criterio de valor. En contraste, para los bárbaros, la calidad de un libro reside en la cantidad de energía que es capaz de recibir de otras narraciones y verterla luego sobre otras narraciones. El libro es apenas un enunciado de un relato que empezó en otro lado y terminará lejos. Los anaqueles de la biblioteca no pueden contener tanta conexión. Hace falta una red.

La cultura de la convergencia, en términos de Jenkins (2008). En este caso, profusión de obras literarias que se continúan, completan, potencian en otros medios. La web les da la posibilidad del comentario, el seguimiento de los fans, la entrevista, el trailer. El reservorio pierde peso y la secuencia de intervención gana. La memoria de documento está en declive y la memoria de procesamiento en aumento.

Ya no se dice en definitivos monumentos, en lugares o escenarios de privilegio. Sino que al contrario, se dispersa y clona en todas direcciones, se reproduce y distribuye vírica a toda su red de lugares, difundida como onda y eco, deslocalizada en una multiplicidad de no-lugares, hacia los que fluye (y desde los que refluye) activamente y en tiempo real –y con la misma lógica de lo vivo. (Brea, 2007, p.14).

Si los espacios hablan, nuevos lugares y no lugares implican nuevas condiciones de uso y nuevas destrezas requeridas. Tal vez menos de las que se anuncian en cursos instructivos. Tal vez más de las que siempre atravesaron las mejores experiencias educativas. No sería temerario decir que todos hemos tenido por lo menos la vivencia de una buena clase. Analógica o digital, buena clase al fin. Hay que repetir. Hay que multiplicar.

“El verdadero desafío en términos de alfabetización digital es acercar herramientas poderosas y sofisticadas a las manos de las masas, y no concentrarlas en los

usos, aspiraciones y demandas de la tecnolite” (Piscitelli, 2009, p.159). En el cuidado de no alentar una nueva elite tecnocrática, pues “los enfoques elitistas, sectarios, etnocéntricos o sociocéntricos tienden a formar minorías o elites excluyentes” (Pérez Lindo, 2010, p.226).

La evolución de las interfaces y los dispositivos móviles en términos de sistemas amigos tienden a la inclusión de una diversidad de usuarios cada vez más amplia. De todos modos, la cobertura total sigue siendo una imagen utópica, aunque muchas veces se hable y declare como si fuese una realidad. Distante.

La incorporación a la lógica digital implica una nueva concepción de ciudadanía y una eficacia dentro del sistema. Da entidad al individuo y lo posiciona en condiciones de ventaja dentro de la nueva cultura con sus modos de producción, evaluación, y difusión de conocimiento. Quien pensó que repartiendo una computadora (aislada) se resolvía la situación, se equivocó. Mucho.

“Mientras mejor logren los grupos humanos constituirse en colectivos inteligentes, en sujetos cognitivos abiertos, capaces de iniciativa, de imaginación y de reacción rápidas, mejor aseguran su éxito en el medio altamente competitivo como es el nuestro” (Levy, 2004, p.13). El cambio cala profundo. La transformación va lejos.

De los alfabetos y los alfabetizados

¿Existe un nuevo desafío de alfabetización que podríamos denominar “digital”?

Galeano (1998), en *Patas para arriba*, se preguntaba qué se hace con los náufraeos, cuando son tantos, para que sus manotazos no echen a pique la balsa.

En la nueva sociedad del conocimiento, los términos de pertenencia han cambiado. Se trata de saber hacer con el conocimiento. Tener acceso, saber de su organización, poder apropiarse, poseer la destreza de modificarlo, tener las competencias comunicacionales de poner el nuevo producto en circulación constante. No es una cuestión simple de instrucción de las nuevas tecnologías.

Desafío entre desafíos, incorporar a numerosos sectores sociales nacidos y criados bajo el signo de la letra, en épocas de la inexistencia de los ordenadores y de Internet. Antiguos actores en nuevos escenarios. Complicado confeccionar un mapa de guía, difícil reconocer el rumbo, complejo el sentido. Un sentido en movimiento en una era de transformaciones. Para Pérez Tapias (2003), sin patria se ha puesto difícil recuperarse a sí mismo a lo largo de la existencia viajera, somos navegantes e internautas. Eso puede ser leído como una catástrofe en el recorrido o como la maravilla de un vuelo cognitivo.

Mientras tanto, ahora, existe una brecha, una fractura social entre los que forman parte y los que no de la cultura digital. Es una distancia compleja y multidimensional. Que consecuentemente demanda puentes plurales, multireferenciales y políglotas.

En un sector de la bibliografía, la fractura se ha reducido casi exclusivamente a su aspecto socioeconómico, según Doueihy (2010). Es decir, los que tienen acceso y los que no. “Nociones heredadas de la política y la economía de una época anterior (la lucha contra la pobreza, el analfabetismo, el racismo)” (Doueihy, 2010, p. 36).

Se están aplicando matrices del pasado: las que marcaban la posesión de la riqueza en la posesión de la tierra, luego en la energía, posteriormente en los recursos financieros. No es solo acceso y posesión lo que se juega en la alfabetización digital. Y la cultura digital exige nuevas formas de alfabetización.

Quién no teme ser un naufrago de las nuevas tecnologías, o de la globalización, o de cualquier otro de los muchos mares picados de mundo actual? Los oleajes, furiosos, golpean: la ruina o la fuga de las industrias locales, la competencia de la mano de obra más barata de otras latitudes, o el implacable avance de las máquinas, que no exigen salario, ni vacaciones, ni aguinaldo, ni jubilación, ni indemnización por despido, ni nada más que la electricidad que las alimenta. (Galeano, 1998, p.169-170).

En términos de Del Percio (2006), cualquiera puede convertirse en un despojo y caer en lo más bajo de la pirámide. Todos lo sabemos. Eso hace sentir su peso.

La posesión de las competencias digitales marca pertenencia. Más en la vorágine tecnológica y en el torrente de prácticas sociales en red, detenerse es quedar desactualizado. Es dejar de pertenecer. Es quedar excluido. Es bajar en la pirámide digital. La demanda es incremental. Así como los dispositivos quedan rápidamente obsoletos, los programas aparecen y desaparecen. Otro software surge y trae competencias de uso anexadas. La alfabetización digital es el recorrido de una nueva ciudadanía.

Esta alfabetización digital está definiendo nuevas realidades socioeconómicas, pero también está aportando modificaciones cruciales, en incluso fundamentales, a un conjunto de abstracciones y conceptos que operan sobre nuestros horizontes sociales, culturales y políticos generales (como la identidad, la localización, las relaciones entre territorio y jurisdicción, entre presencia y localización, entre comunidad e individuo, la propiedad, los archivos, etc.) (Doueih, 2010, p. 14).

De base técnica, pero sumado a las competencias propias de la vida en términos de la era digital, “más allá de una indispensable instrumentación técnica, el proyecto del espacio del conocimiento incita a inventar el nuevo vínculo social alrededor del aprendizaje recíproco, de la sinergia de las competencias, de la imaginación y de la inteligencia colectiva” (Levy, 2004, p.17). Freire (1999) ya lo señaló: el fenómeno educativo es eminentemente político. Según Doueih (2010), lo digital es un tema político, económico, de valores y del saber. Un bucle. Una vuelta que agrega.

La letra y las normas

Lo escrito, de la manera que se ha venido aceptando y reconociendo en el mundo académico, domina la producción reconocida. Se tiene que producir según las normas, en una ecuación que va de lo reconocido a lo reconocido a lo reconocido ene.

La alfabetización académica es en este sentido un subconjunto de la cultura de lo escrito, que hasta hace pocos años atrás había resultado absolutamente invisible, refugiada en su dimensión tácita. Como era de esperar, la cultura de lo escrito en la escuela secundaria es muy distinta de la cultura de lo escrito en la universidad. Además de que las tradiciones (o cofradías o capillas) académicas no son homogéneas. (Piscitelli, 2009, p.171) .

Es decir, con un sentido encriptado y en fuga. Casi inasible. De acceso altamente restringido. Siempre protocolarizado. Siempre codificado. No siempre explicitado por completo.

Las prácticas digitales desafían las reglas y las ponen en jaque ¿Hasta dónde una intervención no es una adulteración? ¿Hasta dónde una copia no es piratería? ¿Con qué instrumentos mirar los desarrollos actuales? Para Brea (2007), la pregunta obligada es cuánto tiempo más se insistirá en formas jurídicas de ordenación ante los desplazamientos ya cumplidos de los modos ROM.

“El beneficio de un cambio legal sería notable para los principales protagonistas del acto cultural de compartir conocimiento: los creadores y los usuarios...los principales perjudicados por una posible transformación legal del copyright son los intermediarios culturales del siglo XX” (Pardo Kuklinski, 2010, p. 39).

Los grupos de poder, a veces coincidentes con las naciones poderosas, luchan por mantener ese poder a través del ejercicio de leyes que los protegen en sus actividades comerciales, que no necesariamente coinciden con la defensa de los derechos de autor, y que tantas veces tienen que ver con los intereses de la intermediación.

¿La expansión de la cultura digital implica realmente el derrumbe de las especificidades y las identidades locales? ¿O la aspiración a la universalidad está más bien impulsada por ciertas jurisdicciones (nacionales) que sienten la necesidad de afirmar su autoridad y la legitimidad de su vocabulario económico y político, y de reforzar así su control jurídico sobre los derechos de propiedad intelectual, sobre el intercambio y la transmisión de nuevas formas de información? (Doueihi, 2010, p. 17).

Para Brea (2007), en ese contexto, la gestión aparece como un intento regulador de las relaciones y las experiencias digitales como acontecimientos que van más allá del control.

Una tendencia criminalizar algunas prácticas aparece, se intenta. Así el uso del concepto piratería. Algunos proponen otra óptica. “Compartir es una forma más precisa de denominar a una actividad que millones de usuarios realizan sin fines de lucro” (Pardo Kuklinski, 2010, p. 40). Esto va en contra de intereses comerciales de grupos que reaccionan con intensos de limitar esta nueva forma de circulación. De todas maneras, “cuantas más barreras diseñan los distribuidores tradicionales, más facilidades ofrecen estos actores emergentes” (op.cit., p. 40). Los usuarios comparan más allá de las normativas antiguas.

Los viejos BitTorrent, Napster, iTunes, eMule son ejemplos de modos de intercambio cuyo poderío está en la voluntad de los participantes de compartir. “La inquietud de los intermediarios tradicionales no responde necesariamente a los intereses de los autores a quienes dicen defender y –peor aún- no responde al interés público” (Pardo Kuklinski, 2010, p.43). Los espacios virtuales se crean y recrean cotidianamente.

La cultura digital tensiona los dispositivos de la cultura tradicional y a sus andamiajes jurídicos. “Desafían las reglas establecida, y de este modo perturban la tranquilidad de los dispositivos de protección jurídica de la propiedad intelectual con todas sus consecuencias económicas y sociales”, (Doueihi, 2010, 17.p). Algunos

proponen flexibilizar las leyes respetando algunos criterios tradicionales, en clara actitud negociadora. En cuanto a los autores, “no se trata de reemplazar a los artistas y su mundo, sino de ampliar la noción de creatividad” (Shultz, 2007, p. 28). Existe una tensión entre el copyright puro y duro y la innovación, la creatividad y la producción colectiva de conocimiento.

¿Y la alfabetización académica?

El paradigma positivista de buscar leyes y regularidades se opone a la realidad digital. “El conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen”, (Morín, 1997, p. 21). Ahora, la incertidumbre es lo que se repite. Y la tarea de la educación se trastoca en este sentido.

Labor docente: la de “plantar la semilla de la inquietud, de la duda, de la incertidumbre, del desasosiego, de la curiosidad intelectual” (Ferres i Prats, 2008, p.28), en el sentido de no haber aprendizaje sin conflicto cognitivo. El educador es concebido como facilitador de la resolución de conflictos y como generador de nuevos conflictos.

La necesidad de avanzar más allá de lo que se sabe. De indagar y conocer más del conocimiento y las formas en que se conoce. Y simultáneamente generar situaciones de construcción sistemas de nociones y métodos de indagación, con prácticas de lectura y escritura multimedial, con evaluaciones (y evaluadores) plurales y multireferenciales.

En la mayoría de las aulas de las universidades se repite una arquitectura que determina y es determinada por una forma de concebir el conocimiento y por un modo de practicar su producción. Profesor y pizarrón al frente. Estudiantes ordenados en bancos.

Por eso, “el hecho de que la educación virtual desplace en parte la actividad áulica no constituye una pérdida en la medida en que muchas de las clases magistrales en la escuela o la universidad no eran y no son interactivas, no facilitan la actitud activa, creativa, de los alumnos” (Pérez Lindo, 2010, p. 33).

Mientras tanto, en los lugares más variados (de locutorios, cibercafés a estaciones de servicios equipadas), los nativos digitales (y algunos migrantes) se multiconectan, se vinculan, intercambian información, consumen y producen, evalúan y difunden conocimiento.

La universidad sigue su ruta sin redefinir su destino. El mapa del conocimiento ha cambiado. Cambia. Una institución tradicional navega como puede. No sin resistirse a la transformación. Intentando sostener valores e instrumentos (de poder) que funcionaron muy bien en otra época. La nave madre de la alfabetización académica está deteriorada. Hace agua. Lo importante: hay lugar para todos: nativos y migrantes. Hay necesidad de contar con todos para construir un nuevo horizonte de conocimiento. Estamos en la víspera.

Estoy en un lugar deseado. La frontera. Agotado el pensamiento central y centralizador, considero que llegó el tiempo de mirar desde los bordes. Estoy en un ambiente atento, inconforme. Diáfana mayoría de profesores y profesoras, y profesores y profesoras en formación. La esperanza está en la sala. Están, estamos los actores ¿Seremos dignos representantes de la tradición? ¿O irreverentes líderes de la transformación del pequeño universo educativo que nos toca la piel cada día?

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (2002) *Minima Moralia*. Madrid: Editora Nacional.
- Benjamin, W. (2011) [1939] *Conceptos de filosofía de la historia*. Buenos Aires: Agebe Libros.
- Bloom, H. (1995) *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Brea, J.I. (2007) *Cultura RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Del Percio, E. (2006) *La condición social*. Buenos Aires: Altamira.
- Doueih, M. (2010) *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrés i Prats, J. (2008) *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (1999) *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Foucault, M. (2012). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Galeano, E. (2010) *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- García Canclini, N. (2009) *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*. Buenos Aires: Ariel.
- Jenkins, H. (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévy, P. (2004) *Collective Intelligence. Mankind's emerging world in cyberspace*. Massachusetts: Perseus Books.
- Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pardo Kuklinski, H. (2010) *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Pérez Lindo, A. (2010) *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Tapias, J. A. (2003) *Internautas y naufragos. La búsqueda del sentido en la cultura digital*. Madrid: Trotta.
- Piscitelli, A. (2005) *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Buenos Aires: Gedisa.
- Piscitelli, A. (2009) *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- Schultz, M. (2007). *El factor humano en la cibercultura*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Scolari, C. (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scott, P. (1998) Fisuras en la torre de marfil. En: *El correo de la UNESCO*, septiembre, 1998, pp. 18-20.

La nueva educación comparada en un mundo global: una perspectiva sudamericana¹

Dr. Enrique Martínez Larrechea²

La educación comparada e internacional, como campo académico, es el resultado de la modernidad y del proceso de auge y declive de los sistemas educativos nacionales como sujetos únicos de la política educativa y de la construcción de los sentidos de la educación.

Se trata, por ello, de un campo interdisciplinar y en transición, que no acaba de ser adecuadamente descripto, en razón de esta misma complejidad sustantiva.

La creación de nuevas sociedades latinoamericanas de educación comparada, entre ellas, la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional -SUECI-, la reciente creación de la Sociedad Iberoamericana, la Secretaría General del Consejo Mundial de Educación Comparada, ejercida entre 2013 y 2016 por un latinoamericano y la realización de los últimos congresos mundiales en los países emergentes, constituyen señales superficiales pero indicativas de dicha transición.

También se formula la hipótesis de una reciente transformación epistemológica, lingüística, cultural y política del campo, que lo aleja de la matriz euro y anglocéntrica a partir de la cual se constituyó y que supone una reapropiación interregional de la tradición de la educación comparada. Este artículo intenta describir, a grandes rasgos, el desarrollo académico de la educación comparada e internacional, identificando algunos puntos de inflexión, tales como la conformación de instituciones internacionales de investigación y enseñanza, que contribuyeron, en la segunda mitad del siglo XX y primeros años del siglo XXI, a conformar una arena global de agendas, debates e intercambios.

Palabras clave: Educación comparada e internacional, políticas educativas, regionalismo, globalización

Introducción

El objetivo de este breve trabajo es proponer una reflexión sobre el desarrollo del campo interdisciplinar de la educación comparada, intentando dar cuenta, a partir de dicha reflexión, de una lógica central de transformación de este campo.

1 Trabajo presentado en las IV JORNADAS BINACIONALES DE EDUCACIÓN, realizadas en Rivera-Livramento, 9, 10 y 11 de setiembre, organizadas por ANEP y UdelaR, a través del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE), el Núcleo interdisciplinario de Investigación sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en zona de Frontera (NEISELF), y el CENUR frontera Noreste. Eje Temático Estudios internacionales y comparados.

2 Enrique Martínez Larrechea. Doctor en Relaciones Internacionales. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores (ANII). Instituto Universitario CLAEH – Instituto Universitario Sudamericano -IUSUR. Miembro del Consejo Directivo Provisorio de la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional -SUECI - Ex Presidente de la Delegación Uruguaya en el Comité Coordinador Regional del Sector Educativo del MERCOSUR - E-mail: Martinez.larrechea@gmail.com, enriquemartinez@iusur.com

Las hipótesis de trabajo, o líneas conjeturales principales, reposan en un par de ideas fundamentales. La primera: que el campo de la educación comparada ha transitado un proceso signado inicialmente por el nacionalismo metodológico y la comparación de sistemas educativos nacionales asumidos como expresiones de sociedades característicamente diferenciales. Este estadio resulta ampliado de una manera decisiva con el final de la Segunda Guerra Mundial, cuya nueva institucionalidad -y muy especialmente la UNESCO-, crea verdaderamente la posibilidad de un esfuerzo comparativo auténticamente mundial, en el marco de una agenda internacional signada por la educación para el entendimiento internacional y la paz, y por nuevas preocupaciones en torno al desarrollo. Con el advenimiento de los primeros indicios de la conformación de una sociedad postindustrial, la educación comparada inaugura un tercer momento, signado por un fuerte carácter transicional.

La segunda idea que nos convoca es que, dado que aún nos encontramos en medio de estas transiciones, éstas tienden a ser comprendidas en términos de dos grandes perspectivas: la de una institución educativa mundial, por un lado, y la de esfuerzos regionales, por el otro, los cuales incorporan lo que Phillip Altbach llamó “periferias gitantes”, como China, India, y otras regiones emergentes.

Significados globales e instituciones regionales y locales. Tensiones entre lo local y lo global

La educación comparada nace contemporáneamente al surgimiento de los sistemas educativos nacionales. En sus diversas expresiones fundacionales (Jullien de Paris, Michael Sadler, Kandek, Hans y otros), se trataba de explorar las identidades nacionales como una categoría decisiva para la comprensión de los sistemas educativos. Los contextos sociales, las fuerzas y factores históricos y culturales fueron puestos en el foco, con el intento de comprender a la buena educación como expresión y carácter de la vida de una nación.

Estos desarrollos iniciales van a sufrir una alteración clave en función del final de la segunda guerra mundial. No se trata sólo de un fecha mojón en lo político y militar, sino que se trata también de una transformación relevante en las condiciones institucionales de investigación comparatista. En efecto, el primer conflicto mundial y la complicada situación política europea de entreguerra fueron claves para la constitución en 1927, por parte de Jean Piaget, de la Oficina Internacional de Educación. Al amparo de la neutralidad suiza, esta institución se constituyó -hasta el día de hoy- en un pilar de los estudios comparativos en Educación. El final de la Segunda Guerra Mundial volvió aun más evidente la relevancia de ese esfuerzo intelectual y le suministró un ambiente propicio. De un modo que distaba de ser evidente, pues la obra de Jullien estaba siendo descubierta en esos años y aun no era conocida, la Oficina concretaba la “profecía”, o al menos la utopía del francés: una oficina con vocación internacional consagrada a la educación, potencialmente capaz de coleccionar y comparar datos provenientes de muy diversos sistemas educativos.

Un segundo aspecto clave ligado al final de la guerra es el de la constitución de las Naciones Unidas y de la UNESCO, sucesoras de los esfuerzos de la Sociedad de las Naciones, pero esta vez en condiciones de suministrar un marco y una orien-

tación colectiva al esfuerzo educativo, cultural y científico: una agenda universalista, pacifista y abierta a la valoración y recuperación de la diversidad cultural.

Sin esta agenda pública internacional, que daba cuenta de nuevas condiciones mundiales, tal vez la educación comparada hubiera quedado confinada al nacionalismo metodológico y a los restrictivos marcos de la sociedad y el Estado nacionales.

El escenario de posguerra marca el inicio de un orden multilateral con pretensiones globales, o al menos de carácter mundial. Los organismos de Bretton Woods, la UNESCO y otras instancias de peso mundial o regional (OCDE, CEPAL) suministraron agendas mundiales y “conceptos estelares”, tales como: planificación, desarrollo, integración, reforma, descentralización, evaluación, educación para todos, entre otros. Es en torno de estos conceptos, para reforzarlos, discutirlos, negarlos o reformularlos, que se estructura la política educativa de los últimos cincuenta años, y también los programas de investigación a ella asociados. Simultáneamente, y/o en las décadas siguientes, emergieron nuevos y complejos procesos socio-culturales, económicos y políticos: descolonización, crisis cultural del capitalismo, movimiento étnico, etc.

Paradójicamente, si bien el programa de Jullien llegaba a su plenitud con los estudios clasificatorios y comparativos y la educación comparada llegaba a otro estadio de sistematización, esa consagración podía concretarse sólo a partir de la superación del nacionalismo metodológico.

Es posible situar esta fecha de la inmediata posguerra (entre 1945 y 1960) como la primera gran transformación del campo de estudios de la educación comparada, en la cual los aportes pioneros y fundacionales obtienen la posibilidad de configurar una arena mundial, un espacio internacional de intercambios organizado en torno a los valores de la paz y la comprensión internacionales. El pensamiento positivista aún se encontraba en su auge, pero, a su vez, es también un momento de producción y debate teórico plural y contradictorio.

Lê Thành Khôi (1970) sostuvo que el desarrollo del campo de la educación comparada era fundamental para el desarrollo de una teoría de la educación, que hasta el momento se había conformado por teorías de la educación parciales, ligadas a un lugar y a un momento histórico definidos, y se propuso ofrecer un modelo analítico que permitiera su aplicación a diversas sociedades y momentos, aportando así al desarrollo de una teoría general de la educación. Este tipo de esfuerzo intelectual es inseparable del nuevo contexto mundial, en el que la descolonización y la crisis cultural del capitalismo introdujeron transformaciones estructurales.

La hegemonía de la producción anglosajona en educación comparada no excluye naturalmente el hecho de que este campo fue históricamente cultivado también por investigadores que se expresaban en lenguas francesa, rusa y japonesa, entre otras.

Con la emergencia de la globalización, se potenció de una manera fundamental la vigencia de instituciones y agendas mundiales (OCDE, WB, UNESCO, OMC, GATS), mientras que los aspectos tecnológicos generaron nuevos procesos y contextos de educación y aprendizaje.

Los desafíos del desarrollo tecnológico, la revolución micro-electrónica, la nueva sociedad informacional, la expansión de la educación superior, entre otros, generaron una nueva necesidad de conocimiento prospectivo. El Informe Delors, los

diagnósticos de CEPAL a comienzos de la década de los 90, las Conferencias de Jomtiem y de Dakar, la iniciativa EPT, y más recientemente, las Metas del Milenio, las Metas 2021 (en el espacio iberoamericano), entre otros intentos de perspectiva estratégica, indican la preocupación por el futuro y por el monitoreo de las políticas públicas de educación.

Los esfuerzos prospectivos se expresaron asimismo en estudios como el de la Comisión Europea sobre *El futuro del aprendizaje: nuevas vías para aprender nuevas destrezas para futuros empleos* (2009), o *Futuros espacios de aprendizaje* (Punie et. al, 2006) o en los “Unesco Principles on Education for Development Beyond 2015. Perspectives on the Post 2015 International Development Agenda”. Asimismo, la OCDE en su Trabajo sobre escuelas del mañana (2001) propone cuatro tendencias centrales: Status quo, reescolarización, desescolarización y crisis. Diversos autores desarrollaron perspectivas específicas sobre el futuro, una tarea que requiere una amplia perspectiva mundial. (Cirigliano, G. F., 1967; Morin, E., 2002; Elzo, J., 2004; Bruner, J. J., 2000).

En este contexto, es posible asumir que el marco geográfico de producción de la investigación comparatista en educación se ha ampliado de manera decisiva, entre otras, a través de la experiencia europea de Bologna a diversas comunidades académicas, interdisciplinarias, más allá del mundo anglosajón.

La existencia de sociedades nacionales europeas de educación comparada, que nuclea a veces a la producción en una lengua (la francófona, por ejemplo) o en una región geográfica (como la Sociedad Mediterránea de Educación Comparada) resultan expresiones de esta ampliación de la perspectiva, ampliación a nuevos cultores, a nuevas lenguas, a nuevas perspectivas regionales y a nuevas preocupaciones teóricas, si bien pudiera predominar en ellas, aún, las perspectivas de las sociedades más industrializadas.

Es también visible el intento del campo de la educación comparada por dar cuenta de esta nueva etapa, propiciada por la globalización y por el nuevo regionalismo. Así, un académico como Jürgen Schriewer (2011), ha propuesto la idea de una expansión global de la educación como un componente de redes de interrelación cambiantes. También Schriewer ha propuesto la teoría de la externalización educativa que Gita Steiner-Khamsi, (2010) ha examinado en la relación con políticas educativas nacionales específicas (Caruso & Tenorth (2011).

Instituciones internacionales de investigación y enseñanza

En este proceso de constitución de un campo comparativo en las ciencias de la educación, el proceso de ampliación e inclusión de nuevas regiones y países no responde sólo a variables macro-sociales externas, tales como los cambios en la estructura de poder del sistema internacional (desde la crisis de la sociedad de las naciones, a la dominación nazi-fascista de Europa; de ésta a la co-existencia en tensión de dos grandes superpotencias; de la bipolaridad al sistema unipolar y unilateral y a la progresiva y creciente restauración de una multipolaridad en torno de la potencia hegemónica). Tampoco el advenimiento de una sociedad posmoderna e informacional puede explicar por sí sola esta ampliación de las perspectivas y mar-

cos de referencia. En ese proceso, tuvieron lugar una serie de instituciones internacionales que tradujeron las tendencias internacionales (la externalización), pero que también fueron capaces de crear perspectivas propias de las regiones en las que se asentaron. El entorno de la segunda posguerra y la descolonización en un contexto de consolidación de las ciencias sociales y la misma centralidad del concepto de desarrollo desde la década de los años sesenta permitieron una nueva vigencia –pero esta vez más intensa– de una agenda internacional convergente, que de un modo u otro permeaba las diversas tradiciones y sistemas educativos nacionales. Las viejas certezas de una educación comparada encorsetada en la linealidad y, sobre todo, en la referencia exclusiva a los sistemas educativos nacionales modernos, comenzó a volverse anacrónica. El proceso hizo necesario apelar a nuevas “educaciones comparadas” (Cowen, 2000; 2009).

En el marco del proceso de configuración de una educación-institución mundial (Meyer, J. y Ramírez F., 2009) surgieron instituciones de educación superior e investigación científica que, como en el despertar de las universidades, no pertenecían a uno u otro país, sino a diversas estructuras regionales e internacionales.

Ese proceso se verificó mientras mutaban profundamente las relaciones de la ciencia con la sociedad y la ciencia se consolidaba como institución mundial, perdiendo los rasgos clásicos que le había atribuido la sociología mertoniana. Aún debemos comprender mejor qué procesos explican el surgimiento de estas instituciones, qué rasgos comparten o no entre sí, y en qué medida su significado social, educativo y cultural difiere de un contexto a otro. Finalmente, aún debemos indagar qué nos dicen estas instituciones sobre las dinámicas que caracterizan a la educación superior y la investigación en una era de globalización.

Algunas de estas instituciones internacionales se han mantenido activas durante más de cincuenta años, como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y a su turno, han contribuido a la gestación de nuevas redes de conocimiento, como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; otras, como la Universidad de las Naciones Unidas, fueron establecidas más tarde y contribuyen a asumir los grandes desafíos sistémicos. Su número y diversidad nos exoneran de profundizar aquí en su contribución.

El surgimiento de sociedades académicas nacionales consagradas a la educación comparada forma parte de ese proceso de ampliación y complejización del campo.

Estos procesos deben enmarcarse, por otra parte, en los procesos de regionalización, internacionalización, y aun, globalización, de la educación superior (García Guadilla, C., 2010; Knight, J., 2013; Teichler, 2006; entre otros).

Nuevas perspectivas regionales en educación comparada en América del Sur

América Latina se caracteriza por una activa participación en los procesos de transformación de la educación superior a nivel global. Posee sistemas medianos y grandes de educación superior, con tasas crecientes de matrícula, en sociedades modernizadas, con un alto grado de urbanización y, en general, en el marco de sis-

temas sociales, económicos y culturales abiertos a diversas formas de articulación internacional. Sin embargo, su participación en los indicadores asociados a la producción de conocimiento científico y tecnológico e innovativo es menor.

Por su parte, el campo de estudios de la educación superior comparada constituye un espacio interdisciplinar en que se dan cita la política pública, los estudios sobre la universidad y los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. El desarrollo de una ciencia global en el que América Latina participa, aún de manera periférica, genera cada vez más la necesidad de conceptualizar el rol y la relevancia de la participación latinoamericana en redes epistémicas y disciplinares transnacionales.

Por otra parte, estos desafíos se formulan al tiempo que la región esboza alternativas de articulación e inserción externa, a la vez convergentes y diferenciadas. Es por esto que la creación de un Centro de Estudios sobre Políticas Educativas -CEPE- en el norte uruguayo y en interacción con un vasto espacio académico subregional es una buena noticia y supone la necesidad de dar respuestas a nuevos contextos, propios de las regiones de frontera. En este caso, se trata de un espacio de articulación y encuentro entre las culturas hispano y luso americanas, espacio que posee, a su vez, su cultura y su códigos lingüísticos diferenciales. Como lo ha señalado Patricia Viera Duarte en el marco del Congreso Argentino de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (2015), el CEPE fue creado en 2013 por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, radicado en el Centro Universitario Regional en la frontera Noreste del Uruguay. En esa región, dos ciudades de ambos países conforman un espacio conurbano, lo que genera un reto para la gestión local, que es al mismo tiempo binacional e internacional. Las ciudades de Rivera, en Uruguay, y Santa Ana do Livramento, en Brasil, conforman un ámbito ideal para el desarrollo de políticas universitarias de nuevo cuño, que intenten dar cuenta de una serie de desafíos educativos. Algunos, que ya son enfrentados por ambos países como tales, y otros, que potencian la cooperación binacional como estrategia adecuada.

El Centro de Estudios de Política Educativa de ANEP/UdelaR, constituye, además, un centro especializado y de producción de conocimiento sobre política educativa, radicado fuera de las capitales nacionales. Se trata de un centro de investigación aplicada sobre el diseño y monitoreo de políticas nacionales y regionales, y de un potencial núcleo de articulación de una red de políticas educativas.

Adicionalmente, el caso de los llamados “Cursos Binacionales” constituye un punto de interés en las prácticas educativas de la frontera. Se trata de:

(...) cursos terciarios con doble certificación (Brasil y Uruguay), un plan de estudio común, estudiantes y profesores de ambos países y la convivencia cotidiana de dos lenguas en las mismas instancias de aula de forma simultánea. Como experiencia subnacional/ transnacional en zona fronteriza que podría constituirse en un nuevo formato de internacionalización de la Educación que aparece dentro de un fenómeno que ya se presentaba complejo; pero que- por ser tan propio y singular- se podría constituir en el inicio de una nueva manera de avanzar hacia la internacionalización de la educación sin la necesidad de exportar modelos extra regionales. (<http://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/portal/index.php/programas/cursos-binacionales>).

La propuesta de los investigadores uruguayos en la frontera es la de un laboratorio sobre la frontera, que no se concibe solo como un elemento geográfico; sino

también y al mismo tiempo como una dimensión cultural y epistemológica, con el fin de dar cuenta de la interacción que cumplen los actores educativos, generando una suerte de “observatorio natural de internacionalidad/ transnacionalidad/ supranacionalidad”. El CEPE es concebido:

(...) como una unidad académica multidisciplinaria orientada a la producción de sólidas contribuciones científicas al análisis, comprensión y evaluación de la relación entre las políticas educativas y las inequidades y oportunidades que median en los aprendizajes, con especial acento en los niveles de Educación Media Superior y Educación Superior. (Documento de proyecto de creación del CEPE, Acevedo, F. 2013, p. 2).

Discusión provisional

En su evolución como campo interdisciplinar de las ciencias sociales y humanas, la educación comparada ha superado la categoría canónica de un carácter nacional que fundamentaba la vida de los sistemas educativos, una situación en la que la producción académica se expresó fundamentalmente en lengua inglesa y en mucho menor medida francesa, alemana, rusa, japonesa o española, con un centro de gravedad en la academia norteamericana.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, el campo dejó de responder al concepto estelar del nacionalismo metodológico de sus etapas fundacionales, y pasó a enmarcarse en la agenda de la educación para el diálogo internacional, la comprensión, la paz y, fundamentalmente, el desarrollo exigido por la masiva incorporación a las Naciones Unidas de nuevas sociedades y estados nacionales. En este contexto, la producción en otras lenguas europeas readquiere si no centralidad, al menos sí una nueva relevancia en la educación comparada.

Las dinámicas sociales y culturales posteriores a la década de los años sesenta, con la influencia de dos grandes superpoderes y de un “tercer mundo” en desarrollo, permitieron advertir el carácter decisivo de nuevas categorías analíticas.

Con la transformación de la estructura de poder mundial a fines de la década de los ochenta y con el advenimiento de la sociedad informacional y de internet, los estados nacionales dejan de ser los únicos actores, y nuevos escenarios transicionales y críticos transformaron profundamente la teoría educativa. El nuevo regionalismo, expresado no solo en nuevos acuerdos comerciales -Unión Europea, TLC, Mercosur- sino también en nuevos regionalismos e interregionalismos específicamente educativos (Bologna, Mercosur, Tuning, etc.) propiciaron la incorporación de aportes desde las regiones periféricas.

A comienzos del siglo XXI, si bien la centralidad de la producción en lengua inglesa y el rol decisivo de la academia norteamericana, expresada en la Comparative and International Education Society -CIES- no puede desconocerse, el ámbito de teorización y desarrollo de la educación comparada se expandió a las periferias de los Estados Unidos y de Europa, con la incorporación de sociedades regionales del Mediterráneo, África Subsahariana y del Océano Índico, con la presencia de sociedades latinoamericanas, china, sudafricana y otras.

Diríamos que en ese paso de las sociedades industriales a las sociedades transicionales, la educación comparada ha transformado y ampliado sus marcos geopolíticos y geoculturales, rumbo a nuevos sentidos.

La creación de nuevas sociedades de Educación Comparada de base subregional o regional (Mediterráneo, África, Iberoamérica) supuso una transformación sociológica y geocultural, pero también supuso nuevas epistemologías. Al decir de Cowen, la educación comparada se enfoca hoy en diversas transiciones de significados (“transitologías”).

La coordinación de los países BRICS –por ejemplo- está generando enfoques nuevos en educación y ciencia y tecnología, a través de su Foro Académico, la reunión de sus ministros y el desarrollo de iniciativas que amplían el mundo de la agencia que tradicionalmente habían hegemonizado la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial. Sin embargo, estos países también adaptan conceptos mundiales como el de las “universidades de clase mundial” o iniciativas de excelencia que apuntan a los rankings mundiales.

En suma, la educación comparada es el resultado del proceso de creación de los sistemas educativos nacionales y de su interconexión en esquemas mundiales. La descolonización, la crisis cultural del capitalismo, la expansión de la educación superior y el desarrollo de una sociedad informacional, así como el surgimiento de nuevas sociedades nacionales y regionales ha ampliado el rango de perspectivas epistemológicas y culturales disponibles.

La idea de una estandarización mundial no parece constatable, más allá de algunas instituciones o rituales comunes a las sociedades nacionales, pero a la vez resulta evidente el surgimiento de un sistema educativo global, esto es un sistema educativo que no se basa en una estandarización mundial, pero que comparte tendencias de transformación y conceptos que poseen vigencia casi universal.

El advenimiento de una nueva educación virtual, de instituciones internacionales de formación y conocimiento y las posibilidades sin precedentes de transformación del currículum nos hablan no de una única institución educativa mundial, pero sí de nuevos escenarios globales, compartidos por cada vez más sociedades.

Este gran espacio global reposa a menudo en la mediación de los espacios regionales (como la Unión Europea, el MERCOSUR, la Unión Africana, o la comunidad del África austral), ámbitos de articulación que se configuran como escenarios adecuados de recuperación de las tradiciones y matrices pedagógicas irreductibles, a la vez que de negociación de nuevos significados globales.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. PREAL: Promoción de la Reforma Educacional en América Latina y el Caribe Disponible en <http://www.preal.cl/brunner16.pdf>.
- Caruso, M., & Tenorth, H. E. (comp.) (2011). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica
- Cirigliano, G. F. (1967). *Educación y futuro* (Vol. 5). Buenos Aires: Columba.

- Cowen, R. (2000). *Comparing futures or comparing pasts?*. *Comparative Education*, 36(3), 333-342.
- Cowen, R., & Kazamias, A. M. (Eds.). (2009). *International handbook of comparative education* (Vol. 22). Londres: Springer Science & Business Media.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París: Unesco.
- Elzo, J. (2004). *La educación del futuro y los valores*. Barcelona: UOC.
- García Guadilla (2010). *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*. Caracas: IESACL – bid & co.editor – Cendes
- Khôi, L. T. (1981). *L'éducation comparée*. París: Armand Colin.
- Khôi, L. T. (1986). *Toward a general theory of education*. *Comparative Education Review*, 30(1), 12-29.
- Khôi, L. T. (1995). *Éducation et civilisations: sociétés d'hier*. París: Nathan.
- Knight, J. (2013). "The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse?" Perspectives: Policy & Practice in Higher Education. Jul2013, Vol. 17 Issue 3, p84-90. 7p.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., y Soysal, Y. N. (1992). *World expansion of mass education, 1870-1980*. *Sociology of education*, 128-149.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). *The politics and economics of comparison*. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- Teichler, U. (2006). *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Buenos Aires: Universidad de Kassel – Universidad de Buenos Aires – Miño y Dávila.

Referencias digitales

- BRICS Policy Center – Centro de Estudos e Pesquisas BRICS - <http://bricspolicy-center.org/>
- Declaración de la Quinta Reunion del Foro Académico – Durban – Sudáfrica - <http://www.brics5.co.za/assets/Report-of-the-Fifth-BRICS-Academic-Forum-10-13-March-2013-Durban-South-Africa.pdf>

Mesas temáticas



Mesa 1: Desigualdades y políticas educativas

Moderadora: Lic. Gisela Menni

Relatoría: Mag. Fernando Acevedo

En los años noventa del siglo pasado se incrementó la búsqueda de soluciones a los crecientes problemas y desafíos cuyas implicancias y efectos, por lo menos en los ámbitos social, político, económico y cultural de las sociedades latinoamericanas, demandaban mayor atención: mundialización de la economía, consolidación de la «sociedad de mercado», globalización cultural, aceleración de los procesos de cambio, revolución de las comunicaciones, emergencia de nuevas reivindicaciones asociadas a la diversidad –cultural, religiosa, sexual–, crisis de representación y de legitimidad de los modos de hacer política y, muy en especial, el incremento de las desigualdades e inequidades sociales.

Esos problemas y desafíos también impactaron en los sistemas de educación pública, en especial en los niveles de Educación Media (EM) y Educación Superior (ES). En el caso de Uruguay, al igual que en el de otros países de la región, la percepción de que el sistema educativo público estaba en situación de crisis llevó a que la cuestión educativa se instalara en el centro de las agendas de políticas públicas, a que se aplicaran reformas e innovaciones educativas orientadas a responder adecuadamente a aquellos problemas y desafíos y a resolver la situación emergente de la escolarización masiva de adolescentes y jóvenes de sectores sociales vulnerados. Ya en la segunda década del nuevo siglo la persistencia de esas problemáticas y la extensión de la obligatoriedad al nivel de la Educación Media Superior (EMS) sigue produciendo políticas y programas educativos focalizados, muchos de ellos orientados a la reducción de las inequidades sociales tanto en el acceso a la EMS y a la ES como en la persistencia de los estudiantes en ambos niveles. En este sentido, ya ha sido señalado que hasta el momento esta voluntad democratizadora no parece haber logrado el cumplimiento cabal de los principales objetivos propuestos –entre otros, la creación de mayores y mejores oportunidades de inclusión socioeducativa y desarrollo personal para toda la población en edad de acceder a esos niveles–, y tampoco se plasmó en el establecimiento consensuado de otro doble propósito concurrente: la satisfacción de la cada vez más imperiosa necesidad de transformar radicalmente las organizaciones educativas y de reinventar las modalidades educativas tradicionales.

Como se verá a continuación, las ponencias presentadas en la Mesa temática «Desigualdades y políticas educativas» y su lectura conjunta adquieren mayor relevancia y un interés adicional si se las considera a la luz del encuadre temático-problemático expuesto precedentemente.

La primera de ellas, titulada “La relación entre desigualdades educativas, políticas de protección social y expectativas” estuvo a cargo de Gisela Menni: Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y Maestranda en Políticas Educativas por la CREFAL. Profesora Asistente en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Esta ponencia muestra la asociación entre la generación de protección social procurada en los últimos quince años desde las políticas públicas de los estados de la región y la expresión de desigualdades en el ámbito de la educación pública, con énfasis en su impacto en las subjetividades de adolescentes y jóvenes.

La ponencia “Los lugares comunes del abandono” estuvo a cargo de Fernando Acevedo: Licenciado en Ciencias Antropológicas por la Udelar, Magíster en Política y Gestión de la Educación (CLAEH) y Doctorando en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías (Universidad Internacional de La Rioja, España). Responsable académico del CEPE, Udelar. Esta ponencia se centra en la problematización de la noción de abandono escolar (en la EMS y en la ES) como plataforma para la discusión de consideraciones de carácter político, teórico-conceptual y metodológico.

En consonancia con esa perspectiva, la ponencia “Rezago y abandono en la Educación Superior. Estudio de un caso”, presentada por Analía Mosqueira (estudiante en la fase final de la Licenciatura en Recursos Naturales. Profesora Ayudante en el CEPE, Udelar), expone los resultados de una investigación, aún en curso, enfocada en la determinación de los principales factores explicativos de los altos índices de rezago y de abandono en una de las carreras universitarias que se imparte en el Centro Universitario de Rivera (CUR).

La ponencia “Incidencia de la oferta educativa de nivel terciario en las expectativas formativas de los estudiantes de 6° año de Educación Media en la ciudad de Rivera” a cargo de Silvia Andina, Tatiana da Silva, Vetina Luján y Alejandra Pereyra (Estudiantes del último año de la carrera terciaria de Profesorado en Derecho en el Centro Regional de Profesores del Norte) también contribuye a la mejor comprensión de algunos de los problemas que tienden a obstaculizar o truncar las trayectorias académicas en la ES.

Las restantes tres ponencias presentadas en esta Mesa abordaron temáticas diversas desde perspectivas también diversas, aunque se mantuvieron fieles al encuadre temático-problemático planteado.

La ponencia “La educación como derecho humano en todas sus aristas” a cargo de Jorge Collazo, Álvaro Nogueira y Eduardo Umpiérrez (Estudiantes del último año de la carrera terciaria de Profesorado en Derecho en el Centro Regional de Profesores del Norte) expone algunas reflexiones surgidas de una investigación de corte cuantitativo enfocada en la evaluación de los resultados del Programa de Formación Profesional Básica aplicado en la Escuela Técnica de Rivera.

Por su parte, la ponencia “Pensar a diferença, fazer-se questões: diálogos possíveis?” a cargo de Luciano Jahnecka (Licenciado en Educación Física por la Universidad Federal de Pelotas, Magíster en Educación en las Ciencias por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul y Doctor en Ciencias Humanas en la Universidad Federal de Santa Catarina. Profesor Adjunto en el CUR, Udelar) conjuga diversas reflexiones de sesgo socioantropológico en torno a la tolerancia a la diferencia en sus distintas manifestaciones y en el marco de la relación entre política, religión y fútbol, con anclaje empírico en algunas experiencias en el ámbito de la educación formal. Por último, la ponencia “Educación de trabajadores: cambios y permanencias” a cargo de Ivonne dos Santos (Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas de la Udelar) se centra en el estudio de algunos cambios acaecidos en los procesos de apropiación de conocimiento, aceptación de la diversidad sexual y uso del portugués por parte de ciudadanos que en los últimos cuatro años participaron en la ciudad de Rivera en un espacio de educación no formal: el Programa Uruguay Trabaja, del Ministerio de Desarrollo Social.

Los lugares comunes del abandono¹

Mag. Fernando Acevedo²

Resumen

Desde hace casi una década el abandono de los estudios se ha erigido en una cuestión axial que parece preocupar a autoridades gubernamentales, representantes políticos y diversos actores del ámbito educativo público de Uruguay. A efectos de interpelar la pertinencia y validez de tal preocupación, este artículo pretende problematizar y propiciar una discusión sobre tres de los lugares comunes más recurrentes en los discursos que en el campo de la sociología de la educación se refieren al abandono de los estudios en la educación pública, en especial en los niveles Medio Superior y Superior: (1) *deserción* es una mala palabra cuya utilización debe evitarse; (2) en el ámbito educacional el abandono es un mal a erradicar, aquí y ahora; (3) las mediciones y explicaciones causales del abandono que han propiciado el diseño de políticas, planes y programas educativos son incuestionablemente válidas y confiables. Planteado de este modo, la problematización de esos tres lugares comunes remite inevitablemente a consideraciones de carácter teórico-conceptual, político-técnico y metodológico-tecnológico, algunas de las cuales se someten a discusión en este texto.

Palabras clave: abandono, desafiliación educativa, deserción

En el campo de la sociología de la educación y en algunos territorios aledaños son tres los lugares comunes en los discursos sobre el abandono de los estudios, en especial en los niveles Medio Superior y Superior: (1) «deserción» es una mala palabra cuya utilización debe evitarse; (2) en el ámbito educacional el abandono es un mal a erradicar, aquí y ahora; (3) las mediciones y explicaciones causales del abandono que han propiciado el diseño de políticas, planes y programas educativos son incuestionablemente válidas y confiables.

Deserción es una mala palabra

Los intelectuales y científicos sociales trabajan con conceptos que requieren de palabras para ser definidos con el rigor y la precisión que la filosofía y la ciencia exigen. Pero el rigor y la precisión no son suficientes en un mundo académico como el actual, en el que el *modo de decir* predominante –¿síntoma de un nuevo *Zeitgeist*?– tiende a la devaluación o degradación de algunas de esas palabras, infundadamente acusadas de ser discriminadoras, y entonces instan su reemplazo por otras que se erigen como correctas, tolerantes, inclusivas, bien parecidas.

1 Texto de ponencia en IV Jornadas Binacionales de Educación “Miradas sobre educación y cambio”

2 Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE), Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República

Ciertamente, las palabras denotan conceptos. Pero hoy eso importa poco, en tanto lo que las palabras denotan queda habitualmente enmascarado por las connotaciones que los hablantes le atribuyen. Esto es parte de una tendencia bastante vieja, creciente y crecientemente globalizada, que en los discursos del mundo académico se ha exacerbado desde el comienzo del siglo XXI y que desde ahí rápidamente se viralizó en los discursos periodísticos y, desde ahí, en los políticos. Tiene que ver con la invención de neologismos y eufemismos que, asumidos como políticamente correctos, sustituyen a palabras de larga tradición en los discursos del campo científico y del campo filosófico.

Deserción es una de esas palabras, mala palabra. En efecto, si bien “es clara la ‘incomodidad’ que genera un término extrapolado del lenguaje militar” (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010, p. 14), no existen razones convincentes para tal «incomodidad», salvo que se considere que en el ámbito militar un desertor es un ser deleznable que traiciona a su patria, alguien que incumple los preceptos sacrosantos de “Mi bandera”: *no ambiciono otra fortuna otra fortuna ni reclamo más honor más honor que morir por mi bandera...* (Evidentemente, hay unas cuantas razones bastante más honorables para morir, o hasta para *con gloria morir*.) Pero que una persona adulta se oponga a participar en una guerra impulsada por otros o a matar a congéneres ignotos y tal vez amorosos o a obedecer órdenes de sus superiores, sean o no justas, sean o no justos, o que decida abandonar a una tropa militar porque no le gusta comer rancho o andar haciendo la venia a cada rato o que lo sancionen con la humillación, la incomunicación o el calabozo, nada tiene de condenable, nada tiene de traición. Todo lo contrario. No existen razones contundentes para tal «incomodidad», además, porque la connotación militar que se le suele adjudicar a la palabra deserción –cuando no al concepto que esa palabra define– no es inherente a la palabra sino que corre por cuenta del hablante, de sus intencionalidades expresivas, de su atribución de significado y sentido. En todo caso, parafraseando el título de un libro removedor, la discriminación no está en las palabras sino en las cosas (ni siquiera hay una necesaria correspondencia esencial entre unas y otras, como hace medio siglo argumentó Foucault en ese libro) o bien, sirviéndonos de la célebre dicotomía saussureana, no está en la lengua (*langue*) sino en el habla (*parole*), y más que en el habla, repito, en la intencionalidad del hablante³.

En fin, tampoco es un traidor, ni mucho menos, el que deja de concurrir a un centro educativo ni lo es el que decide abandonar sus estudios, esto es, dejar de estar afiliado al sistema educativo y, si ese fuera el caso, seguir otro rumbo, por ejemplo

3 Lo mismo ocurre cuando se utiliza la palabra afrodescendiente en lugar de negro (o de *más* o *menos negro*), lo cual entraña «incomodidades» de otro tenor (y color). Todos los seres humanos somos afrodescendientes, afirmación que desde hace mucho tiempo cuenta con el consenso de los científicos, pero no todos somos negros. Dejando a un lado esta apreciación y quedándonos con otras de uso más vulgarizado, cabe decir que todas las personas de piel negra (o bastante negra) son afrodescendientes, pero no todos los africanos ni todos los afrodescendientes tienen la piel negra (o bastante negra). Entonces, ¿cómo se le debe llamar a un descendiente de varias generaciones de norafricanos blancos (o bastante blancos), por ejemplo, de egipcios, argelinos o tunecinos? ¿Afrodescendiente blanco? Crucemos a otro continente: ¿cómo se le debe llamar a un descendiente de varias generaciones de maoríes? ¿Negro no afrodescendiente? Lo mismo ocurre en tantas otras situaciones en las que campean los neologismos y eufemismos para reemplazar a palabras que desde hace bastante tiempo están teniendo mala prensa: persona en situación de vulnerabilidad social en lugar de pobre, hipoacústico en lugar de sordo, no vidente en lugar de ciego, persona con capacidades diferentes en lugar de discapacitado, persona con sobrepeso u obesidad en lugar de gordo, adulto mayor o de la tercera o de la cuarta edad en lugar de viejo, anciano, etcétera. Como sea, se puede discriminar e incluso insultar, por ejemplo, a una persona de piel negra (o bastante negra) adjetivando discriminatoria o injuriosamente a la palabra *afrodescendiente*, me consta.

en el mercado laboral o en el deporte o en el mundo doméstico. Enseguida aportaré algún argumento en apoyo de este planteo.

Queda por señalar una limitación de la palabra *deserción*: ésta por sí sola no permite elucidar si se aplica a alguna de las dos acepciones mencionadas antes: el abandono de un centro educativo o el abandono de los estudios. Frente a estas limitaciones gana cuerpo, legítimamente, la adopción de otras dos palabras: *abandono* (a secas) para hacer referencia al abandono de los estudios en un centro educativo (evento que eventualmente podría dar lugar a su inscripción posterior en otro centro educativo); *desafiliación* (o *desafiliación educativa*) para hacer referencia al estado resultante del abandono de los estudios de todo tipo, esto es, el estado de una persona que, habiendo abandonado sus estudios en un centro educativo, se desvincula del sistema educativo (ya sea en forma diferida en el tiempo o prácticamente simultánea)⁴.

Habiendo desterrado el término *deserción* —a sabiendas de la «incomodidad» que la palabra destierro podría provocar—, aunque ahora por otras razones, y aceptados sus dos sucedáneos, corresponde deslindar conceptualmente la noción de *desafiliación educativa* con respecto a la de *abandono*. Esta última hace referencia a “un evento puntual en la trayectoria académica del estudiante”, quien si bien en cierto momento toma “la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso iniciado [en el centro educativo en el que se había matriculado, ello] no supone necesariamente la decisión de desafiliarse del sistema educativo” (Cardozo, 2010, p. 68). No obstante, el abandono constituye “un evento de alto riesgo que preludia buena parte de los itinerarios académicos que culminan en desafiliación” (ibíd.), y por ello es pertinente considerarlo como un “indicador de riesgo” (Fernández, 2010), entendiendo por riesgo a “la probabilidad de experimentar un evento o un resultado que típicamente comporta un estado de cosas ‘no deseable’ o un ‘daño’” (Cardozo, 2013). La desafiliación educativa, en cambio, es un estado que se caracteriza, entre otras cosas, “por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica” en un determinado ciclo escolar; en este sentido, y a efectos operativos, es conveniente aceptar la recomendación de considerarla como tal siempre que el estudiante no registre ninguna actividad académica —por ejemplo, inscripción a un examen o a un curso regular— durante por lo menos dos años (cf. Custodio, 2010, p. 158).

Estos últimos planteos nos empujan a otras consideraciones, algunas de las cuales se esbozan a continuación.

4 Aunque resulte paradójico, la persona que abandona sus estudios en un centro educativo no queda en estado de abandono —repito, el abandono es un evento y no un estado— sino en estado de desafiliación. Evento y estado son nociones claramente diferentes: “los estados generalmente implican roles, etiquetas, expectativas sociales y regulaciones jurídicas diferentes. Los eventos son hechos o actos” (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010, p. 15). En consecuencia, corresponde desestimar la distinción, que suele estar presente en la bibliografía anglosajona, entre “el abandono transitorio calificado como salida [y] la desvinculación total” (ibíd.). Evidentemente, si asumimos que el abandono es un evento, entonces su presunto carácter de transitoriedad no es pertinente: los actos, en tanto tales, no son permanentes ni transitorios. Por otra parte, la desvinculación puede no ser total sino transitoria; en este último caso cabría aplicar el término inglés *drop-out*, por lo menos si se lo define como “un estado reversible al que se llega por haber abandonado” los estudios (ibíd.; destacado de los autores). En rigor, y por las razones obvias que aporta Furtado, la desafiliación educativa nunca es definitiva *sensu stricto*: “sólo se está seguro que el individuo no va a volver al sistema educativo cuando fallece” (apud Fernández, Cardozo y Pereda, 2010, p. 15).

El abandono de los estudios es un mal a erradicar⁵

En el último decenio la deserción escolar –tanto el abandono como la desafiliación educativa– en los niveles Medio Superior y Superior de Uruguay se ha erigido en cuestión axial que parece preocupar a autoridades gubernamentales, representantes políticos y diversos actores del ámbito educativo nacional. Ello responde, ciertamente, a que esos actores asumen que los efectos de la desafiliación en quienes ingresan a ese estado son graves, sobre todo en cuanto al aumento de su vulnerabilidad social, la dilución de sus expectativas, la vulneración de sus derechos y hasta la exclusión social:

la desafiliación es una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Fernández, 2010, p. 99).

Basta con contabilizar los discursos pronunciados por políticos y expertos o la producción editorial al respecto, o bien las disertaciones y ponencias presentadas en eventos académicos convocados para debatir en torno a lo educativo, para constatar el lugar privilegiado que esa cuestión ha conquistado en la agenda del sector. De hecho, en Uruguay son numerosos y variados los programas que en los últimos años se han implementado en procura de mitigar la desafiliación educativa y otros fenómenos asociados (bajos resultados académicos y rezago, entre otros): Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Programa “*Aulas Comunitarias*” (PAC), Programa “*Tránsito*”, Programa “*Compromiso Educativo*”, Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno (CBN), Programa “*Uruguay Estudia*”, Plan de Formación Profesional Básica del CETP (FPB), Programa “*Progresas*”, entre otros.

Pero antes de suscribir acríticamente ese cúmulo de constataciones y cristalizarlas como data, cabe formular algunas preguntas que, en algún sentido, podrían incomodar: ¿son el abandono y la desafiliación educativa, en todo tiempo, lugar y circunstancia, males a erradicar? ¿Por qué se los considera como cuestiones preocupantes? Si así lo fueran, ¿es esa preocupación de la misma índole, magnitud y sentido en los niveles obligatorios que en los que no lo son? ¿Lo es, en unos y otros, en cualquier momento del ciclo y de la trayectoria escolar del estudiante? ¿Lo es para cada uno de los diferentes «tipos» de actores implicados (por ejemplo, en el caso de Uruguay, para los jerarcas y técnicos del Ministerio de Educación y Cultura y del Sistema Nacional de Educación Pública, los directores y docentes de los centros educativos públicos, los estudiantes)? ¿Lo es en todos los centros educativos, incluyendo a aquellos que desarrollan una gestión expulsora de los estudiantes –que los hay, me consta– o de algunos de los estudiantes, por lo general los que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social? ¿Lo es en cualquier centro educativo, independientemente de la singularidad de su anclaje territorial, del contexto económico y sociocultural en el que se inserta, de las características preponderantes de la población a la que atiende?

⁵ Este apartado añade algunas consideraciones laterales a la línea argumental desarrollada en el primero de los cinco capítulos de un ensayo recientemente publicado (Acevedo, 2014).

Desde la lógica técnico-burocrática que rige nuestro sistema educativo, la desafiación es, en principio, un fenómeno indudablemente preocupante para cada organización educativa y, sobre todo, para la institución escolar: *“para la institución educativa la deserción es siempre una enojosa y preocupante relación entre los costos y los ingresos monetarios, en la medida que una baja es un costo mal asignado”* (Boado, 2010, p. 133). No es un fenómeno preocupante en virtud de los presuntos efectos nocivos que provoca, sino más bien porque pone de manifiesto, entre otras cosas, algún grado de fracaso en la gestión del sector y de ineficacia en el cumplimiento de objetivos institucionales y académicos, más allá de que ese fracaso, lejos de asumirse, le sea atribuido –como suele hacerse desde ciertas posturas de sesgo neoliberal hoy predominantes– a las condiciones familiares de los estudiantes: falta de apoyo y responsabilidad, poco interés en el vínculo con la escuela, pobreza cultural y material crónica, etcétera. Siendo así, para que esa preocupación manifiesta se encarne en acciones de transformación genuina, habría que esperar que el sistema educativo, tanto a escala institucional («el sistema») como a escala organizacional (el centro educativo), comience por asumir que en muchos casos el abandono y la desafiación en gran medida se producen por defectos propios, ya sean del «sistema» o del centro educativo... o de ambos (y que deje de insistir irreflexivamente en procurar la persistencia o la retención de aquellos estudiantes que tienen sobradas razones para no querer seguir estudiando).

Toda esta problemática se agrava, además, en virtud de que el crecimiento de la desafiación educativa en los últimos años –en magnitud y, más notoriamente, en su visibilidad– ha provocado no solo una erosión en el compromiso con la función de aquellos docentes que, alejados de una concepción bancaria de la educación (Freire, 1984), se resisten a asumir un rol de meros docentes-funcionarios (Ocaño, 2006), sino también un escaso aprovechamiento (o rentabilidad) de los recursos materiales invertidos y, en términos generales, una imagen deslucida, a los ojos de la ciudadanía, tanto en la dimensión institucional como en la organizacional.

Esto no es necesariamente así, en cambio, si se considera a los fenómenos de abandono y desafiación educativa desde la subjetividad de los propios sujetos que abandonan sus estudios. En muchos casos podría tratarse, es cierto, de estudiantes que al momento de decidir interrumpir o abandonar sus estudios formales sienten que fracasaron (con relación a sus propias expectativas o a las que sus familiares depositaron en ellos). Pero en muchos otros –en especial, por una cuestión básica de edad, en los niveles Medio Superior y Superior– podría tratarse, tal como ha sugerido Tinto (1987), de una decisión correcta, sensata, tomada con responsabilidad y convicción: la opción de estudios elegida fue equivocada, o lo que le estaba ofreciendo el centro educativo no le resultaba útil en su momento ni significativo en su proyección futura, o bien se vislumbró la existencia, en otras actividades, de mejores posibilidades de crecimiento personal, laboral o profesional (cf. Boado, 2010, p. 133). En definitiva, culminar los estudios en los niveles Medio Superior y Superior no es necesariamente lo mejor para todos los que cursan en esos niveles, ni abandonarlos es en todos los casos percibido como un fracaso personal; ciertamente, a muchos de ellos, otros oficios, ocupaciones y actividades pueden resultarles más atractivos, e incluso más rentables.

Además, mal que nos pese y aunque en la actualidad ya no resulte políticamente correcto, debemos reconocer –apelando a una jerigonza que para algunos exuda un acre olor a naftalina– que todo Estado, por lo menos si está inscripto en un sistema ca-

pitalista como el que actualmente rige buena parte del mundo, necesita adolescentes y jóvenes que, alejados de la educación escolarizada (sobre todo en el nivel terciario), vendan su fuerza de trabajo y, sirviendo a los intereses del Capital, generen plusvalía (evidentemente, también lo necesitan, por lo menos para parar la olla, los familiares de muchos de esos adolescentes y jóvenes, aún cuando en virtud de su alienación no tengan en cuenta, o no les importe, su servicio a los intereses del Estado y del Capital). Sin embargo, los discursos, a todas luces políticamente correctos, que reivindican la necesidad de propender a la generalización de la Educación Superior –y, a medio plazo, a su universalización– parecen posicionarse en una inefable dimensión desconocida. (Una intentona de reducir esa inefabilidad puede apoyarse en el supuesto de que en la base de algunos de esos discursos tal vez exista cierto inadvertido sociocentrismo que los lleva a asumir, sin más, que es mucho mejor permanecer afiliado al sistema educativo que cualquier otra cosa, o a considerar al abandono como algo preocupante *per se*, como algo palmariamente negativo para el «desertor»).

Por otra parte, las implicancias y efectos de la desafiliación educativa deben evaluarse en función de las características del contexto espacial y temporal en el que se produce. Esto, aquí y ahora, es absolutamente sustantivo. No es lo mismo, por ejemplo, que un joven abandone sus estudios superiores en un lugar en el que la oferta de estudios terciarios o las posibilidades de inserción laboral son muy poco atractivas y limitadas que si lo hace en un lugar en el que cuenta con la posibilidad cierta de elegir entre otras varias opciones que le resultan atractivas –académicas, laborales, etcétera–. En este último tipo de casos es indiscutible que la decisión de abandonar sus estudios –que muy probablemente es el preámbulo de su desafiliación educativa– puede no resultar preocupante para quien la toma, sino todo lo contrario. En un sentido análogo, no es lo mismo, por ejemplo, que un joven abandone sus estudios, ya sea en forma transitoria o más o menos definitiva, en el transcurso de su trayectoria curricular en un centro educativo que si lo hace apenas culmina un determinado nivel⁶. En este último caso habría que dar cuenta de lo que subyace a la “*decisión basal que [...] ocurre en cada punto de bifurcación que enfrentan los adolescentes y jóvenes: elegir entre continuar o no continuar estudiando una vez que se acredita el nivel*” (Cardozo, Fernández, Míguez & Patrón, 2014)⁷.

Las mediciones y explicaciones causales del abandono son inquestionablemente válidas y confiables

Nos es lícito el juego ligero de la conjetura –siempre que se lo lea como un juego ligero–. Ligero pero serio, como cuando se jugaba en serio, es decir, de niño.

Lewkowicz (2004, pp. 36-37).

En nuestro país, las mediciones del abandono en la Educación Media Superior y en la Educación Superior (en términos de tasas e índices) y la determinación de sus

⁶ Para un análisis solvente de estas circunstancias y de sus implicancias y efectos, véase Cardozo (2013).

⁷ De un modo (falazmente) paradójico, uno de los dos caminos que se bifurcan a partir de esa decisión, que es efectivamente *basal* –en tanto está situada en la base de una construcción: continuar o no continuar estudiando– puede dar lugar a un efecto *basal*, esto es, a un nivel de actividad propio de los estados de reposo y ayuno. (Este parece ser el prejuicio a partir del cual muchos califican a los etiquetados, de un modo poco elegante, como «*ni-ni*».)

principales factores explicativos se han basado casi exclusivamente en el análisis documental (de informes oficiales y registros de bedelías, por ejemplo) y en el análisis estadístico de encuestas, respectivamente. Una mirada ingenua o superficial podría llevarnos a pensar que estamos frente a la consolidación de lo que a fines del siglo pasado fue “*la emergencia victoriosa de una sociología degradada –hoy ya sociometría o encuestología– como discurso dominante*” (Lewkowicz, 2004, p. 34).

Las mediciones del abandono

Las mediciones del abandono entrañan algunas dificultades técnicas. Una de ellas, tal vez la principal, es la determinación («objetiva») del momento en el que el abandono se produce o constituye como tal. Como ya he señalado, la noción de abandono hace referencia a “*un evento puntual en la trayectoria académica del estudiante [que toma] la decisión de dejar de asistir a clases antes de terminar el curso iniciado*” en el centro educativo en el que se había matriculado (Cardozo, 2010, p. 68). Se trata, pues, de una *decisión*, de *un evento puntual*, un instante. ¿Cómo determinar o fijar en el tiempo la ocurrencia de ese evento, cómo conocer el instante en el que el estudiante toma tal decisión? Por lo general eso ha sido determinado prescindiendo del testimonio explícito del estudiante, considerando en su lugar el análisis de registros administrativos del centro educativo sobre la base de la conjetura de que el estudiante efectivamente abandonó sus estudios en ese centro cuando transcurrió cierto lapso (por ejemplo, un año calendario o un año lectivo) sin que exista ningún registro de su actividad académica (por ejemplo, inscripción a un examen o a un curso regular)⁸.

¿Por qué darle curso a esa conjetura en lugar de consultar al estudiante en cuestión? Seguramente ello responde a facilidades operativas y economía de recursos, aun cuando pueda ir en detrimento de la fiabilidad y precisión de la información producida. A este respecto, tanto el sentido común como lo aprendido en algunas investigaciones realizadas nos dicen que esta información no es del todo fiable, y que la mayor certeza habrá de alcanzarse si uno consulta directamente –preferentemente en situación de entrevista– tanto a una muestra, debidamente construida, de las personas que presuntamente abandonaron sus estudios como a una muestra de aquellas que presuntamente no lo hicieron. No obstante, debe advertirse que, de hacerse ese tipo de consulta, tal vez el testimonio del propio involucrado pueda no coincidir exactamente con lo que hace, piensa o siente... e incluso que ni siquiera sepa con absoluta certeza si efectivamente ha abandonado o no sus estudios: las personas somos, en diversos grados, falibles e imprevisibles, y estamos, en diversos grados, alienados. Pero si el entrevistador tiene la suficiente pericia técnica, es altamente probable que pueda alcanzarse una mayor coincidencia entre lo que el sujeto dice que hace, que piensa o que siente y lo que efectivamente hace, piensa o siente. Si así fuera, contaríamos con información primaria más fiable y precisa que la que está registrada en las oficinas administrativas de los centros educativos.

8 Lo mismo vale para el caso de la desafiliación educativa, ya que, análogamente, suele considerarse que ésta se consuma cuando el estudiante no registra ninguna actividad académica en ningún centro educativo durante por lo menos dos años lectivos consecutivos (cf. Custodio, 2010, p. 158).

La determinación de los principales factores explicativos del abandono

En la mayoría de los estudios sociológicos realizados recientemente en Uruguay, la determinación de los principales factores explicativos del abandono escolar –factores personales, factores extra-académicos (demográficos, sociales, culturales, económicos), factores intra-académicos (estructura curricular, *praxis* docente, exigencias académicas, clima organizacional, infraestructura física y equipamiento del centro educativo, etcétera)– se ha valido en forma privilegiada de la aplicación de la técnica de encuesta. Ciertamente, esta técnica permite producir “*en breve tiempo una gran cantidad de información estandarizada y organizada*” (Pérez Juste, 2011, p. 27) y además, aspecto nada menor, “*a un mínimo coste económico*” (Cea D’Ancona, 1996, p. 189). Indudablemente, ninguna otra técnica de producción de información podría ofrecer tal capacidad; aquí radica la gran ventaja comparativa de su aplicación –mucha información en poco tiempo, facilidades operativas, economía de recursos–. Asimismo, la aplicación de la técnica de encuesta, al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas producidas, facilita ostensiblemente la ulterior comparación de resultados y su generalización (por lo menos dentro de los límites marcados por el diseño muestral efectuado). Pero si a partir de la opinión de los informantes seleccionados lo que se pretende es determinar los principales factores explicativos del abandono, sería conveniente garantizar tanto como se pueda la fiabilidad de la información producida.

En una conferencia dictada hace ya 43 años bajo el provocativo título La opinión pública no existe, Bourdieu afirmó que para proceder a un análisis riguroso de las encuestas de opinión se deben cuestionar los tres postulados que implícitamente suponen:

que todo el mundo puede tener una opinión; o, en otras palabras, que la producción de una opinión está al alcance de todos; [...] que todas las opiniones tienen el mismo peso; [...] en el simple hecho de plantearle la misma pregunta a todo el mundo se halla implicada la hipótesis de que hay un consenso sobre los problemas, en otras palabras, que hay un acuerdo sobre las preguntas que vale la pena plantear (Bourdieu, 2000, p. 220).

En el caso que aquí interesa –la realización de encuestas para determinar los principales factores explicativos del abandono–, estimo que los cuestionamientos al primero y al último de esos tres postulados pueden ser rebatidos sin mayores reparos: por una parte, es lícito suponer que la enorme mayoría de las personas a ser encuestadas efectivamente tenga alguna opinión formada sobre los aspectos indagados en el cuestionario (obviamente, si éste está bien elaborado), entre otras cosas porque tales aspectos son seguramente del interés de cada uno de ellos y parte sustantiva de su mundo de la vida⁹; por otra, sostener que “*en el simple hecho de plantearle la misma pregunta a todo el mundo se halla implicada la hipótesis de que hay un consenso sobre los problemas*” es, en el caso en cuestión, una afirmación resultante de un razonamiento notoriamente falaz.

Pero el segundo de los postulados merece una consideración especial. Es indiscutible que todas las opiniones no tienen el mismo «peso» y que es inherente a la técnica de encuesta la presuposición de que sí lo tienen. Cuando un mismo cuestionario de encuesta se aplica a integrantes de un agrupamiento –por ejemplo, a alumnos de un centro educativo, o a sus padres, o a los docentes– la creencia que subyace es que ese grupo no es otra cosa que un conjunto de individuos libres e iguales (e igualmente libres) y, entonces, que el espacio social que ese grupo

constituye es isótopo (cf. Acevedo, 2011, p. 135). Es esa creencia, además, la que posibilita el tratamiento estadístico de la información producida por esa vía y la que explica que *“la encuesta estadística no encuentra sino lo homogéneo”* (de Certeau, 2000, p. XLIX); son esas dos razones las que confluyen en la consideración de que la encuesta opera como *“un modo de homogeneizar y uniformizar, de pulir aristas y singularidades”* (Acevedo, 2011, p. 136). Por lo pronto, en el procesamiento estadístico de las respuestas aportadas en una encuesta para cada una de las preguntas del cuestionario se suman algebraicamente las opiniones de todos los encuestados, asumiendo apriorísticamente *“que todas las opiniones tienen el mismo peso”* –tal el segundo de los postulados referidos por Bourdieu– y el mismo valor, cuando en realidad, “aun a riesgo de contrariar un sentimiento ingenuamente democrático” (Bourdieu, 2000, p. 220), esto de ningún modo es así.

En cualquier caso, la técnica de encuesta resulta pertinente y útil siempre que sometamos su aplicación, al igual que la del resto de las técnicas que el investigador quiera aplicar, a una crítica tenaz –teórica, metodológica– y a una perseverante y cuidadosa vigilancia epistemológica. Sólo de ese modo se podrá avanzar hacia la evaluación de los «datos» capturados –de su validez, su pertinencia y, sobre todo, su significatividad– mediados por la evaluación de las condiciones concretas de su captura –de su validez, su pertinencia, su significatividad–, y entonces neutralizar su efecto (y defecto) de sesgo¹⁰.

Pero algo se puede decir con respecto a la validez, pertinencia y significatividad de los «datos» capturados (aunque sólo en tanto atributos inherentes a la naturaleza de los «datos» que toda encuesta de opinión captura): cada pregunta del cuestionario “determina el ámbito de las respuestas permitidas (hay respuestas proscritas) [...] y empuja en la dirección de una respuesta (hay respuestas prescritas)” (Ibáñez, 1994, p. 130). En este ámbito, pues, una pregunta suele expresar una opinión mejor que una respuesta; por ende, aunque parezca paradójico, el cuestionario suele reflejar más y mejor la opinión de la persona que lo diseñó que las de las que lo contestan.

Por otra parte, una de las más importantes desventajas de las preguntas cerradas que abundan en los cuestionarios de encuesta es que *“limitan las respuestas de la muestra y, en ocasiones, ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente; no siempre se captura lo que pasa por la cabeza de los participantes”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 221). Esto produce una merma tanto en términos de validez como de fiabilidad¹¹, ya que, como ya he insinuado, en la encuesta se registra lo que el encuestado dice que piensa (o que hace o que siente), lo cual no necesariamente coincide con lo que efectivamente piensa (o hace o siente)¹².

9 Utilizo aquí la expresión «mundo de la vida» como traducción de *Lebenswelt*, en el sentido que le atribuyen Husserl y la tradición fenomenológica por él iniciada.

10 Estoy de acuerdo con de Certeau (2000) en cuanto a que “un modelo no se juzga por sus pruebas, sino por los efectos que produce en la interpretación” (p. 150). Lo mismo vale, en mi opinión, para el caso de las técnicas de investigación en ciencias sociales (cf. Acevedo, 2011, p. 137).

11 Empleo aquí los términos fiabilidad y validez de acuerdo con los significados que le atribuye Pérez Juste (2006): un instrumento es fiable si “mide con precisión aquello que pretende medir” (p. 33), mientras que la validez se alcanza cuando se cuenta “con indicios y evidencias de que estamos midiendo lo que deseamos medir y no otra cosa” (p. 34).

12 No debe soslayarse que en el caso de la encuesta la riqueza del intercambio discursivo inherente a la interacción cara-a-cara (en situaciones no artificiales) resulta bastante escaso, se obtura la posibilidad del diálogo genuino (por ejemplo, la inclusión de aclaraciones, comentarios, re-preguntas, etcétera), se pierde la espontaneidad de las respuestas que la interacción cara-a-cara propicia, se inhibe la posibilidad de registrar

En suma, los tres postulados *bourdieuanos* mencionados anteriormente y en especial, en el caso que aquí se trata, el segundo de ellos, implican “*toda una serie de distorsiones que se observan incluso cuando se cumplen todas las condiciones del rigor metodológico en la recogida y análisis de los datos*” (Bourdieu, 2000, p. 220). Por ejemplo, en una encuesta –y también en una entrevista cuando es realizada sin la necesaria pericia técnica del entrevistador– es mucho mayor la posibilidad de aparición de distorsiones provocadas por la natural tendencia de muchos informantes a responder lo que consideran que está socialmente aprobado. En este caso es probable que las respuestas estén bastante influidas

por su deseo de ser útiles y de [expresarse] con arreglo a la imagen que tienen de sí mismos o al ideal que creen que complacerá al investigador. Por tanto, sobrestimarán aquellos aspectos que les hagan parecer más virtuosos y minimizarán o ignorarán aquellos que muestren sus errores o debilidades. También tratarán de ser consistentes en sus distintas respuestas, con lo cual sus opiniones y creencias van a parecer más coherentes de lo que en realidad son (Aldridge y Levine, 2003, p. 29).

Tal vez las principales limitaciones de la encuesta no se restrinjan a las inherentes a la técnica en tanto tal; también existen limitaciones –e inconsistencias– en lo que los analistas suelen hacer con ella. Lo habitual es que, completada la encuesta, cada respuesta producida –irremediamente subjetiva, siempre condicionada por la posición discursiva del encuestado, sus conocimientos, experiencias, intereses, intencionalidades, etcétera– se convierta en «dato» –«objetivo», pretendidamente objetivo–, con lo cual se transforma su estatuto epistémico¹³. Peor aún, una vez que cada respuesta se convierte en «dato», éste suele sufrir una suerte de *fetichización* por parte del analista. (Muy probablemente haya sido esta suerte de *fetichización* de los «datos» la razón que mejor explica los yerros que existieron en los resultados de las encuestas pre-electorales realizadas en nuestro país en vísperas de las elecciones nacionales de octubre de 2014¹⁴, así como los que también existieron en las encuestas pre-electorales y en las encuestas «a boca de urna» efectuadas en Buenos Aires en vísperas de la segunda vuelta de las elecciones del gobierno de la Ciudad, en julio de 2015¹⁵. En todos estos casos resulta evidente que los errores no estuvieron en la selección de la muestra ni en las estimaciones estadísticas, siempre certeras, sino en la aventurada asunción, por parte de los «encuestólogos», de

(y luego interpretar) los aspectos lingüísticos para-verbales y no-verbales que participan de toda interacción y, por la conjunción de todo lo anterior, se debilitan la fiabilidad y la validez de las respuestas producidas.

- 13 Cuando se aplica la técnica de entrevista, le compete al entrevistador –y luego al analista de entrevistas– tomar en especial consideración la posición discursiva del entrevistado y el modo en que esa posición participa en su discurso. En el caso de la encuesta, en cambio, en el mejor de los casos, por cierto infrecuente, el analista podrá procurar inferir la posición discursiva del encuestado a partir de la limitada –pobre, lacónica– información que cada respuesta le provee, en virtud de lo cual esa inferencia resulta igualmente pobre, limitada y, en definitiva, poco fiable.
- 14 En la primera vuelta de las elecciones nacionales del 26 de octubre de 2014 el partido más votado fue el Frente Amplio, que obtuvo un 49,5% de los votos válidos emitidos. Los resultados estimados para el Frente Amplio por las cinco principales empresas de encuestas, difundidos cuatro días antes de las elecciones, fueron los siguientes: 42,0% (*Interconsult*), 43,0% (CIFRA), 43,6% (*Equipos Mori*), 44,0% (*Factum*), 45,6% (*Radar*).
- 15 En la segunda vuelta de las elecciones generales para el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, celebrada el pasado 5 de julio, el candidato oficialista (Horacio Rodríguez Larreta) obtuvo el 51,6% de los votos válidos, mientras que el candidato opositor (Martín Lousteau) obtuvo el restante 48,4%. La diferencia entre ambos fue, pues, de 3,2 puntos. Pocos días antes, todas las empresas de encuestas que hicieron públicos sus resultados estimados, habían asegurado que los votos a Rodríguez Larreta iban a superar en por lo menos 10 puntos a los de su adversario. Un resultado similar emergió de las encuestas «a boca de urna» realizadas.

que lo que las personas responden en una encuesta de opinión o de «intención de voto» coincide con lo que efectivamente habrán de votar¹⁶).

Sin embargo, es menester señalar enfáticamente que ninguno de los argumentos esgrimidos en el desarrollo precedente inhabilita ni invalida la aplicación de la técnica de encuesta en un trabajo de investigación que procure determinar los principales factores explicativos del abandono o de la desafiliación educativa. Por el contrario, a pesar de sus ya mencionadas limitaciones (principalmente técnicas, pero también políticas e ideológicas) la aplicación de la técnica de encuesta resulta pertinente y útil en términos técnicos, y sobre todo pragmáticos. En efecto, *“la encuesta estadística es un dispositivo [...] semánticamente pobre pero pragmáticamente rico. Aunque no se justifique teóricamente, se justifica prácticamente”* (Ibáñez, 1994, p. 111). En efecto, como ya fue dicho, la encuesta produce mucha información en poco tiempo, posibilita la ulterior comparación de resultados y su generalización y conlleva, en definitiva, variadas facilidades operativas y una siempre bien recibida economía de recursos. Pero no dejemos que estas facilidades y economías nos arrastren hacia prácticas científicas que prescindan de la necesaria crítica teórica-metodológica y de una meticulosa vigilancia epistemológica.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. (2014). La desafiliación en un centro de formación docente. Un análisis provisional. En Fernández, T y Ríos, Á. (ed.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 183-208. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Acevedo, F. (2011). *Dicen. Calidad educativa y gobernabilidad en un instituto de formación docente*. Montevideo: erga e omnes ediciones.
- Aldridge, A. y Levine, K. (2003). *Topografía del mundo social. Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. Barcelona: Gedisa.
- Boado, M. (2010). La deserción universitaria en UdelaR: algunas tendencias y reflexiones. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 123-151. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (2000) [1973]. La opinión pública no existe. En *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo, pp. 220-232.
- Cardozo, S. (2013). “Transición y desafiliación”. Ponencia presentada en el Seminario *Transiciones entre ciclos, riesgos y desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 15 de julio.
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: concep-*

16 Algunos «encuestólogos» han llegado al extremo, con una soberbia casi obscena, de decir públicamente que el candidato X «votó bien» cuando los resultados superaron sus proyecciones estadísticas pre-electorales, y que «votó mal» cuando ocurrió lo inverso.

- tos, estudios, políticas, pp. 65-83. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Cardozo, S., Fernández, T., Míguez, M. y Patrón, R. (2014). Transición entre ciclos: marco analítico. En Fernández, T y Ríos, Á. (ed.), *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay*, pp. 21-40. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Couzin, I. (2014). Guía de supervivencia. Esquivando langostas. *National Geographic* en Español Vol. 32 N° 2.
- Custodio, L. (2010). Caracterización de los desertores de UdelaR en 2006: inversión, consumo, exclusión académica y deserción voluntaria. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 153-168. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Fernández, T. (coord. y ed.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Fernández, T., Cardozo, S. y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En T. Fernández (coord. y ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios, políticas*, pp. 13-26. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Ocaño, J. (2006). Deseo y enseñanza secundaria: el eclipse del corazón. *Tópos. Para un debate de lo educativo* N° 1, Rivera.
- Pérez Juste, R. (2006). *La Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (coord.) (2011). Informe ÁBACO. *La educación en Andalucía. Propuesta para su mejora*. Recuperado de <http://www.fundacionabaco.org/documentos-de-interes/informe-abaco/>.
- Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México, D. F.: UNAM-ANUIES

Rezago y abandono en la Educación Superior.

Estudio de un caso

*Mag. Fernando Acevedo,
Analía Mosqueira¹
Dr. Diego Queirolo²*

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados alcanzados hasta este momento en una investigación, aún en curso, que se propuso dar cuenta de los principales factores explicativos de los altos índices de rezago y de abandono en una de las carreras universitarias ofrecidas en el Centro Universitario de Rivera (CUR), la Licenciatura en Recursos Naturales. Esta Licenciatura, de cuatro años de extensión, comenzó a dictarse en marzo de 2011; al día de hoy (ya cumplidos cuatro años y medio), de los 86 estudiantes que en aquel entonces comenzaron la carrera la culminó solamente uno. Si bien aún no se ha concluido el análisis de la información producida en el desarrollo de la investigación –que incluye, entre otras aproximaciones previstas, un análisis comparativo con otras cohortes de estudiantes y otras carreras universitarias radicadas en el CUR–, ya es posible establecer con considerable certeza cuáles son los factores de mayor importancia en la explicación de la magnitud de los fenómenos de rezago y de abandono constatados.

Palabras clave: rezago, abandono, Educación Superior

Introducción

Resulta llamativo el bajo porcentaje de estudiantes del Centro Universitario de Rivera (CUR) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay, que en la actualidad logran culminar su formación inicial en los tiempos mínimos previstos por los planes de estudios vigentes. Esta situación es especialmente preocupante en el caso de dos de las actuales ofertas de estudios universitarios del CUR –la Licenciatura en Recursos Naturales y la Tecnicatura en Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable–, en las que se registran altos índices de rezago y abandono de los estudios. En efecto, si bien la cantidad de estudiantes que anualmente se inscriben en cada una de esas “carreras” es bastante alta, al promediar los cursos muchos estudiantes abandonan, mientras que otros, si bien continúan asistiendo, al no alcanzar las condiciones mínimas que los habilitan a rendir los exámenes correspondientes quedan en situación de rezago, en muchos casos antesala del abandono de los estudios.

-
- 1 Estudiante de la Licenciatura en Recursos Naturales; Ayudante en el Polo de Desarrollo Universitario “Centro de Estudios sobre Políticas Educativas” (CEPE), Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República.
 - 2 Profesor Adjunto en el Polo de Desarrollo Universitario “Estudios interdisciplinarios de Sistemas Territoriales Complejos en la región Noreste”, Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República.

Sobre la base de conversaciones informales mantenidas con algunos estudiantes del CUR, es lícito presumir que las principales causas de este fenómeno están asociadas a las condiciones del estudiante al momento de matricularse para los cursos, las cuales en buena medida derivan de la reducida oferta de estudios universitarios existente en la ciudad de Rivera.

No obstante, hasta tanto esto no sea investigado con profundidad y rigor, no debe descartarse la incidencia de factores de otra índole: disonancia entre las expectativas académicas de los estudiantes y lo que efectivamente ofrecen los cursos en los que se inscriben, inadecuación de las estrategias didácticas puestas en juego por los docentes con relación a los capitales y estructuras cognitivas predominantes entre los estudiantes, establecimiento de estándares de exigencia académica que pocos estudiantes pueden alcanzar, entre otros.

Han sido estas presunciones las que motivaron la realización de la investigación cuyos primeros resultados se presentan a continuación. Corresponde destacar que, en cualquier caso, nos enfrentamos a una problemática que tiene derivaciones importantes para los actores involucrados, tanto en términos materiales como académicos sensu stricto. Resulta de interés, además, evaluar su magnitud sobre la base de un análisis comparativo; es por ello que en la segunda fase de la investigación se habrá de realizar un estudio comparativo sincrónico de las tasas de rezago y de abandono escolar de la cohorte 2011 de la Licenciatura en Recursos Naturales y los registrados en la misma cohorte de la Licenciatura en Enfermería, otra de las carreras universitarias ofrecidas por el CUR.

La Licenciatura en Recursos Naturales es la primera Licenciatura de la Facultad de Ciencias (UdelaR) que se dicta enteramente fuera del departamento de Montevideo; esta carrera, totalmente original dentro de las opciones de estudios universitarios existentes en Uruguay, posibilita la continuidad de los estudios a los egresados de la Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable, también ofrecida en el CUR.

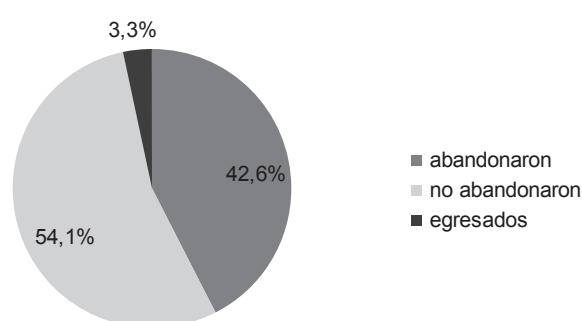
Esta Licenciatura, de cuatro años de extensión, comenzó a dictarse en marzo de 2011; al día de hoy (ya cumplidos cuatro años y medio), de los 86 estudiantes que en aquel entonces comenzaron la carrera la culminó solamente uno. Si bien aún no se ha concluido el análisis de la información producida en el desarrollo de la investigación, ya es posible establecer con considerable certeza cuáles son los factores de mayor importancia en la explicación de la magnitud de los fenómenos de rezago y de abandono constatados.

En una primera instancia se aplicó una encuesta telefónica a 60 de los 86 inscriptos a la Licenciatura en el año 2011, en la que se relevaron, entre otras cosas, los datos personales de los encuestados, la(s) carrera(s) que están cursando, asignaturas cursadas, asignaturas aprobadas, nivel de dificultad de cada una de ellas, razones del abandono de la carrera (si ese fuera el caso).

Tabla 1

Abandono	
Abandonaron	26
No abandonaron	33
Egresados	2

Gráfico 1

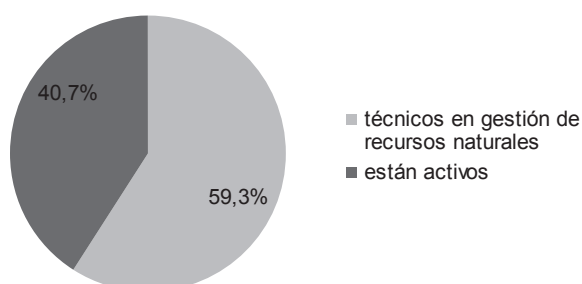


Como se puede observar en el Gráfico 1, del total de 60 encuestados, el 42,6% manifestó que abandonó la carrera definitivamente, esto es, descartó la posibilidad de retomarla en el futuro. (Cabe destacar que esta cifra no coincide exactamente con los datos brindados por el Sistema de Bedelías de la UdelaR. Además, dentro de la cifra de abandono se incluyen aquellas personas que figuran como estudiantes con residencia en Montevideo que se inscribieron a la Licenciatura en Recursos Naturales en la Facultad de Ciencias, sede Montevideo, ya que en el año 2011 las inscripciones se podían realizar tanto en Montevideo como en Rivera.)

Tabla 2

Técnicos en gestión de Recursos naturales	16
Están activos	11

Gráfico 2



Tal como lo ilustra el Gráfico 2, algo más de la cuarta parte de los estudiantes encuestados ya ha acreditado la Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable (TECRENAT); de esos 16 egresados, 11 están cursando la Licenciatura en Recursos Naturales. Cabe advertir que, tomando en cuenta que la TECRENAT abre inscripciones cada dos años y que todas las asignaturas de esa carrera son compartidas con la Licenciatura, aquellos años en los que no se abren inscripciones para la TECRENAT muchos estudiantes se inscriben en la Licenciatura y al año siguiente lo hacen en la TECRENAT, pero no son dados de baja en la Licenciatura. Por ende, es dable presumir que la cantidad de estudiantes que efectivamente están cursando la Licenciatura en Recursos Naturales es algo inferior a la registrada administrativamente.

Gráfico 3

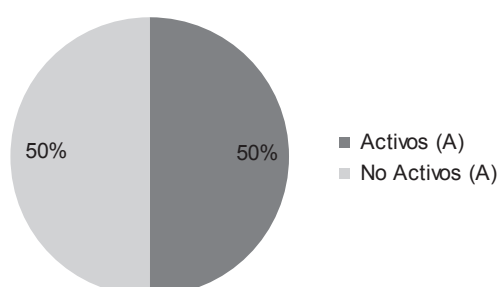
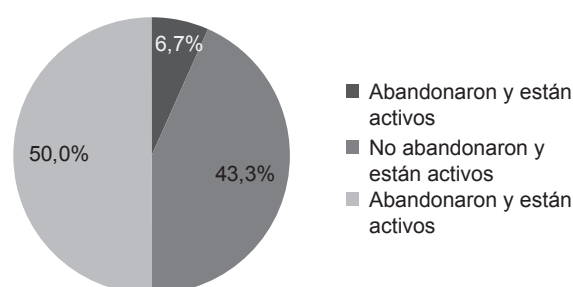


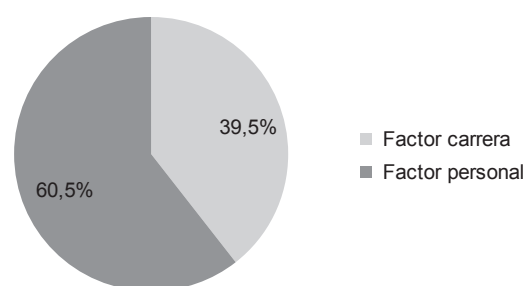
Gráfico 4



La Bedelía utiliza la expresión “No Activos” (NA) para hacer referencia a aquellos estudiantes que no se inscriben a ningún curso o examen durante por lo menos dos años. Según esta definición, el 50% de los estudiantes encuestados son “No Activos” (Gráfico 3). Pero a partir del cruzamiento de los datos de estudiantes “Activos” y “No Activos” (según la Bedelía) y las respuestas frente a la pregunta de percepción de abandono (Gráfica 4), es interesante observar que existe un 6,7% de los estudiantes encuestados que, aunque manifestaron haber abandonado sus estudios, figuran como “Activos”.

A efectos de identificar adecuadamente los factores intervinientes en el rezago y en el abandono de los estudios en la Licenciatura en cuestión, se estableció una distinción entre los factores correspondientes a la carrera y aquellos correspondientes a cuestiones personales. Los principales factores vinculados a la carrera son, entre otros, los siguientes: disponibilidad de las asignaturas (existen asignaturas que son dictadas cada dos años), horarios de dictado de los cursos (actualmente sólo se dictan en el turno matutino), coordinación general de la carrera (hasta el momento la carrera se coordina desde Montevideo), dificultad de las asignaturas. Dentro de las cuestiones personales figuran se destacan: incompatibilidad entre el estudio y el trabajo, insuficiencia del tiempo disponible para cumplir con las exigencias curriculares, problemas económicos, etcétera.

Tal como se muestra en el Gráfico 5 -Tabla 3, el 60% de los estudiantes encuestados se rezaga en su carrera debido a cuestiones personales, siendo el factor más relevante lo vinculado a exigencias laborales y falta de tiempo (Gráfico 7). Entre los factores de rezago vinculados a la carrera se destaca la escasa disponibilidad de las asignaturas y la inconveniencia del horario matutino de cursado (Gráfico 6).

Gráfico 5**Tabla 3**

Factores vinculados a carrera (15)	Factores personales (23)
Escasa disponibilidad de las asignaturas (5)	Se enfocó en terminar otra carrera (Tecnatura en RRNN, Control Ambiental, CeRP, Licenciatura en Geología) (6)
El horario matutino no le sirve (5)	Cuestiones laborales y falta de tiempo (13)
Superposición de asignaturas (1)	Dificultad en formar equipos (1)
Descontento con la coordinación de la carrera (1)	Problemas económicos (1)
Problemas con la asignatura “Desarrollo sustentable” (1)	No le gustó (1)
La modalidad de videoconferencia y el uso de plataforma virtual no le resultan accesibles (1)	Problemas de salud (1)
Dificultades o inconvenientes para realizar la pasantía obligatoria de la Tecnicatura (1)	

Gráfico 6

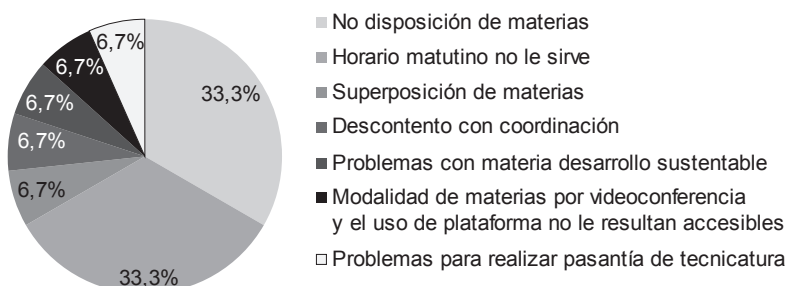
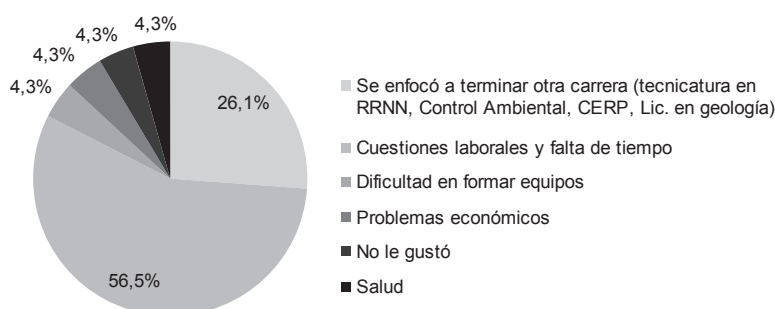


Gráfico 7



En lo concerniente a las razones de abandono de la Licenciatura (Gráfico 8-Tabla 4), el 59% de los que declararon haber abandonado remarcaron que el factor personal fue el más relevante, reiterándose lo del tópico anterior: cuestiones laborales y falta de tiempo (Gráfico 10). El 41% respondió, aunque no explícitamente, que los motivos de su abandono (tanto temporario como definitivo) estaban asociados a la carrera (Gráfico 9). Se observa que el 43% de los encuestados señaló como motivo de abandono la inconveniencia del horario en el que son dictados los cursos, mientras que el 25% respondió aludiendo a su descontento con la coordinación de la carrera.

Gráfico 8

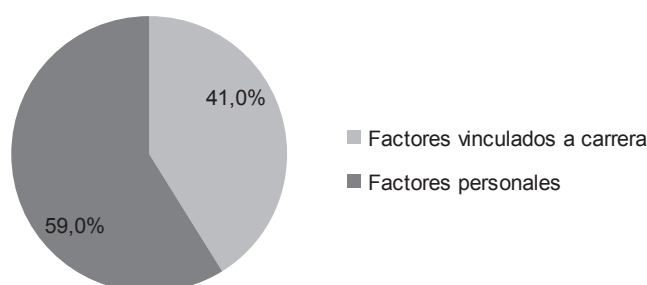


Tabla 4

Factores vinculados a carrera (16)	Factores personales (23)
Dificultad de las asignaturas (3)	Por trabajo y falta de tiempo (9)
El horario matutino no le sirve (7)	Reside en otro departamento (4)
Descontento con la coordinación de la carrera (4)	Decidió cursar otra carrera (6)
Incertidumbre del futuro campo laboral (1)	Cuestión vocacional; no le gustaba (3)
Orientación humanística (1)	Trabaja en Brasil y piensa que la profesión es mejor remunerada que en Uruguay (1)

Gráfico 9

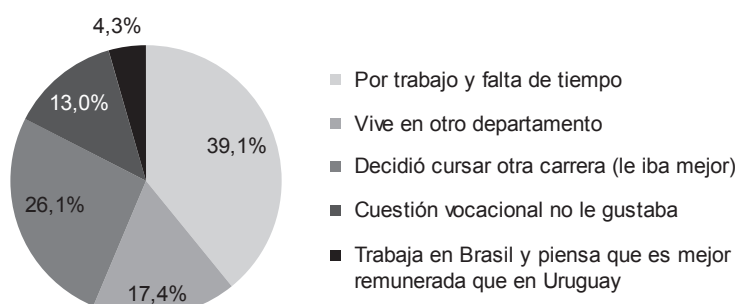
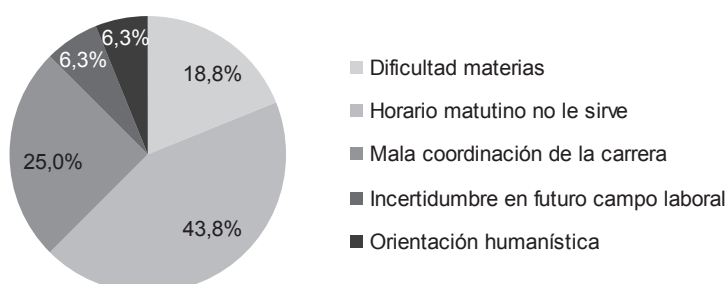


Gráfico 10



Como ya se señaló, esta investigación aún está en curso. En la actualidad, luego de haber analizado lo resultante de la encuesta anterior, se está efectuando una segunda encuesta, cuyo formulario incluye preguntas análogas a las que anualmente aplica la National Survey of Student Engagement (cf. Kuh et al., 2010, pp. 10-13), en su mayoría vinculadas con la integración social y académica de los estudiantes («student engagement»): naturaleza de las interacciones entre pares y entre docentes y estudiantes, modalidades de aprendizaje predominantes, tipo y grado de motivación, exigencia académica, etcétera. Además de su valor intrínseco, esta opción metodológica presenta, como ventaja adicional, la posibilidad de efectuar una ulterior contrastación con los resultados de otras investigaciones, incluyendo las que en nuestro país se han desarrollado sobre la base de las encuestas panel aplicadas a jóvenes evaluados por PISA (cf. Fernández et al., 2013).

Siendo así, recién cuando la segunda fase de la investigación esté finalizada se estará en condiciones de extraer conclusiones válidas y fiables.

Referencias bibliográficas

- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S. y Menese, P. (2013). *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003*. Montevideo.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pensar a diferença, fazer-si questões: diálogos possíveis através do futebol, política e religião

Dr. (c) Luciano Jahneka¹

Resumo

A proposta deste trabalho consiste em fazer questões para pensar a diferença a partir do esporte, mais particularmente do futebol. A diferença aqui é vista não como algo que diverge dos acordos muitas vezes consensuais de uma identidade sejam estes de afirmação e/ou negação, mas sim como uma singularidade criada em uma relação com o/a outra/o e consigo mesma. Tomamos como elementos empíricos para pensar sobre a diferença algumas experiências na educação formal, interlocuções etnográficas com futebolistas brasileiros e a inserção docente em um contexto fronteiriço, de modo a esboçar uma relação entre política, religião e futebol. Assim, as questões a serem feitas são: é desejável tolerar a diferença? Até que ponto é possível tolerá-la? Tolerar a diferença significa aceitar suas singularidades? Existem singularidades mais válidas do que outras? Como se dá a aceitação de uma diferença?

Palavras-chave: formação docente; diferença; identidade.

Introdução

Parece improvável uma prática docente que não faz perguntas, mesmo quando consideramos que muitas dessas práticas se assemelhem a uma reprodução –porque não leva em conta ou procura ignorar os questionamentos feitos ao longo de seu curso, tampouco o que está em seu entorno– são muitas as questões permanentemente colocadas. Ao buscar “desnaturalizar” o cultural, ou seja, identificar os processos pelos quais conferimos significados a certas práticas e reconhecer o cultural como aquilo impregna e produz efeitos nas práticas dos sujeitos, levamos adiante um modo mais intuitivo de atuar na formação de docentes. É através de questões, mesmo que produzidas de modo inconsciente, talvez também inconsistente, que, em última instância, nos constituímos a partir de experiências (Joan Scott, 1998)². Deste modo, neste texto procuramos fazer algumas questões como modo de pensar a formação universitária tendo em vista a criação do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Rivera.

1 Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República (Udelar), Uruguay, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil – jahneka2@gmail.com

2 Levando em consideração algumas críticas feministas quanto ao modo de produzir ciência e à identificação dos sujeitos que a produzem, discordamos das normas da APA quanto à supressão do primeiro nome nas citações, diretas ou indiretas, ao longo do texto. Assim, adotamos a utilização de nome e sobrenome nas citações de referências bibliográficas daqui em diante.

Para tanto, ao utilizar a problematização entre: o *futebol*, entendido como o futebol contemporâneo presente na vida de milhões de sujeitos em nível global através dos mais diferentes meios de comunicação, aquele que Arlei Damo (2005) definiu como pertencente a “matriz espetacularizada”, ou ainda, aquele que empiricamente pode ser nomeado como “futebol profissional”; a *política*, concebida como a política institucional presente nas distintas instâncias do Estado e suas articulações com o mercado; e a *religião*, definida como as variadas formas de expressão de religiosidade de sujeitos; tratamos de realizar certos questionamentos para pensar uma formação acadêmica que está permanentemente atravessada por elementos culturais.

A consistência desse texto parte da premissa de fazer questões para pensar a diferença a partir do esporte, mais particularmente do futebol, pois este tem mantido muitas implicações na prática docente em Educação Física, direta ou indiretamente. Em nosso caso a diferença é tomada aqui não como algo que diverge dos acordos muitas vezes consensuais de uma identidade, sejam estes de afirmação e/ou negação, mas sim como uma singularidade criada a partir de uma relação com a/outro/a e consigo mesma.

Indicações metodológicas

Dentre os elementos empíricos para fazer-se questões, e portanto, pensar a diferença e a formação docente, problematizamos algumas relações possíveis feitas entre política, religião e futebol contemporaneamente (já definidos anteriormente), ao utilizar: 1. experiências docente na educação formal de nível médio; 2. trechos etnográficos de algumas práticas de futebolistas em contextos migratórios de uma pesquisa; 3. o mapeamento e reconhecimento cultural de espaços públicos em um contexto fronteiro na conurbação feita entre as cidades de Rivera, Uruguai e Santana do Livramento, Brasil; assim, o presente texto pode ser qualificado por utilizar de uma cartografia, tal como concebem muitas e muitos autores, entre estas Suely Rolnik (1989).

Neste caso, tornamos o corpo como ferramenta analítica entendendo que este se encontra imerso em determinados contextos históricos e sociais e está constituído por determinadas identidades. Destacamos portanto que “o corpo” é transformado em “um corpo”, elemento fundamental para realizar uma leitura interseccional dos sujeitos e a partir daí pensar a formação docente a partir de questões. Dentro de nossas possibilidades, delimitadas por certos limites e potencialidades, esta leitura interseccional das identidades levou em conta pelo menos algumas indicações de autoras feministas relativas: ao gênero, à classe social, à etnia-raça e à sexualidade. Tal forma de conceber um método e a produção científica em si mesma, encontra-se fundamentada naquilo que Donna Haraway (2000) chamou de uma ciência situacional, ou ainda, que os saberes produzidos sob a alcunha de “científicos” estão localizados, e portanto, nunca são neutros.

É que, no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa

inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um “ato arriscado”, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo. (Gilles DELEUZE, 1992, p.128).

Dessa forma, quando *um corpo* é utilizado como ferramenta analítica, as relações estabelecidas entre sujeitos não são reprodutíveis e embora se utilizem de certas generalizações para fazer comparações, apenas recorrem-se a estas para a identificação de certos contextos e para estabelecer diálogos entre os sujeitos que estão envolvidos nesta espécie de interlocução entre o empírico e o que é feito a partir desta interlocução. Assim, nos encontramos permanentemente intervindo nos contextos culturais e nas experiências dos sujeitos.

Para tanto, na próxima seção, como forma de sistematizar este modo de produzir ciência, faremos uso de “cenas” compostas de imagens e de descrições.

Pertencimentos, identidades e diferenças

Diante dos elementos empíricos utilizados, passamos a análise de alguns contextos que nos auxiliarão a formular questões para pensar a formação docente, a produção do conhecimento e as relações entre sujeitos, incluídas aqui o que parte das ciências da educação chamam de “professor-aluno”.

Cena identidades contrastivas

Uma pergunta é feita:

– O professor é anti-fascista?

Diante de certas identificações que podem ser qualificadas como contrastivas, ou radicalmente opostas, nem sempre podem estabelecer-se diálogos. Quando estes são possíveis de serem feitos, não se trata de chegar a um consenso, nem mesmo da criação de empatia e produção de algo em comum, mas sim de situar uma certa percepção da relação que um sujeito mantém com a identidade que lhe é atribuída (anti-fascista, professor, homem, etc.).



FIGURA 1: Adesivo do FC Sankt Pauli (Fußball-Club Sankt Pauli von 1910), clube de futebol de Hamburgo, Alemanha. Fonte: arquivo pessoal.

A figura acima é amplamente utilizada por torcedoras, torcedores e demais simpatizantes do FC St. Pauli, clube de futebol situado na cidade portuária de Hamburgo, Alemanha. Atualmente o clube disputa a “2.Bundesliga” na Alemanha, o que corresponde a “Série B” no sistema de competição adotado no “futebol brasileiro” na sua versão praticada por homens. A história do clube é descrita aqui brevemente como sendo um clube que manteve uma certa relação com a religião através de sua identificação com símbolos judaico-cristãos presentes no brasão conforme representado em vermelho na figura 1. Em função desta identificação, dirigentes,

associados e simpatizantes foram perseguidos, torturados e mesmo assassinados durante o período sob o regime nazista na Alemanha.

Desde então, o clube institucionalmente, assim como, seus torcedores, torcedoras, e simpatizantes fazem questão de demarcar sua posição contra qualquer alusão aos facismos contemporâneos, atribuindo às posturas políticas “à direita” sua responsabilidade histórica de promover modelos de governo “fascistas” através do “gegen rechts” exposto na figura acima (tradução de “contra a direita”)³. Assim, as identidades e a identificação cumprem uma função de “falar” pelo sujeito, feitas previamente ao sujeito, e portanto, desprezam sua constituição histórica.

A associação entre religião e futebol é de longe reconhecida como uma entre tantas outras⁴. Se esta identificação é tomada em um período histórico como o nazismo, é evidente uma certa forma de reconhecimento das implicações que isto suponha. Afinal, o holocausto judeu foi um marco do declínio de certa racionalidade iluminista. Todavia, contemporaneamente, são muitos os usos feitos por esta identificação. Os novos facismos podem ser encontrados nas muitas invisibilidades conferidas a certas condições de exploração, como por exemplo, na onda de xenofobia de parte das populações e dos Estados de um “norte global” que se recusam a receber as “sobras” de sua exploração econômica, e quando o fazem, tornam os/as migrantes de um “sul global” como cidadãos de segunda categoria, elegíveis para a mão-de-obra barata.

O que deve ser ressaltado é como certos processos de identificação transformam a constituição histórica com suas singularidades, ou seja, a diferença, em um reconhecimento que já está definido de antemão. As formas de pertencimento, em nosso caso, o “pertencimento clubístico” (Arlei Damo, 2005), o “pertencimento religioso” e o “pertencimento político” conformam à participação de sujeitos em determinadas comunidades afetivas onde já não é possível definir quais destas mantêm maior fidelidade quanto ao seu engajamento, muitas vezes implicando em novas formas de discriminação. Assim, lançamos mão da afirmação recorrente de que o modo como se discute sobre a política institucional ou reconhecimento de determinada forma de religiosidade pode ser comparável às escolhas clubísticas, onde aquela que não faz parte de dita comunidade é até certo ponto intolerável.

Ao pensar a formação docente em termos situacionais, nos questionamos quanto às relações de poder estabelecidas em níveis estruturais que se aplicam às micropolíticas do cotidiano, por exemplo, no caso do futebol, através da invisibilidade da homossexualidade no esporte, enquanto a heterossexualidade está constantemente sendo reafirmada e colocada à prova.

3 Para saber mais da constituição histórica do clube e de suas apropriações contemporâneas feitas, por exemplo, pelo movimento punk, procurar: Mariano Schuster (2013).

4 No contexto da criação de rivalidades entre clubes reconhecidamente religioso, citamos o caso dos clubes escoceses situados na cidade de Glasgow, o protestante Glasgow Rangers e o católico Celtic. Como política de contratação de futebolistas, apenas em 1989 o Glasgow Rangers passou a permitir a contratação de católicos sendo sua fundação datada de 1873. No contexto brasileiro, poderíamos ainda destacar a relação entre as disputas clubísticas e a aceitação e/ou negação da participação de “negros” (conforme a literatura historiográfica esportiva) nas associações de alguns clubes. Estas por sua vez, também com implicações de ordem classista, algo conhecido pelas disputas de “clubes do povo” e “clubes de elite”. Para o caso do contexto escocês ver: Richard Giulianotti (2003).

Cena Expandindo territórios através do futebol, delineando políticas e subjetividades



FIGURA 2: Igreja evangélica situada na Avenida 18 de Julio em Montevideu, Uruguai. Fonte: arquivo pessoal.

A relação entre política e religião está permanentemente colocada quando tratamos da laicidade do Estado brasileiro. Algo que se tornou conhecido como “bancada evangélica” tem delineado muitas políticas públicas no que se refere a Educação, por exemplo, através do impedimento das cartilhas anti-homofobia nas escolas no ano de 2011. Menos perceptíveis, mas constantemente presentes são as demonstrações religiosas feitas midiaticamente por muitos futebolistas a cada transmissão de um jogo de futebol. São gestos que atuam simbolicamente fazendo referência às suas práticas religiosas em momentos precisos do jogo: a entrada em campo, em menor frequência a saída de campo, o agradecimento de uma possibilidade de gol, a “defesa difícil” feita pelo goleiro, e quando feito, o gol, entre outros.

De modo quase imperceptível, tais retóricas corporais expressam uma certa relação que alguém (interpelada por questões de gênero, classe social, geração, entre outras) estabelece com determinada religião. Ao estudar as relações feitas por futebolistas com as práticas religiosas, Carmen Rial (2012) denomina as constantes aparições destas referências religiosas de “religiosidade banal”, atribuindo o papel de “novos missionários” aos futebolistas brasileiros diante das suas muitas “circulações”⁵. Mobilidades institucionais que acompanham a presença dos futebolistas brasileiros nos locais onde estão situados seus clubes. Ao associar a imagem de certos futebolistas, principalmente os famosos, algumas igrejas tem ampliado as possibilidades de reconhecimento, empatia e identificação, sendo que muitas delas possuem concessões públicas de televisoramento,

5 O Observatório do Futebol CIES (Rafaelle POLI, Loïc RAVENEL, Roger BESSON, 2015) divulgou um levantamento feito com as transferências de futebolistas homens entre 6135 clubes, distribuídos em 183 países, onde, de um total de 18660 futebolistas, 1784 “brasileiros” encontravam-se na condição de “estrangeiro” (com nacionalidade diferente do país de seus clubes), superando amplamente o segundo país que mais fomenta o mercado futebolístico exterior, a Argentina com 929 futebolistas que atuam fora do seu país de origem.

Além disso, a associação feita entre futebolistas e sua fé religiosa com igrejas neo-pentecostais dá sentido a produção de uma certa maneira de se relacionar com o dinheiro, com a fama e a permanente visibilidade nos meios de comunicação. Assim, a “teologia da prosperidade” atua mobilizando muitos “discípulos” (ou ainda “fiéis”, segundo a categoria émica) para uma possível realização material que não está somente “prometida” para um tempo ainda porvir. Dentre as culturas populares, o que mais teria visibilidade atualmente se não o futebol?

Acompanhando um processo de ampliação das mobilidades contemporâneas, sem desconsiderar as implicações relativas à classe social, étnicas e de gênero, algumas formas de religiosidade tem feito uso da imagem como forma de expansão de territórios. Neste processo de transnacionalização, atuam localmente distintos sujeitos, como no caso dos Países Baixos onde vários cultos são feitos em língua portuguesa em função da participação de futebolistas brasileiros. Por outro lado, a relação entre a ascensão social e o etos de um mérito futebolístico pautados no reconhecimento social e na prosperidade econômica encontra ressonância nas camadas populares, pois corresponde socialmente a um pertencimento de classe social de muitos futebolistas atualmente.

Como exemplo do contexto uruguaio, a transnacionalização da igreja referida na figura 2 se dá a partir do final da década 1980, não por acaso, em um dos departamentos mais empobrecidos do país, Rivera. Neste caso, não se pode desprezar a relação territorial (implicada em processos culturais) de aproximação estabelecida entre as cidades de Rivera, situada no Uruguai, e Santana do Livramento, situada no Brasil.

Cena Identidades na mediação entre o público e o privado



FIGURA 3: Comércio em um contexto fronteiriço onde são visíveis as expressões de religiosidade remetendo a vinculação ao neo-Pentecostalismo. Fonte: arquivo pessoal.

Além de concessões públicas de canais de televisão, algumas formas de expressão da religiosidade tem transitado entre o privado e o público ao expor certos elementos que produzem identificações quanto às formas de pertencimento individual. Atuam como uma espécie de mediadora entre escolhas individuais e relações coletivas. Culturalmente produzem empatia e promovem a proliferação de guetos. Territórios (no sentido de espaços delimitados por normas tácitas de aceitação e rejeição de condutas) amplamente marcados por uma relação disciplinar orientada a partir do binômio mando-obediência centradas na figura de líderes espirituais. Estes últimos, mediadores da relação com o sagrado, buscam manter uma ordem de rebanho (figura nietzscheana) e são frequentemente interpelados pela política institucional no caso “brasileiro”⁶.

Além da identificação da oferta de serviços nos comércios locais, a publicização das opções religiosas encontra-se visível em variadas instâncias onde as expressões de religiosidade procuram produzir empatia em um público consumidor, conjugando deste modo consumo, crenças religiosas e pertencimento cultural. Mesmo assim muitas escolhas individuais divergem do modo como algumas religiões vem justificando suas práticas. Como por exemplo, a autodenominação de “cristãos” por parte de futebolistas brasileiros de clubes situados nos Países Baixos os quais rechaçaram a vinculação institucional à igrejas e realizavam parte de suas práticas religiosas em reuniões privadas restritas a presença de futebolistas e seus familiares.

Constantemente visibilizados pelas muitas horas diárias de exposição midiática, no contexto “brasileiro” certos futebolistas ocupam muitas horas na programação diária das concessões públicas. Tal exposição é feita através da especialização de profissionais através dos quais tornam visíveis suas escolhas individuais. Mais amplamente os meios de comunicação cumprem este papel na mediação entre o que é público e o que é privado. Como um intermediário, seleciona conteúdos de sua programação semanal conferindo visibilidade a determinadas práticas culturais e tornando certas exposições socialmente aceitas, embora não isenta de conflitos e interesses.

Se, conforme a leitura historiográfica, a constituição do esporte moderno foi composta por um jogo de interesses de uma aristocracia que concebia as práticas esportivas como atividades sem fim além de si mesmas, ao mesmo tempo, tais eventos promoviam uma sociabilidade onde o espetáculo esportivo foi tido como um meio para ampliar o “capital social” baseado no reconhecimento de classes sociais privilegiadas economicamente (como evidenciam por exemplo, Pierre Bourdieu, 1990, e Leonardo Pereira, 2000). Aquilo que Pierre Bourdieu (1990) denomina como “campo esportivo”, assim torna-se composto pela articulação da especialização midiática e a ampliação do consumo material e imaterial relacionado ao esporte, por exemplo através da produção em escala industrial de materiais esportivos, e mais contemporaneamente da multiplicação das imagens de futebolistas, seja “dentro” ou “fora de campo”, incluídas aqui as exposições nas novas tecnologias das redes sociais.

6 Na última edição da Copa do Mundo na sua versão praticada por homens, um dos pastores publicou um vídeo onde “incentivava” “os fiéis” a boicotarem as transmissões televisivas dos jogos. Neste vídeo propunha aquilo que chamou de “jejum de informações”, ou seja, durante os 40 dias de duração do evento os e as “fiéis” deveriam desligar seus televisores. Coincidentemente, a empresa detentora dos direitos de transmissão do evento foi uma concorrente do canal de televisão pertencente à sua igreja.

Todavia, nem mesmo esta permanente exposição de certas escolhas individuais determinam a apropriação feita pelos “consumidores” do *tele-espetáculo*. Nos contextos locais atuam invisibilizando tantas outras práticas culturais, nunca sem questionamentos cotidianos quanto a sua importância (Michel de Certeau, 2003). Ser “fiel” a uma igreja, ou ainda, expressar certa religiosidade não assegura a identificação clubística em comum a um futebolista de mesmo pertencimento, o que ressalta uma certa autonomia quanto às escolhas religiosas, futebolistas e políticas.

Entretanto, é através da exposição de referências religiosas onde procura-se a fidelização de um público no que tange as escolhas individuais para encontrar aceitação no “campo esportivo”, ou ainda, fora dele. Em nosso caso, os comércios locais referendam uma política identitária de como são feitas as apropriações locais da fé religiosa (como por exemplo, as referências contidas na “figura 3”) expressadas publicamente.

Conclusões

Pensar a atuação docente em meio a certos contextos, implica realizar uma leitura das relações que vão se estabelecendo historicamente. O futebol, tornou-se amplamente “popular” ao longo do século XX, e como fenômeno cultural mobiliza diariamente um contingente considerável de sujeitos, deste modo foi apropriado de muitas maneiras, entre estas, atravessado pela religião e pela política. Isto não pressupõe a evocação de um caráter “puro” ou mesmo “saudosista” de um passado mais glorioso, ou ainda, menos “mercadológico”, mas sim que a partir de certas apropriações são produzidos sentidos e modificam-se significados.

Como forma de finalizar, esboçamos algumas questões para dar forma aos modos de se relacionar com a formação docente. Entre elas estão: é desejável tolerar a diferença? Até que ponto é possível tolerá-la? Tolerar a diferença significa aceitar suas singularidades? Existem singularidades mais válidas do que outras? Como se dá a aceitação de uma diferença? Com elas não pretendemos dar por encerrado o processo de pensar a formação docente, mas sim identificar quais são os limites de nossa atuação, bem como suas potencialidades.

Ante as escolhas religiosas, futebolísticas e políticas, entre as quais é recorrente a tentativa de torná-las como territórios independentes e afastados uns dos outros principalmente por parte daqueles sujeitos mais envolvidos com práticas nestes campos, procuramos analisar suas interseccionalidades. Ao evidenciar, por exemplo, a recente aprovação de uma emenda à constituição brasileira que permite igrejas com representação nacional questionar institucionalmente leis ou regras feitas pelo Supremo Tribunal Federal, apontamos o modo como a política, a religião e o futebol estabelecem regimes de aceitação e privilégios frente a uma sociedade civil cada vez mais centrada na imagem e, preferencialmente, mantida com baixa capacidade de organização e pouca participação política.

A ordem do rebanho, conformada por formas de obediência e aceitação sem maiores questionamentos, tem constituído parte das políticas identitárias presentes

no futebol, na política e na religião. Parte do pertencimento relativo a estes campos, ao mesmo tempo produtor de afetos, memórias e sociabilidades sempre compartilhados coletivamente, reitera as formas de discriminação baseadas em certas hierarquias nas relações de poder. Conservadoras como tem sido as instituições que fazem a política, o futebol e a religião, trata-se de evitar mudanças nas formas de pensar, e portanto, atuar na produção de novas subjetividades desviantes daquilo que tentou estabelecer-se como aceito e desejável, mesmo que intolerável para certas existências.

Referencias bibliográficas

- Certeau, M. de. (1998). *A invenção do cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes (3ªEd.)
- Damo, A. S. (2005). *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. 435f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.
- Giulianotti, R. (2003). *Globalização cultural nas fronteiras: o caso do futebol escocês*. Em: *História: questões e debates*, v.20, nº 39, Curitiba, jul./dez.
- Haraway, D. (2000). Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. Em: Silva, T. T. da (org.). *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 37-129.
- Poli, R., Ravenel, L. e Besson, R. (2015). *Exporting countries in world football*. CIES Football Observatory Monthly Report. Issue n. 8 – oct/2015.
- Pereira, L. A. de M. (2000). *Footballmania: uma história social do futebol no Rio de Janeiro, 1902-1938*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rial, C. (2012). *Banal religiosity: Brazilian athletes as new missionaries of the neo-Pentecostal diaspora*. Vibrant, Virtual Braz. Anthr., vol.9, no.2, Brasília, July/Dec.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Schuster, M. (2013). *Club Atlético Revolución. Sankt Pauli, el equipo “anticapitalista”*. Nueva sociedad, Buenos Aires, n.248, nov./dec.
- Scott, J. W. (1998). *A invisibilidade da experiência*. Proj. História, São Paulo, n.16, p. 297-325, fev.

La relación entre desigualdades educativas, políticas de protección social y expectativas

Lic. Gisela Menni¹

Las políticas sociales nacen ligadas a la idea de proteger al trabajador y su familia en un proceso dinámico continuo, con sucesivos cambios ocurridos en la vida social. De alguna manera siempre han estado vinculadas con la educación y la salud como aspectos centrales del cuidado de los seres humanos para sostener el desarrollo. Estas dos dimensiones dan sustento a la acción y, por ende, a la producción en términos tanto económicos como sociales. Aquí vincularemos la generación de protección social intentada durante los últimos 15 años en diversos países de la región con la expresión de desigualdades educativas. Analizaremos de qué manera éstas han cambiado –disminuido o no– a partir de la implementación de reformas educativas.

En tanto la política social provee asistencia y protección social, incide en la generación de las expectativas que movilizan a los sujetos, que son quienes constituyen y construyen comunidad. Asimismo, incide en la forma como se piensan los roles de cuidado en el mundo social y a qué roles le corresponde la responsabilidad del cuidado en cuanto a la integración de los sujetos a través de diferentes instrumentos (políticas, programas, planes, etc.), entre los cuales los aplicados a la educación ocupan una relevancia muy grande. La ciudadanía ubica en las políticas sociales una capacidad de articular bienes, servicios y recursos para proveer el bienestar y la protección como una parte sustancial de la acción del Estado, del mercado y de la propia comunidad de pertenencia –función que en la región ha sido asumida por el Estado con mayor firmeza en los últimos quince años–. A su vez, permite que la política social, particularmente la educativa, actúe como balanza de ajuste y redistribución de la protección social, de la generación de oportunidades y de los mecanismos de movilidad social. Es justamente la protección lo que ha dado fundamento a la acción social del Estado. En efecto,

con las políticas de bienestar y, en particular en América Latina, en la etapa de sustitución de importaciones se desarrollan mecanismos prestadores de servicios en casos de necesidad y para enfrentar situaciones que amenazan la reproducción y sobrevivencia humana, facilita los derechos sociales de la ciudadanía y opera como un elemento simbólico de la comunidad socio-política, visibiliza la comunidad, la ubica como posibilidad real y construcción colectiva (Franco, 1995, p. 52).

Si para observar lo anterior se ejercita otra perspectiva, estamos en condiciones de considerar que a partir de que las sociedades se manifiestan tan complejas y mercantilizadas, no resulta posible esperar tanto de las políticas sociales, ni de las políticas educativas orientadas a la disminución de la desigualdad. En un nivel macro, teniendo en cuenta especialmente los desarrollos generados en América Latina, cuyas sociedades son en extremo desiguales, las posibilidades de que la política social se guíe por principios y determine instrumentos específicos para la construcción de la justicia social se han perdido de forma creciente. La distribución

¹ Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y Maestranda en Políticas Educativas por la CREFAL. Profesora Asistente en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay.

desigual de muchos otros bienes y servicios además de la educación, manifiesta una desigualdad sostenida a lo largo de varias generaciones sucesivas (en Uruguay cuatro generaciones ya):

La distribución del ingreso entre los distintos sectores sociales (comparación entre el 20% más pobre y el 20% más rico) pone de manifiesto su desigual punto de partida. Esto se manifestará de forma directa en sus años de escolarización: en la medida en que se avanza en el nivel de ingresos familiares se incrementa el tiempo de escolarización, lo que a su vez está estrechamente relacionado con los ingresos laborales posteriores. Sólo la ruptura de este círculo —pobreza-baja escolarización-pobreza— conseguirá reducir la desigualdad existente (Marchesi, 2000, p.147).

Es por ello que resulta sustancial el modelo de política social que un país implementa. En los niveles meso y micro se han constatado —en particular durante la década de los `90— los efectos nocivos de políticas económicas sin vinculación con las políticas sociales, proceso que amplió el círculo vicioso del que habla Marchesi. Las expectativas en relación con la disminución de la desigualdad han sido acotadas luego de implementar políticas educativas focalizadas sin sostenerlas lo suficiente a lo largo del tiempo, debido a los cambios de gobierno que las afectaban por no considerarlas políticas de Estado y, entre otros motivos, debido a la ausencia de coordinación entre políticas económicas y políticas educativas. Todo ello ha obstaculizado los procesos educativos tendientes a proveer igualdad de oportunidades en el largo plazo. No obstante, en la región se destacan algunos gobiernos de corte progresista que han sabido implementar políticas con énfasis en el abordaje de la desigualdad y que han partido de procesos de reforma.

Para analizar la relación entre reformas educativas y la desigualdad (tanto como para comprender sus expresiones actuales) es necesario, al menos, que se repare en las siguientes dimensiones del problema, casi todas claramente visibles en Argentina y Uruguay: las condiciones concretas de las familias y de sus entornos, las estructuras educativas y el perfil de los docentes que enseñan a los niños y adolescentes provenientes de una creciente diversidad de configuraciones familiares², con diferentes capitales y posibilidades de aprovechamiento de la estructura de oportunidades existente (pero a su vez, con diferentes capacidades para hacer visibles sus necesidades y transmitir a sus hijos la relevancia de lo educativo); los resultados educativos obtenidos; el tránsito entre ciclos educativos y sistemas (primaria a educación media, educación media a educación superior); el aumento de la

2 Con la expresión *diversidad de configuraciones familiares* hacemos alusión a que las propias transformaciones familiares, (el ingreso de la mujer en el mercado de trabajo, los cambios demográficos y sociales, etc.) dan un marco en el que la familia nuclear ya no es el común denominador del entorno donde nacen, crecen y se desarrollan los niños y adolescentes. Entre la variedad de arreglos familiares entendemos una diversidad de formas de constitución de familia que están presentes en la sociedad, hacia donde son dirigidas las políticas sociales y educativas. Entre estas formas destacamos una tipología ampliada de la propuesta por Beatriz Zuluaga (2007) para la sociedad colombiana: familia nuclear (padre, madre, hijos), familia superpuesta o reconstruida (pareja donde uno o ambos vienen de tener otras parejas, de ahí que los hijos sean de diferentes padres o madres), familia monoparental (en los casos de separación, abandono, divorcio, muerte o ausencia por motivos forzados de uno de los progenitores), familia en ascenso (de progenitores solteros, donde no se tiene un vínculo erótico-afectivo entre los progenitores, donde los hijos llegan sin que la pareja haya cohabitado nunca, o por adopción), familias homosexuales (ambos miembros de la pareja son del mismo sexo, su relación es estable y los hijos les llegan por intercambios heterosexuales, por adopción o por procreación asistida), familia o grupos fraternos (conformados por hermanos, tíos, abuelos, nietos), núcleos de convivencia, núcleos de co-habitación, entre otros.

desafiliación educativa cada vez más temprana; las consecuencias de decisiones de quienes actúan a nivel gubernamental del sector educativo; las múltiples pruebas de ensayo y error desde el rol de las autoridades educativas y gobiernos en los procesos educativos; el analfabetismo; los programas y planes probados en particular con las poblaciones en situación de vulnerabilidad que han ido desafiliándose educativamente de generación en generación (sin monitoreo y evaluaciones trabajadas al interior del sector que lo implementa para producir conocimiento); el centralismo en la administración y organismos rectores; el proceso de pseudo-descentralización que carece de énfasis en la articulación con otros organismos del Estado y prácticamente ha invisibilizado a las familias; una burocracia anquilosada en el sistema educativo que obstaculiza la innovación; la soberbia de los mandos medios capitalinos al supervisar a los docentes y supervisores de los niveles regionales y locales, y la carencia de gestión del conocimiento en estos ámbitos; la fuerza de gremios instalados en defensa del status quo y el ascenso por antigüedad y no por competencias; la baja voluntad política de revisión de la currícula y asunción de los costos políticos que esto pueda acarrear; los sucesivos gobiernos con escaso diálogo con la estructura sindical; la creciente masa de ciudadanos descontentos que no participan en espacios sociales ni buscan la comunicación con la escuela de sus hijos; la privatización creciente de la educación, entre muchas otras. Todas estas dimensiones dan señales de alarma desde hace décadas y contribuyen a la ampliación de la desigualdad. Algunas han sido consideradas en diversas reformas educativas tendientes a provocar una disminución de la desigualdad, pero la distancia entre discurso y ejecución de acciones ha sido mayor de lo esperado.

Las reformas implican la protección; en términos generales, se ha intentado provocar el mejoramiento de la calidad educativa, la accesibilidad de grupos poblacionales a través de la implementación de políticas que acercaran bienes y servicios (por ejemplo, la expansión de la cobertura a grupos que no tenían acceso hasta el momento). Asimismo, entre los objetivos de las reformas se sumaron también la extensión y obligatoriedad de años de escolarización, la acción en el campo curricular y la posibilidad de que los cambios se desarrollen en un tiempo suficiente para poder evaluarlos en el marco del proceso gradual que requiere la revisión de las políticas educativas.

Las reformas educativas son casos particulares de políticas educativas. En algunos de ellos han respondido a cambios de la orientación de la política, buscando transformaciones más sustanciales del sistema educativo, y en otros han hecho énfasis en cambios de la estructura curricular, en cambios incrementales vinculados, por ejemplo, a presupuestos, pero en cualquier caso las reformas son procesos dinámicos que suman acciones en función de dar respuestas a la brecha entre las demandas, necesidades y problemas ya manifestados en la población y la oferta educativa que provee el sistema. En este sentido, la relación fundamental entre el sistema educativo y el sistema social pone de manifiesto los hitos que esta brecha debe atender, modificar o adecuar a través de su acción.

En otro orden, Marchesi (2000, p. 136) expresa que *“se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando los alumnos tienen las mismas posibilidades educativas tanto legales como formales, cuando efectivamente se ha logrado la igualdad de acceso y cuando se establecen iguales programas para todos con la misma valoración social y educativa”*. El autor señala también otro nivel de igualdad, que se daría al

alcanzar resultados educativos que no estén marcados por las diferencias sociales, de sexo, raza, etc., es decir, que se obtuvieran independientemente del origen social, su residencia geográfica y sexo, y destaca que en este caso se estaría alcanzando un mayor nivel de igualdad efectiva: *“sólo la nivelación de las diferencias sociales, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o el desarrollo de estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario”* (op.cit., p. 135).

Contemplando entonces que las reformas son una forma de política educativa, es claro que, en su énfasis de dar respuesta a la brecha entre necesidades de la población y oferta del sistema, asumen respuestas específicas para abordar la desigualdad, dado que ésta se agrava en el sistema educativo porque sus formas de funcionamiento logran algún grado de disminución o la acrecientan³: *“las desigualdades se agravan en el sistema educativo, no se originan allí”* (Marchesi, 2000, p. 161).

En América Latina, el número de personas que vive bajo la línea de pobreza aumentó de 136 millones en 1980 a 204 millones en 1997, y no ha disminuido en términos porcentuales (Reimers, 2000, p. 23). La dimensión del problema implica que las cuestiones de la desigualdad demanden un abordaje multidimensional. Las diferencias educativas, culturales, de necesidades básicas satisfechas, pero también se hace necesario un abordaje multidimensional sobre las características institucionales de los subsistemas de la educación, porque éstas llegan de forma muy diversa a los grupos pertenecientes a los quintiles de mayor y menor ingreso. En este último caso, se trata de familias que desarrollan sus trayectorias de vida excluidas del mercado de trabajo en su expresión formal y del Estado, cuando no acceden fundamentalmente a educación, seguridad social, vivienda adecuada y regulación del mercado de trabajo. A su vez, es donde se plasma la mayor fragmentación de identidades culturales, aparecen nuevas formas de sociabilidad y subjetividad, de conflicto con el modelo hegemónico, etc. En cuanto a lo educativo, se expresa en sus capitales tanto como en las posibilidades de aprovechamiento de la estructura de oportunidades que los rodea.

Si bien las reformas educativas no parecerían haber tenido gran impacto en su lucha contra la desigualdad, sí han generado la universalización de la educación primaria, han logrado mejorar el acceso a educación –aunque en el marco de la fragmentación social imperante– y han destinado inversión en transferencias monetarias con el fin de remover los obstáculos de grupos poblacionales para continuar en el sistema educativo, pero no han logrado un impacto notorio en términos de integración e igualdad. Esto se ha debido, entre otros motivos, a que las clases dominantes –que ostentan mayores capitales culturales, educativos, sociales y económicos y funcionan con los parámetros del sistema capitalista globalizado– en su gran mayoría ya no participan del ámbito educativo público, contribuyendo así a una segregación mayor, y entonces a que la disminución del intercambio subjetivo y colectivo ya no ocurra como se esperaba para mejorar la integración social.

3 “El funcionamiento del sistema educativo tiene también una notable influencia en los niveles de desigualdad educativa. Los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos, son condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos” (Marchesi, 2000, p. 137).

Así, la segregación se torna uno de los problemas más persistentes en el sistema educativo, y atenta contra las posibilidades de generar comunidad, aprendizaje compartido, cooperación, solidaridad. La segregación ha provocado espacios muy escindidos, empobreciendo las posibilidades de las familias en situación de mayor vulnerabilidad de acceder a un intercambio cultural diverso para transferir a sus hijos apertura y disponibilidad para el aprendizaje, confianza, disfrute y curiosidad en su acceso al conocimiento (esto siempre y cuando tengan al menos las condiciones biológicas, afectivas y sociales mínimas para que sus capacidades de abstracción hayan sido estimuladas durante las etapas de desarrollo primario). Además, *“lo importante no es el capital cultural sino cómo se transmite”* (Marchesi, 2000, p. 137), pero en esto interviene fuertemente el funcionamiento del sistema educativo y su influencia directa en los niveles de desigualdad educativa. A ello es imprescindible sumarle que el Estado social ha sido, y es aún, un Estado en construcción en América Latina.

Las mediciones de pobreza y desigualdad se enmarcan en procesos estructurales de larga duración y en otros más recientes. En este marco, las reformas no han logrado la intensidad para responder a las transformaciones que nuestra sociedad manifiesta en cuanto a las posibilidades reales que las familias tienen de operar con relativa eficacia como mediadoras entre el sujeto y su sociedad. La desigualdad social, según lo destaca Reimers (2000), se transmite a través de cinco procesos educativos: (i) *el acceso diferencial a distintos niveles educativos para los pobres y los no pobres* (entre los diferentes ciclos educativos van desafiándose en mayor proporción los adolescentes pobres y casi no ingresan en la educación superior); (ii) *el tratamiento diferencial en las escuelas*: las escuelas y los docentes de mayor calidad y capacidad para apoyar el proceso de aprendizaje y las elecciones de los estudiantes se encuentran trabajando mayoritariamente con los sectores medios altos y altos; (iii) *la segregación social que ocurre en las escuelas*, estableciendo grupos homogéneos (al menos en términos de clase); (iv) *el acompañamiento familiar en torno al proceso educativo de sus hijos y a estimular su aprendizaje humano y cognitivo transmitiendo directamente su capital cultural a sus hijos*; (v) el quinto proceso resulta de *contenidos y procesos educativos que no abordan la desigualdad*, excluyendo el mundo cotidiano de muchos de los niños y adolescentes pobres y contribuyendo a que la escuela siga siendo un espacio de reproducción social y no de cambio de la estructura social (Reimers, 2000, p. 24).

Si analizamos las políticas de inclusión educativa en Uruguay, se ha avanzado en cuanto a su integralidad en relación con planes de política pública en el país desde el año 2005 en adelante, debido a que estas políticas han sido diseñadas en relación directa con el Plan de Equidad y la reformulación de la matriz de protección en el país. En particular, desde el año 2010 hubo un marco interinstitucional que fue la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) que sentó bases para el diseño de nuevos programas orientados fuertemente a niñez, adolescencia y juventud. Algunas de las herramientas que se han desarrollado amparadas en las orientaciones de las reformas educativas son: las escuelas de tiempo completo y de tiempo extendido, la experiencia de 7º, 8º y 9º rural, la reforma del ciclo básico, antes de 2005 los centros de formación docente diseminados por el interior del país y no exclusivamente en la capital, los maestros comunitarios, nuevas aperturas de liceos y generación de programas focalizados en adolescencia en situación de pobreza para respaldar su permanencia en el sistema educativo, las Escuelas Aprender, la ampliación de la educación técnica media superior y la reforma de formación profesio-

nal básica, la estrategia y el Plan de Tránsito Educativo que acompaña el proceso de tránsito desde la finalización de la educación primaria hacia la incorporación en educación media básica, el Programa Aulas Comunitarias, el Programa Compromiso Educativo, la evaluación en línea y el Plan Ceibal (que, entre otras cosas, otorgó una computadora por alumno en educación pública), entre otras herramientas.

En América Latina en general y en Uruguay en particular, el concepto de inclusión está referido fuertemente a la inclusión educativa de grupos en situación de vulnerabilidad, riesgo social y pobreza, aunque hay diferentes acepciones de tales términos. Las políticas de inclusión educativa han buscado incidir en la desafiliación educativa, evitarla y/o trabajar para la reinserción al sistema educativo. No obstante, el énfasis en el diseño de políticas orientadas a dicha población ha estado en las características de la demanda y no se ha profundizado lo suficiente en la oferta, aspecto sobre lo cual nos detendremos más adelante.

En América Latina, la equidad educativa sigue siendo un proceso de difícil concreción. Un breve repaso de la historicidad en términos de temas en la agenda de las políticas educativas respaldadas por las reformas nos permite visibilizar avances y carencias. Entre los años 1940 y 1950, el énfasis de las políticas educativas fue cubrir la vulnerabilidad material (comedores y útiles escolares) para sostener acceso universal y permanencia en la escuela primaria. Durante los años '60 y '70 el acceso a la escolaridad primaria continuó y se sumaron las dificultades del aprendizaje; en las décadas del '80 y '90 se manifiesta fuertemente el problema de la desigualdad (en rigor, de la inequidad) y las acciones se orientaron hacia la calidad educativa, priorizando la competitividad y la eficiencia; los resultados obtenidos generaron que las reformas educativas buscaran implementar políticas de corte compensatorio⁴. Ya en la década del 2000, el punto clave fue la equidad, la inclusión y, con esto, la implementación de programas de segunda generación.

Como es notorio, cada momento histórico ensaya una propuesta con aspectos interesantes, asertivos, con potencia para transformar la realidad educativa vinculada con la inequidad.

En cada contexto específico, la sociedad y los gestores de las políticas públicas se creen con la posibilidad real de corregir *el curso anómico "natural" de la vida social*. Creemos que instrumentos humanos de intervención social son la solución para el proceso holístico, fluido y con vida propia de la complejidad de las sociedades humanas. El débil impacto de las reformas educativas en la desigualdad forma parte de la confrontación entre los problemas sociales y las capacidades y tecnologías que las ciencias sociales y el arte de la política crean para la resolución o la creación de nuevas maneras de darle una forma específica a la vida social.

En ese sentido, interesa especialmente la referencia que Donati y Martín (1987, pp. 62-65) hacen a Nisbet al establecer que la política social es *"un campo de es-*

4 "Se da en los países de la región durante la última década del siglo pasado: el rompimiento del aislamiento de los sistemas educativos del resto de la sociedad, buscando la participación de actores diversos, sobre todo del sector productivo; el énfasis en que la educación permita la integración en la economía global a partir de agregar valor a los procesos productivos basados en conocimiento; el acento en la equidad, conjuntamente con el de la competitividad como ejes de política educativa, énfasis que distinguen a la región de los que se siguen a partir de los ochenta en los países anglosajones, particularmente en Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, donde la prioridad está en el aumento de la competitividad y de la eficiencia de los sistemas educativos, sin prioridad manifiesta por examinar la equidad" (Reimers, 2000, p. 30).

tudio multidisciplinar en el que se estudian las rupturas de los vínculos sociales”. Desde nuestra perspectiva, la relevancia de esta afirmación se basa en que, justamente, si bien los autores se refieren al período entre guerras, cuando ya se discutía la relación entre políticas sociales (como tales) y Estado, provocada por las múltiples rupturas producidas por los conflictos bélicos, en la actualidad la ruptura de los vínculos sociales determina las trayectorias sociales y educativas de una enorme cantidad de personas y familias, aspecto que ha sido estudiado en profundidad por Robert Castell (2010), fundamentalmente en torno al aislamiento y la ruptura de los vínculos sociales.

Como ya hemos señalado, con frecuencia el diseño de políticas educativas, al poner su foco de atención en la demanda, no ha tomado debidamente en consideración el estudio de la oferta educativa existente ni las características de la institucionalidad en la que se inscribe. En cambio, sigue ubicándose en el centro de la escena un nivel básico de subsistencia, tal como se debatía en el período entre guerras acerca de qué hacer frente a las condiciones de vida y la ruptura de los vínculos sociales para familias pobres y en extrema pobreza, cómo estructurar la intervención y el alcance del Estado, a través de qué roles, qué actores deberían intervenir, con qué garantía para cada parte y específicamente la relación entre necesidades básicas de los seres humanos y sus derechos, entre los que el derecho a la educación se erige como uno de los fundamentales: *“En sentido formal, el fin de la Política social es la realización de la Justicia social, y su medio el derecho social, el cual trata de formalizar el contenido mínimo del Bienestar social, englobando las “tres justicias clásicas”: conmutativa, distributiva y legal”* (Fernández y Caravaca, 2011, p. 13).

Si se considera la situación específica de un sujeto real –con qué renta cuenta, su situación familiar, edad, profesión, etc., se pueden identificar los elementos que condicionan su vida, la distribución de recursos públicos que se debe abordar y el tipo de Estado que podría dar garantía de que se efectivicen los derechos implicados y se planteen políticas educativas que busquen modificar el comportamiento de los sujetos-estudiantes (su permanencia, su grado de participación social, etc.)⁵– también debería analizarse e intervenir en relación con los contenidos que las escuelas ofrecen. Se trata, en suma, de trabajar desde las políticas públicas para modificar la oferta, ya sea desde el punto de vista de la estructura organizacional, la orientación de la formación docente o las prácticas pedagógicas y el diseño curricular. Es notable que las reformas no hayan logrado transformaciones en este nivel organizacional.

Durante la década de los ‘90, Chile y México, y poco después Argentina y Uruguay, adoptaron políticas educativas que buscaron explícitamente lograr la igualdad de oportunidades educativas. Pero en realidad abrieron y apoyaron el acceso, pretendiendo, aunque sin conseguirlo, la igualdad en cuanto a los resultados educativos, a pesar de la discriminación positiva que desarrollaron con respecto a oportunidades educativas. Tal como señala Reimers (2000, p. 31),

Chile y Argentina hablan de políticas de discriminación positiva; México de políticas compensatorias. Brasil revisa las fórmulas de financiamiento educativo.

⁵ En Uruguay se han implementado, tal como mencionamos antes, políticas educativas de segunda generación, pero en casi todos los casos han estado orientadas a la demanda, es decir, proveen ciertos elementos (transferencia monetaria, becas, acompañamiento de tutorías) con el fin de que el estudiante supere los obstáculos individuales y familiares; esto lo podemos observar, por ejemplo, en el plan de *Tránsito Educativo* o en el programa *Compromiso Educativo*.

En todos los casos subyace la idea de que para revertir el papel reproductor del sistema educativo en la estructura social, es necesario mejorar mucho y dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los hijos de los pobres.

En esta línea de pensamiento, las acciones resultan acotadas, no hay posibilidad de subvertir el orden existente. Es fundamental recordar que los derechos sociales completan a los derechos civiles y a los políticos, dado que además del reconocimiento político se conciben los elementos materiales que requiere el ejercicio de algunos derechos⁶.

Tanto Nisbet como Fernández y Caravaca aluden a que en la definición de la política social está implicado el derecho, y de forma sustancial esto se aplica a lo educativo, pero también a un sistema de acción (política e institucional) en el que están insertos diferentes actores, roles y sentidos donde existe una puja de poderes y donde se juegan las posibilidades de gobernabilidad, por lo cual algunas decisiones gubernamentales parecerían ser en exceso timoratas para la realidad que denota la educación en América Latina. Se produce una interrelación que es preciso conocer, comprender y transformar para alcanzar el bienestar social y disminuir la desigualdad educativa, lo cual requiere de concertaciones entre aquellos diferentes niveles en los que estos actores participan.

En cuanto a la educación, el tipo de rol que ejerce la política –tanto la partidaria como en su formulación del sentido de lo político⁷ en términos de derechos– subyace a la definición de las políticas sociales, en particular las políticas educativas que cada país desarrolla, tanto como a los derechos que dichas políticas contribuyen a proteger. Las posibilidades reales de que la política opere como mediadora simbólica y operativa para que la población acceda a servicios y bienes del Estado, es decir, que facilite la protección de los derechos y que ordene la interacción social a partir de un marco lógico-racional, normativo y político, tiene un vínculo muy fuerte con el régimen de gobierno imperante y con el conjunto de instrumentos que éste pone a disposición para ejecutar funciones varias y complejas. En efecto, *“la Política Social en su surgimiento debe encontrar las nuevas claves para cumplir su función esencial: la mediación entre las exigencias de lo económico (el Bienestar) y de lo político (el Bien común)”* (Fernández y Caravaca, 2011, p. 3). Pero no solo en su surgimiento. Esto se reactiva con el tipo de problemas sociales que se manifiestan en la escuela, en la desafiliación de la educación media, en las limitaciones para el acceso a la educación superior por las condiciones de origen que las personas acarrearán.

Fernández y Caravaca se centran en el enfoque de los derechos de ciudadanía porque entienden que se trata de una perspectiva que supera otras definiciones que operan en la Política Social. La complejidad social, la diversidad de las rupturas de los vínculos sociales que se producen, la gravedad de las situaciones en las que sobreviven muchas personas, requieren de eficacia y eficiencia de la política social

6 Evidentemente, no puede hablarse de derechos sin hacer alusión a la dignidad. Aquí entendemos que la dignidad es la capacidad de definir y la posibilidad efectiva de realizar un proyecto autónomo de vida, la posibilidad efectiva de participar en la construcción colectiva de los ámbitos de pertenencia que un sujeto tiene y necesita.

7 Lo político en tanto espacio simbólico en donde se construye significado, por lo que interpelar epistemológicamente lo político conduce a replantear los principios que le dan sentido y replantear los caminos futuros para las sociedades.

(cf. Donati y Martín, 1987, p. 59). Aquí resulta interesante revisar este enfoque en función de las desigualdades sociales que se expresan en el ámbito educativo y que restringen las posibilidades que los sujetos tienen de ejercer su derecho a la educación:

La profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir. (Tedesco, 1995, p. 25).

En el desarrollo de la ola de reformas que siguen a estos años, en lugar de encontrar respuestas a partir de los aportes de la tecnocracia, se busca mayor aporte de insumos territoriales, un fuerte acercamiento a las poblaciones y a las escuelas en el nivel local, se plantean políticas interinstitucionales que asumen los diferentes niveles y grados de negociación que requiere la implementación de políticas de segunda generación, se orientan a las estructuras organizativas para revisar procesos, logística y contenidos en función de las características específicas de la población, pero también del tipo de institucionalidad existente para dar respuesta a las necesidades desde un sector público más eficiente y más próximo a la diversidad de la población.

Los cambios en términos de lograr espacios educativos más equitativos y la integración de políticas de inclusión educativa realmente producen resistencias, suponen cambios en centros de poder sustanciales del sector de la educación y de la administración pública. El tipo de escuelas, la ratio docente/alumnos, las prácticas pedagógicas legitimadas, la currícula y programas diseñados para niños y adolescentes de clase media no han sido modificados sustantivamente, excluyen la realidad cultural de otros muchos, el horario de funcionamiento, la flexibilidad de las trayectorias educativas ofrecidas desde las instituciones, la tarea docente, el monitoreo y evaluación de resultados para ser trabajados con los propios actores en clave de aprendizaje, los paradigmas desde los cuales se ha construido al sujeto-estudiante y a sus familias, todos elementos sobre los que hay múltiples discursos analíticos.

A la luz de todo ello, consideramos que se requiere liderazgo político y cambio institucional en el ámbito de la educación. Liderazgo para desarrollar cambios importantes en la oferta y para generar un proceso de articulación entre la enorme variedad de planes, programas y políticas con el marco global de política pública que el país pretende desarrollar. Se requiere que al menos se cuestione qué tipo de educación desarrollar para generar qué tipo de país.

Cabe reconocer que entre las políticas de primera y de segunda generación han habido cambios, han sido incorporados roles educativos innovadores -tales como las tutorías o el acompañamiento entre pares-, se ha intentado colocar a la familia como sujeto político, han habido transformaciones en los centros educativos dispuestos a implementar estos programas de inclusión educativa para lograr su ejecución con buenos resultados en cuanto a permanencia y resultados educativos, pero siguen siendo desarrollos fragmentados, muchas veces con un liderazgo inicial de equipos técnicos que no provienen justamente de ámbitos de la educación sino de organismos vinculados con el desarrollo social, aunque se precien de una base interinstitucional mucho más fuerte de lo que resulta en realidad.

Si accedemos a documentos académicos que describen el proceso de implementación de políticas de segunda generación, seguramente advertiremos que otorgan mayor prioridad a la interinstitucionalidad; en cambio, los informes de gestión de los equipos técnicos que diseñan o generan los planes iniciales para elaborar políticas en función de los insumos territoriales suelen expresar que en los espacios de participación técnico-política no siempre se sostiene la articulación que muestran con el conjunto de logros presentados públicamente en los lanzamientos de programas educativos. Es como si los actores de otros ámbitos de política pública que intervienen en las políticas educativas “jugaran en vereda ajena”, en donde los actores de la educación se mantienen con una excesiva defensa de los espacios específicos del poder con reticencia a los grandes cambios fuertes y complacencia con los graduales. No obstante, estamos convencidos de que el estado de la educación es un problema que involucra a todos los sectores de la sociedad. El Estado no puede comprometer neutralidad ni puede permitirla más.

Referencias bibliográficas

- Catell, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Donati, P. y Lucas A. (1987). La política social en el Estado de Bienestar: el desafío de los sistemas complejos. En: *Revista española de investigaciones sociológicas*, N° 37, págs. 57-68
- Fernández, S. y Caravaca, C. (2011). *La política social. Presupuestos teóricos y horizonte histórico*. Aposta: *Revista de ciencias sociales*, N°. 50.
- Franco, R. (1995). La educación y el papel del Estado en los paradigmas de la política social de América Latina. En: *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 17, pp. 49-82.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, número 23, mayo-agosto, pp. 135-163.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, número 23, mayo-agosto, pp. 21-50.
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, número 23, mayo-agosto, pp. 103-133.
- Zuluaga, B. (2007). Relaciones Familiares. Una mirada desde el enfoque sistémico. Publicado en: <http://beatrizzuluaga.wordpress.com/2007/02/09/las-relaciones-de-pareja-y-su-influencia-en-los-hijos/http://beatrizzuluaga.wordpress.com/2007/02/09/las-relaciones-de-pareja-y-su-influencia-en-los-hijos/>

Mesa 2: Educación y TIC

Moderadora: Lic. María de Lourdes Rodrigues

Relatoría: Mtra. María Noel Pereira

El tema de la Educación y las TIC no es nuevo, sin embargo, continúa vigente y generando nuevos desafíos, entre otros, las nuevas formas de estrés que se vienen constatando. La primera ponencia se tituló “Epidemia del siglo XXI” y estuvo a cargo del Dr. Edgardo Romero Galván, la Mag. Rossana Telesca y la Prof. Claudia Labus¹. Describen las características de “distrés” y de las personalidades más estresadas. En el sujeto que lo sufre, se desvirtúan los proyectos de mejora, la toma de decisiones, la evaluación misma y la calidad educativa. En cuanto a cómo evitarlo, se recomienda practicar el pensamiento positivo, la organización del tiempo y de las tareas, evitar la multitarea y excesivos compromisos, fijarse metas, dividir las tareas, descansar regularmente y dedicar tiempo a comer sano, hacer ejercicio y delegar responsabilidades. En relación al aprendizaje, se debe adaptar a la capacidad del cerebro que lo está recibiendo, en un medio ambiente enriquecido y fraterno, encontrando sentido a lo que se está aprendiendo. El docente, en tiempos de cambios constantes, no debe olvidar que se aprende de los alumnos, que son nativos digitales. Como recomendación final, sugieren que en todas las actividades académicas se tuviera en cuenta la música: *“si la música tiene matemática, ¿por qué la matemática no tiene música?”*

La segunda ponencia abordó la “Apropiación social de la tecnología enmarcada en Proyecto Flor de Ceibo”, a cargo de Téc. RRNN Sebastián Güida, y la estudiante de Lic en RRNN Ana Clara Bouzas². Flor de Ceibo es un proyecto de la Universidad de la República (UdelaR) para apoyar la implementación del Plan Ceibal y contribuir a la formación de los estudiantes universitarios y de Formación Docente del Uruguay, con un enfoque interdisciplinario, facilitando la participación de estudiantes universitarios de diferentes especialidades. Entre sus objetivos está el de generar nuevos vínculos con la academia universitaria y la sociedad uruguaya. El estudiante universitario que participe en el proyecto obtendrá 10 créditos, y el estudiante de formación docente podrá eximir la asignatura Informática de la carrera de profesorado. Se busca, de ese modo, contribuir al proceso de apropiación tecnológica, en beneficio de los grupos con los cuales se trabaja, enriquecer la formación de los estudiantes de formación terciaria en trabajo multidisciplinario, de investigación y de extensión, y generar conocimiento en relación a la actividad realizada.

Se pueden visualizar las experiencias del proyecto a través del Portal de Flor de Ceibo en YouTube, donde hay videos explicativos. Si bien al inicio los proyectos cuentan con un buen número de participantes, en la medida en que el año lectivo transcurre, y las demandas académicas se incrementan, se evidencia un número importante de desvinculaciones, en especial de estudiantes de formación docente. Para finalizar, se insta a los docentes a verlo como una gran oportunidad de entrada a territorio a la práctica. *“Si estuviesen los profesores más involucrados, ayudaría a que el proyecto tuviera más continuidad, y no habría tanta deserción”.*

1 Docentes del IFD de Tacuarembó

2 Estudiantes del Centro Universitario de Rivera -UdelaR

En tercer lugar, la Dra. Ana María Casnati³ presentó “Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje en educación universitaria”, trabajo que busca identificar las diversas modalidades de uso de las TIC en los proyectos educativos, específicamente relacionadas con las XO, caracterizar los posibles cambios y modificaciones que se han producido en el rol docente con el advenimiento de las XO y reconocer y registrar los efectos de los programas Ceibal y Flor de Ceibo en los aprendices (beneficiarios directos), analizando la forma en que esto se produce. Plantea que, si bien las Políticas Educativas apuntan a la introducción de las TIC, éstas no se traslucen en el aula. El proyecto entiende el aula no como clase sino como ambiente, un compendio de valores sociales, naturales y culturales existentes en un lugar, en un momento determinado que influyen en la vida material y psicológica del sujeto.

Los docentes como facilitadores de redes de procesos intra, inter y transubjetivos constituyen el soporte de la interacción en situaciones de incertidumbre y complejidad, aunque algunos docentes terciarios se preocupan más por cómo enseñan que cómo se comunican. Se valora la importancia de rescatar los espacios de reflexión, las significaciones compartidas; ya no se tratan más de las aulas quietas, sino de los ambientes fluidos, de aprendizaje de unos con otros y de retroalimentación constructiva del trabajo logrado en colaboración. La postura de los docentes es aquella que está en un difícil equilibrio, que, consciente del proceso, no se estresa. Se trata de docente que tiene la necesidad de una relación fluida y colaborativa con la comunidad, que disfruta con lo que hace, y así se emancipa, revisando posturas filosófico-pedagógica.

“Integración de las TIC a las prácticas docentes”, fue el cuarto tema, a cargo de Socióloga Mariana Porta⁴. La ponente comienza preguntándose qué está pasando a nivel social, por qué un grupo se abre e integra las TIC y otros las rechazan, para luego afirmar que la integración de las TIC nos invita a redefinir el rol docente, nos plantea desafíos y nos enfrenta a preguntas tales como: ¿dónde me posiciono? ¿qué tal si sé menos que mis alumnos? El docente debería preguntarse ¿cómo facilito la formación de comunidades de práctica?, ¿cómo genero nuevos dispositivos didácticos?, ¿cómo vivo la experiencia de aprender?, ¿cómo me aventuro en nuevas estructuras, en un liderazgo distribuido?

Porta asegura que existen ámbitos para la innovación que permean a nivel cultural, y que el camino de la innovación requiere de voluntades, desde las políticas a las personales. Es tiempo de complementar la presencialidad con la virtualidad. Es tiempo a orientarlos al desarrollo de las competencias, de deconstruir mi clase y construirla con otras herramientas, de quebrar el diseño de clase y trabajar desde lo que dice un libro, lo que dice el diario, o lo que dice el video más popular de las redes sociales. Por último, se pregunta: ¿estamos listos para una nueva cultura académica? ¿Estamos listos para abrir la puerta para que otros vengan a ayudar? Si hay alguien que “todo lo sabe” y se va de la institución, se lleva toda la maravilla consigo.

La quinta ponencia parte de una pregunta: Ciberbullying: ¿Un nuevo integrante en el aula?, y estuvo a cargo de los estudiantes Leandro Pereira, Daniela Gonza-

4 Actualmente docente en el Centro Universitario de Tacuarembó (UdelaR) en el Proyecto Flor de Ceibo.

5 Investigadora y docente en el Centro de Estudios de Frontera de la casa Universitaria de Cerro Largo-UdelaR.

lez, Lorena Moraes, Vanesa Fraga, Lucía Martínez⁵, Silvana Gonzalez⁶. Comienzan planteando que se habla continuamente del bullying en este momento, pero, ¿cuánto sabemos del hostigamiento continuo que sufren nuestros adolescentes?

Se trata de un proyecto de investigación exploratorio que intenta recabar esa información para elaborar un diagnóstico sobre qué sucede en tres instituciones de educación secundaria del medio (Liceos n° 1 y 4 de Rivera y el Liceo de Cerro Pelado), explicando los pasos dados. Este equipo de investigación le hará una devolución posterior a las instituciones relevadas que posibilitará toma de decisiones.

El profesor Raúl Duarte expuso sobre “Aprendizaje continuo” y el uso de nuevas tecnologías en el aula, definiendo el aprendizaje continuo como un puente entre el centro educativo, el estudiante y la familia, al estar estos tres vinculados al objeto de estudio a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. Destaca la importancia de que el docente trabaje en proyectos en forma voluntaria y comprometida, creando y gestionando herramientas seguras de intercambio virtual. Propone que el docente ha de plantearse desafíos permanentemente.

5 Estudiantes de profesorado en el CeRP del NORTE- Rivera.

6 Estudiante del Centro Universitario de Rivera.

Innovación en Educación Universitaria: Flor de Ceibo como Ambiente Multirreferencial de Aprendizajes

Dra. Ana Casnati¹

Introducción

El ambiente puede ser definido, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, como “un compendio de valores sociales, naturales y culturales existentes en un lugar en un momento determinado que influyen en la vida material y psicológica del ser humano”. Actualmente, frente al surgimiento de los ambientes virtuales de aprendizaje, aprendizaje en red y comunidades de aprendizaje, la educación aparece “descentrada” de sus escenarios habituales: las aulas en las instituciones educativas y las modalidades establecidas por años de ejercicio. Cuando se investiga el concepto de ambiente, se observa que son varias las disciplinas que confluyen y analizan el significado, especialmente relacionadas con el significado de ambientes de aprendizaje y ambientes educativos, que son utilizados indistintamente para aludir a un mismo objeto de estudio.

Desde la perspectiva ambiental de la educación, a las posturas ecológicas, psicológicas y sistémicas de la teoría del currículo, incluyendo ciertos enfoques de la etología y la proxémica, existen contribuciones que contribuyen a delimitar el concepto. El ambiente aparece como resultado de la interacción del sujeto con su medio y puede ser catalogado como un concepto dinámico a partir de las relaciones con el saber. Como se verifica en las conclusiones de FDC 2011-2012, los sujetos que aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción así como sobre la de los otros en relación con ese ambiente que los circunscribe.

Según Raichvarg (1994) la palabra ambiente fue utilizada primeramente por los geógrafos que consideraban la palabra “medio” insuficiente para incluir a los seres humanos en el contexto. Así, para los geógrafos, el ambiente surge de la interacción de los sujetos con su habitat natural e involucra una concepción activa en relación a las acciones pedagógicas en que los que aprenden están en condiciones de pensar sobre su accionar.

Para los biólogos, químicos, veterinarios y agrónomos el ambiente es considerado como un conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales–, que favorecen o dificultan la interacción social. De esa forma, el ambiente trasciende la idea de espacio físico e involucra diversas relaciones, inclusive el tiempo, que genera otros significados y a partir de esa perspectiva, el ambiente se configura como un espacio de construcción significativa de cultura. Esto significa para Ospina (1999) que el ambiente puede ser considerado como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura

¹ Dra. PHD. Analista Cognitiva. Especialista en Salud Pública. Docente de la Universidad de la República.

la diversidad y riqueza de la vida. Estos conceptos coinciden con las descripciones y reflexiones que surgen de los informes anuales de FDC.

Significando la multirreferencialidad

Ardoino² (1998, p. 42-49) considera la multirreferencialidad, como propuesta que contribuye a superar la dificultad de comprender la complejidad de la realidad desde un abordaje que considera el carácter heterogéneo del objeto proceso de análisis.

El autor reconoce a heterogeneidad de los fenómenos sociales que se vislumbra al observar la evolución de la sociedad contemporánea y considera que se necesita la conjunción de diversas miradas, la contribución de diferentes disciplinas para responder interrogantes e interpretar los fenómenos, evitando la homogeneización y la reducción en la comprensión. El abordaje multirreferencial no tiene la pretensión de agotar el estudio de un objeto proceso multidimensional donde se reconocen sus opacidades y por lo tanto su naturaleza compleja.

Los saberes no están constituidos apenas por contenidos disciplinares, en esas áreas se incluyen concomitantemente relaciones sociales, expresiones estéticas, emocionales y afectivas, además de lo biológico, los factores económicos, que reflejan las condiciones socio-histórico-culturales de los sujetos y grupos sociales. En consecuencia en este proceso, intervienen en forma explícita o implícita perspectivas simbólicas, culturales, éticas, políticas y pragmáticas, entre otras, que no están sujetas a los fundamentos lógicos y metodológicos de los esquemas disciplinares.

Esas perspectivas, desde la concepción de Ardoino (1998), constituyen diferentes referenciales que no puede ser sintetizadas a riesgo de mutilar la realidad, a partir de un abordaje disciplinar, aún cuando contenga elementos de diversas disciplinas.

FDC en Tacuarembó busca aprender, acompañar y aprovechar las experiencias en comunidad para generar **espacios de reflexión** que faciliten la comprensión de la compleja realidad enfatizando el relacionamiento con las comunidades sustentado en la participación en interactividad y así las actividades adquieren un marcado énfasis interdisciplinar³ y multirreferencial⁴. La multirreferencialidad se ve favorecida como resultado de la integración de grupos de estudiantes y docentes con conocimientos disciplinares y formaciones diferentes.

2 Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 42-49.

3 La interdisciplinaridad, para Susana Mallo (2010, p. 18) es una forma de conocer, significa desarrollar estrategias específicas para construir un proceso cognitivo lo que supone abordar objeto de estudio de manera integral, otorgando cuotas de saber que supera la sumatoria disciplinar exigida para investigar el objeto de estudio definido.

4 La multirreferencialidad, (ARDOINO, J.1998, p. 4) constituye una respuesta a la complejidad de las situaciones sociales y educativas para poder explicar de una forma intencionalmente rigurosa una realidad plural, esquiva, diversa y compleja como una potencial alternativa de resistencia a la segregación socio-cognitiva (FROES BURNHAM, T., 2012, p.101).

Ambientes multirreferenciales de aprendizaje

Froes Burnham (2012, p. 114) se refiere a “*espacios multirreferenciales de aprendizaje*” como “*locus de resistencia a la segregación sociocognitiva*”. La concepción de estos espacios surge como resultado de un proyecto que buscaba comprender las relaciones entre educación y trabajo a mediados de la década de los 90 (Froes Burnham, T. et al., 1992, 1996; 1997).

Como resultado de las investigaciones se percibe una articulación intencional entre procesos de aprendizaje en el sentido amplio de producción inmaterial de conocimiento, desarrollo de competencias personales y profesionales de creación de alternativas para solucionar problemas cotidianos y el trabajo tanto en la producción como en la reproducción o reaprovechamiento de bienes materiales y servicios.

En estos ambientes, se reconoce también el valor cada vez mayor de la información/conocimiento para amplios sectores de la sociedad y sus consecuentes demandas en sentido del acceso, disposición asequible de información, así como la producción de conocimiento significativo.

Guattari (1985) diferencia espacio de territorio reconociendo en el espacio determinadas funciones planificadas, proyectadas, programadas. El territorio en cuanto espacialidad materializada, se define a partir de relaciones subjetivas – él los denomina “*territorios de subjetivación o territorios existenciales*” (p.114).

Froes Burnham (2012, p116) define los espacios multirreferenciales como:

Colectivos de comunidades que promueven oportunidades de empoderamiento de sus miembros a partir/ a través de la producción, organización, y socialización de la información / conocimiento significativo, situado, incorporado⁵, de carácter multirreferencial, en interacciones intra/inter/ transcomunitarias. Se amplían así las esferas y dimensiones de la vida social que son tomadas como base para esa interacción con el conocimiento y construcción de aprendizaje en las diversas escenas de vida de esas comunidades. (Trad. de la autora).

La autora advierte que en esos espacios se realizan actividades intensivas de conocimiento a través de procesos de producción/intercambio de saberes/ prácticas, difusión de información, desarrollo de técnicas y tecnologías, construcción de ethos, éticas y estéticas significativos para las comunidades implicadas.

Así los ambientes referidos se estructuran en espacios multirreferenciales de aprendizaje (Froes Burnham, 1999; 2000; Froes Burnham et al, 1997) concretos o virtuales donde los conocimientos son descifrados, decodificados, traducidos, compartidos, comprendidos, internalizados para la construcción de subjetividades y culturas.

Esta descripción se ajusta a la realidad de FDC sin embargo en el presente trabajo se prefiere utilizar la palabra “ambiente” en lugar de “espacio” para indicar la relevancia de la mediación tecnológica como facilitadora de todos los aspectos señalados por la autora en el ambiente específico de FDC donde la idea de territorio de Guattari adquiere especial relevancia.

5 Para la autora estos términos están inspirados en los referenciales de aprendizaje significativa (Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H., 1980.), cognición situada (Lave, 1988) y mente incorporada (Varela;Thomson;Rosch,2003)

Características de los Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje

Luego de definido el concepto de Ambiente Multirreferencial de Aprendizaje se puede afirmar que los ingredientes que comienzan a ser incubados son:

- i Un territorio que incluye lo geográfico, tangible, real y un espacio virtual, mediado y ubicuo donde se realiza el proceso multirreferencial de aprendizaje;
- ii Un tiempo referido a ciertos intervalos que contemplan contenidos, planes y programas.
- iii Mediación telemática condicionada al rol docente, a las condiciones de los objetos técnicos usados en la mediación y la real interacción entre docentes, estudiantes y comunidades.

El ejercicio del rol docente obliga a conocer y adaptarse a los lugares, saber mediar con los contenidos curriculares y los recursos, planificar adecuadamente en función de las capacidades, habilidades y posibilidades de los estudiantes y las comunidades en territorio.

Para Duarte (2003), los ambientes enfatizan los contenidos, la gestión de la información, verificación de datos y conceptos, las experiencias, actitudes y percepciones. Ella considera el aprendizaje como un cambio conceptual que se produce en los procesos de subjetivación del sujeto mediante la construcción de conocimiento, comprendiendo esos procesos que se viven en el ambiente, lo que contribuye a su desarrollo.

Atributos a estudiar en los Ambientes Multirreferenciales de Aprendizaje

Para estudiar los ambientes multirreferenciales de aprendizaje de FDC se propone considerar los siguientes aspectos:

- a) **Relación vivencial con el saber:** forma como se confrontan, relacionan, comparan, entienden, aprenden, los estudiantes considerando las dimensiones de procesos de subjetivación: la experiencia, comprensión e intersubjetividad).
- b) **Relación cognitiva:** relativa a las posibilidades de memorizar, organizar, resolver, decidir, expresar las informaciones, los modos de percibir, pensar y resolver problemas y la forma en que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva de los actores en el ambiente
- c) **Relación corporal (afectiva y creativa):** Se relaciona con los factores emocionales, estilos afectivos, creativos la base en la cual descansan las maneras de ser.
- d) **Socialidad:** Se considera la forma de convivir, socializar, trabajar cooperativamente, la capacidad de comunicarse y de contribuir, de escuchar a los otros y ser escuchado.

- e) **Escenario (político, económico, cultural, tecnológico):** como lugar / escenario en que se realiza el proceso multirreferencial de aprendizaje desde la perspectiva de un sujeto intercultural que resiste y crea.

A su vez se reconocen ciertos valores que colaboran para sustentar el AMA:

- a) **Libertad:** Las relaciones que se establecen se caracterizan por la flexibilidad de los vínculos y la libertad de los lazos que facilitan las relaciones con el saber. Un ambiente de autonomía saludable, de respeto a los saberes y experiencias de cada actor, favorece el desarrollo del pensar, la imaginación y la creatividad; los sujetos se comprometen con responsabilidad y solidaridad en vínculos laxos. Oliveira (2003, 2007) considera que el pensamiento continua construyéndose a partir de concepciones africanas, indígenas y latino-americanas (europeas) lo que conduce necesariamente a una práctica de la libertad que se mantiene o se prolonga en los ambientes multirreferenciales de aprendizaje.
- b) **Solidaridad:** En estos ambientes y especialmente en actividades en territorio, es de vital importancia el sentimiento de comunidad, saber y sentir que los sujetos forman parte de una comunidad de visiones, intereses y proyectos de vida, como “perspectiva epistemológica abierta a los diferentes modos de organización del conocimiento y las diferentes lógicas de aprehensión e interpretación del mundo” (Fróes Burnham; Sanches, 2010, p. 213).
- c) **Conocimiento:** Por constituir la razón de ser, porque es la esencia misma del aprendizaje, el conocimiento, la gestión, difusión y traducción son exigencias que promueven aprendizajes multirreferenciales para la producción de alternativas en que el conocimiento puede llegar a ser un bien público. En ese sentido Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido*, realiza significativas contribuciones para la comprensión de los procesos cognitivos, desde una visión antropológica y política donde teoría y práctica resultan absolutamente inseparables; Freire piensa la realidad y la acción sobre ella, trabajando teóricamente a partir de ella.

Por otro lado, profundizando la reflexión sobre el paradigma emergente del conocimiento, Lima Jr. (2005, p. 38) explica que él se instaura actualmente como un proceso multirreferencial que se caracteriza por el diálogo entre distintas modalidades de conocimiento. Por tanto la producción de conocimiento es un proceso que responde a un ambiente, es complejo y el sujeto se ve desafiado ante la necesidad de responder a las demandas, necesidades e intereses, en una relación continua consigo mismo y con otros humanos o no. En este proceso, al percibir las múltiples relaciones, el sujeto comunica sus percepciones en lenguajes instituyendo de esta forma saberes diversos y específicos a partir de fuentes subjetivas y objetivas, articuladas con el ambiente de forma siempre abierta y dinámica.

El ambiente como rizoma (los flujos)

Los ambientes multirreferenciales presentan los componentes previamente desarrollados en forma breve en la producción, construcción, difusión de conocimiento y las relaciones con el saber cómo acciones cognitivas constructivas guiadas

y autor reguladas por la interacción social mediada telemáticamente donde estos componentes se desarrollan y promueven. Así, las interacciones ocurren cuando las acciones y los objetos técnicos se influyen mutuamente y como consecuencia, el ambiente se despliega o amplía. Esta situación puede ser mejor comprendida a partir de la metáfora el rizoma de Deleuze e Guattari (1999).

El rizoma es una metáfora que colabora a comprender el mundo actual. Los rizomas son un tipo de raíces subterráneas que se diferencian de las raíces verdaderas, porque asumen formas muy diversas de plantas invasoras o gramíneas. Todas ellas poseen raíces extensas, superficiales que se ramifican en todos los sentidos.

El conocimiento rizomático tiene como características los principios de conexión y heterogeneidad.[...] cualquier punto del rizoma puede ser conectado a cualquier otro [...] cada trazo no remite necesariamente a un concepto lingüístico: cadenas semióticas de todas las naturalezas se encuentran conectadas a modos de codificación muy diversos, cadenas biológicas, políticas, económicas (Kenski, 2010, p. 41).

Como se puede inferir del texto precedente, en el rizoma se conectan cadenas semióticas, organizacionales, manifestaciones artísticas, difusión científica, conflictos sociales y no existe un punto central, escalas de importancia o una tipología típica. La multiplicidad o relación directa y causal de unos con otros se manifiesta como una totalidad extensiva entre relaciones de conocimiento que se entrelazan en imágenes y realidades, mundo, cotidianidad y mito.

Una multiplicidad no posee ni objeto ni sujeto, solamente determinaciones, grandezas, dimensiones, que no pueden crecer sin que se modifique su naturaleza (Deleuze; Guattari, 1999, p. 18).

Otra característica que Deleuze y Guattari mencionan se relaciona con la idea de ruptura. El rizoma comprende líneas de segmentación por donde se organiza, territorializa y significa, pero también comprende líneas de desterritorialización, líneas de fuga que se pueden relacionar con otras completamente diferentes y las conexiones pueden producirse en múltiples direcciones. En el conocimiento rizomático, no existen posiciones o lugares definidos, solamente conceptos interconectados que se inter-relacionan de acuerdo con las más variadas posibilidades.

Todo rizoma comprende líneas de segmentación, que estratifican, territorializan, organizan, significan y atribuyen; pero también comprende también líneas de desterritorialización que difunden sin parar... esas líneas remiten continuamente a otras líneas. Lo importante es la existencia de un código por medio del cual aspectos heterogéneos componen un nuevo conocimiento rizomático común que a su vez no puede ser atribuido a un tipo preestablecido y preconcebido.

Finalmente, otro concepto que se observa en la metáfora del rizoma es la idea de cartografía o mapa como una reproducción de la realidad donde se registran los actos, las relaciones e interconexiones de diversos campos del conocimiento, capacidades cognitivas, afectivas, motoras e intuitivas de los sujetos. El conocimiento forma una red, un tejido, permanentemente reconstruido, a partir de las inter-relaciones que los sujetos elaboran cotidianamente. Estas infinitas posibilidades de trayectorias e inclusiones forman una red que depende de los intercambios y acciones de los sujetos en el ambiente.

En Tacuarembó se trabaja en un Ambiente Multirreferencial de Aprendizaje (AMA) con estudiantes del Centro Universitario de Tacuarembó cursando las carreras de Tecnólogo Cárnico, Tecnólogo en Administración, Técnico en Desarrollo y Técnico en Operador de Alimentos. También integran el AMA, estudiantes de Formación Docente que cursan profesorado de Biología, Física y Derecho. Para comprender el contexto se utiliza la observación participante y luego en acuerdo con todos los actores involucrados se organiza la propuesta de trabajo.

En el Espacio de Educación de Adultos el eje problematizado es la salud, específicamente la diabetes. Como resultado se elabora un libro con recetas e información pertinente sobre la actividad y en el taller los estudiantes también realizan contribuciones sobre su experiencia. En 2014 en el grupo del Espacio de Educación de Jóvenes y Adultos (ANEP CODICEN) que se reúne en Centro de Barrio N° 3: “El Hongo” las alumnas son mujeres que no han completado el ciclo de educación básica y desean culminarlo. En algunas jornadas de socialización traen postres para compartir y en ese momento se presenta el problema: la alumna que prepara el postre con azúcar no puede comerlo y una compañera propone traer alimentos que sean aptos para diabéticos.

Estas alumnas quieren producir un libro de recetas para diabéticos pero la idea se transforma en un proyecto que exige además del manejo de herramientas informáticas, la búsqueda y selección de información y la aplicación de conocimientos pedagógicos y didácticos ampliando en algunos casos la experiencia adquirida en 2013. Desde 2013 el grupo de Flor de Ceibo donde la autora es la docente del grupo en el Departamento de Tacuarembó colabora con los Espacios de Educación de Adultos con la mediación telemática (XO del Plan Ceibal). La Coordinadora departamental y la docente responsable directa del grupo de adultos invitan a FDC 2014 a integrarse a la propuesta. De esta manera para responder a las demandas de las alumnas la propuesta del AMA de FDC 2014 en Tacuarembó es publicar un Manual que los propios actores designan con un título muy sugestivo: “Conviviendo con la Diabetes”.

El trabajo resulta *“una experiencia rica, emotiva, flexible y saludable desarrollada por un grupo humano que aprende en forma colaborativa con alegría y responsabilidad”*⁶. Así, en el marco del Proyecto Flor de Ceibo la inclusión digital en la educación de jóvenes y adultos permite a los estudiantes partícipes familiarizar a la población adulta con las TIC. Sin embargo, también se genera un intercambio de experiencias de vida y conocimientos en un ambiente multirreferencial de aprendizaje.

La propuesta inicial exige profundizar el conocimiento relativo a la enfermedad diabetes además de la anatomía y fisiología del órgano páncreas; también es necesario reconocer la importancia de la prevención y promoción de hábitos saludables. El compromiso de los participantes en todas las instancias es sorprendente y el entusiasmo demostrado se trasluce en el producto final.

Los objetivos acordados son:

- Contribuir al conocimiento en el área de educación para adultos
- Colaborar a mejorar la calidad de vida de las personas mediante la educación

6 Expresiones extractadas del prólogo del libro.

- Propiciar actividades de integración y alfabetización digital orientado a comunidades educativas mediante la producción de un libro con recetas e historias de vida.
- Crear y estrechar vínculos entre estudiantes que promueven la alfabetización digital y aquellos que la necesitan para aportar al ejercicio real y efectivo de las y los ciudadanas y ciudadanos uruguayos.

Las actividades consisten en:

- Análisis textual de un recetario: vocabulario utilizado, diagramación, caracterización de los grafemas, estructura y organización.
- Estudio de la estructura del libro: tapa, contratapa, índice, prólogo, recensión.
- Descripción de la enfermedad diabetes, etiología, características, tipos. Anatomía y fisiología del páncreas.
- Descripción y manejo de la XO. Uso de aplicaciones: Escribir y Tuxt Paint.
- Selección de recetas sin azúcar para diabéticos.
- Autobiografía con relatos de las historias de vida de las protagonistas.
- Producción de dibujos para ilustrar el libro.

Todos los objetivos cumplidos se traslucen en el Manual por lo que luego de un año de trabajo se puede afirmar que la idea inicial se ha concretado. Lo que ha sorprendido a los propios actores es la forma en que se ha alcanzado, en lo que se refiere al entusiasmo, el compromiso y las ganas de aprender. El grupo muestra que es posible continuar aprendiendo a lo largo de la vida, con alegría y responsabilidad preocupándose por la salud propia y de las compañeras. Esto tiene que ver con el aprender a vivir juntos que se manifiesta en la construcción de proyectos comunes como el libro.

En esta microhistoria propia se percibe que el AMA contribuye al fortalecimiento del procomún manifestando cuatro dimensiones: el cuerpo (sensibilidad y corporalidad biológica) el ambiente (urbano interior), lo cultural (colaborativo ancestral) y telemático (XO). El cuerpo, como campo de fuerzas comunicante, como sustrato de la comunicación (no verbal y verbal) del grupo de aprendices adultas y estudiantes universitarias, es el territorio por excelencia en el que se articulan las relaciones con el saber y desde el que se construyen resistencias al poder, así como también se generan formas de comunicación, de lenguaje, de pensamiento que exceden al ámbito del logos.

Al construir el “Manual” las aprendices adultas y los estudiantes de FDC se ven obligados a redefinir continuamente la comunicación lo que implica redibujar radicalmente sus relaciones con el saber y en el dominio de lo no verbal y de los afectos resulta difícil establecer una jerarquía en la que cada uno se diferencia claramente del otro.

Conclusiones

Finalizando esta síntesis descriptiva del espacio-tiempo cotidiano de Flor de Ceibo en Tacuarembó, se destaca el involucramiento de los actores, la práctica, la mistura: se mezclan las redes de los objetos técnicos, las situaciones de producción-adquisición de conocimientos y la velocidad de las interacciones en las **relaciones vivenciales con el saber** e información, obligando a los sujetos a realizar un ejercicio permanente de mantenimiento temporario de reglas de juego que en el proceso de la praxis, muchas veces es necesario cambiar o reconsiderar.

En estos espacios se realizan actividades intensivas de conocimiento a través de procesos de producción/intercambio de saberes/ prácticas, difusión de información, desarrollo de técnicas y tecnologías, construcción de ethos, éticas y estéticas significativos para las comunidades implicadas. Así los ambientes referidos se estructuran en espacios multirreferenciales de aprendizaje, concretos o virtuales porque se inserta la mediación telemática, donde los conocimientos son descifrados, decodificados, traducidos, compartidos, comprendidos, internalizados para la construcción de subjetividades y culturas.

Sousa Santos (2011, p.266) define en forma general el poder como una relación social regulada por intercambios desiguales y en cuanto relación social su potencia reside en la capacidad de reproducir desigualdad en situaciones que determinan acciones, proyectos y trayectorias vivenciales: recursos, servicios, símbolos, valores, identidades, capacidades oportunidades, aptitudes e intereses. En las relaciones de poder las desigualdades materiales de las alumnas del Espacio de Educación de Adultos está profundamente entrelazada con una desigualdad no material, especialmente con una educación desigual muchas veces manifestada por ellas mismas en los relatos a los estudiantes de FDC.

“Yo vivía en campaña y mis padres decían que una niña no precisa estudiar, la mujer es para quedarse en casa criando a los hijos”. (Testimonio de una alumna).

“Mi familia se compone de mis padres, mi hermano y yo. Como no daba el dinero para mandarnos a los dos a estudiar, mis padres perfirieron que mi hermano estudiara y ahora es ingeniero mientras que yo no pude terminar sexto de escuela”. (Testimonio de una alumna de 32 años que explica su situación sin manifestar ningún resquemor, como si el hecho de no poder terminar la educación primaria fuera una consecuencia natural de su condición de mujer).

“Yo acá me siento feliz porque me siento valorada, en mi casa me dicen que no sirvo para nada”. (Testimonio de una alumna de 40 años que concurre desde 2013 al Espacio)

Estos testimonios evidencian formas de educación desigual pero también dejan al descubierto desigualdades de capacidades, representaciones comunicativas, expresivas así como desigualdad de oportunidades y desigualdad para organizar intereses y participar de manera autónoma en procesos de subjetivación que exigen tomar decisiones significativas para una vida propia y apropiada.

Frente a estas situaciones en los AMA de FDC los estudiantes aprenden a vivenciar la desigualdad de un intercambio que no es equitativo y a evaluar hasta qué punto esa relación es determinante, afecta las condiciones y trayectoria de vida de

las alumnas. Ellos comprenden que las relaciones de poder no son relaciones aisladas; por el contrario son cadenas, redes, rizomas, secuencias o constelaciones que se prolongan, se extienden y se amplían en una sociedad patriarcal, de exploración capitalista donde el mercado dicta pautas fetichistas.

En el AMA de Tacuarembó se observa que la invalidación de este poder ocurre cuando las diferentes relaciones de poder se ejercen simultáneamente y convergen hacia una abertura de nuevos caminos y nuevas posibilidades para las alumnas del Espacio especialmente pero en definitiva también para todos los actores del AMA: los estudiantes de FDC, la maestra, la docente. Los actores comprenden en la práctica que a través del ejercicio acumulativo de capacidades transformadas en posibilidades se viabiliza la transformación de la distribución del poder. Así se puede lograr modificar las formas tradicionales de reproducción del poder.

En lo que se refiere al ambiente existe en el grupo una preocupación por el entorno que es importante para ellas: Tacuarembó su lugar, donde ellas habitan; donde la capacitación y difusión de saberes constituyen dos partes de la emancipación. El grupo se preocupa por los bienes que se consideran inagotables y que han comenzado a estar amenazados que se están agotando y lo extremadamente costoso que resulta restringir el libre acceso/uso a los que no contemplan la sustentabilidad del ambiente. El compartir y el cuidado mutuo, las fuerzas de la vida son comunes a todas, no pertenecen a nadie en particular. Estas manifestaciones aparecen como contingencia, existen, crecen como la hierba en los intersticios de los muros del sistema hegemónico contribuyendo al autorreconocimiento del grupo y a la emancipación de las mujeres.

Los Espacios de Educación de Adultos tiene la característica de tener límites difusos y con el proyecto FDC ocurre lo mismo. Todas las fuerzas comunicantes son fuerzas sedimentadas en los cuerpos efecto de las potencialidades en múltiples planos y de temporalidades: reales en el encuentro y virtuales a través de la XO.

La “ecología de saberes” (Sousa Santos, 2010, p.59) no concibe los conocimiento en abstracto, en realidad son actividades prácticas de conocimiento que en este caso facilitan las intervenciones en la vida cotidiana. Esta “ecología de saberes” aplicada en el AMA en “El Hongo” manifiesta un pragmatismo epistemológico tácito porque no ha sido explicitado, pero justificado por las experiencias de vida de los sujetos implicados en la experiencia lo que favorece las relaciones “horizontales”, no jerárquicas, complementarias. Esto contribuye a estimular las relaciones emancipatorias. La relación con el otro o la otra está ligada a las sensaciones, los sentimientos, el compartir una vivencia en común, un placer, una felicidad.

Las protagonistas de esta historia, incluida la autora experimentan la felicidad cuando consiguen encontrarse consigo misma y con las otras. En esa dimensión logran una plena imagen de sí en la interacción humana porque se genera un conocimiento-emancipación que transita una trayectoria entre un estado de ignorancia a un estado de conocimiento que Sousa Santos (2011) define como solidaridad.

La mente crea un mundo de representaciones, significados y formas de expresión para explicar el mundo propio y más allá del cuerpo real las estructuras cerebrales potencian un hábitat lingüístico donde los procesos de subjetivación se construyen colectivamente. La constelación de redes rizomáticas emancipatorias

está en marcha; se conforma en una trayectoria en constante evolución, oscilando entre aconteceres de la vida cotidiana y conocimiento; entre construcción de sentido y cultura del ambiente.

En este camino se identifican los tipos de conocimientos descriptos por Sousa Santos (2011, p. 228): un conocimiento - regulación que implica una trayectoria entre el estado de ignorancia que denomina caos y el estado de conocimiento que es el orden de donde emerge el contenido del manual sobre la diabetes. A su vez el conocimiento – emancipación parte de un estado de ignorancia que se identifica como colonialismo y evoluciona hacia este tipo de conocer junto en el AMA de FDC que extravasa el producto Manual y se define como solidaridad; en su dinámica logra superar los excesos del orden y contribuye a construir un procomún colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1998) Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas formativas. En: Barbosa, J. (Coord.). *Referencialidade nas ciências da educação*. São Paulo: UFSCar, p. 24-41.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1999) *Mil Platôs*, v. 2. São Paulo: Ed. 34.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Rev. Estudios Pedagógicos, Argentina, n. 29, p. 97-113.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fróes Burnham, T. (1998). Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo. En: Barbosa, J. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: UFSC, p.21-33.
- Fróes Burnham, T. (2010). Tecnologias da informação e educação a distância: tecendo redes, interagindo com e-meios e ampliando espaços. En: Mattos, M. L. P. (Coord.). *Tecnologias da informação e educação a distância*. Salvador: Edufba, p. 9-26.
- Fróes Burnham, T; Sanches, M. (2010). (In)Formação de gestores do conhecimento de instituições educativas: construção colaborativa a distancia En: Fróes Burnham, T; Pereira Mattos, M. L. (Coord.). *Tecnologias da informação e educação a distância*. Salvador: Edufba, p. 195-221
- Froes Burnham, T. et al (2012). *Análise Cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem*. Salvador: Edufba.
- Guattari, F. (1993). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34.
- Kenski, V. M. (2010). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Rio de Janeiro: Papirus.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice mind: mathematics and culture in everydaylife*. New York: University Press.
- Lima Jr, A. S. (2005). *Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF.

- Oliveira, E. (2003). *A cosmovisão africana no Brasil, elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: Ibeca.
- Oliveira, E. (2007). *Filosofia da ancestralidade*. Curitiba: Gráfica popular.
- Ospina, H. F. (1999) *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rachvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: algunas dificultades para la puesta en común. En: *Memorias del Seminario Internacional: La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, p. 2-28. (Serie Documentos Especiales).
- Sousa Santos, B. (2011) *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez Ed.
- Varela, F. (2003). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris: Edition du Seuil.

Los desafíos de la integración de las TIC a las prácticas docentes

Soc. Mariana Porta¹

Resumen

Integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las prácticas docentes nos abre una ventana de oportunidades para repensar la profesión, no solo en el aula, sino también en lo que refiere a nuestra forma de ejercer la profesión en el contexto de las organizaciones educativas. En este sentido, planteamos la importancia de reflexionar y compartir acerca de la introducción de TIC como proceso de innovación que posibilita el desempeño profesional desde nuevas lógicas de redes y comunidades de aprendizaje, diseñando nuevos entornos para propuestas educativas. Este artículo propone preguntas desde donde iniciar la reflexión y aventura algunas respuestas para el diseño de propuestas educativas que integren TIC.

Palabras clave: TIC, innovación educativa, redes y comunidades de aprendizaje, roles docentes

Summary

Integrating Information and Communication Technologies to our teaching practices opens up a window of opportunities for rethinking the teaching profession both in and out of the classroom, in the context of educational organizations. In this light, we claim the need to reflect and share our concerns about the integration of ICT as a process that allows professional performance involved in networks and learning communities and the design of new learning environment. This paper poses questions to initiate a reflective process and risks a few answers for the development of educational proposals that integrate ICT.

Key words: ICT, educational innovation, networks and learning communities, teacher roles.

La integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación (TIC) trae variados temas a la ya nutrida agenda de la discusión sobre educación. No solo es necesario adentrarse en conceptos nuevos como la idea de comunidades virtuales de aprendizaje o el desarrollo de propuestas educativas multimodales, sino que también es recomendable replantearnos temáticas familia-

¹ Mariana Porta es Socióloga, Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO, Argentina), Docente Asistente del Centro de Estudios de Frontera (UdelaR), Coordinadora del Diploma en Innovación Educativa en FLACSO, Uruguay y Docente de Inglés.

res desde nuevos puntos de vista. Esto implica el gran desafío de desnaturalizar lo familiar para someterlo a la adecuada problematización y el necesario cuestionamiento de lo que tendemos a asumir como resuelto, hecho o definido en nuestras prácticas educativas de aula y de gestión. Tal es el caso, por ejemplo, del rol del docente, de los recursos pedagógicos o del desarrollo profesional. Esta discusión en curso, que por cierto excede el espacio de este intercambio, nos propone el desafío de entender los impactos de las TIC en educación como una posibilidad más de innovación social en los contextos educativos. Lo significativo es, entonces, no solo el potencial de este proceso, sino cómo vivimos estos cambios desde nuestras culturas educativas y académicas actuales y lo que ello implica a la hora de la reacción, las resistencias o bloqueos y las ventanas de oportunidad para impulsar los cambios.

Compartimos esta reflexión, que parte de la práctica, en un sentido de ejecución y vivencia, de distintos procesos de inclusión de tecnología, porque creemos que esa práctica debe ser acompañada de un intercambio, un diálogo entre educadores, que dé cuenta de esas experiencias y permita trabajar a un nivel de análisis y elaboración frente a lo que está sucediendo, y puede suceder a medida que las TIC permean los contextos educativos. Si bien las ansiedades que este proceso puede generar nos lleva a pedir respuestas, tal vez sea más valioso pensar cuáles son las preguntas que debemos formularnos para orientar la acción más inmediata. Es en este espíritu que compartimos algunas ideas.

Sin duda que la experiencia del docente, desde un ejercicio profesional sumamente exigido por el devenir constante y la insuficiencia de espacios para la reflexión, necesita nutrirse de toda oportunidad de diálogo y construcción que aborde tanto el nivel de la teoría como el de la práctica y sus conexiones. Esto permitirá y enriquecerá los múltiples niveles de los procesos de apropiación vinculados a la inclusión de TIC en educación. Bienvenidas sean, por tanto estas instancias de intercambio.

Pensar en la introducción de TIC como proceso de innovación en educación

Por mucho tiempo, la innovación vinculada a la introducción de tecnología, estuvo asociada, en nuestro imaginario, a la esfera de la producción y la lógica empresarial, en la búsqueda de mayores niveles de productividad, eficiencia y eficacia. En esta apreciación, el peso relativo del componente tecnológico, así como el efecto de alta productividad buscado, opacan la trascendencia del componente social de la innovación, que involucra procesos creativos en los cuales se desarrollan herramientas y métodos, con aspectos tanto materiales como simbólicos, que se traducen en adaptación y aprendizaje de nuevos procedimientos, nuevas prácticas y desarrollo de lenguaje para referirse a las mismas. Esta dimensión es más relevante aún si nos referimos a las TIC, que constituyen la tecnología que expande y extiende las capacidades mentales, ampliando nuestra memoria, proveyendo herramientas para el desarrollo de las ideas, viabilizando nuestra comunicación y creando entornos

para el intercambio y la creación conjunta. De esta manera, comprender que “(...) *la innovación es un proceso creativo deliberado de difusión de métodos y herramientas materiales y simbólicas, articuladas en un sistema, con el objetivo de incrementar la eficiencia y la eficacia de una metodología, proceso, producto o servicio*” (Pérez Casas, 2014, p. 3) ayudaría a recuperar ese componente de intencionalidad y propósito, que requiere planificación y diseño organizacional para lograr resultados. Esta inquietud, a nivel de instituciones y organizaciones educativas es extremadamente importante, porque nos obliga, como educadores, a pararnos frente a este fenómeno de inclusión de tecnología como una instancia de cuestionamiento, replanteo, revaloración y rediseño de prácticas, de sinergias, no solo en aspectos pedagógicos y didácticos, sino también en las dimensiones más específicamente vinculadas a los procesos de implementación y gestión para el logro de los resultados buscados.

Desde una mirada sociológica, los conceptos de Habermas (1987) de “sistema” y “mundos de la vida” resultan particularmente adecuados para distinguir los fenómenos que se darían a nivel de las articulaciones institucionales, de organización de actores y procesos, pero sin dejar de apreciar los desafíos que plantea a nivel de las interacciones significativas generadoras de sentido, que sustentan las prácticas de los individuos involucrados. Comprender las experiencias de introducción de TIC como procesos innovadores en entornos educativos implica trascender esa visión tecnoeconómica de la introducción de tecnología y posicionarnos en una visión socioeducativa, donde las formas de comprender e integrar esa tecnología tienen total relación con las formas de vivir y desarrollar la práctica profesional en el interior de las organizaciones educativas. Los procesos de apropiación, por lo tanto, tendrán que ver con la investigación y el desarrollo de soluciones adaptadas, que consideren la experiencia individual del profesional de la educación, la capacidad de los colectivos docentes de asimilar y adaptar esas nuevas tecnologías y las capacidades de los liderazgos para orientar esos procesos. En esta perspectiva, la inclusión de TIC afecta nuestros comportamientos sociales, vinculares y de gestión, no solo nuestras prácticas de aula. Olvidar esto nos pone en riesgo de minimizar tanto los posibles logros, como los potenciales bloqueos.

Es de esta manera que llegamos a algunas preguntas que sería interesante responder desde cada realidad: ¿En qué contexto y desde qué experiencias recibimos estos desafíos? ¿De qué manera nos predispone y desde qué formas de actuar recibimos estos cambios? Para aportar a las respuestas, traemos algunas ideas que nos pueden dar ejes de análisis que desarrollamos a continuación.

Nuestras instituciones educativas siguen aún inmersas en una lógica burocrático-administrativa, donde el modelo de segmentación de espacios y saberes predispone a la fragmentación por un lado y a la masificación por otro. La fragmentación parte de estructuras organizativas que separan y no facilitan espacios de desarrollo colaborativo de recursos pedagógicos ni docencia en equipos, ni desarrollo conjunto de soluciones, a la vez que promueven el conocimiento estandarizado, el trabajo en solitario del docente y la lógica de la supervisión como prioritaria frente a la de orientación. ¿Es posible generar espacios de innovación incluso dentro de estas estructuras actuales? ¿Cuáles serían los grados de libertad posibles y las capacidades de los colectivos de educadores de apropiarse de las TIC para su propio desarrollo profesional y desde allí generar nuevas prácticas?

Frente a los cambios: nuevas prácticas y nuevas lógicas

La profesión docente atraviesa uno de los momentos más complejos e interesantes, no solo en nuestro país, sino en el mundo entero. Los docentes enfrentamos al mismo tiempo las mayores oportunidades de desarrollo profesional y las más exigentes demandas desde una sociedad que manifiesta claramente su descontento con los resultados de la educación. ¿Qué actitud se puede tomar frente a tal circunstancia? Tal vez una de las más saludables sea aprovechar esta ventana de oportunidad para repensar y redefinir la tarea docente, con cabeza abierta y solidaridad profesional.

Trataremos de aportar a este diálogo de redefiniciones trayendo algunos conceptos que no nacen en el ámbito de la educación, pero que aportan ideas muy significativas con las cuales los docentes pueden fácilmente empatizar. Nos referimos a las nociones de gestión del conocimiento, redes sociales y comunidades.

La noción de “gestión del conocimiento” se nutre de variados aportes, pero está más claramente asociada al mundo de la gestión empresarial y de los procesos de transferencia de conocimiento y generación de capital intelectual en contextos de empresa. Sin embargo, el fenómeno de generar, transferir y gestionar conocimiento, no es ni ha sido ajeno a los centros educativos y sus colectivos de docentes y gestores académicos. Tanto en espacios previstos a tal fin -como reuniones académicas de capacitación, desarrollo profesional y coordinación, como en el ámbito de las salas de profesores o incluso en intercambios informales de pasillo, los educadores siempre han buscado espacios para compartir y transferir buenas prácticas y experiencias o plantearse los desafíos que tal o cual cambio curricular o estructural representa para su labor. Esta práctica es inherente no solo a la necesidad de buscar soluciones, compartir o a la propia curiosidad, sino a una forma de entender la tarea docente como vocación de saber. Tenti Fanfani (2009, p. 2) la define como una actividad que “(...) *tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental*”. En ese contexto, el enseñar y aprender serían naturales a la docencia como vocación y funcionales a la docencia como profesión.

No obstante lo señalado, si volvemos a contextualizar y recordamos la lógica en la cual está inmersa y la fuerte inercia sistémica de la mayoría de los contextos educativos, debemos acordar que esos espacios de combinación, socialización, internalización y externalización de conocimientos (Takeuchi y Nonaka, 1997), no están particularmente favorecidos, facilitados ni promovidos por las estructuras, las dinámicas previstas, o las culturas académicas preponderantes, entendidas como disposiciones y prácticas habituales de los docentes. Estas suelen estar fuertemente determinadas y condicionadas por el multiempleo, la alta rotación, la falta de espacios y tiempos para el desarrollo profesional y las insuficientes instancias de intercambio. ¿Qué formas podrían adoptar o en qué espacios se podrían y deberían insertar esas transferencias de conocimientos? ¿En qué medida podrían las TIC aportarlos de manera virtual? La respuesta a estas preguntas nos lleva a otros dos conceptos asociados: redes y comunidades de aprendizaje y de prácticas.

Nuevos entornos para redes y comunidades de aprendizaje

Sin duda, la dinámica de equipos de trabajo sinérgicos, que puedan compartir conocimientos y competencias en emprendimientos novedosos requiere formas efectivas de trabajar en red, transfiriendo conocimientos de forma eficiente y generando capacidades en los nuevos equipos. Desde este punto de vista, limitar la creación de equipos académicos exclusivamente a quienes logran la coincidencia total de residencia y área de trabajo nos dejaría bastante limitados, ya que la disponibilidad de docentes experientes y especializados es limitada para amplias regiones de nuestro país. Afortunadamente, el paradigma decimonónico que ataba cuerpos a espacios para la consolidación de instituciones y la realización de proyectos, puede hoy ser superado. Existen nuevas formas de organización que alojan comunidades de práctica al interior de redes extendidas, sustentadas en soportes tecnológicos que ya están disponibles. Esto nos permite decir que es posible articular nuevas formas de trabajo, tanto para investigar y producir como para cooperar, gestionar y realizar docencia. Implica considerar los medios tecnológicos, no sólo como un “agregado” a las prácticas tradicionales, sino como un viabilizador de posibilidades nuevas.

La disponibilidad de tecnología (hardware y software) se vuelve el viabilizador de procesos de transferencia de conocimiento al proveer espacios, sostener y desarrollar estructuras y sistemas de gestión de la información y la comunicación. Los entornos desarrollados a medida de las necesidades de los equipos de trabajo, constituyen espacios virtuales con varias funciones: actúan como repositorios, bitácoras de trabajo, foros de intercambio para el debate y la toma de decisiones, ámbito de publicación, espacio de sociabilidad y construcción colectiva. Sin embargo, la sola disponibilidad del recurso tecnológico no es suficiente. Se requiere saber específico y literacidad digital para que se vuelva un medio o entorno realmente facilitador de procesos comunicativos y educativos. Pero no debemos vivir estos cambios como algo simplemente instrumental, sino como un disparador de procesos innovadores que implican continuidades y rupturas respecto a la cultura académica de la que formamos parte. Esto afecta no solamente el nivel de los sistemas de trabajo que se desarrollan, sino además las formas en que se vive ese trabajo en lo que refiere a prácticas, vivencia personal y colectiva y modos de vincularse al trabajo y al resto de la comunidad.

Etienne Wenger (1998) acuñó el término “comunidad de práctica” y lo define como grupos de personas que comparten un interés y una pasión por un tema o tarea, sobre el cual se establece un intercambio regular. El vínculo se puede desarrollar cara a cara o a través de medios virtuales y tiene el objetivo de compartir conocimientos y mejorar prácticas, constituyendo una experiencia de aprendizaje. Estas comunidades, que se involucran en procesos de interacción tales como búsqueda de experiencias, resolución de problemas, discusión, documentación, etc., pueden pertenecer a una organización o a varias, pero todas ellas tienen en común el proceso de aprendizaje colaborativo y el liderazgo distribuido. El término liderazgo distribuido se proviene del concepto desarrollado por Spillane (2001) que refiere al reconocimiento de liderazgos varios en ámbitos específicos de expertise, produciendo finalmente una rotación y alternancia de liderazgos. Por ejemplo, mientras unos tienen conocimiento de herramientas de plataformas virtuales, otros saben de fundamentos teórico-pedagógicos, otros pueden contribuir con creatividad para el diseño o capacidad organizativa y otros son los expertos en la materia a enseñar.

La mera consideración de esta posibilidad nos motiva a preguntarnos qué sinergias requiere la interactividad al interior de una comunidad de práctica y hasta qué punto implica renovar nuestro repertorio de formas de actuar en el contexto de un *habitus* propio de nuestras culturas académicas. Habrá muchas respuestas según el contexto y el grupo humano desde el cual planteemos la reflexión. Pero seguramente, integrar las TIC de forma más completa, implica abrir una puerta a un paradigma emergente que problematiza nuestra noción tradicional de rol y estatus, principalmente allí donde existan estructuras académicas de tipo piramidal tradicional con componentes de lógicas burocrático-administrativas.

¿Qué nos facilitan los procesos de creación y desempeño en entornos y con herramientas del universo de las TIC? Alteran no solo las dimensiones clásicas de tiempos y espacios, sino ese sentido de estatus vinculado al rol, con profundas implicancias para los grados de autonomía y libertad para la toma de decisiones e iniciativa. En otras palabras, el ingreso a este universo significa desplegar nuevas competencias, no solo en lo referente a la operación de lo estrictamente tecnológico sino en lo actitudinal, comunicativo y cultural. Más allá de que esto constituya en sí mismo un tema interesante a investigar, un primer abordaje desde la reflexividad nos permite ponderar el tenor del desafío.

Enseñar y aprender con TIC: aportes a un marco pedagógico-didáctico

Dejando de lado el tema de la gestión educativa como tal, pasamos a valorar elementos vinculados a los desafíos pedagógico-didácticos de la inclusión de tecnología en entornos de aprendizaje. En este sentido realizamos aportes desde nuestra experiencia de diseño multimodal, particularmente en lo referido a rol docente y principios educativos generales. Si bien son consideraciones referidas al diseño curricular y la implementación de propuestas educativas, éstas, dada su naturaleza, no se pueden aplicar sin modificar necesariamente las prácticas tradicionales de aula y enmarcarse en una perspectiva innovadora.

Decíamos al principio que esta reflexión nos llevaba a poner bajo una nueva luz temas tan familiares como el del rol docente. Creemos que la noción de *presencia docente distribuida*, desarrollada por A. Bustos (2011) nos abre un espectro que enriquece y potencia la perspectiva del rol docente en contextos de integración de tecnología. La presencia docente distribuida, según este autor, es aquella que se produce desde distintos lugares, ejerciendo influencia educativa. Los procesos de generación, construcción y transferencia de conocimiento que ocurren en el contexto de un curso, se originan en las interacciones entre alumnos, recursos pedagógicos y docentes, en todas las posibles combinaciones de esos tres elementos, pero fundamentalmente, el conocimiento se origina en el interjuego, en el espacio de construcción de significados. Así planteado, las motivaciones, las sugerencias, los disparadores y generadores de esos nuevos conocimientos son diversos y no necesariamente parten de las intervenciones de un docente. El grupo total de alumnos, entendido como una comunidad de indagación, ejerce la influencia educativa.

Profesores y compañeros asumen o delegan la presencia docente, en un espacio diseñado para promover su ocurrencia. Por otro lado, los roles docentes no necesariamente deben ser ejercidos por una sola persona, sino que el modelo admite, o tal vez deberíamos decir requiere, trabajo de equipo.

En el cuadro 1 presentados una posible tipología de roles docentes que hemos desarrollado para el Diploma en Innovación Educativa desarrollado en FLACSO Uruguay.

Docente autor:	Quien por su conocimiento más profundo de un tema está en condiciones de desarrollar recursos de su autoría. Conviene en este sentido tener en cuenta no sólo la experiencia, sino el estilo de cada uno de los autores, lo cual explica ser flexibles a la variedad de formatos en los cuales pueden llegar a desarrollar los aportes.
Docente curador:	Quien realiza la selección de recursos pedagógicos disponibles, los clasifican, concatenan y organizan de acuerdo al propósito educativo.
Docente tutor:	Quien acompaña el proceso lado a lado del alumno durante todo el transcurso es el tutor, quien está cada semana en comunicación con el grupo y siguiendo los procesos de manera personalizada.
Docente invitado:	Docente que es convocado para realizar un aporte o participación puntual. Se trata de referentes en diversas áreas que están en condiciones de participar ya sea para la moderación en un foro, para una entrevista a partir de preguntas del grupo o del docente tutor, etc.

Cuadro 1. Fuente: elaboración propia

Difícilmente un docente cubra todos estos roles. Por eso, diseñar propuestas educativas que incluyan componentes virtuales y docencia a distancia requiere del trabajo de equipos, motivo por el cual es tan importante el componente de trabajo colaborativo, y sobre todo, partiendo del común acuerdo sobre los principios teóricos pedagógico-didácticos sobre los que se apoya la propuesta, básicamente respondiendo a las pregunta: ¿Cómo entendemos el proceso de aprendizaje? y por lo tanto, ¿cómo debemos enseñar?

Abordamos las preguntas anteriormente planteadas elaborando y expandiendo en base a la perspectiva de las new ways of learning (nuevas formas de aprender) frente al desafío multimodal, desarrolladas por Claire Kramsch (1993).

Un proceso no lineal, contextualizado y recursivo

El aprendizaje es un complejo proceso en el cual se crean múltiples nuevas conexiones entre lo que sabemos y lo nuevo, se abren nuevas puertas, se observan nuevos horizontes, se coloniza nuevo territorio. Este proceso es distinto para cada individuo. Implica que, si bien se tiende a organizar los aprendizajes en secuencias de lecciones, es conveniente promover que el vínculo con el conocimiento, y por lo tanto, con los recursos pedagógicos, sea exploratorio y que el alumno propon-

ga recorridos según sus intereses. La construcción de saber requiere pensamiento relacional, situando lo nuevo dentro del esquema de conocimiento ya existente en cada uno, con diversa jerarquización. Recordemos que el mundo real no está secuencialmente organizado y el nuevo conocimiento cobra sentido si se vincula y parte de un contexto, es decir, aquello que le da sentido al texto, y si tiene relevancia para el que aprende. Esto implica que, si bien podemos contar con un sílabo que determina un orden de temas, los mismos conceptos deben ser abordados una y otra vez ya que el proceso de aprendizaje requiere reinterpretación, reorganización y reconstrucción de saberes teóricos y prácticos a la luz de cada nueva etapa de aprendizaje. En tal sentido, el conocimiento previo, lejos de ser desdeñado, debe ser convocado a cada paso que se avanza y el conocimiento nuevo debe, a la vez, llevar a la reconsideración de lo que hasta el momento eran certezas. Este camino “espiralado” debe implicar siempre un nuevo desafío, y no una mera repetición de tareas.

Comunicativo, iniciado y mediado por textos

La metodología debe ser comunicativa en el sentido de ser discursivamente mediada, apuntado a la construcción colectiva de conocimiento a través del discurso, partiendo de textos, integrando tanto la instancia analítica interpretativa individual como la dialógica. Esto significa que partir de una noción de discurso, de texto, de diálogo y de acción comunicativa, bajo la premisa de que los procesos sociales son a la vez procesos lingüísticos. Podemos aproximarnos a esos eventos lingüísticos y entenderlos como discurso, género y texto. Naturalmente, en un proceso educativo, las interacciones se producen como producción, recepción o negociación de significados a través del discurso. Quien escucha y lee, como quien habla y escribe, lo hace desde una posición de agente social, parte de una red de relaciones sociales, una cultura local, institucional y organizacional. Desde esas pertenencias y adhesiones, se comienza a construir la comunidad de habla, término que se utiliza en varias tradiciones lingüísticas, pero que, en este contexto, refiere a la confluencia de individuos que tienen en común el ser parte del campo educativo, en diversas manifestaciones y sistemas.

A partir de allí, es importante señalar la centralidad que debe tener, en esta propuesta educativa, el tratamiento de los textos seleccionados y el lugar de la acción discursiva en las secuencias didácticas. En primera instancia, la selección de textos debería integrar una diversidad de géneros, no solamente el académico, al cual pertenecen generalmente las publicaciones y elaboraciones de expertos y especialistas universitarios. Los formatos periodísticos o literarios, textos e hipertextos, tanto escritos como audiovisuales, enriquecen enormemente las propuestas educativas. Esto permite recuperar el tratamiento que el tema recibe a nivel de imaginario social, cultura popular y sentido común, lo cual contextualiza el proceso de aprendizaje.

Reflexiones finales

Luego de este recorrido con algunas preguntas y algunas repuestas primarias, reafirmamos la importancia de pensar la integración de TIC desde una coherencia de propuesta, que incluya la perspectiva del proceso de aprendizaje en su contexto institucional y cultural. La docencia está a cargo de los docentes, y estos forman parte de organizaciones educativas que producen y reproducen formas de ver y resignificar el mundo. No es posible pensar en una integración de TIC que ingrese ascépticamente al salón de clase sin haber impregnando antes la forma de conocer, aprender y trabajar que el mismo educador profesa. Este universo de posibilidades virtuales y vivenciales se nos acerca como una ventana a lo nuevo, con enormes posibilidades que, desde un proceso de apropiación progresiva, pueden ayudarnos a encontrar nuevas formas, más adecuadas a las necesidades, demandas actuales.

Referencias bibliográficas

- Bustos, A. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita* (Doctoral dissertation, Doctoral thesis. University of Barcelona. Retrieved (29/06/2013) from <http://www.psyed.edu.eshttp://www.psyed.edu.es>).
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Editorial Taurus. Madrid. España.
- Himanen, Pekka. (2001). *La Ética Hacker y el Espíritu de la Era de la Información*. Ed. Destino y Ed. Planeta. Bs.As.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1997). *Criacao de Conhecimento na Empresa: Como as Empresas Geram a Dinamica da Inovacao*. Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Pérez Casas, Alén, (2014) *Del paradigma tecnoeconómico al socioeducativo*, Ficha de estudio para el Diploma Superior en innovación educativa, inédito. FLACSO Uruguay.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001) *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*, Institute for Policy Research. Northwestern University.
- Tenti Fanfani, E. (2009). *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Fundação Santillana, 39-47.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Mesa 3: Estudios comparados e internacionales en Educación

Moderadora: Dra. Rosane Sarturi

Relatoría: Dra. Patricia Viera

Los estudios comparados se han visto desafiados ante el empuje del fenómeno de la globalización y por el cambio de lógica internacional y/o transnacional de la Educación. Este proceso se ha dado tanto en el ámbito europeo como -en un ritmo mucho más lento- en Latinoamérica, donde se han encontrado más obstáculos que oportunidades para la concreción de programas que respondan a la internacionalización de la Educación Superior. En este escenario, algunos grupos de investigadores se han dedicado al estudio de políticas educativas; en el Cono Sur de América, las influencias de las normativas nacionales y los programas de organismos internacionales -como el Sector Educativo del Mercosur (SEM), entre otros- que han tenido varios encuentros y desencuentros. Pero en América Latina han surgido algunas posibilidades de convergencias, al decir de Fernández Lamarra, en formas de asociaciones y redes universitarias aunque, para nada, se parezcan a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior que se dio en Europa a partir de la reforma de Bolonia.

En el marco de estas peculiares características latinoamericanas, las ponencias de esta mesa temática dan cuenta, por un lado, de algunas investigaciones orientadas al estudio de la Educación Superior en América del Sur; y en forma particular, algunos estudios de casos en zona de Frontera, donde los fenómenos se complejizan, ya que los planos internacional/binacional se cruzan en una interesante tensión entre lo transnacional de los discursos y las políticas vigentes, con una especie de reforzamiento solapado de las nacionalidades en las regiones fronterizas. El objetivo de esta mesa se cumplió con creces al aportar a la reflexión metodológica de las investigaciones sobre Educación, Supranacionalidad y Estudios de Frontera, y deja, entre otros planteos, el desafío de buscar nuevos paradigmas de estudio sobre la Educación Superior para los ciudadanos en contextos supranacionales, además de las experiencias de políticas de frontera que se expusieron con notable claridad.

Entre los académicos que se hicieron presentes, el Dr. Lincoln Bizzozero¹ introdujo el tema con un completo estado de situación de las Relaciones Internacionales en el Uruguay del S XXI, y a continuación, Enrique Martínez Larrechea² presentó una descripción de la conformación de las Sociedades Nacionales de Educación Comparada, la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada (SUECI), sus proyecciones a futuro y reflexiones teóricas acerca la internacionalización de la Educación Superior para los países del Sur del Planeta.

1 Doctor en Ciencia Política – Universidad Libre de Bruselas - Licenciado Especial en Derecho Internacional, Universidad Libre de Bruselas. Master en Promoción al Desarrollo –Gestión Financiera Pública Amberes. Certificado de Especialización en Problemas de la Comunidad Económica Europea.- Instituto de Estudios Europeos, U.L.B. Diploma de Especialización en Integración Europea, México. Licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales- Universidad Libre de Bruselas

2 Doctor en Relaciones Internacionales - Universidad del Salvador (Bs.As.) Magíster en Ciencias Sociales - FLACSO (Argentina). Licenciado en sociología por la Universidad de la República (Uruguay). Investigador SIN de la ANII. Uruguay

Luego de estos abordajes teóricos, se hizo una puesta en común acerca de los Centros de Estudios sobre temas de Frontera radicados en esta región, fue así que la Dra. Leticia Nuñez Almeida³ realizó la presentación del Laboratorio de Estudos e Pesquisas Internacionais e da Fronteira (LEPIF) en el campus Sant'Ana do Livramento de la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) en Brasil, y por Uruguay, Enrique Mazzei⁴ y Patricia Viera⁵, presentaron los polos de Desarrollo Universitarios (PDU) de la Universidad de la República que investigan sobre temas de Frontera. En orden de presentación, Mazzei expone sobre el recorrido histórico de los estudios de frontera y la conformación del PDU de Udelar llamado Centro de Estudios de Frontera (CEF), radicado en Cerro Largo/Uruguay; luego Viera presenta al recientemente aprobado Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF); así como el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE), en proceso de implementación, culminando con una exposición sobre los estudios comparados e internacionales: *"Paradigmas y perspectivas desde el centro de Estudios sobre Políticas Comparadas (CEPE) de la Universidad de la República"*.

La profesora Issis Karina Suarez⁶ contextualizó la frontera con una ponencia titulada *"Yo naci numa frontera donde se juntan dois povos: uma autoetnografia entre Uruguai e o Brasil"*. Esta exposición ayudó a los participantes extranjeros a ubicarse en conceptos claves de la identidad de frontera y –por ende- los desafíos de la Educación en estos lugares peculiares. Luego, Geovana Bardesio⁷ presentó los resultados de su investigación sobre la migración fronteriza en Educación: *"Singularidades de la frontera de la paz"*, que abrió caminos hacia una nueva perspectiva de los estudios sobre sociedad, lenguaje y educación, desde la mirada de los uruguayos que estudian en Brasil.

La gran novedad de la jornada -tal vez- haya sido el relato de la **experiencia de la Enseñanza Binacional** presentadas en dos ponencias: Miguel Dinis⁸- *"A Experiência de Ensino Binacional do IFSul⁹ / UTU na Fronteira Brasil / Uruguai"*, y Marcelo Ubal¹⁰, *"Proyección y características de Educación Superior Tecnológica en la Frontera"*. Ambas narraron la implementación de los primeros cursos técnicos binacionales que surgen por convenio entre el Consejo de Educación Técnico Profesional -Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU)- y el *Instituto Federal de*

3 Doctora en Sociología por la Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Sociologia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS) e Graduação em Direito (Universidade Católica de Pelotas, UCPEL) Actualmente es Coordinadora del "Laboratório de Estudos e Pesquisas Internacionais e de Fronteiras" – Lepif en Sant'Ana do Livramento.

4 Sociólogo. Profesor Grado 5 de la Universidad de la República. Director del Centro de Estudios de Frontera y de la Casa de la Universidad de Cerro Largo (Udelar).

5 Doctora en Educación, Máster en Educación con énfasis en Investigación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Licenciada en Educación y Maestra. Investigadora en el centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) radcada en el CUR/ Udelar. Investigadora SNI de la ANII, Uruguay.

6 Profesora de UNIPAMPA, Campus de Bagé.

7 Bacharel en Relaciones Internacionales por UNIPAMPA, Campus Sant Ana do Livramento.

8 Licenciado en Informática, Especialista en Tecnología a distancia. Magister en Ingeniería del Software. Actualmente se desempeña como coordinador de cursos binacionales en IFSUL.

9 Instituto Federal Rio Grande do Sul dedicado a la Enseñanza Técnica de la red estatal (Media y Superior) en Brasil.

10 Licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE- Udelar), Magister en Didáctica Universitaria. Coordinador de los Cursos Binacionales por el Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) y representante local de UTEC/Uruguay.

Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul (Brasil), en las ciudades de Santana do Livramento y Rivera y que se basó en varios acuerdos, entre ellos: *Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica/75*; *Acordo de Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Fronteiriços Uruguaios e Brasileiros/2002*; y *Acordo para Criação de "Escolas e/ou Institutos de Fronteira para a Habilitação de Cursos Técnicos Binacionais"/2005*. Fue así que en el año 2006 se dio inicio a un proyecto piloto para la creación de cursos técnicos con doble certificación y futuros cursos de grado y posgrado con certificación binacional.

El cierre estuvo dado por la presencia del Comité Binacional de Fronteras: Prefeitos, Intendentes y Alcaldes, con la presentación del QF Alejandro Bertón¹¹ en nombre del Intendente Departamental de Rivera Dr. Marne Osorio¹², quien realizó una exposición sobre cómo se están construyendo políticas de frontera desde los gobiernos locales y los organismos internacionales con la creación de un **Gabinete Binacional** que se encuentra planificando líneas estratégicas en conjunto. El cierre estuvo a cargo de Arq. Francisco Senturion¹³, desde su actuación protagónica en estos procesos de la Agencia de Desarrollo de Rivera.

El conjunto de participaciones permitió culminar con un debate sobre las oportunidades y desafíos para pensar la frontera educativa a partir de experiencias concretas y los aportes teóricos de académicos especialistas en temas internacionales. Quedan plantadas varias proyecciones para profundizar el acercamiento entre la academia y las fuerzas vivas de esta conurbación fronteriza, para un necesario encuentro entre las acciones teóricas-técnicas y políticas en pro de la educación y el desarrollo local e internacional.

11 QF. UdelaR. Director General de Desarrollo de la Intendencia Departamental de Rivera

12 Dr. en Veterinaria (UdelaR). Intendente Departamental de Rivera.

13 Arquitecto (UdelaR) con especializaciones en Desarrollo Local y Regional a nivel nacional e internacional. Director de la Agencia de Desarrollo de Rivera.

Los Estudios Internacionales en el Uruguay del siglo XXI: Líneas temáticas, avances y desafíos

Dr. Lincoln Bizzozero Revele¹

El tema a presentar: actualidad de la disciplina en Uruguay

Este trabajo busca presentar el grado de avance de los Estudios Internacionales (Relaciones Internacionales) en el Uruguay en esta segunda década del siglo XXI. Esto implica plantearse dos cuestiones básicas que en general son complementarias: identificar los núcleos de investigación existentes en la disciplina y los cursos que se dictan vinculados a la misma. A partir de esta sistematización, resulta factible extraer los posibles aportes y contribuciones que pueden generar a la sociedad (más específicamente nacional y regional), a las ciencias sociales y a la disciplina en particular.

Esta presentación amerita algunas precisiones en cuanto a la disciplina en sí y en cuanto a la referencia espacial al país (Uruguay). En primer lugar, en lo que respecta a la disciplina Estudios Internacionales (o bien Relaciones Internacionales), es el objeto analítico el que le otorga especificidad. Esto no quita que la disciplina como tal tiene contribuciones de distintas disciplinas, lo cual le da esa perspectiva interdisciplinaria (Bizzozero, 2011). Esto lleva a distintas posibilidades analíticas para ubicar al Uruguay en la región y el mundo; para realizar análisis de los procesos regionales en los cuales está inserto Uruguay; para plantearse la internacionalización y regionalización del país; y también para realizar análisis sobre la política exterior de Uruguay, que necesariamente tiene como espejo referente la región-mundo.

Esta aproximación trata sobre la evolución de los estudios internacionales en Uruguay y, además, un análisis sobre el Uruguay internacional como señala el libro de Luis Alberto de Herrera (Herrera, 1988). Esto deriva en ubicar al Uruguay en la región y el mundo, lo cual implica interrogarse sobre el Uruguay como problema, como planteó en su momento Methol Ferré (Methol Ferré, 1967). También se trata de ubicar la evolución de los estudios y análisis sobre la política exterior uruguaya y las líneas de investigación y trabajos en Estudios Internacionales que se están realizando en la actualidad.

La presentación continuará con una sistematización de los estudios y trabajos presentados sobre el Uruguay internacional, que se elaboraron entre fines del siglo XIX y la década del ochenta del siglo XX. El siguiente apartado tratará sobre los cursos, estudios y trabajos realizados en las dos últimas décadas del siglo XX, por la renovada importancia que toma la disciplina como consecuencia de varios acontecimientos, entre los cuales destacan el cambio de régimen y la decisión de participar en el proceso de integración regional. El proceso de transición democrática amerita de por sí una consideración específica por la vinculación entre el cambio de régi-

¹ Doctor en Ciencia Política. Profesor Titular e Investigador de Estudios Internacionales de la Universidad de la República. Coordinador del Programa de Estudios Internacionales de la Universidad de la República.

men, la política exterior del país y la política internacional, lo cual incluye también la inserción política y económica. Además del proceso de transición democrática, los dos acontecimientos mayores que proveyeron bases para trabajos en la disciplina fueron la guerra de Malvinas y la gestación del proceso de integración regional del MERCOSUR. El apartado final tratará sobre la evolución durante el siglo XXI, con particular énfasis en la apuesta de la Universidad de la República, a través del Programa de Estudios Internacionales. Finalmente, en el último punto se presentarán los desafíos planteados a la disciplina a nivel global y en Uruguay y a los investigadores en tanto tales y como ciudadanos del país, la región y el mundo.

Los estudios sobre el Uruguay regional/internacional: de los orígenes a la década del ochenta

Los orígenes del Uruguay como país, lo cual implica necesaria y obligadamente una mirada regional, fueron sistematizados y analizados por historiadores y analistas políticos, a partir de documentos de la época. Hay dos vertientes analíticas que posibilitan ubicar al Uruguay en la región y el mundo: una que analiza la evolución de la región desde la época colonial y circunscribe todo el proceso de independencia vinculado a los sectores sociales en su referente económico-territorial y en la evolución de las ideas; y otro que sistematizó todo el proceso de descolonización en función de la evolución del sistema-mundo y en particular de la disputa-reparto de poder entre los poderes coloniales (Sala-Rodríguez-De la Torre, 1967, 1968, 1971; Barrán-Nahum, 2002; Millot-Bertino, 1991-1996; Williman, 1992). La primera vertiente posibilita comprender los límites que tuvo el ideario de Artigas y el proyecto federal desde una perspectiva política y económica y el segundo la impronta que tuvo el imperio británico en imponer como solución un Estado-tapón en la región del Plata (Reyes Abadie – Vázquez Romero – Melogno, 2000; Caetano - Rilla, 1994; Machado, 1972; Pivel Devoto – Rainieri, 1956).

Algunos de esos estudios citados y otros mostraron la evolución internacional/regional del país en las primeras décadas de existencia (Castellanos, 1974; Reyes Abadie, 1974; Machado, 1985). La transición del poder imperial por una parte, los intereses económicos y los propios desarrollos políticos y sociales de las regiones fueron variables que llevaron a la regionalización/internacionalización de conflictos y a la participación de las facciones políticas (Clemente Batalla, 2005). Esos sucesos dejaron marcas históricas, como en el caso de la guerra de la Triple Alianza, que son parte constituyente de la memoria regional y que buscan ser analizadas y visualizadas desde una óptica histórica diferente desde el MERCOSUR educativo.

Los estudios sobre el Uruguay internacional y sobre la política exterior del Uruguay fueron escasos entre fines del siglo XIX y la década del setenta del siglo XX. Varios factores explicativos vinculados a la especificidad del país y la condición diferenciada de la región (y de América Latina), que propulsó la elite del país, proveyeron las bases para dejar la perspectiva internacional en un recodo y la política exterior para los exclusivos integrantes de la diplomacia en el Ministerio de Relaciones Exteriores.

Es a partir de la consolidación del Estado uruguayo hacia 1870 que los estudios sobre el Uruguay internacional comienzan a escasear. El desarrollo del país y la caracterización de la Suiza de América, diferente al resto de países latinoamericanos, llevó a que los análisis sobre el Uruguay velaran su identidad histórico-geográfica y la mirada internacional. Hubo por supuesto excepciones que marcaron el devenir del Uruguay internacional en términos políticos y en el debate de ideas. Durante ese período se plasma la figura de Luis Alberto de Herrera con varios trabajos de ubicación histórica y política del Uruguay y de su proyección internacional. Hubo otras excepciones que no trascendieron mayormente de representantes diplomáticos o parlamentarios, que buscaron registrar el pensamiento sobre la acción internacional a emprender o los proyectos a llevar a cabo².

Tres acontecimientos internacionales de relevancia proveyeron bases para el debate de ideas y reflexiones sobre la acción internacional del país entre 1920 y el desarrollo de la segunda guerra mundial. La revolución soviética primeramente llevó a que se diera un debate en el Partido Socialista y al surgimiento del Partido Comunista de Uruguay. En ese debate de ideas, confinado a una izquierda, en ese momento marginal, las opiniones de Emilio Frugoni buscaron deslindar el socialismo del internacionalismo tal cual se planteaba en la orientación de la Tercera Internacional. Los otros dos acontecimientos que sacudieron a la sociedad civil y política uruguaya fueron la guerra civil española y la segunda guerra mundial. Estos acontecimientos llevaron a apasionamientos y posiciones definidas en cuanto a la solidaridad con la república o con el orden franquista, con la posición de Uruguay en la guerra y las posibles adhesiones.

La oposición de Herrera al establecimiento de bases norteamericanas durante la segunda conflagración mundial para vigilar a la Argentina, y su negativa a una contribución al esfuerzo de guerra de los Estados Unidos en el conflicto de Corea, fueron parte de la posición que orientó a una corriente del Partido Nacional en una cosmovisión de conjunto de Latinoamérica (Alzaga, 1985; Haedo, E., 1974; Herrera, L. A. de, 1961, 1988, 1990; Lacalle, C., 1947; Velázquez, C. M., 1968). El Partido Colorado en cambio se preocupó prioritariamente por la “conciencia interna” (Methol Ferré, 1967). Sin embargo algunas figuras prominentes del Partido Colorado expresaron propuestas e ideas en el marco de una concepción universalista y con un panamericanismo garantizado por Estados Unidos. Dos referentes del panamericanismo por un lado y del papel rector de Estados Unidos en la salida de la segunda guerra mundial y en el papel de ese país en América Latina fueron Baltasar Brum y Alberto Guani (Clemente Batalla, 2013). Las bases de esa concepción y sobre todo del batllismo, corriente que estuvo en el gobierno y que marcó fuertemente el colectivo y sentir social, fueron transmitidas en algún trabajo y en artículos de *Marcha* (Turcatti, D., 1981).

El semanario *Marcha* cumplió también un papel importante en los debates nacionales, en la reflexión sobre la inserción internacional del país y los supuestos ideológicos sobre los que se asentaron las dos corrientes de pensamiento sobre el Uruguay internacional del Partido Nacional y del Partido Colorado. Esos supuestos ideológicos de las dos corrientes políticas fueron explicitados en un artículo de Real

2 Es el caso de Gabriel Terra como Ministro de Uruguay en Italia (Terra, 1918) o el de Silvestre Pérez como representante nacional en el Parlamento (Pérez, 1931).

de Azúa y en otros artículos que se plantearon como objeto analítico la política exterior del Uruguay (Real de Azúa, C., 1987; Bizzozero, 1991). El semanario *Marcha*, y en particular la conducción de Quijano, contribuyeron también a la difusión del tercerismo, corriente que buscó expresar una vía alternativa entre los dos bloques ideológicos y que se entroncó con la corriente de pensamiento latinoamericano (Solari, 1965). Finalmente, el libro de Galeano contribuyó en esa etapa de regionalización del país y de reflexión sobre la identidad ubicando al Uruguay como parte de esa América Latina expoliada (Galeano, 1971).

La participación de Uruguay en el nuevo orden internacional, las consecuencias que aparejó al país la división internacional del trabajo resultante, el proceso de aproximación económica con Argentina y Brasil y la conclusión del Tratado de Montevideo de 1960 como Estado Parte de la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio fue reflejada en algunos trabajos en que se visualizaron los debates de la época (Bértola, 2000; Finch, 2005). Por un lado la participación política en el sistema de Naciones Unidas y por el otro los devenires que provocó en el país el contexto económico internacional post-segunda guerra mundial, que dejó el país frente a la necesidad de nuevas definiciones. El estancamiento económico, tal cual reflejó el Instituto de Economía, se acompañó de necesarios giros en la inserción internacional y regional del país (Instituto de Economía, 1971). El retorno del país a la región y la regionalización económica se propulsaron especialmente desde el Ministerio de Relaciones Exteriores hacia fines de la década del cincuenta, y esa línea de acción se mantuvo y profundizó durante las décadas siguientes (Magariños, 1994).

En la década del setenta surgieron algunos análisis geopolíticos en convergencia con otros que se realizaron en los países vecinos (Quagliotti, 1975; Trías, 1973). En los países vecinos, los análisis estuvieron predominantemente orientados a las ganancias posibles frente al adversario regional (Argentina-Brasil), por lo que Uruguay, Paraguay y Bolivia conformaron parte de ese pensamiento. Otros análisis estuvieron enfocados a las fronteras ideológicas, a lo cual ayudaron los regímenes dictatoriales orientados por la doctrina de seguridad nacional. La persistente violación de derechos humanos, los acuerdos entre los aparatos represivos en la región como el Plan Cóndor y la propia referencia a una doctrina cuya base era la Nación y su custodia correspondía a las Fuerzas Armadas, aislaron al país en el sistema internacional. Ese período se caracterizó justamente por el aislamiento del país, lo cual sirvió de plataforma para la reinserción, una vez que se produjo el cambio de régimen, con el gobierno de transición democrática de Julio María Sanguinetti en 1985.

La restauración democrática y el ingreso al MERCOSUR

El inicio de la década del ochenta estuvo marcado regionalmente por la guerra de las Malvinas. Hubo varias lecturas y enseñanzas que se extrajeron de la misma. Una de ellas y no menor fue la derrota del régimen militar argentino, que aceleró el retorno de la democracia y trajo aparejado un efecto demostración en la región. Otra consecuencia en el plano político-regional fue la (nueva) fisura del panamericanismo y la continuidad de la lógica Norte-Sur traducida en concreto en el apoyo

de Estados Unidos a Gran Bretaña frente a la demostración de solidaridad latinoamericana amortiguada con alguna excepción. En Uruguay se produjeron debates y se proyectaron algunas reflexiones, que retomaron el tema del colonialismo, de la usurpación, de la doctrina Monroe, de la libre determinación, de la agresión entre otros. El libro de Ramiro Podetti, de reciente aparición, vuelve a editar varios textos y artículos de diferentes autores que hicieron aportes desde diferentes perspectivas (Podetti, 2013)³.

Durante la dictadura, la Universidad de la República fue intervenida y las ciencias sociales fueron maniatadas. Muchos investigadores tuvieron que irse del país perseguidos o fueron presos. Sin embargo, continuó habiendo investigación y cursos que incluían una mirada al país en la región, ya sea desde la política, la economía o desde la sociología. Para ello fueron importantes algunos centros e institutos que posibilitaron dar continuidad a algunas investigaciones como ser el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), el CIESU, CIEDUR y CINVE. Una Red latinoamericana de Relaciones Internacionales (RIAL) con distintos apoyos financieros, entre los cuales de la Fundación Ford y auspiciada por Naciones Unidas, que se originó a inicios de la década del ochenta, posibilitó investigaciones, encuentros anuales y seminarios, donde se incluyó a Uruguay.

La restauración democrática a mediados de la década del ochenta, vio aparecer distintos trabajos y análisis sobre los supuestos de la política exterior, su evolución, las implicancias del cambio de régimen, la toma de decisiones, el contexto internacional del Uruguay democrático, la cooperación política regional y los temas de la agenda (Castillo, 1986, 1989; Pérez-Luján, 1989; Bizzozero – Luján 1992; Bizzozero, 1988).

El papel de Uruguay en la economía regional y mundial, la inserción económica, el análisis del desarrollo, la política económica y la vinculación con la política exterior y las consecuencias de la integración regional generaron aportes desde la economía. Si bien es cierto que la óptica estuvo centrada en los aspectos institucionales y comerciales de la integración hasta los setenta, en la década de los ochenta distintos trabajos fueron incorporando los equilibrios macroeconómicos, la política cambiaria, la reconversión y especialización industrial, las negociaciones internacionales, las consecuencias de la inserción subregional del Uruguay (Berreta- Lorenzo. 1988; Kaplan, 1989; Saráchaga, 1989; Saráchaga- Vera, 1989).

El incremento de reflexiones y trabajos sobre el Uruguay internacional tuvo su correlato en las carreras ofrecidas por la Universidad de la República. En 1985 se inauguró la primera licenciatura en Relaciones Internacionales en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, que tuvo como antecedentes la carrera de Diplomacia y una efímera versión en Negocios Internacionales. La carrera llevó a que surgiera un Colegio de Licenciados en Relaciones Internacionales, que conjuntamente con el Centro de Estudiantes y la apertura de la carrera en Regional Norte llevaron a que se conociera más la disciplina y a su consideración en el ámbito laboral. La carrera pasó a ser un canal para ingresar a la función diplomática, pero también para potenciarse en otros ámbitos de la administración pública, sobre todo cuando comenzó a diversi-

3 Hay textos y artículos de Gros Espiell sobre la libre determinación de los pueblos, los antecedentes de Malvinas y el bloqueo como acto de agresión; de Methol Ferré desde la construcción de la unidad sudamericana; de Ferreiro sobre la doctrina Monroe; de Velázquez sobre la posición uruguaya en el tema; y del propio Podetti con las visiones uruguayas sobre la cuestión de las Malvinas.

ficarse el mercado laboral y a surgir nuevas demandas sociales y del sistema política vinculadas con los cambios que debió internalizar el país.

En 1991 se inició la primera Maestría en Economía Internacional del Centro de Posgrados de la Universidad de la República, que posteriormente continuaría en la Facultad de Ciencias Sociales. Esa Maestría, además de los cursos de Comercio Internacional y de Economía Internacional, incluyó Sistema Internacional e Integración Regional. En esa Maestría los propios investigadores volcaban en el dictado de los cursos la sistematización y avances en los temas internacionales y sobre el Uruguay internacional.

En ese período surgieron carreras cercanas en Universidades privadas: Licenciatura en Negocios Internacionales e Integración (Universidad Católica) desde 1990, la Licenciatura en Estudios Internacionales en la ORT, licenciatura en Comercio Exterior (UDE). La oferta educativa comienza a plasmar una diversidad de respuestas, pero sobre todo los distintos centros universitarios responden a la globalización e internacionalización y regionalización del país, con diferentes propuestas. Las mismas enfatizan distintas prioridades y contemplan sectores diferentes de la sociedad.

El proceso de cooperación e integración argentino-brasileño y la política exterior del gobierno de transición democrática fueron seguidos y analizados por el Centro de Posgrados de la Universidad de la República y por el CLAEH, el CIESU, CIEDUR y CINVE. Lo que importa señalar es que básicamente esos centros analizaron los inicios del MERCOSUR y el papel de Uruguay desde distintas perspectivas, complementando los necesarios análisis jurídico-institucionales. La cooperación española y alemana a través de algunas Fundaciones, en las que la Fundación Ebert tuvo un papel destacado, apoyaron varias iniciativas para la reflexión, capacitación e investigación. Los inicios del MERCOSUR estuvieron signados por la reflexión de Gros Espiell, señalando que era el principal acontecimiento en el país desde la independencia.

Algunas iniciativas que se generaron a inicios de la década del noventa van mostrando los cambios que se generaron en los estudios internacionales como disciplina y en los análisis del Uruguay internacional y de la política exterior del país. Hay que recordar que los inicios del MERCOSUR se desarrollaron en momentos en que la Unión Soviética deja de existir como tal y da comienzo a una nueva etapa en el sistema internacional.

Las iniciativas, en tanto preludio de otras manifestaciones y que comenzaron a canalizar energías, propuestas organizativas y orientación en objetivos, fueron la creación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, red de universidades públicas de la región para posibilitar investigaciones, cursos, propuestas regionales con instrumentos de financiación, movilidad y recursos compartidos, cuyo primer secretario ejecutivo e impulsor de la iniciativa fue Jorge Brovetto; el Centro de Formación para la Integración Regional (CEFIR), iniciativa del Grupo de Río y de la Comunidad Europea, cuyo primer director general fue Jorge Grandi y el actual es Gerardo Caetano; la edición del primer diploma de Especialización en Estudios Internacionales con mención en Sistema Internacional e Integración- coordinado por el Programa de Estudios Internacionales (en ese momento Programa de Política Internacional y Relaciones Internacionales) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Esas tres iniciativas, cada una en su ámbito, gene-

raron procesos y movilizaron recursos humanos con impactos académicos, sociales y en orientación y decisión de los procesos.

La Facultad de Ciencias Sociales respondió a la complejidad del MERCOSUR con un Programa de Integración multidisciplinario e interdisciplinario, coordinado por Marcel Vaillant, Lincoln Bizzozero, Enrique Mazzei y Romeo Pérez Antón. El Programa fue seleccionado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica y tuvo varias líneas de trabajo y emprendimientos. Básicamente, se planteó una línea más vinculada al comercio internacional, otra a la economía y política de los nuevos regionalismos, otra a la nueva dimensión socio-territorial de las fronteras y finalmente otra a los actores políticos y sociales y su vinculación con el MERCOSUR. El Programa generó diversos emprendimientos y productos en las distintas líneas de trabajo. Es de resaltar algunos seminarios realizados conjuntamente con la Cancillería con el apoyo de la Fundación Ebert y que posibilitaron la edición de libros con reflexiones sobre el nuevo regionalismo (Bizzozero - Bodemer - Vaillant, 1993; Bizzozero - Vaillant, 1994).

Además de incluir en el debate los contenidos, diseño y procesos de los nuevos regionalismos, surgieron otros temas que fueron alimentando conceptualmente la disciplina y la nueva cara del Uruguay internacional en el MERCOSUR. La identificación de Uruguay como socio pequeño de la periferia, la vinculación de actores sociales con el proceso regional, la importancia del sistema político, los aspectos institucionales y las variables que inciden en el proceso fueron contribuciones para los estudios del Uruguay en el MERCOSUR (Abreu, 2000; Grandi - Bizzozero, 1997; Bizzozero, 2008; Chasquetti, 2007; Buquet, 2007).

El Uruguay de la década del noventa ya no se pensaba en clave solamente nacional: la necesidad de miradas globales, internacionales y regionales se acompasaba con los procesos y necesidades políticas y sociales. Las respuestas hacia fines del siglo pasado mostraban incipientemente la regionalización del Uruguay a través del MERCOSUR, pero también la internacionalización del país a través de la incorporación a la Organización Mundial del Comercio y la participación en programas de Naciones Unidas, incluyendo el de los Objetivos del Milenio.

Los Estudios Internacionales en el Siglo XXI: una nueva realidad

El siglo XXI se inició con un contexto internacional y regional diferente al que se viera algunos años antes con el fin del siglo XX. Los atentados del 11 de septiembre y la derivación de la política internacional de Estados Unidos modificaron las bases del relacionamiento panamericano. Por otra parte, la crisis regional y que afectó con particular énfasis a la Argentina, derivaron en fuertes cuestionamientos al modelo de regionalismo existente y a la orientación de las políticas exteriores de los países de la región (Bizzozero, 2003).

Esos procesos promovieron debates, reflexiones y trabajos desde distintos ámbitos. Como las políticas regionales comenzaron a internalizarse, los análisis tuvieron la perspectiva regional en los distintos ámbitos de competencia de los Ministerios.

Además, desde el momento que el MERCOSUR reorientó las prioridades hacia el ámbito político y social, los Ministerios de Desarrollo y Social pasaron a generar iniciativas y proyectos.

Los trabajos y reflexiones comenzaron a plantear el MERCOSUR como tal y las posibilidades de evolución y la vinculación del Uruguay con el bloque regional para esbozar las opciones y posibilidades de un mejor proceso en calidad institucional, en reglas y funcionamiento y en su dimensión político-parlamentaria (Caetano-Vaillant, 2004; Caetano, 2004; Caetano – Perina, 2005; Pastorino, 2012). También comenzó a estar presente en los análisis sobre Uruguay la dimensión estratégica sudamericana y el papel del país (Martínez Larrechea, 2007; Bizzozero, 2008a). El tema de la nueva coyuntura y su impacto en las negociaciones externas del bloque pasó también a ser objeto de análisis (Bizzozero – Vaillant, 2003). Uno de los temas relevantes en relación al bloque atañe la convergencia en las políticas exteriores de los Estados Parte, y en particular la política exterior del MERCOSUR (Martínez Larrechea, 2007a). El MERCOSUR abrió varios frentes temáticos y aristas a analizar, por lo que la lista de aportes no es exhaustiva, como tampoco lo es en el conjunto de esta presentación.

La oferta de cursos acompañó esa evolución del Uruguay en el siglo XXI. Se ofrecen varias Maestrías con un componente internacional: Maestría en Integración y Comercio Internacional de la Universidad Montevideo; Maestría en Relaciones Internacionales opción Economía, Política y Derecho de la Integración Regional (Facultad de Derecho, Udelar); Especialización y Maestría en Integración y MERCOSUR (CLAEH); Maestría en Derecho y Relaciones de la Integración (UDE); Maestría en Derecho Internacional (Udelar y también UDE).

El Programa de Estudios Internacionales continuó ofreciendo el Diploma de Especialización en Estudios Internacionales –Sistema Internacional e Integración– que va en su VIII edición y cuenta con más de cien egresados. Fruto de la cantidad de estudiantes y egresados de ese Diploma, se creó el Foro de Estudios Internacionales, que busca ser un ámbito de debates e intercambios sobre temas internacionales y el Uruguay internacional.

El Foro de Estudios Internacionales no es el único ámbito novedoso. La Universidad Católica ha continuado editando la revista “Negocios Internacionales e Integración”, que fue dirigida durante muchos años por Héctor Di Biase. El actual Director del Departamento, Ignacio Bartesaghi, ha abierto una línea de investigación sobre Asia y China. Es además impulsor y Presidente de la Asociación Uruguaya de Estudios Internacionales.

La ORT comenzó a publicar una revista académica, “Letras Internacionales”, y a generar investigación que se publica en documentos de trabajo. La coordinación académica le corresponde a Javier Bonilla Saus. A inicios del siglo se creó el Consejo Uruguayo de Relaciones Internacionales, más enfocado a la política exterior e internacional del Uruguay, que edita documentos y reflexiones de sus integrantes.

El Programa de Estudios Internacionales sigue siendo el único programa de investigación de la disciplina, por lo que sus ejes temáticos muestran y delinear las prioridades definidas. Los ejes temáticos se focalizan en Teoría y Sistema Internacional, Política Exterior, Regionalismo. Esos ejes están atravesados por distintas líneas de trabajo, algunas de las cuales atraviesan los tres como ser la línea sobre

Organizaciones Internacionales y gobernanza multinivel (Ana Pastorino), la aproximación sobre política internacional y frontera (Clemente Batalla) o la línea reflexiva sobre el papel del discurso en la construcción regional (Hernández Nilson).

Los investigadores del Programa de Estudios Internacionales han generado resultados en sus líneas de investigación pasibles de ser seguidos en las publicaciones de las Jornadas de Investigación de la Facultad y en los Documentos de Trabajo. En los documentos de trabajo pueden seguirse una línea permanente de seguimiento de la política exterior uruguaya (Fernández Luzuriaga, 2003, 2005, 2009; 2012; Fernández Luzuriaga – Ferro Clérico, 2004). Además ha comenzado a plasmarse la línea de trabajo sobre teoría (Olmedo González, 2013) y sobre gobernanza multinivel (Pastorino, 2009; 2012a).

Los documentos de trabajo constituyen referentes de otros estudios que coadyuven a la interpretación del Uruguay internacional, a los ciclos y contenidos de la emigración uruguaya, a la inserción internacional del país, a los ciclos y contenidos de modelos de desarrollo y a otros tópicos que explican las características y evolución de algunos temas. El Programa de Población ha generado documentos que han contribuido a visualizar el fenómeno de la emigración internacional uruguaya (Cabella-Pellegrino, 2005). Por otra parte, los documentos de trabajo del Departamento de Economía han continuado aportando en distintos temas como ser la inversión extranjera, las cadenas globales de valor, pero sobre todo en el tema central de la inserción económica internacional (Lalanne – Olarreaga – Vaillant, 2009; Bittencourt - Reig Lorenzi, 2009; Flores – Vaillant, 2011; Reig Lorenzi, 2013).

Además de los documentos de trabajo, los resultados sobre política exterior e inserción internacional se han ido plasmando en otras publicaciones de la Facultad. El PEI impulsó dos actividades que contribuyeron a delinear las distintas aproximaciones a las relaciones internacionales del país, aunque tuvieron como foco la inserción internacional de Uruguay. La primera fue la realización de un seminario en el 2007 en el Ministerio de Relaciones Exteriores coordinado por Lilia Ferro, Diego Hernández Nilson, Serrana Castro y Analaura Soto en el 2007. Ese seminario presentó un punto de inflexión en los análisis del Uruguay internacional al tomar distintos focos del tema sin centrarse exclusivamente en la política exterior. Quedaron así delineados temas referidos al Uruguay internacional que pasan por la política exterior, las relaciones internacionales, la inserción internacional (económica y política), los temas de la agenda nacional y regional, el sistema político y la política exterior, los actores de la sociedad civil (Ferro Clérico-Castro-Hernández Nilson-Soto, 2007).

La segunda iniciativa fue un proyecto enmarcado en los temas de interés general de la Universidad de la República, que fue seleccionado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica. El proyecto sobre Inserción Internacional fue coordinado por Inés Terra, Gerónimo de Sierra y Lincoln Bizzozero y, además de las actividades y talleres realizados, plasmó un seminario final, que fue editado en un libro (Bizzozero-Sierra-Terra, 2010). Si bien el tema de la inserción internacional no se limita a la dimensión económica, como se expone en el libro, la perspectiva y opciones económicas fueron sistematizadas por Ons, planteando los temas de la agenda para un debate necesario (Ons, 2010).

El Programa cuenta con algunos productos permanentes: Informe de Coyuntura Internacional (Isabel Clemente), el Observatorio de Política Exterior Uruguay (Die-

go Hernández Nilson) y próximamente el Observatorio de Regionalismo América Latina/Caribe (Bizzozero, Andrés Raggio, Damián Rodríguez). El PEI vuelca en cursos de grado, además de los posgrados, la sistematización y resultados de las distintas líneas de investigación. Además de eso los investigadores hacen un esfuerzo para capacitar y formar jóvenes investigadores. Algunos resultados recientes, como son los casos de la investigación sobre solución de controversias en el MERCOSUR que llevó adelante Magdalena Bas Vilizio, con la orientación de Ana Pastorino (Bas Vilizzio, 2015), y el trabajo final de la reciente edición del diploma de especialización de Nicolás Pose, dirigido por Wilson Fernández Luzuriaga, muestran un necesario camino de formación y capacitación para continuar renovando (Pose, 2015).

Algunos resultados más recientes muestran capacidades del Programa para temas de teoría y sistema internacional (Olmedo González, 2013, 2015; Bizzozero, 2011; Bizzozero-Bernal- Meza, 2014; Bizzozero-Clemente, 2011). También la capacidad de generar resultados dirigidos a los estudiantes de grado y posgrado, buscando explicitar la sistematización y avances ya planteados en cursos (Bizzozero, 2013).

Interpelaciones y desafíos

Los desafíos de la disciplina en Uruguay no son solamente nacionales, sino que son en sí globales. Atañen en primer lugar a la definición de las prioridades analíticas: ¿cómo vincular la mundialización con los estudios internacionales y la política internacional?; ¿cómo analizamos sistémicamente la articulación local-nacional-regional-internacional-mundial?; ¿cómo generamos teoría y marcos conceptuales desde nuestros limitados enfoques, que potencien contribuciones? Por supuesto se plantean preguntas específicas en cada línea y tema de investigación, que posibilitan avances concretos. En segundo lugar, en mirada sistémica, a visualizar la transición que se está operando en el sistema internacional y los efectos específicos en la región sudamericana, el MERCOSUR y en Uruguay.

Un desafío importante ya más en escala nacional (y regional) atañe la capacidad de transmitir la sistematización de conocimientos. Hay dos aspectos que surgen de la transmisión de conocimientos que hacen al núcleo de los desafíos presentes: el primero concierne el mantener las líneas temáticas más allá de la coyuntura y el segundo la transmisión en sí del conocimiento. En relación al primer aspecto, las coyunturas derivan en que el “ruido” del momento deriva en dejar de lado las líneas temáticas seguidas. El equilibrio para quienes trabajamos en la disciplina (como en otras de las Ciencias Sociales) es una ecuación difícil de mantener. El llamado del momento lleva a que se plantee la opción de estar analizando la coyuntura de manera seguida, perdiendo la referencia de los avances en el trabajo sistemático, que termina siendo invisible. La coyuntura no hay que dejarla de lado, pero puede ser un recurso permanente que deja en otros carriles lo sustantivo de las líneas de investigación, los avances realizados y el pensamiento crítico sobre los mismos. El segundo aspecto concierne la capacidad de transmitir los conocimientos y proyectarlo en resultados concretos, ya sea en cursos de grado y posgrado, en resultados publicables en revistas académicas y en artículos pasibles de ser comprendidos por la sociedad, como parte de distintas actividades de vinculación con el medio.

Desde el proceso y mirada de la Universidad de la República, la perspectiva y desafío al mismo tiempo, se encuentra en el propio camino de la descentralización y cooperación regional (SEM y Polos de Desarrollo). Un desafío específico consiste en sistematizar y construir regionalmente pensamiento propio y coadyuvar en la construcción regional como parte de la articulación con la institucionalidad internacional. La generación de pensamiento propio y la articulación regional a través de redes es una realidad presente que ha ido creciendo en el correr del siglo XXI.

Finalmente, algunas consideraciones para el investigador de la disciplina en el siglo XXI. El investigador tiene necesariamente una proyección nacional/regional/global. Ello deriva en que deba saber articular los niveles con orientación estratégica, política y académica. Implica también saber generar equipos de trabajo y trabajar en redes regionales e internacionales. Y también proyectarse en materia de capacitación y formación de jóvenes investigadores y en general de jóvenes que puedan aportar a la sociedad. El investigador en Estudios Internacionales del siglo XXI, antes que nada es también un ciudadano nacional/regional/mundial, por lo que los temas de la paz, de los derechos humanos, de la conformación de valores universales y de búsqueda de un ideal de mundo, estarán presentes en su compromiso cotidiano.

Referencias bibliográficas

- Abreu, S. (2000). Uruguay: socio pequeño del MERCOSUR. En: Bizzozero, L., Abreu, S. y Mateo, F. (Eds.). *Los países pequeños: su rol en los procesos de integración*. Documento de Divulgación. Buenos Aires, INTAL-BID. Número 8, página 41-81.
- Alzaga, A. (1985). El "NO" de Herrera a las bases aeronavales: 1940-1944. En: *Hoy es Historia* nº 12, año II. Montevideo, oct.-nov.
- Barrán, J. P. y Nahum, B. (2002). *Historia económica e historia política*, Montevideo: Banda Oriental.
- Bas Vilizzio, M. (2015) *Solución de controversias inversor-Estado en los tratados bilaterales de inversión: mapa de situación en Sudamérica*. Trabajo final. Diploma de Especialización en Estudios Internacionales –Sistema Internacional e Integración- Tutora Ana Pastorino. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.
- Berreta, N., Lorenzo, F. y Paolino, C. (1991). *En el umbral de la integración*. Montevideo: CINVE-EBO.
- Berreta, N. y Lorenzo, F. (1988). Las exportaciones industriales uruguayas en el proceso de integración regional, 1986-1987. En: *Uruguay 88*. Montevideo: Instituto de Economía – FESUR - FCU.
- Bértola, L. (2000). *Ensayos de historia económica. Uruguay y la región en la economía mundial 1870-1990*. Montevideo: Trilce.
- Bittencourt, G. (2003). Imaginando la economía uruguaya en las próximas dos décadas. Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República en <http://www.decon.edu.uy/~gus/ECONURUG2020.PDF>.
- Bittencourt, G. y Reig Lorenzi, N. (2009). *Diagnóstico de crecimiento para Uruguay desde una perspectiva regional*. Documento de Trabajo nº 12. Departamento de Economía. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.

- Bizzozero, L. (2012). *Aproximación a las Relaciones Internacionales. Una mirada desde el Siglo XXI*. Montevideo: Cruz del Sur.
- Bizzozero, L. (2011). Aportes del MERCOSUR al regionalismo y a la teoría política de la integración regional. Una mirada desde los veinte años del proceso. En: *Meridiano 47*, vol. 12, n° 125, abril – mayo.
- Bizzozero, L. (2008). *Uruguay en la creación del MERCOSUR. Un cambio en la política exterior*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Bizzozero, L. (2008a). El espacio sudamericano, UNASUR y los socios pequeños. Una aproximación desde la perspectiva de Uruguay. En: *Cuadernos sobre Relaciones Internacionales, Integración y Desarrollo*, Vol. 3, n° 5-6 enero–diciembre 2008.
- Bizzozero, L. (2004). El advenimiento de un gobierno de izquierda en Uruguay y las relaciones externas: un análisis desde la perspectiva cambio/continuidad. En: *Iberoamericana Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies* Vol. XXXIV, Estocolmo, Institute of Latin American Studies, 1-2, página 303-322.
- Bizzozero, L. (1991). La política exterior del Uruguay en una perspectiva histórica. En: *Síntesis* n° 13, España.
- Bizzozero, L. (1988). Toma de decisiones en política exterior uruguaya. El caso de las dos Chinas. En: *Cuadernos del CLAEH*, núm. 48. Montevideo. Pp. 71-82.
- Bizzozero, L. y Bernal-Meza, R. (Coord.) (2014). *La política internacional de Brasil: de la región al mundo*. Montevideo: Cruz del Sur.
- Bizzozero, L., Bodemer, K. y Vaillant, M. (1994). *Nuevos regionalismos: ¿cooperación o conflicto? El MERCOSUR y el sistema internacional*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Bizzozero, L. y Clemente, I. (Coord.) (2011). *La política internacional en un mundo en mutación*. Montevideo: Banda Oriental.
- Bizzozero, L., De Sierra, G. y Terra, I. (2010). *La inserción internacional de Uruguay en debate*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Bizzozero, L. y Luján, C. (1992). *La política exterior del gobierno de transición en Uruguay (1985-1989)*. Montevideo: FCS. Departamento de Posgrado.
- Bizzozero, L. y Vaillant, M. (Ed.) (1996). *La inserción internacional del Mercosur: ¿Mirando al Sur o mirando al Norte?* Montevideo: Arca.
- Buquet, D. (2007) Evaluación de las elites uruguayas sobre política exterior. En Ferro Clérico, L., Castro, S., Hernández Nilson, D. y Soto, A. (Coord.) *Seminario Inserción Internacional del Uruguay*. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de la República – Instituto Artigas de Servicio Exterior, Ministerio de Relaciones Exteriores. (Pp. 109-120).
- Cabella, W. y Pellegrino, A. (2005). *Una estimación de la emigración internacional uruguaya entre 1963 y 2000*. Documentos de Trabajo n° 70. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Caetano, G. (Coord.) (2011). *MERCOSUR 20 Años*. Montevideo: GIZ - FESUR-CE-FIR.
- Caetano, G. (2004). *Los retos de una nueva institucionalidad para el MERCOSUR FESUR*, año 2 N° 51, Montevideo.
- Caetano, G. y Perina, R. (2003). *La encrucijada política del MERCOSUR. Parlamentos y nueva institucionalidad*. Montevideo: UPD-OEA-CLAEH.
- Caetano, G. y Rilla, J. (1994). Historia contemporánea del Uruguay, de la Colonia al Mercosur, Montevideo: CLAEH - Fin de Siglo.
- Caetano, G. y Vaillant, M. (2004). *¿Qué MERCOSUR necesita Uruguay? ¿Qué Uruguay necesita el MERCOSUR? Análisis y Propuestas*. Montevideo: FESUR.

- Castellanos, A. (1974). *La Cisplatina, la Independencia y la República caudillesca, 1820-1838* (Tomo 3 de la Historia Uruguaya). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Castillo, M. E. (1989). Política exterior de Uruguay en 1988. En Muñoz, H. *Las políticas exteriores latinoamericanas. A la espera de una nueva etapa*. Caracas, Nueva Sociedad PROSPEL.
- Castillo, M. E. (1986). La reinserción internacional del Uruguay democrático. En Muñoz, H. (Ed). *América Latina y el Caribe. Políticas exteriores para sobrevivir*. Santiago de Chile: PROSPEL. Pp. 469-488.
- Chasqueti, D. (2007). El proceso legislativo de la política exterior (2005-2007). En Ferro Clérico, L., Castro, S., Hernández Nilson, D. y Soto, A. (Coord.). *Seminario Inserción Internacional del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales UdelaR – Instituto Artigas de Servicio Exterior, Ministerio de Relaciones Exteriores. Pp. 95-103.
- Clemente Batalla, I. (2013). Uruguay en las conferencias panamericanas: la construcción de una opción en Política exterior. Ponencia en Simposio Los Asuntos Internacionales en América Latina y el Caribe Historia y Teoría. Problemas a Dos Siglos de la Emancipación. Disponible en: http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/6/2013/archivos/Ponencia_Uruguay-Panamericanismo.pdf.
- Clemente Batalla, I. (2005). *Política exterior de Uruguay 1830-1895. Tendencias, problemas, actores y agenda*. Documento de Trabajo n° 69. Unidad Multidisciplinaria. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Fernández Luzuriaga, W. (2012). *La política exterior uruguaya en 2012: treinta y seis días que ratificaron los disensos*. Documento de Trabajo n° 80. Unidad Multidisciplinaria. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Fernández Luzuriaga, W. (2009). *La política exterior del Uruguay en las elecciones nacionales 2009*. Documento de Trabajo N° 76, Unidad Multidisciplinaria. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Fernández Luzuriaga, W. (2005). *La política exterior del Uruguay en las elecciones nacionales del 2004*. Documento de Trabajo N° 66, Unidad Multidisciplinaria. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Fernández Luzuriaga, W. (2003). *Ruptura de Consensos en la Política Exterior Uruguaya durante el Tormentoso 2002*. Documento de Trabajo N° 62. Unidad Multidisciplinaria. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Fernández Luzuriaga, W. y Ferro Clérico, L. (2004) *La agenda de la política exterior uruguaya 1985-2000. Una visión académica*. Documento de Trabajo n° 64. Unidad Multidisciplinaria. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Ferro Clérico, L. (2006). *Democracia y Política Exterior: Uruguay (1985-2006)* América Latina Hoy, Volumen 44. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 115-132.
- Ferro Clérico, L., Castro, S., Hernández Nilson, D. y Soto, A. (Coord.) (2007). *Seminario Inserción Internacional del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales UdelaR– Instituto Artigas de Servicio Exterior, Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Finch, H. (2005). *La economía política del Uruguay contemporáneo, 1870-2000*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Flores, M. y Vaillant, M. I. (2011). *Cadenas globales de valor y sofisticación de la canasta de exportación en América Latina*. Documento de Trabajo n° 8. Montevideo: Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Sociales.

- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires-México: Siglo XXI.
- Grandi, J. y Bizzozero, L. (1997). Hacia una sociedad civil del MERCOSUR Viejos y nuevos actores en el tejido subregional. En *Integración & Comercio* N° 3, pp. 33-50.
- Haedo, E. V. (1974). *El Uruguay y la política internacional del Río de la Plata*. Buenos Aires: Ed. Universidad.
- Herrera, L. A. de (1990). *La clausura de los ríos*. (Primera ed. 1920). Montevideo: Serie revisión historiográfica, Cámara de Representantes.
- Herrera, L. A. de (1988). *El Uruguay internacional* (Primera ed. 1911). Montevideo: Serie Teorización Política, vol. 1. Cámara de Representantes.
- Herrera, L. A. de (1961). *La formación histórica rioplatense*. Buenos Aires: Coyoacán.
- Herrera y Obes, M. y Berro, P. (1966). *El caudillismo y la revolución americana. Polémica*. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos uruguayos, vol. 110.
- Lacalle, C. (1947). *El Partido Nacional y la política exterior del Uruguay*. Montevideo: Directorio del Partido Nacional.
- Lalanne, A., Olarreaga, M. y Vaillant, M. (2009). *Globalización: viejos obstáculos, nuevas especializaciones y nuevas reglas*. Documento de Trabajo n° 22. Montevideo: Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Sociales.
- Machado, C. (1985). *Historia de los Orientales*. (Primera ed. 1972). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental
- Magariños, G. (1994). *Comercio e Integración. Mundo - continente - región*. Montevideo: FCU.
- Martínez Larrechea, E. (2007). *El Uruguay internacional y su dimensión estratégica sudamericana*. Montevideo: Cuadernos del CLAEH N°94-95.
- Martínez Larrechea, E. (2007a). La política exterior en el MERCOSUR. Convergencia, diálogo político y relacionamiento externo (1991-2006). Tesis de doctorado. Buenos Aires: Universidad del Salvador (USAL).
- Methol Ferré, A. (1967). *El Uruguay como problema*. Montevideo: EBO.
- Millot, J. y Bertino, M. (1991, 1996) *Historia económica del Uruguay*, 2 tomos (1700-1860) y (1860-1910), Montevideo. Fundación de Cultura Universitaria.
- Olmedo, H. (2015). *Poder, democracia y guerra en el sistema mundial*. Tesis de Maestría. Maestría en Ciencia Política. Instituto de Ciencia Política. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Olmedo, H. (2013). *Tradiciones de investigación y teorías en el estudio de las Relaciones Internacionales*. Documento de Trabajo n° 81. Unidad Multidisciplinaria. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Pastorino, A. (2012). Dimensión jurídico-institucional del MERCOSUR: Un panorama de veinte años. En *Revista Jurídica de la Universidad de Jaén* N° 12.
- Pastorino, A. (2012a). La inserción de las entidades subestatales en los procesos de integración: los casos de la Unión Europea y el MERCOSUR. En *XI Jornadas de Investigación, La Educación bajo la Lupa Montevideo*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Pastorino, A. (2009.) *Gobernanza Multinivel – Unión Europea y Administración Española*. Documento de Trabajo N° 75. Unidad Multidisciplinaria. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Pivel Devoto, J. y Rainieri, A. (1956) *Historia de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Editorial Medina.

- Pérez Antón, R. (1983). *Hacia una impostergable política exterior*. Montevideo: Cuadernos del CLAEH, núm. 25.
- Pérez Anton, R. y Bizzozero, L. (1987). A política internacional do Uruguai na democratização. En *Contexto Internacional* núm. 4/5. Río de Janeiro: Instituto de Relações Internacionais, Pontificia Universidade Católica.
- Pérez Anton, R. y Luján, C. (1989). *Las relaciones internacionales de Uruguay*. Montevideo: CINVE.
- Podetti, R. (Comp.) (2013). *Visiones uruguayas sobre Malvinas*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Pose, N. (2015). *La economía política de la inserción comercial internacional en Uruguay: un análisis desde el retiro de las negociaciones del TISA*. Trabajo final Diploma de Especialización en Estudios Internacionales –Sistema Internacional e Integración-. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- Quagliotti De Bellis, B. (1975). *Uruguay en el Cono Sur. Destino geopolítico*. Montevideo: Biblioteca del Palacio Legislativo.
- Real de Azúa, C. (1987). Política internacional e ideología en Uruguay. En Real de Azúa, C. Escritos. Montevideo: Arca.
- Real de Azúa, C. (1977). Las pequeñas naciones y el estilo de desarrollo `constrictivo`. En *Revista de la CEPAL* n° 4. Santiago de Chile: CEPAL. Pp. 153-174.
- Reig Lorenzi, N. (2013). *Efectos de la inversión extranjera directa sobre la inversión en Uruguay*. Documento de Trabajo n° 4. Montevideo: Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Sociales.
- Reyes Abadie, W. (1974). *Artigas y el federalismo en el Río de la Plata*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Reyes Abadie, W., Vazquez Romero, A, y Melogno, T. (1979-1995). *Crónica General del Uruguay*. 7 volúmenes. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental .
- Sarachaga, D. (1989). *Evaluación de la marcha del proceso de integración subregional*. Montevideo: FESUR. Instituto de Economía “Uruguay 89”.
- Sarachaga, D. y Vera, T. (1989) Sector externo: oportunidades y riesgos. En *Uruguay 2000* n° 9. Montevideo: FESUR.
- Solari, A. (1965). *El tercerismo en Uruguay*. Montevideo: Alfa.
- Terra, G. (1918). *Política Internacional*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Trías, V. (1972). *El Uruguay y sus claves geopolíticas*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Turcatti, D. (1981). *El equilibrio difícil. La política internacional del batllismo*. Montevideo: ARCA/CLAEH.
- Velázquez, C. (1968). *La política internacional en el pensamiento de Luis Alberto de Herrera*. Shrewsbury: Wilding and Son Ltd.
- Williman, J. C. (1992-1994). *Historia económica del Uruguay*, 2 tomos (1811-1900) (1900-1930). Montevideo: Editorial Fin de Siglo.

A nacionalidade e os ilegalismos em uma economia de fronteira: o caso de Sant'Ana do Livramento (br) e Rivera(uy)

Dra. Leticia Núñez Almeida²

Introdução

Por que tu és brasileira e eu sou uruguaio? Sendo que nós os dois nascemos em Rivera. O que determina a nacionalidade na fronteira?²

A integração local na Fronteira de Sant'Ana do Livramento e Rivera não diminui as desigualdades econômicas locais, que refletem a situação nacional e regional de cada país. O que faz com que os fronteiriços vivam na e da fronteira, se utilizando das vantagens em relação ao mercado de trabalho, serviços e oscilações cambiais, ora de um país e ora de outro. Brasileiros consultam com médicos uruguaio, estudam, trabalham, moram, casam em Rivera, da mesma forma que uruguaio são hospitalizados no Brasil, compram seus mantimentos, casas e carros em Livramento. Essas relações foram reguladas pela “identidade fronteiriça”, no acordo binacional já citado no ponto anteriormente, como forma de facilitar a vida e as relações privadas que envolvem as nacionalidades brasileira e uruguaia, garantindo direitos aos cidadãos desta localidade peculiar. A carteira do fronteiriço é o documento que permite ao indivíduo brasileiro ou uruguaio ter residência na região de fronteira, e que permitirá seu livre trânsito e permanência na cidade vizinha do outro país para estudar e trabalhar e tem validade de cinco anos prorrogáveis. Da mesma forma que terá assegurado os seus direitos no que tange à Previdência e Seguridade Social, que estão asseguradas independente da cidade em que trabalhe.³ Como explica Dorfman:

Tais direitos materializam-se em um “Documento Especial de Fronteiriço”, uma carteira de identidade que aponta qual a localidade vinculada em que se exercerão os direitos de fronteiriço. Trata-se, portanto da institucionalização de práticas amplamente difundidas e historicamente embasadas. Pela primeira vez o caráter supranacional da população da região é legitimado pelos Estados-Nação (Dorfman, 2008, p.267).

1 Profa. Dra. Leticia Núñez Almeida, Coordenadora do Lepif – Laboratório de Estudos e Pesquisas Internacionais e de Fronteiras.

2 *Diário de campo em Livramento*, abril de 2015.

3 Foi firmado um convênio entre Brasil e Uruguai, além de acordo assinado no âmbito do Mercosul, acertando que serão recolhidas as contribuições para a Previdência nos dois países, de maneira a contabilizar tempo de serviço e aposentadoria, mesmo que um brasileiro trabalhe no Uruguai, além dos direitos de Seguridade Social (Benetti; Araújo, 2012).

Nacionalismos transfronteiriços

O documento fronteiriço pode resolver algumas questões burocráticas relacionadas à educação, ensino e relações trabalhistas, seu alcance é limitado tendo em vista a constelação de possibilidades sociais, econômicas e comerciais que dependem da nacionalidade dos indivíduos envolvidos. Outra questão que surge é sobre o caráter burocrático, estatal, que não dá conta do “espírito nacionalista”, o fato de um uruguaio trabalhar ou estudar no Brasil (e vice-versa) não indica que ele se sinta ou deseje ser um cidadão fronteiriço, ele continua tendo a sua nacionalidade, seja ela ligada ao lugar onde nasceu ou ao qual sente pertencimento.

Segundo Sahlins (1989), as regiões de fronteira são sítios privilegiados para a articulação de distinções nacionais e as identidades sociais, muitas vezes, se constroem em termos nacionalistas, não regionais. Não se pode presumir que, para a população dessa fronteira, a identificação nacional exclui ou é sempre superior ao conjunto restante de identificações que constituem “cidadão fronteiriço”, assim como também não é possível reduzir a “nacionalidade” seja ela brasileira ou uruguaia, a uma dimensão única, homogênea (Hobsbawn, 2002).

Nesse sentido, as relações na fronteira de Livramento e Rivera não raro são descritas como integradas e misturadas em uma comunidade que fala *portuñol*. Essa concepção revela uma ideologia nacionalista que, segundo Hobsbawn (2002), compreende a língua como a alma da nação e o critério crucial da nacionalidade. No caso do espaço fronteiriço, que está ligado ao comércio e às pessoas que vivem da fronteira, entender que a “língua” oficial é o *portuñol*, o que não é real tendo em vista que gramaticalmente ela não existe, é negar que as populações de cada país não tenham acesso à “soberania linguística” do outro lado. Colocando, assim, outros limites, regra geral, os riverenses não apreendem o português e os santanenses tampouco o espanhol, gramaticalmente falando.⁴ Evidentemente, não se está tratando o *portuñol* de forma pejorativa, pelo contrário, acredita-se que ele é um dispositivo linguístico riquíssimo, que pode revelar muito sobre a região fronteiriça. Nesse caminho, uma das possibilidades é a análise de que ele representa também a diferenciação entre as populações, não só o encontro. Se por um lado é um dialeto local, também representa o português e o espanhol mal falado, o não conhecer a língua fluentemente para transitar nas burocracias estatais, o não ultrapassar a fronteira em direção aos centros, etc., como pode ser observado no seguinte relato de campo:

Tenho cinco alunos estrangeiros em uma turma das Relações Internacionais, duas mexicanas, duas uruguaias e um uruguaio. Fiquei atenta à relação dos uruguaio com o português em sala de aula. Em razão da arrogância de alguns alunos da turma, em sua maioria estrangeiros à fronteira de Livramento e Rivera, o uruguaio era intimidado por não falar o português fluentemente, era a forma de sufocar as suas ideias, sumamente sofisticadas do ponto de vista acadêmico. Ambas as uruguaias falavam o português com mais fluência e automaticamente possuíam mais espaço. No momento de escrever um trabalho, na língua portuguesa, uma delas me contou que um professor havia permitido que ela o fizesse em espanhol, o que havia sido ótimo. Pensamos juntas na im-

4 O que foi evidenciado em observação participante na fronteira em geral e, especialmente, entre os alunos da Universidade Federal do Pampa, dos quais, a maioria dos brasileiros não falam fluentemente o espanhol e vice-versa.

portância deste tema para as relações internacionais, em que pese a gentileza do colega, se ela não praticar a escrita em português, não terá lugar em alguns *campus* do Estado brasileiro, será sempre uma estrangeira, afinal, a quem interessa a limitação da língua?⁵

Ensina Hobsbawn (2002) que as línguas têm um número considerável de usos práticos e socialmente diferentes e, por mais que sejam simbólicas das aspirações nacionais, as atitudes em relação à língua escolhida como a oficial para fins administrativos, educacionais e outros são essenciais à compreensão de como Estado opera a alteridade da sua nação. Nas palavras do autor:

Lembre-mos, uma vez mais, de que o elemento controverso é a língua escrita, ou a língua falada para fins públicos. A(s) língua(s) falada(s) dentro da esfera privada de comunicação não enseja(m) maiores problemas, mesmo quando coexiste(m) com línguas públicas, já que cada uma ocupa seu próprio espaço, como sabe toda criança que muda do idioma que utiliza para falar com seus pais para aquele adequado para falar com professores e amigos. (Hobsbawn, 2002, p. 137).

Quando se entra em um espaço que já não é mais o da *linha* e onde os códigos são outros, os dos centros do Brasil, por exemplo, de uma Universidade Federal, evidencia-se a diferenciação. Nesse sentido, defende Bigo (Bigo apud Alvarez et al., 2011), que as fronteiras devem ser analisadas como redes complexas de trocas e de mobilidade e, ao mesmo tempo, de novas técnicas de controle e de identificação. Ou seja, é preciso pensar a fronteira como instituição, com sua dinâmica e especificidade a partir dos inevitáveis limites da centralização estatal. Dessa forma, as assimetrias culturais, por outro lado, podem gerar efeitos negativos para as transações transfronteiriças. Por exemplo, na fronteira entre Estados Unidos e México, os persistentes estereótipos culturais do “anglo-saxônico prepotente e dominador” e do “hispanico preguiçoso e ignorante” são fatores limitantes do processo de integração (Machado; Steiman, 2002). Ao analisar esses espaços, especialmente as fronteiras americanas, entende Carrión que o conceito de fronteira dá mais conta dessas realidades, que além de locais e globais, pertencem à uma região com uma dinâmica formada por todas essas esferas; entende-se que o conceito de região transfronteiriça seja profícuo nesse sentido, como expõe Carrión:

El concepto que representa es “región transfronteriza”, en tanto contiene una lógica relacional en un espacio que la supera y la contiene gracias a los flujos económicos, políticos y sociales prevalecientes; esto es, un espacio de articulación de dos o más Estados, a la manera de un “campo de fuerzas”. (Carrión, 2013, p. 23).

O Estado está presente em todas essas dimensões, na regulamentação legal que cria o limite geográfico, nas normas alfandegárias e de circulação de bens, na língua oficial, nas leis de migração, de nacionalidade, todas elas criando outras fronteiras e limites sociais. Explica Hobsbawn (2002) que, quanto mais localizada e não-alfabetizada é uma entidade geográfica em relação à outra e mais fechada na vida rural tradicional, menores as ocasiões para conflitos entre elas e entre um nível linguístico e outro.

5 *Diário de campo em Livramento*, novembro de 2014.

Nesse sentido, acredita-se que com a língua acontece algo parecido que com as nacionalidades, são dispositivos para se compreender a heterogeneidade nas margens, tendo em vista a ficção do Estado) e o conjunto de tolerâncias dos ilegalismos que formam uma economia de fronteira. Em um processo de comunitarização constante entre a legislação de dois países, a nacionalidade é determinante tanto em relação aos direitos legais do indivíduo, como nas suas relações cotidianas. Considera-se que o “espírito nacional” não está, necessariamente, ligado à nação onde o indivíduo nasceu, mas determina uma linha de alteridade relevante para se entender como funcionam algumas dinâmicas sociais. Para Flores:

Justamente, por tratar-se de um território que está em constante contato com o “outro”, é necessário que o governo reitere ou busque instituir ali o “espírito nacional”. Outro elemento importante da demarcação das alteridades é o ato corriqueiro de “cruzar a fronteira”, ação cotidiana inerente à prática desses sujeitos, na medida em que, ao mesmo tempo em que demonstra a fluidez desse espaço, também aponta a ideia do “atravessar para o outro lado”, onde aquele sujeito passa a ser imediatamente estrangeiro. O simples fato de viver na fronteira, portanto, mesmo que o sentimento de pertencimento nacional ainda seja algo frágil, demarca a questão da “estrangeiridade”, ou melhor, do ser estrangeiro perante os do outro lado, e vice-versa. (Flores, 2014, p.77).

Nesse sentido, evidenciam-se vários tipos de vínculos entre o fronteiriço e o Estado, para além da ideia de nacionalismo ou patriotismo. A nacionalidade pode ser entendida exclusivamente no âmbito jurídico, representada pela carteira de identidade ou pela *cedula*⁶, não importando se há identificação do indivíduo com o seu país nacional. Ter o documento de uruguaio ou de brasileiro abre uma gama de possibilidades em uma economia de fronteira: um uruguaio pode usufruir dos direitos do seu país visando negócios com o outro lado da linha divisória e vice-versa. Se por um lado o Estado está presente soberanamente nas nacionalidades e nas legislações, os atores sociais fazem a gestão dessas normas na realidade, compondo com os recursos da economia da fronteira. Um exemplo comum desses “rolos”⁷ é a compra e venda de veículos: o Uruguai não fabrica automóveis e os preços são sempre muito mais baixos do lado brasileiro, dá-se um jeito e os uruguaios “conseguem” a nacionalidade brasileira para comprar carros e motos do lado de cá; ou os compram e deixam no nome de brasileiros *laranjas*, fazendo uma procuração para o uso. Esse serviço de “empréstimo” da nacionalidade se dá também nas compras nos *free shops* ou de mercadorias em trânsito, que não podem ficar no Uruguai, como exemplificado, o caso da venda e revenda de cigarros, de ares condicionados, de bebidas, etc. Na compra de alimentos, como no caso das batatas, não é necessário ser brasileiro, não faz diferença na prática. Para os uruguaios que têm como comprovar residência no Brasil, fazendo uma declaração no cartório, por exemplo, ter a nacionalidade brasileira é algo simples, muitos uruguaios fazem esse trâmite apenas para ter o Cadastro de Pessoa Física – CPF e poder realizar negócios dos dois lados. A questão é que ao ter o cadastro, o indivíduo estará também sob o controle soberano da Receita Federal e terá que pagar e declarar impostos, o que nem sempre convém nesses casos.

⁶ Carteira de Identidade do Uruguai.

⁷ Como são chamados os negócios pelos habitantes fronteiriços.

Na situação inversa, as nacionalidades fazem parte da prática de outros ilegalismos, especialmente na compra de armas, medicamentos, carnes e agrotóxicos. Não que os brasileiros não possam fazê-lo sem a nacionalidade uruguaia, apenas adequando interesses, afinal trata-se de ilegalismos de direito. Entretanto, há casos em que a *cedula* abre portas, e regularizar a situação, mesmo que aparentemente, pode ser uma estratégia do esquema, como aconteceu no caso dos policiais que compravam armas legalmente, ou os açougues e vendedores de mercadorias que possuem negócios dos dois lados da fronteira. São mecanismos que objetivam a gestão das burocracias para adequar da melhor forma a realidade às técnicas de governo operadas pelo Estado, como é o caso das ações da Polícia e da Receita Federal, no Brasil, ou da Aduana e da Polícia Nacional, no Uruguai.

Por meio do dispositivo da nacionalidade pode-se observar que ter o registro nacional não significa uma identificação com o Estado, muitos fronteiriços nasceram no Brasil e se consideram uruguaios e vice-versa, a ideia de *doble-chapa* está ligada ao registro, como as placas de carros que deram origem ao apelido. Na realidade, o patriotismo e a nacionalidade aparecem relacionados mais com o sentimento de cada indivíduo, do que com o seu documento ou com a sua residência. Entende Hobsbawn (2002) que:

O patriotismo puramente baseado no Estado não é necessariamente ineficaz, desde que a própria existência e funções do Estado-cidadão territorial moderno constantemente envolva habitantes em seus assuntos e, inevitavelmente, forneça uma “paisagem” institucional e processual diferente de todas as outras e que seja o cenário de suas vidas, por ele amplamente determinadas. (Hobsbawn, 2002, p. 107).

A questão é que o cenário da vida na fronteira é plural, especialmente para as pessoas que vivem ou transitam pela linha divisória entre os dois países, ou que possuem famílias binacionais. Não raro uruguaios, nascidos em Rivera, se consideram brasileiros e vice-versa, mesmo sem ter o registro nos dois países. Como explica Quadrelli-Sánchez (2002), a prática de nascer de um lado da fronteira e ser registrado do outro não determina a identidade do indivíduo, apenas apresenta questões sobre essa prática que revela a disjunção entre a experiência da nacionalidade, no sentido jurídico de ser brasileiro ou urguiaio, e o lugar físico de nascimento.

Assim, a nacionalidade pode converter-se numa opção que não está ligada ao registro ou ao lugar de nascimento, e sim ao seu sentimento e seus interesses. Situação que se evidencia em diferentes relatos como o seguinte: “nasci no Uruguai, tenho as duas identidades, desde que vim morar em Livramento sou brasileira, gosto de comer a comida daqui e as pessoas são mais alegres, mas de uns anos pra cá, tenho me sentido mais urguiaia, por que será?”⁸

Entende Weber (1982), que são muitas as questões que determinam as relações entre os indivíduos e suas nações, nas palavras do autor:

As razões para que um grupo acredite representar uma nação variam muito, tal como a conduta empírica que na realidade resulta da filiação ou falta de filiação a uma nação. Os “sentimentos nacionais” do alemão, do inglês, do norte-ame-

8 Entrevista com interlocutora de Livramento, em janeiro de 2013.

ricano, do espanhol, do francês, ou do russo, não funcionam do mesmo modo. Assim, tomando apenas a ilustração mais simples, o sentimento nacional se relaciona de forma variada com as associações políticas, e a “ideia” de nação pode tornar-se antagônica ao âmbito empírico de certas associações políticas. Esse antagonismo pode levar a resultados totalmente diferentes. (Weber, 1982, p. 205).

Segundo o autor, é histórico o fato de que dentro de uma mesma nação a intensidade de solidariedade experimentada para com o exterior é oscilável. Compreendida na realidade da fronteira, essa variação está ligada não só a sentimentos de pertencimento, mas também a interesses e vantagens que cada país oferece a partir de sua soberania. No sentido proposto pelo autor, observa-se na fronteira que a relação com a “nação” não se limita apenas às relações entre brasileiros e uruguaios, mas também envolve os palestinos que vivem em Livramento e Rivera. Na realidade desta fronteira eles revelam que a relação com o “exterior” pode ser tanto individual, como um sentimento coletivo, de um grupo, religioso, por exemplo.

Mesmo concordando com Weber (1982), na sua afirmação categórica:

Frente a esses conceitos de valor da “ideia de nação”, que empiricamente são totalmente não-ambíguos, uma tipologia sociológica teria de analisar todos os tipos de sentimentos comunitários de solidariedade, em suas condições genéticas e em suas consequências para a ação concertada dos participantes. Não podemos tentar isto, aqui. (Weber, 1982, p.206).

Oportuno demonstrar como a experiência da nacionalidade pode ser também extraterritorial, em outras fronteiras que cruzam as fronteiras brasileiras e uruguaias e fazem parte da economia fronteira que envolve vários Estados.

Uma fronteira, dois países, três nações

A forte presença da comunidade árabe-sírio, libanesa e palestina nessa fronteira pode revelar alguns caminhos ainda pouco explorados, sobre as relações entre os atores que escapam da “integração” binacional brasileiro-uruguaia. Chamados pejorativamente de *turcos*, herdaram este “apelido” pelo fato de o poder público brasileiro, no início do século XX, ter reconhecido como turcos nos seus passaportes todos os árabes oriundos de regiões dominadas pelo Império Otomano (Jardim, 2000). Muitos destes imigrantes fixaram residência na faixa de fronteira com o Uruguai e a Argentina, especialmente nas cidades-gêmeas, além da Fronteira da Paz, nas de Quaraí-Artigas, Chuí-Chuí, Uruguiana-Passo de Los Libres e no Município de Bagé, que faz fronteira rural com o Uruguai. Assim como a conhecida comunidade árabe presente na Fronteira brasileiro-paraguaia de Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este* (Arruda, 2007; Rabossi, 2007).

Em geral, não se sabe exatamente o número de árabes e/ou muçulmanos no Brasil; quantificar essa imigração tem sido o desafio de alguns pesquisadores, que tentam fazê-lo por meio do mapeamento das mesquitas no Brasil e de pesquisa documental em jornais das cidades de fronteiras internacionais do Brasil com o Uruguai, a Argentina, o Paraguai e a Bolívia (Jardim, 2006), como explica Jardim:

Trata-se de uma imigração que pode ser nomeada como “particular”. Nos diversos momentos em que chegam, não há intermediação de uma política migratória brasileira, nem registros confiáveis da tramitação de vistos de permanência no Brasil. Em segundo lugar, é sempre difícil confiar que uma autodenominação, produzida em diferentes contextos e com uma história tão peculiar quanto aos jogos identitários, se traduza fielmente em números. (Jardim, 2006, p. 3).

Segundo a autora, o apreço por cidades de fronteira se devia a um forte apelo para busca de oportunidades por parte dos imigrantes árabes, que as consideram como locais de expansão com certa distância das rotinas estatais de fiscalização. Entretanto, atualmente, as fronteiras internacionais exacerbam a noção de controle e de presença do Estado, mesmo que cotidianamente o intenso fluxo de pessoas e bens evidenciem sua porosidade (Jardim, 2000).

Os imigrantes árabes tomam grande parte do comércio em Livramento e Rivera, os comerciantes não raro falam árabe, as mulheres usam *hijab*⁹ e as lojas possuem uma mesma estética, as chamadas “lojas de turcos”¹⁰. Segundo Aisha¹¹, praticante do Islamismo e comerciante, a maioria dos árabes que vivem na fronteira é palestina, houve épocas em que a predominância era de libaneses, mas esse quadro mudou com as novas gerações de imigrantes.

Entendem Carletti e Kotz (2012) que a presença desta comunidade na Fronteira da Paz se dá de maneira muito mais qualitativa do que quantitativa. Atualmente a comunidade palestina representa a grande maioria dos árabes, sendo quase na sua totalidade muçulmanos, e possuem uma mesquita onde são realizadas as cinco orações diárias obrigatórias pelos costumes islâmicos, assim como o *Ramadã*¹² demais festas religiosas. As mulheres islâmicas não precisam ir à mesquita fazer as orações, podem realizá-las em suas residências por causa dos filhos. Atualmente, pessoas de outras religiões vêm se convertendo ao Islamismo, não se sabe as razões. Aisha acredita que não estão ligadas somente a situações matrimoniais, mas a uma diminuição do desconhecimento sobre a religião e os preceitos, e em consequência, do preconceito também. Os palestinos, ao menos nesta fronteira, são imigrantes que vão além do cultivo das tradições de sua terra de origem, como se criassem um espaço simbólico seguro. Ao conversar com interlocutores islâmicos, sente-se que eles utilizam da cultura ocidental como ferramenta de trabalho e de integração com os países fronteiriços, mas que como indivíduos vivem em outra lógica, regidos pelas regras de uma sociedade que convive, mas não se mistura. Aisha e o seu marido, Ravi, são “militantes” no sentido de fortalecer a cultura islâmica neste território de distintas construções sociais que, em alguns momentos, se entrelaçam e em outros geram abismos entre distintas concepções de mundo. No primeiro contato feito com Aisha, ao falar sobre a integração na Fronteira, a interlocutora foi categórica: “Esta é uma fronteira de três países: Brasil, Uruguai e Palestina”.¹³

9 Vestimenta usada pelas muçulmanas, seu véu esconde os cabelos, as orelhas e o pescoço, só deixando visível o rosto.

10 O termo também é pejorativo e indica lojas em que são vendidos produtos de baixa qualidade, com preços menores que os demais comerciantes.

11 Nome fictício da interlocutora.

12 É o mês no qual os muçulmanos praticam o seu jejum e outros ritos islâmicos.

13 Conversa informal/exploratória realizada em dezembro de 2012.

Considerações finais

Nessa fronteira, ocorre algo semelhante à experiência de *Ciudad del Este* (Paraguai) e Foz dos Iguaçu (Brasil), onde, do ponto de vista oficial, as autoridades e a sociedade em geral se orgulham da diversidade étnica da região, celebrando a integração da comunidade islâmica à população fronteiriça como um exemplo de tolerância e convivência pacífica entre diferentes nacionalidades e religiões (Pinto, 2011). Isso num contexto onde a mídia internacional associa as organizações islâmicas a problemas securitários nas fronteiras, colocando os muçulmanos como elementos estranhos à sociedade brasileira e meras extensões da realidade “conflituosa” do Oriente Médio (Pinto, 2011). Conforme o autor:

Para desconstruir o discurso estigmatizante que regularmente é mobilizado contra as comunidades muçulmanas no Brasil e no Paraguai, é importante compreender o papel desempenhado pelos fluxos transnacionais na constituição dessas coletividades, assim como a inserção delas na sociedade local. Como mostrou Ulf Hannerz (1996), realidades locais e fluxos transnacionais não podem ser separados como categorias estáticas e claramente definidas, mas sim compreendidos como universos de intrações e hibridizações culturais em cada contexto social. (Pinto, 2011, p.185).

Observa-se, que tanto nas políticas de segurança nacional, nos discursos midiáticos “preocupados” com o terrorismo e defesa do Estado-Nação, quanto nas conversas com uruguaios e brasileiros que vivem na fronteira, está presente a ideia de que os árabes são rotulados como um “outro estrangeiro” entre nações, mesmo tendo nascido em Livramento ou Rivera.

Nas palavras de Jardim:

Alguns árabes e palestinos são de fato estrangeiros no sentido de não ter documentos nacionais (de um dos países), mas muitos deles (em especial os representantes religiosos, aqueles estabelecidos no comércio de fronteira) há muito já partilham da vida local e estão plenamente dotados de documentação e de CPF. Portanto, nos jogos identitários, no terreno das autodenominações e das atribuições, nomear um “estrangeiro” tem sido um jogo complexo de suspeitas, e a nacionalidade, um idioma por excelência das relações de fronteira. (Jardim, 2006, p.03).

Acredita-se que esta situação de constante estrangeiro apresenta uma estabilidade a ser desvendada: o que é provisoriamente para um uruaio ou brasileiro pode não passar de uma situação imobiliária ou comercial para um palestino. Ao que parece, o fato de viajarem muito e estarem sempre circulando por distintas cidades é uma forma de fortalecimento que não indica transitoriedade, pelo contrário, faz circular relações pessoais, possibilidades de trabalhos, laços matrimoniais, etc. Como explica Jardim (2000), perdem-se de vista as redes de parentes multilocalizadas, que participam do planejamento da imigração, que podem revelar muito sobre as experiências migratórias dos palestinos, muitas vezes observadas pelos brasileiros e uruguaios, como sujeitos em trânsito, em situação provisória.

Este cenário fronteiriço, onde a noção clara da linha de fronteira, através da qual o Estado se faz sentir, e o conseqüente sentimento de estrangeiridade, faz com que as pessoas se relacionem com o seu próprio “nacionalismo”. Explica Flores (2014)

que os fronteiriços, sem negar o seu pertencimento, desenvolvem parte importante de suas vidas no outro lado da linha e contam com aquele espaço delimitado soberanamente nas suas estratégias individuais. Acredita-se que a nacionalidade, por um lado, e o ser estrangeiro, por outro, são instrumentos de controle disciplinar do Estado, os quais operam no controle da população na sua existência como cidadão. Nesse sentido, Foucault explica a ideia disciplina como dispositivo na administração do Estado:

(...) mas nunca, tampouco, a disciplina foi mais importante e mais valorizada do que a partir do momento em que se procurava administrar a população – e administrar a população não quer dizer simplesmente no plano dos resultados globais; administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade, administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe.” (FOUCAULT, 2008, p. 142).

Assim, entende-se que a ideia de “integração” não dá conta destas relações onde diferentes dispositivos operam simultaneamente, e sim que seus processos se aproximam mais de uma comunitarização transfronteiriça, que se alimenta do limite soberano e material da fronteira criando outras fronteiras em movimento. Como revelam as práticas translocais dos palestinos, uruguaios e brasileiros, que recriam o espaço fronteiriço sem se restringir ao limite geográfico e político, operando a partir dele e do encontro de diferentes soberanias. Dessa forma, propõe-se que os fatores que promovem a direfenciação dos ilegalismos, envolvendo nacionalidades e negócios comerciais, criam uma economia de fronteira que, como dispositivo, permite “pensar para além da nação” Appadurai (1997, p.1), analisando o território e sua soberania por meio das geografias morais.

Referências bibliográficas

- Alvarez, M. C., Salla, F. Almeida, L. N. (2012). *Violência e fronteiras: uma análise da gestão dos espaços fronteiriços no Brasil contemporâneo*. Paper referente ao painel apresentado no GT 38 – Violência, Criminalidade e Punição no Brasil, 36 Encontro Anual da ANPOCS (21 a 25 de outubro de 2012).
- Alvarez, M. C., Salla, F. e Almeida, L. N. (2013). Violência e fronteiras: uma análise das políticas públicas nos espaços fronteiriços no Brasil contemporâneo. In Lukic, M., Tomazini, C. (Coord). *As ideias também importam*. Curitiba: Juruá.
- Appadurai, A. (1997). Soberania sem territorialidade. Notas para uma geografia pós-nacional. *Novos Estudos Cebrap*, 49: 33-46.
- Arruda, A. M. T. (2007). *A presença libanesa em Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai)*. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Brasília: Universidade de Brasília.
- Benneti, D., Nakaski, V. e Pereira de Araújo, N. (2012). Cidadania fronteiriça: das concepções modernas à cidadania constituída na fronteira entre Brasil e Uruguai. In Bento, F. R. (Org.). *Fronteiras em movimento*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Carletti, A. e Kotz, R. L. (2012). Identidade e integração na fronteira: um estudo sobre a comunidade árabe-palestina dos Municípios de Sant’Ana do Livramento e Rivera. In Bento, F. R. (Org.). *Fronteiras em movimento*. Jundiaí: Paco Editorial.

- Carrión, F. M. (2010). La violencia fronteriza requiere políticas específicas con acuerdos amplios. Disponível em: works.bepress.com/fernando_carrion/392. (Acesso em: 28 jun. 2010)
- Carrión, F. M. (2013). Violencia fronteriza. In: Carrión, F. M. (Org.). *Seguridad, planificación y desarrollo en las regiones transfronterizas*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC-CRDI).
- Dorfman, A. (2013). A condição fronteiriça diante da securatização das fronteiras do Brasil. In: Nascimento, D. e Rebelo, J. *Fronteiras em perspectiva comparada e temas de defesa da Amazônia*. Belém: EDUFPA.
- Dorfman, A. (2008). Nacionalidades doble-chapa: novas identidades na fronteira Brasil e Uruguai. In Heidrich, A. L. et al (Orgs.). *A emergencia da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Flores, M. e Flores da Cunha, T. (2014). *Crimes de fronteira: a criminalidade na fronteira meridional do Brasil (1845-1889)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jardim, D. F. (2000). *Palestinos no extremo sul do Brasil: identidade étnica e os mecanismos sociais de produção da etnicidade, Chuí, RS*. Tese de Doutorado – PPGAS/UFRJ. Rio de Janeiro
- Jardim, D. F. (2006). *Os imigrantes palestinos na América Latina*. In: Estud. av.. São Paulo, v. 20, n° 57.
- Hobsbawm, E. (2002). *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sahlins, P. (1989). *Boundaries. The making of France and Spain in the Pyrenees*. Berkeley: University of California Press.
- Quadrelli-Sánchez, A. (2002). *A fronteira inevitável: um estudo sobre as cidades de fronteira de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica*. Tese de Doutorado – PPGAS, UFRGS. Porto Alegre.
- Rabossi, F. (2013). Dinámicas económicas en la Triple Frontera (Brasil, Paraguay y Argentina). In: Carrión, F. M. (Org.). *Seguridad, planificación y desarrollo en las regiones transfronterizas*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC-CRDI).
- Weber, M.. (1982). A nação. In: Gerh, H.H.e Wright, M. C. (Org). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

Mesa 4: Formación docente

Moderadora: Mag. Martha Huerta

Relatoría: Mag. Joni Ocaño, Marcos Leal, Jessica Taroco

La Formación Docente reviste especial interés en los actuales debates sobre la Educación en la región y en particular en Uruguay, en el que se vive un proceso de transformación profunda a nivel curricular e institucional. Se impone una reflexión detenida que rescate pertinentemente aportes del pasado e incorpore los nuevos que se están produciendo.

Los problemas que enfrenta la Educación en general y la FD en particular son abordados aquí partiendo desde un abordaje teórico general en el que se revisan los orígenes de ciertos procesos sociales que se viven actualmente en la sociedad uruguaya y en el concierto mundial. Esa reflexión oficia de enmarcamiento y punto de partida para la discusión más profunda y propositiva que el tema merece.

Se presentaron 8 ponencias de las 9 aprobadas, en virtud de que el Dr. Ascicio Dos Reis, por un inconveniente ajeno a su voluntad, no pudo concurrir. Por la mañana se presentaron las ponencias cuyas temáticas son de carácter más general y esencialmente teórico y por la tarde los temas abordados se vinculan con aspectos más prácticos y concretos de la educación en distintos niveles.

De los 12 ponentes que participaron de la jornada en dicha mesa temática, se presentan por orden de intervención:

Carlos Norberto Heguy es profesor egresado del IPA en Filosofía, ha publicado un conjunto de trabajos vinculados con la filosofía, la epistemología y la educación. Actualmente es profesor de Teoría del Conocimiento y Epistemología y de Filosofía de la Educación en el Instituto de Formación Docente Victoria Sabina Bisio de Rivera.

Joni Ramón Ocaño es Maestro, Licenciado en Educación por la UCUDAL y Magister en Educación por la ORT. Ha publicado varios trabajos en el plano nacional y en el regional sobre temas vinculados directamente con la educación y la Formación Docente, entre los cuales se destaca el libro *Teorías de la Educación y Modernidad*. Integra el equipo editor de la revista *Tópos*, tiene a su cargo los cursos de Pedagogía en el CeRP del Norte y es profesor de Fundamentos de la Educación para los cursos de posgrado en la Universidad de la Empresa (UDE) de Montevideo. Actualmente cursa el Doctorado en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI) de México en el área de Educación y Cultura.

Juan Francisco Xavier es profesor egresado del Instituto de Profesores Artigas. Es docente efectivo en Sociología en el Centro Regional de Profesores del Norte-Rivera, Uruguay y en el Área Sociológica en el Instituto de Formación Docente de Rivera. Realizó un posgrado en Sociología y Ciencia Política en FLACSO-Argentina y un diplomado en Educación en Derechos Humanos por la Universidad Católica del Uruguay. Tiene una especialidad en Gestión educativa por el CLAEH y varias publicaciones en el área educativa, de Derechos Humanos y de ciencias sociales. Ha presentado trabajos académicos en Porto Alegre, Santa María y La Plata, Argentina. Desde el 2011 está desarrollando una investigación desde la teoría de las represen-

taciones sociales en las cárceles locales. Actualmente cursa, como alumno regular, la maestría en Comunicación en la Universidad Federal de Santa María (RS) Brasil.

Laura Barros de Souza cursa la maestría en Educación por la Universidad de La Empresa (UDE) en Montevideo. Es graduada en Psicología por la Universidad del Vale do Rio dos Sinos, Licenciada en Psicología por la Universidad Federal de Rio Grande Do Sul (UFRGS). Especialista en Terapia de Familia y pareja, en Arteterapia y en Administración, Supervisión y Orientación Educacional. Tiene experiencia en el área de La Psicología Clínica (individual, pareja y familiar). Actualmente es profesora de Cursos Técnicos de la Red Estadual del Municipio de Porto Alegre y de Cursos de Posgrado en UNIERGS e CENSUPEG.

Sergio Román Ortega es estudiante del CeRP del Norte, cursando 4to año del profesorado de Geografía y último año de Práctica Docente en Liceo N°2 Wilson Ferreira Aldunate de Rivera Chico.

Carol Ribeiro es estudiante del CeRP del Norte, cursando 3er año del profesorado de Física y 2º año de Práctica Docente en Liceo N°1 Celia Pomoli.

Sheila Tarde es profesora egresada de IPA en la especialidad Sociología-Derecho. Realizó un Diploma en Didáctica de la Sociología de IPES y UdelAR, un Posgrado en Teoría crítica latinoamericana, Universidad de Quilmes, Argentina. Posgrado en Investigación social, en el CLACSO, un Posgrado en Alternativas pedagógicas CLACSO y un Posgrado en Infancia y juventudes en el CLACSO. Actualmente está cursando el Diploma en investigación educativa de la ANII.

Ana Acosta es profesora de Ed. Social y Cívica- Derecho- Sociología- egresada del IPA, es Magíster en Educación por la Universidad de Jaén- España. Realizó un curso de Posgrado en “Enseñanza de las Ciencias Sociales. Construcción del conocimiento y actualización disciplinar”, por FLACSO, Argentina y un curso de Posgrado en “Resolución de conflictos en el ámbito educativo”. Por FLACSO Uruguay.

Completan la mesa de presentaciones los profesores, **Martha Huerta, Gabriela Olivera, Lourdes Gonzáles y Washington Meneses.**

Reflexiones enmarcadoras

La jornada se abrió con la ponencia del profesor Carlos Heguy “Hacia una relectura de Vaz Ferreira” en la que muestra el significado de ese intelectual para el proceso democrático nacional y cultural. De su análisis se desprende la figura de Vaz Ferreira como el abre aguas en la historia de la cultura y la política uruguaya. Su muerte marca el comienzo de la agonía de la política y el triunfo de la economía en la cultura y la educación uruguaya. Se remarca la creencia en la educación para superar esa crisis.

El Mag. Joni Ocaño, por su parte, señala la necesidad de definir los problemas que atraviesa la educación escolar más allá de los muros escolares, en el seno de la propia sociedad y en las nuevas formas en que se presenta el capitalismo hoy. Uno

de los problemas de las llamadas sociedades pos-ideológicas es la despolitización. A partir de la distinción analítica entre política y democracia, logra categorizar dos tipos de democracias que interpelan los fines de la escuela. ¿A qué democracia debe servir la escuela? Hay que ir más allá del consenso e imaginar nuevas formas de ciudadanía consustanciada con una democracia política. Se plantea el desafío de que la escuela deba pensarse en relación más estrecha con la politización de la sociedad con el fin de asegurar una democracia al abrigo de la lógica del mercado.

Por su parte, Juan Francisco Xavier analiza, en un plano más micro, al aula como espacio antagónico al mundo de la vida en el cual la construcción del otro se ve teñida de distorsiones por las cuales el poder del docente sobre el alumno parece invariable en el marco de las condiciones actuales como se estructura la educación. En la discusión posterior surge la necesidad de redefinición de la relación en el aula, superando las trampas de la visión democratista que concibe una relación binaria de horizontalidad que hoy parece imponerse a partir de cierta recepción del discurso neomarxista.

Por la tarde, la prof. Laura Barros de Souza presentó los resultados parciales de un estudio de caso en Porto Alegre, donde indaga los conceptos que los profesores tienen sobre el Bullying partiendo de un cuidadoso rastreo del “estado del arte” de la investigación sobre el tema y de una prolija definición académica. En general los profesores piensan este fenómeno de creciente importancia, sin embargo consideran que no tienen la preparación adecuada para ello y la escuela no posee estructuras adecuadas de atención específica al fenómeno del bullying y otros similares.

A continuación, los estudiantes Sergio Ortega y Carol Ribeiro presentaron un avance parcial de un estudio realizado en el marco de la materia investigación educativa aplicada en el CeRP del Norte sobre la relación entre bullying y repetición. Aunque presentan algunas dificultades metodológicas, los resultados parciales del análisis estadístico muestran una relación débil entre ambas categorías.

La Prof. Sheila Tarde presentó los resultados de una investigación aprobada por el CFE sobre las representaciones sociales de los estudiantes sobre la enseñanza en el bachillerato realizado en el Liceo N°1 de Tacuarembó.

Posteriormente, las profesoras del Instituto de Formación Docente de Rivera, Ana Acosta, Martha Huerta, Gabriela Olivera y Lourdes González, presentaron un avance de su investigación que trata sobre las razones por las cuales los estudiantes de tercer y cuarto año del Instituto de Formación Docente de Rivera optan por recurrir las asignaturas curriculares en lugar de rendir examen. Para ello utilizaron una metodología cualitativa, su objetivo general fue contribuir a una amplia comprensión del desempeño estudiantil; en el avance indican que los estudiantes a la hora de rendir examen sienten miedo, inseguridad y fracaso y creen que recurriendo les irá mejor ya que tienen experiencia previa, sin embargo, ocurre que al recurrir no se sienten parte del grupo nuevo y sienten un tipo de discriminación por parte de sus nuevos compañeros.

La última ponencia del día fue presentada por el Prof. Washington Meneses sobre la llamada “Generación Z” (niños nacidos después del año 2000 que son nativos digitales). El docente presentó ideas sobre cómo los docentes deberían actuar para lograr que estos niños se sientan atraídos hacia el aula gracias a la implementación

de recursos tecnológicos que ya son parte de la vida cotidiana de estos; dice que los docentes deben abandonar esa forma tradicional de educación y reconocer la falacia que existe de que antes se aprendía más y mejor, si logramos integrar las nuevas tecnologías al aula, lograremos captar más la atención de los z.

La jornada tuvo una masiva concurrencia especialmente de docentes y estudiantes de magisterio y profesorado de activa participación. Las ponencias de la mañana oficiaron de marcos generales de comprensión desde donde se pudo discutir y analizar las propuestas prácticas de la tarde.

La mayoría de las ponencias, desde la reflexión teórica o desde experiencias más prácticas, giraron en torno a las cuestiones ligadas a problemas contemporáneos y desafíos que enfrenta la educación en general y la FD en particular. Desde el análisis y la reflexión más teórica se abordaron las mutaciones culturales de una sociedad civil y política hacia una sociedad tecnológica, la despolitización y sus relaciones con los nuevos imperativos sociales y educativos y las consecuentes expresiones en la educación y sus desafíos.

Las propuestas y experiencias prácticas, por su parte, mostraron interés en ciertos problemas vinculados a la inclusión, la tecnología, la evaluación y las nuevas demandas de los jóvenes en el nuevo contexto tecnológico.

Los trabajos presentados tienen una aventurada y oportuna aparición: podrían convertirse en interesantes insumos para los procesos de cambio iniciados en la región y especialmente en Uruguay que ya ha comenzado una reestructuración institucional y una reforma curricular para la Formación Docente.

Las sociedades actuales requieren de nuevos profesores capaces de desarrollar las competencias necesarias para la vida social y para intervenir en su propia transformación. Habrá que desarrollar en los profesores aquellas cualidades, saberes y competencias pertinentes para tales desafíos.

La generación Z y la necesaria autocrítica de la educación formal

Prof. Washington Meneses¹

Resumen

En este breve trabajo se recuerda que actualmente presenciamos la irrupción de un nuevo estrato de estudiantes en el sistema educativo, la generación Z. Este grupo avanza a través de la historia con necesidades, intereses y características inéditas. En consecuencia, se espera que tal acontecimiento demande que, en todos los niveles, y especialmente en la formación docente se gesten un cambio radical en los modos de encarar las estrategias, los recursos y las evaluaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: generación Z, aprendizaje, educación

Resumo

Neste breve trabalho recorda-se que atualmente somos testemunhas da irrupção de uma nova camada de estudantes no sistema educativo, a geração Z. Este grupo avança pela história com necessidades, interesses e características inéditas. Por conseguinte, é de se esperar que um evento desses exija em todos os níveis, e de maneira muito especial na formação dos professores, uma mudança radical nas formas de abordar as estratégias, os recursos e as avaliações dos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras- chave: geração Z, aprendizagem, educação

Mundo en evolución, educación en crisis

Somos una especie más en la historia del planeta Tierra. El factor que nos diferencia, además de la notable falta de vello corporal y la sexualidad compleja, es la cultura apoyada en la innovación. No discutiremos aquí qué es cultura. Propongo resumirla, siguiendo la línea de Eagleton (2001), como el conjunto de acuerdos colectivos, que ayudan a mantener la estructura social en funcionamiento. Esos pactos comprenden la política, la ciencia, el arte y la ética.

¹ Profesor de Física egresado del IPA, docente efectivo en Enseñanza Secundaria y en el Centro Regional de Profesores del Norte, Consejo de Formación en Educación.

En los, a lo sumo, diez mil años de civilización, hemos cambiado poco como primates, pero los acuerdos se han sofisticado con tabúes, reglas, normas y leyes. El conocimiento al que se ha accedido gracias a esa estructura colectiva (y a los procesos históricos que sublevaron esas normas) nos ha permitido tener un panorama amplio del universo en su estructura macroscópica, como también a interpretar la composición microscópica de las sustancias. Esto nos ha brindado la capacidad de manipular, modificar y alterar el mundo de una manera única. Ni siquiera los más optimistas visionarios del pasado podrían haber imaginado la realidad tecnológica actual, la de un planeta con comunicación e información globalizada, donde lo real y lo virtual chocan, se funden y se confunden.

La Educación Formal, quizás arbitrario pero notable invento de la Revolución Industrial, permitió expandir el conocimiento hacia colectivos sociales anteriormente excluidos del ámbito de la cultura, espacio que se reservaba solo para la elite (que siguió existiendo, pero acompañada por una clase media que fue resultado social del trámite de la creación de la escuela tradicional). Estas estructuras son descendientes de la palabra escrita, lo que fue, según Federman (2005), supuso *“una excelente opción para expandir imperios, esferas de influencia y lapsos de control a través de vastas geografías. La palabra escrita viajó bien, aliviando la necesidad de transportar a la persona junto con sus ideas o declaraciones”*.

Justamente, en Uruguay, la escuela pública, primera heredera de la educación formal, es una institución centenaria, inserta en el orgulloso imaginario nacional. El currículo de la escuela se ha adaptado a las realidades temporales y se ha mostrado muy exitosa. Sin embargo, cuando esos mismos niños pasan al sistema de educación media, el fracaso y la repetición elevados se presentan como una constante histórica; en nuestro mundo globalizado y economicista, las Pruebas Pisa lo expresan y demuestran con vehemencia. Esto se extiende luego al nivel terciario de forma casi natural.

Entre las muchas razones que se aluden como responsables de este fracaso, están los nuevos intereses de los jóvenes, los contenidos anquilosados de los programas y las metodologías que usan los docentes en el aula, que no condicen con las expectativas de los estudiantes. No obstante, se propone aquí que uno de los puntos cardinales de este dilema se encuentra en el choque entre perspectivas culturales; como lo plantea Frigerio (2007), *“los niños son otros niños y nosotros somos otros grandes, el mundo es otro mundo”*.

Choque de generaciones

Los últimos veinte años han sido excepcionales para la humanidad. Hoy, las tecnologías igualan (o superan) la ficción. Sin embargo, por primera vez en la historia, coexisten tres generaciones con ideas, hábitos, deseos y sueños bastante diferentes entre sí. Además, cada una de esas generaciones tiene una perspectiva propia de la tecnología y de su vínculo con la comunicación y el aprendizaje.

Por orden de antigüedad, tenemos a los padres (generación X, los jóvenes de la década de los 80), quienes pueden narrar cómo se gestaron las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), hace más de cincuenta años, desde el gigan-

tesco procesador Eniac, pasando por los Atari, los Commodore, los Nintendo y las computadoras personales (PC). Los hijos (la generación Y o Millenials), quizás primeros nativos digitales¹, vieron el desarrollo de las tecnologías digitales y adaptan, mimetizan o incorporan las TICs a su vida cotidiana, pero parecen sentirse inmigrantes en su propia tierra. Por último, tenemos a los nietos, la generación Z, los nacidos entre 1995 y 2005, quienes se han desarrollado en un mundo donde las pantallas táctiles y la dependencia permanente de la conectividad son naturales en su ecosistema.

Si se interpreta que la continuidad de una sociedad se da a través de la permanencia evolutiva de sus instituciones, y que la educación es el conector intergeneracional para el éxito de ese proceso, entonces, ¿cómo hay que educar a la generación más joven, en estos nuevos tiempos donde se aprecian nuevos conocimientos, tecnologías, relaciones e intereses?

Solo para empezar a discutir sobre este piso fluido y resbaladizo de la educación contemporánea, los docentes tenemos que abandonar las cómodas referencias sobre los modos en que fuimos educados y evaluados. Es prioritario reconocer la falacia que es creer que antes se aprendía más y mejor.

Aunque tengamos que chocar con los (malos) hábitos adquiridos, hay que renunciar a la idea de que hace veinte o treinta años atrás nos preparaban con mayor solvencia para la vida; esto es incorrecto (pero no obvio), porque a cada nuevo día y a cada innovación que invade rápidamente nuestra rutina, somos testigos de lo poco que podía hacer la educación de aquel momento para preparar a alguien, con el objetivo de anticipar el funcionamiento del mundo actual. Las grandes innovaciones e inventos escapan a la imaginación, toman por sorpresa al sistema, porque no integran el paradigma compartido en determinado momento y contexto. O sea, el alfabetismo pasó a ser una idea pintoresca, *“una forma estética irrelevante”* (Federman, 2005).

Identificando a los nuevos estudiantes y sus construcciones

La generación Z se caracteriza por aceptar con naturalidad la virtualidad de las relaciones establecidas por el boom de las redes sociales. Esto es casi genético, excede lo nativo digital y se puede definir como “útero digital” (Herrera, 2013). Sus intereses, necesidades y destrezas no tienen analogía posible con sus antepasados. Por eso, proponemos que las generaciones están en constante tensión. Una tensión que se expresa, por ejemplo, a través de las frustradas expectativas tecnicistas sobre las necesarias capacidades que deben demostrar los jóvenes en áreas tan divergentes como el dominio de la lectoescritura, la habilidad para resolver problemas matemáticos o el talento para discutir sobre temas científicos. Claro que hay que poner sobre el tapete la conjetura de que los líderes de hoy, forjados en la educación precursora, tampoco serían capaces de abarcar de modo exitoso tantas destrezas simultáneas.

¹ La noción de “nativo digital” fue acuñada por el escritor norteamericano Marc Prensky. El autor describe a los nativos digitales como las personas que, rodeadas desde temprana edad por las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación que consumen masivamente, desarrollan otra manera de pensar y de entender el mundo.

Porras (2014) expresa que los sujetos están cada vez más inclinados a la multitarea, derivando en una atención cada vez más diversificada y extendida. Esta es una de las razones por la que se cree que los jóvenes son cada vez más proclives a los problemas de atención. En este sentido, podemos comprender que mantener el foco de atención en una sola dirección a veces les resulte monótono y aburrido.

La claves para entender esta generación, que hoy representa casi el 25% de los Estados Unidos, el 15% de la población Argentina y el 11% de los habitantes de Uruguay², está en su clamor de visibilidad, del narcisismo, del *estoy aquí y quiero que me escuchen porque puedo y quiero compartir ideas*.

Estas ideas no conciben con la alfabetización tradicional porque no se ampara en lo escrito, sino en lo visual e inmediato. Esto explica el éxito rotundo de Instagram, de Snapchat, de Facebook y de WhatsApp. Youtube es su fuente natural para aprender procedimientos, Googlear es el acto instintivo que ejecutan cuando necesitan buscar datos. ¿Cómo pueden los jóvenes de hoy aceptar la palabra escrita en los libros que usaban sus padres y abuelos? La respuesta es que no lo harán, porque para la generación Z, *“una única persona o autoridad imponiendo significado y valor se vuelve automáticamente sospechosa; es la sabiduría colectiva de todas las Marías y Steves y Alicias la que crea confianza”* (Federman, 2005).

Estos procedimientos de búsqueda e intercambio de información no encajan con la linealidad y el determinismo del método científico tradicional. Según Federman (2005), hay que pensar en estrategias educativas que colaboren a valorizar unos patrones de conocimiento que emergen por procesos iterativos y recursivos apoyados en diversas fuentes, la amplia mayoría digitales o en la nube.

Por otro lado, se profundiza un fenómeno nuevo en la construcción de los saberes. En el pasado reciente, el saber era propiedad y elaboración de pocos, de eruditos. Pero hoy, como lo explica Daniel Verdú (2015) *“Los Z ya no se conforman con ser sujeto pasivo de marcas y publicaciones, desean producir sus contenidos”*.

Con la mirada hacia adelante y más allá

Actualmente se conoce, algo mejor que antes, cómo aprende el ser humano. Se sabe que olvidamos mucho más de lo que recordamos. Por esa razón, cada biblioteca construida en los últimos dos mil años, fue un paliativo para eternizar las múltiples experiencias fugaces de la vida. Esas reservas pasivas de alfabetización lineal fueron sustituidas, de forma drástica y fulminante, por construcciones colectivas en Internet (por lo general llamadas Wikis), en menos de una década.

También hemos entendido que la interacción social y la participación en grupos son metodologías poderosas para aprender cosas a largo plazo. Justamente, los niños y jóvenes están asimilando el hecho de vivir en un mundo participativo con conocimiento en construcción permanente y al alcance de un click en cualquier mo-

² Instituto Nacional de Estadística – INE, datos Uruguay en Cifras, 2013 (<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/uruguayencifras2013/capitulos/Poblaci%C3%B3n.pdf>).

mento y lugar; y lo están haciendo de manera mucho más espontánea y veloz que la generación que ocupa el actual liderazgo de la educación.

La conclusión inicial retoma la crisis generacional, o sea que, para enseñar a estos nuevos jóvenes, los viejos tendremos que ejercitar lo ya sabido y desarrollar nuevas destrezas. La exigencia de visibilidad implica que no puede mantenerse la estructura actual del aula, vacía de individualidad. Los debates y las situaciones que fomenten a innovar modificarán el mapa del salón de clases tradicional. La rapidez y el inmediatismo que caracterizan la comunicación de los Z apunta a no extenderse, a ser puntuales y concretos en las preguntas y en las respuestas. Buenas preguntas, con respuestas que abran nuevas líneas de interrogantes, casi estructuras abiertas, puede ser una perspectiva a considerar muy en serio para la educación en el futuro inmediato. Por otro lado, la empatía, esa habilidad que genera conocimiento a través de la colaboración, que promueve los más altos valores que se han promovido en las sociedades democráticas, es la moneda más valiosa para una educación de calidad que respete los nuevos tiempos. Por último, pero sin extinguir las ideas, la exigencia académica da un giro hacia la calidad de lo elaborado, al esperar mucho de sí mismo, el joven Z se dedica a presentar lo mejor que pueda producir.

Justamente, los jóvenes ya han tomado la posta hacia una verdadera y profunda reforma de lo que entendemos como enseñanza y aprendizaje. Han decidido empezar a eliminar la frontera entre el novato y el experto. ¿Dónde vemos estos jóvenes en acción? Como ya se ha citado, ya empezaron a construir sus propios contenidos. En Youtube, en las Redes Sociales, en los Blogs. Hank Green³, por ejemplo, tiene un exitoso canal en Youtube denominado el Sci Show. Tavi Gevinson⁴ elaboró, a los 12 años, uno de los blogs más importantes del mundo y, en Uruguay, el equipo de jóvenes de Think Estudios⁵ decidieron que pueden ayudar a los estudiantes de Enseñanza Media a aprender con videos cortos publicados en Facebook (y ya están haciendo los contactos con la ANEP y la UdelaR para formalizar esta experiencia).

Los Z tienen infinitas ventajas cuantitativas y cualitativas sobre las generaciones anteriores, tanto en lo académico como en lo tecnológico. Lo que se debe hacer es repensar las metodologías y pedagogías de la educación formal, priorizando las destrezas y los valores, conocimientos que son indispensables en el contacto humano, tanto en la comunidad real como en la virtual.

La educación formal (presencial o a distancia) necesita convertirse en el ámbito de intercambio de experiencias exitosas entre el pasado y el futuro. La autocrítica de la educación formal pasa por abandonar la nefasta idea de ser un “aparato de selección”, y pasar a ser un espacio de oportunidades de perfeccionamiento para todos. De eso seremos responsables los más viejos, no de cuánto aprenden, sino de cómo y para qué aprenderán los jóvenes de hoy.

3 Hank Green es un músico y blogger norteamericano, que creó el canal de Youtube Scishow, dedicado a explicar en videos cortos todo tipo de tema on un nivel accesible y lúdico. Scishow en facebook: <https://www.youtube.com/user/scishow> y Scishow en youtube: <https://www.youtube.com/user/scishow>.

4 Tavi Gevinson es una blogger norteamericana quien, desde los doce años, ha presentado y criticado temas sobre moda en su blog personal, el cual tiene miles de seguidores. (<http://www.thestylerookie.com/>)

5 Think Estudios es un proyecto educativo que brinda una herramienta de aprendizaje para los estudiantes de bachillerato en Uruguay, como complemento de la educación formal.

Think Estudios en facebook: <https://www.facebook.com/think.estudios>

Think Estudios en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=S-OuZZOt7sl>, consultado el 14/06/2015).

Referencias bibliográficas

- Crettaz, J. (2014). *Generación Z: contradictorios y curiosos, así son los jóvenes tech*. Diario La Nación. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1719548-generacion-z-contradictorios-y-curiosos-asi-son-los-jovenes-tech> (consultado el 10/07/2015).
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura*. Barcelona: Paidós
- Federman, M. (2005). *Por qué Juanito y Juanita no pueden leer y por qué el Sr. y la Sra. Gómez no pueden enseñar: El reto de las alfabetizaciones multimediales en una época tumultuosa*. Disponible en <https://dl.dropboxusercontent.com/u/385095/traduccion/PorQueJuanitoJuanitaNoPuedenLeer.pdf> (Consultado el 15/07/2015)
- Frigerio, G. (2007). *La Educación como derecho*. Montevideo: Revista Quehacer Educativo.
- Herrera, C. (2013). *Perfil de la generación Z, adolescentes y niños de la era de la hiperconexión*. Disponible en: <http://pulsosocial.com/2013/01/30/perfil-de-la-generacion-z-adolescentes-y-ninos-de-la-era-de-la-hiperconexion/> (Consultado el 25/07/2015).
- Porras, D. (2014). *La generación Z ¿Cómo piensan y cómo aprenden?* Disponible en: <http://ojulearning.es/2014/07/la-generacion-z-como-piensen-y-como-aprenden/>, (Consultado el 27/07/2015).
- Tulgan, B. (2013). *Meet Generation Z: The second generation within the giant “Millennial”*. RainmakerThinking. Disponible en: <http://rainmakerthinking.com/assets/uploads/2013/10/Gen-Z-Whitepaper.pdf>, (Consultado el 21/07/2015).
- Verdú, D. (2015). *La generación Z quiere cambiar el mundo*. El País, 3 de mayo de 2015. Disponible en: http://3.bp.blogspot.com/-Ymi1K_7-45g/VUdh20wdm1I/AAAAAAAAAGCY/AXZsIWO9f2M/s1600/GENERACION%20N%20BZ%20B-In%20context.jpg (Consultado el 25/07/2015).

La escuela en tiempos de despolitización

Mag. Joni Ocaño¹

“sólo el hombre, entre los vivientes, posee el lenguaje. La voz es signo del dolor y del placer, y, por eso, la tienen también el resto de los vivientes (su naturaleza ha llegado, en efecto, hasta la sensación del dolor y del placer y a trasmitírsela unos a otros); pero el lenguaje existe para manifestar lo conveniente y lo inconveniente, así como lo justo y lo injusto” (Aristóteles, apud Agamben, 2010, p. 17).

Resumen

La escuela ya no democratiza; hace tiempo dejó de ser un elemento de ascenso social y ni siquiera funciona como estrategia efectiva del Estado para resolver problemas sociales acuciantes. ¿Cuál es la clave entonces para reivindicarla en un escenario hostil de despolitización social y de hegemonía de los medios? ¿Es aún posible, necesaria o pertinente tal reivindicación? Estas son algunas preocupaciones de fondo que animan este análisis.

Se parte de un diagnóstico oscuro para las más elementales pretensiones de la acción escolar. Las sociedades postindustriales presentan un escenario donde el poder de los medios crece a la par de la despolitización social. En dicho escenario la democracia tiende a concebirse separada de la política y por referencia al mercado. Las condiciones que hicieron de la escuela pública una entidad posible y necesaria parecen hoy haber desaparecido; sobrevive mimetizada con las empresas y los medios.

Se revisan algunas de las más difundidas expresiones del discurso crítico anti-capitalista —que después de Marx muestran algunos desplazamientos conceptuales claves— como marco posible para la comprensión del valor de la escuela en las sociedades contemporáneas, de su papel y significado en tiempos de despolitización.

Palabras clave: Escuela, política, democracia, capitalismo.

Abstract

The school no longer democratizes; long ago it ceased to be an element of social promotion and not even works as an effective strategy of the Government to solve the pressing social problems. What is the key then to claim it in a hostile scenario of

¹ Maestro, Licenciado en Educación por la UCUDAL y Magíster en Educación por la Universidad ORT. Cursa el doctorado en Educación en la UNINI (México). Es docente efectivo en Ciencias de la Educación en el Centro Regional de Profesores del Norte (CeRP) y del programa de posgrados en Educación de la Universidad de la Empresa.

social depoliticization and media hegemony? Is it still possible, necessary or relevant this claim? Here are some underlying concerns that animate this analysis.

It begins in a dark diagnosis for the most elemental claims of the school action. Postindustrial societies present a scenario where the power of the media grows with social depoliticization. In this scenario democracy tends to be conceived separated from politics and by reference to the market. The conditions that made the public school a possible and necessary entity now seem to have disappeared; survives camouflaged with business and the media.

Some of the most widespread expressions of anti-capitalist critical discourse are reviewed – that after Marx show some key conceptual shifts- as a possible frame for the understanding of the value of the school in contemporary societies, its role and significance in times of depoliticization.

Keywords: School, polítics, democracy, capitalism

Introducción

Lo que se presenta aquí no es el resultado de una investigación empírica; se trata de un análisis con pretensión de ensayo en torno a la cuestión de la escuela en el escenario de las sociedades mediáticas despolitizadas.

Se abordan tales asuntos a la luz de algunas lecturas y pensamientos manejados con cierta relativa comodidad y cierta afinidad diletante (logradas a golpes de pura testarudez de ir a su encuentro) y que, aunque inicialmente pudieron resultar lejanos, nos dicen hoy, sin embargo, mucho más acerca de nosotros mismos y de nuestras circunstancias que ciertas voces más próximas, cuya única virtud es la de su mera exposición repetitiva en el escenario local y la de habitar con comodidad, astucia y pulcritud los discursos dominantes del “sentido común” y de lo “políticamente correcto”.

La escuela –no es secreto para nadie– ya no es la misma. Esto podría ser motivo para celebrar si lo que la distingue del pasado no fueran los múltiples y crecientes problemas que ella presenta hoy. Estos problemas no son solamente aquellos que ha definido la investigación sociológica (poca capacidad de generar aprendizajes, bajos rendimientos escolares, rezago, desafiliación, abandono, baja eficacia terminal, etc.), y sus raíces no se encuentran en la escuela misma, sino en el seno de las sociedades y de las nuevas formas en que se presenta el mundo capitalista hoy.

Por lo tanto, que la escuela ya no sea la misma no es lo que más inquiete (al final, se supone que no debería serlo en un mundo en transformación), ni tampoco, en última instancia, solamente los problemas que ella presenta (en algunos se viene trabajando con ahínco), sino que todo esto no sean más que síntomas de un escenario en el cual la escuela ya no resulte ni funcional, ni necesaria y ni siquiera posible.

Se ha instalado en ciertos ámbitos la idea de que ya no cumple con los cometidos para los cuales fue creada hace ya casi 150 años y que, dada la magnitud de los cambios en las llamadas sociedades postindustriales, probablemente ya no pueda cumplirlos más. Atender a las complejas y cambiantes demandas de estas socieda-

des requeriría de tantas adaptaciones que, al final, lo que quede de ella ya no sea reconocible como tal.

Hoy ya no interesa propiamente la educación escolar sino la escolaridad. Lo que allí se enseña parece tener valor solamente para avanzar en el propio sistema escolar, no para la sociedad ni para la vida. Ya no concita el entusiasmo que generó en el pasado y, a la creciente desconfianza en lo que esta pueda realmente ofrecer, se suma la alarmante desvalorización social de la profesión docente.

La escuela ya no democratiza. Hace tiempo dejó de ser un elemento de ascenso social; tampoco funciona como estrategia efectiva del Estado para resolver problemas sociales acuciantes. ¿Cuál es la clave entonces para reivindicarla en un escenario hostil de despolitización social y de hegemonía de los medios? ¿Es aún posible, necesaria o pertinente tal reivindicación? Habrían razones corporativas para reivindicarla (bajo sus escombros se sepultarán a los docentes), pero no son legítimas ni suficientes; son necesarias —es bueno que así sea— otras razones para tal empresa. Y para encontrarlas hay que prudentemente evitar tanto las loas de la apología respaldada en ciertas expresiones del pensamiento pragmático-liberal sordas a las denuncias de la crítica, como la silbatina acusadora de la crítica pesimista recostada en ciertas expresiones del pensamiento anticapitalista ciegas a las conquistas, propuestas y realizaciones concretas.

Pero ¿qué pueden ofrecernos algunas de las más difundidas expresiones del discurso crítico para la comprensión del valor de la escuela en las sociedades contemporáneas? Después de Marx, la crítica muestra ciertos desplazamientos conceptuales cuyas implicaciones, para la concepción de la escuela y de sus fines, son importantes. Revisar ese escenario discursivo hasta sus más nuevas expresiones podría ayudarnos a comprender la educación escolar, su papel y su significado en tiempos de despolitización.

La tradición crítica del pensamiento en la que se apoya este texto ha sido fuente de las más severas y profundas acusaciones contra la escuela pero —es justo decirlo— también ha ofrecido las más lúcidas ideas para su defensa.

El escenario actual: democracia sin política

“Un itinerario alegre y terrible nos ha llevado desde la política a la democracia mediática” (Núñez, 2009, 9).

Se ha querido trazar aquí una línea que delimite, separe y, llegado el caso, contraponga *democracia* y *política*. Aunque en este caso discutible, imprecisa y a veces confusa, esta línea separadora que atraviesa todo este texto, pretende funcionar exclusivamente como estrategia analítica para poder pensar, hoy y aquí², la educación escolar en el marco de la filosofía de la educación y de la filosofía política.

2 Hoy: en tiempos del capitalismo mediático y de las llamadas sociedades globalizadas posindustriales del siglo XXI; y aquí: en esta región latinoamericana de tradición católica y latina, aún periférica y pobre, colonizada culturalmente pero con aspiraciones propias.

Admitimos en esta distinción –se insiste, exclusivamente analítica– que *democracia* corresponde fundamentalmente al orden de la elección y que *política* corresponde, antes que nada, al orden de la decisión. Admitimos también que elección y decisión, bien mirados, son procesos de naturaleza distinta; el primero se define en la instancia horizontal del debate colectivo, la polémica o la opinión pública; el segundo, por su parte, se define en la instancia piramidal del concepto, la verdad y la crítica.

En este sentido, Núñez (2009) acertadamente considera que el plebiscito o la elección corresponden mucho más a la lógica de la democracia que a la de la política. Ahora bien, la decisión siempre se ubica por encima de la elección; ella supone la posibilidad de conceptualizar, de emitir un juicio sobre la elección misma. En otras palabras: la decisión supone una elección en una zona superior; “elegir entre elegir y no elegir” –afirma Núñez– (...). La decisión solamente puede implementarse desde un lugar que supone, implícita o explícitamente, una crítica de la mecánica electoral, cierta trascendencia. La decisión es el verdadero lugar de la soberanía (2013).

Veamos un poco más de cerca esta separación. La vida, en su sentido biológico más elemental, puede ser reducida a la mera conexión entre el impulso instintivo que lleva a satisfacer deseos o necesidades básicas y el acto concreto que lo satisface. Vivir es la búsqueda permanente de satisfacer nuestros apetitos, una especie de sumatoria de conexiones entre apetitos y actos que los expresan o satisfacen. Aquí, en este plano, no hay diferencia esencial entre vida humana y vida animal.

Ahora bien, digamos, siguiendo a Núñez (2011), que los seres humanos históricamente hemos desarrollado una lógica práctica que regula la conexión entre el apetito y el acto que lo satisface, y esa lógica, en su sentido más básico, es lo que llamamos *economía*. Vida y economía son, por lo tanto, espontáneas en el hombre e inherentes a los vínculos entre las personas y entre las personas y las cosas. Pero, tal como está planteado en el acápite de este trabajo, el hombre no solo tiene una voz por la cual expresar sus apetitos, como el resto de los animales, sino que también es capaz de desarrollar un lenguaje que le permite suspender o diferir la conexión aludida para pensarla socialmente. A ese lenguaje se le llama política.

Al contrario de la economía y de la vida misma, la política no es espontánea; ella debe ser fundada y surge de un acto voluntario y deliberado, se diría que se trata de un acto vital en el que, separándose de la vida, el hombre piensa y decide sobre la vida (decide porque piensa). La política es un punto trascendente a la vida y sólo el hombre es capaz de ocupar ese lugar puesto que posee lenguaje. Obsérvese que para poder decidir sobre la vida hay que tener un concepto de la vida, una teoría (de lo que es conveniente o inconveniente, de lo que es justo o injusto).

De lo planteado resulta que, inspirado en Aristóteles, se podría decir (como lo hace Agamben) que la vida humana de los intercambios, la mera suma de voces, o sea, la vida biológica, aquella que nos une a la vida animal (*zoé*) es separable analíticamente de la vida política o de la buena vida (*bíos*) que se define en la *polis* (que no es más que la vida humana puesta en el orden del lenguaje y la teoría).

La pareja categorial fundamental de la política occidental (...) [es] la nuda vida–existencia política, *zoé*, *bíos*, exclusión, inclusión. Hay política porque el hombre es el ser vivo que, en el lenguaje, separa la propia nuda vida y la opone a sí mismo, y al mismo tiempo, se mantiene en relación con ella en una relación inclusiva exclusiva” (Agamben, 2010, p. 18).

Así delimitados en este esbozo, *política y democracia*, es posible entonces postular analíticamente dos modelos contrapuestos de la relación entre una y otra: uno en el que predomina la democracia y la política se define como mera gestión técnica de aquella; y otro en el que, a la inversa, predomina la política y la democracia se define como parte de las dinámicas del funcionamiento político. El primer caso refiere a las democracias de abolengo comunitario anglosajón, protestante –democracia liberal–, cuya dinámica pragmática y aconfictiva se define en procesos jurídico-administrativos, normas y reglas inmanentes que regulan las interacciones e intercambios; el segundo caso refiere a las democracias de estirpe social, latina y católica –democracia política–, cuya dinámica inherentemente conflictiva se define en procesos dialécticos de crítica, lucha –una lucha esencialmente ideológica–, partidos y leyes trascendentes³ que gobiernan los procesos de decisión.

Las raíces de las democracias liberales pueden encontrarse precisamente en las comunidades protestantes anglosajonas que colonizaron América buscando vivir según sus propias reglas, libres de la intrusión del Estado. Son comunidades cerradas y fuertemente reguladas, que tradicionalmente han visto al Estado como un “mal necesario”, un obstáculo a las “libertades individuales” y, por ende, a la propia democracia. En todo caso, el Estado es concebido para asegurar el libre flujo de los intercambios. La educación escolar, en ese escenario, tiende a ser pensada con criterios empresariales y como un servicio a reivindicar en el marco de los derechos individuales y de la libertad de elección.

A las democracias liberales se oponen aquí las democracias políticas, que tienden, por el contrario, a definirse al margen del mercado y en relación al Estado y a la organización social como un todo. Allí la institución estatal tiende a intervenir en los asuntos de la sociedad –es deseable que así sea– como garante del propio funcionamiento democrático, como una especie de entidad trascendente mediadora que representa a la ciudadanía; la lucha política se define, en gran medida, por el control del Estado –se insiste en que es una lucha esencialmente ideológica– para que se cumpla con las demandas de la sociedad organizada, en un juego de intereses y pugna por el poder. En este caso, la educación escolar tiende a ser pensada con criterios institucionales, estatales o públicos y como un beneficio por el cual luchar en el marco de las exigencias sociales de los deberes del Estado.

Llegado a este punto, cabe preguntarse sobre la articulación entre educación escolar y democracia (¿A qué democracia la escuela sirve?).

Actualmente en las sociedades mediáticas se ha instalado un brutal consenso por el cual la vida democrática parece valorarse exclusivamente por los espacios y oportunidades que ella genera para asegurar las libertades de expresión u opinión, entendidas más como derechos civiles que como derechos políticos, y de elección, entendidas en el marco de los derechos igualitarios y los del consumo de bienes y servicios.

³ Desde lo que se quiere postular, las expresiones reglas inmanentes y leyes trascendentes son pleonasmos puestos aquí a los efectos de contraste: las reglas (que son inmanentes por definición, puesto que refieren a lo convenido internamente por el colectivo) se asocian a las comunidades que se ordenan democráticamente; las leyes (que son trascendentes por definición, puesto que su origen es una suprema autoridad reconocida por el colectivo que manda o prohíbe externamente, en consonancia con la justicia y para el bien de los gobernados) se asocian más bien a sociedades que se organizan políticamente.

Hoy las palabras *democracia* y *política* reciben muy diferentes valoraciones y es cada vez más difícil asociarlas. Badiou (2000) se atreve a opinar que en el capitalismo postindustrial, la palabra democracia pertenece a lo que él denomina “opinión autoritaria” puesto que:

Está de cierta forma prohibido no ser demócrata. Con mayor precisión: se da por sentado que la humanidad aspire a la democracia, y toda subjetividad que se suponga no demócrata es considerada patológica. En el mejor de los casos, ella implica una paciente reeducación; en el peor, significa el derecho de injerencia de los legionarios y paracaidistas demócratas. La democracia así inscrita en la opinión y en el consenso atrae necesariamente la sospecha crítica del filósofo. Desde Platón, en efecto, la filosofía es ruptura con la opinión (...) Para el filósofo, todo lo que es consensual es sospechoso”⁴ (p. 2).

En los tiempos que corren, la democracia liberal parece definirse exclusivamente por ese escenario horizontal en el que se asegura el libre flujo de los intercambios simbólicos y materiales; pero ¿acaso el flujo horizontal ilimitado de los intercambios, en una mecánica ciega y compulsiva, no es la más perfecta metáfora del mercado (o quizás su más gloriosa realización)?

Democracia liberal y capitalismo han sabido estrechar relaciones que se sostienen solamente si la política es anulada en beneficio del mercado. De esta manera, la democracia oficia como una especie de “estandarte” del sistema detrás del cual éste ha encontrado cierta inmunidad a la creciente crítica anticapitalista. Esta crítica capitula precisamente allí donde compromete al marco político-institucional del capitalismo (el Estado democrático liberal burgués).

Žižek (2011) reconoce que hoy somos testigos de una proliferación de críticos que denuncian los horrores del capitalismo pero cuyas crítica claudican frente al Estado de Derecho burgués.

Hay, sin embargo, una trampa en toda esta inundación crítica: aunque parezca despiadada, lo que en ella nunca es cuestionado es el marco democrático-liberal (...) del estado de derecho (burgués). Este sigue siendo la vaca sagrada que ni siquiera las formas más radicales de esta «ética anti-capitalista» (el Foro de Porto Alegre, el movimiento de Seattle) se atreven a tocar (Žižek, 2011, p. 22).

Ahora bien, la idea de la simbiosis entre democracia y capitalismo se ha revelado falaz con la irrupción victoriosa de éste en países orientales no democráticos. La actual retórica justificativa se refiere a ello con el eufemismo “capitalismo con valores asiáticos” para ocultar su inherente carácter autoritario. El escenario global presenta, en definitiva, un panorama donde el capitalismo se presenta como el destino final de la humanidad y la democracia parece desarrollarse al margen de la política, en el flujo horizontal de los intercambios de la vida misma, la *nuda vida* al decir de Agamben (2010).

Por lo dicho, parece evidente que en el capitalismo globalizado democracia y política no parecen ir de la mano: la primera se define por referencia al mercado en el flujo ininterrumpido de los intercambios de objetos y signos; la segunda se define por referencia al Estado y sus anquilosadas instituciones piramidales. El Estado

⁴ Ver: Badiou, Razonamiento altamente especulativo sobre el concepto de democracia, p. 2 disponible en: http://www.elortiba.org/pdf/Badiou_Razonamiento_sobre_el_concepto_de_Democracia.pdf

entra en crisis y la política resulta sospechosa. El problema central es la despolitización de la sociedad. De acuerdo a Badiou, el poder contribuye con esto e intenta convencernos de que “lo único que existe son los negocios, el dinero, el trabajo, la familia. Y la política es imposible. Por eso todos somos esclavos” (2000b). Frente a esto, propone que hay que oponerse a dicho dictamen diciendo que la política sí es posible, aunque para ello haya que reinventarla.

En las primeras décadas del siglo XX, Dewey –uno de los más celebrados hijos del pragmatismo americano– prefirió concebir la democracia no como un sistema de gobierno, sino como una forma de vida. Hoy ya no se habla de *Estado democrático* sino de *vida democrática*, y ésta se constituye en un escenario horizontal de intercambios e interacciones, de la mera suma de voces y del empuje vital en igualdad de condiciones. Por eso es cada vez más difícil asociar la democracia al Estado y a la política. Más bien parece realizarse en las dinámicas sociales del intercambio libre y horizontal; son dinámicas de un alto grado democrático, ya que en el mundo de los intercambios horizontales no se admiten privilegios o jerarquías que entorpezcan el flujo de la libre circulación material y simbólica; pero se trata de un mundo profundamente apolítico, formado por comunidades rigurosamente ordenadas en las que, en definitiva, se instala la tendencia de sustituir la política por la administración de los cuerpos y de la vida meramente biológica: la política tiende a ser sustituida por aquello que Foucault denominó *biopolítica*.

En ese escenario, la economía inunda todos los intersticios de la vida humana, convirtiéndose en la lógica social dominante.

Las modalidades contemporáneas del capitalismo ilustran suficientemente este punto. Estas «modalidades contemporáneas» básicamente proceden empujando una triunfal y furiosa hegemonía sin fisuras de la lógica económica, que cubre y obtura toda otra lógica social, política o cultural. Todo queda subordinado a la economía. Lo social se entiende como macrocomunidad de individuos o cuerpos que sobreviven, extraen beneficios, intercambian, trabajan y consumen. Lo político se entiende como mera administración, gerencia o gestión estatal de cifras e indicadores -y no solo necesariamente de índices económicos en un sentido estricto (comerciales, productivos, laborales, financieros, etc.), sino también sanidad, seguridad, rendimiento educativo, etc., pues todo indicador estadístico, es, podemos decirlo, económico, porque su ontología es pragmática (aquí es que se ve con claridad el triunfo absoluto de la lógica económica) (Núñez, 2014, p.13).

Más allá de los ensayos puntuales, en general, las formaciones sociales contemporáneas han reducido o tienden a reducir al Estado a su mínima expresión y definen sus procesos (incluso los procesos políticos que devienen en procesos meramente administrativos) por referencia al mercado.

Quizás la forma como se vive la democracia despolitizada hoy en la sociedad globalizada encuentre su más gloriosa expresión en las “redes sociales” y en las “comunidades virtuales”. Allí las interacciones son crecientemente democráticas y, a la vez, radicalmente apolíticas; se reducen al mero intercambio libre y horizontal de signos, deseos, emociones, sentimientos y opiniones cuya fuerza parece residir más en el gesto que en el argumento, más en el plano de la expresión que en el de la reflexión o la crítica. Se diría que allí importa más la libre expresión comunitaria horizontal de todas las voces, identidades y pequeñas diferencias, que la producción colectiva de un lenguaje social unificado que permita conceptualizarla.

Se ha instalado la fantasía utópica de una democracia directa en la que el pueblo ya no gobierna a través de la estructura política Estado, sino que son las comunidades fundidas en la masa quienes empujan la administración a través del mecanismo económico articulado con los *medios*. La clase política ha devenido en mero ejecutor, administrador y gestor de la voluntad liberal de los medios a través de la opinión pública.

Precisamente allí, donde todos se expresan, en ese escenario horizontal y radicalmente democrático, las multiformes comunidades mediáticas resultan inexpugnables a toda problematización, a toda crítica, anulando la posibilidad misma de la política. En las “comunidades virtuales” o en las “redes sociales” todos se expresan y todo lo expresado vale en ese tolerante⁵ y radicalmente democrático escenario.

Paradójicamente, aunque allí todo parece celebrar las diferencias, las identidades y la multiplicidad de lo particular, todo se funde en la masa meditática. Raramente se generan debates de fondo o antagonismos fundamentales (el medio no parece diseñado para ello, por lo menos no específicamente). Cualquier antagonismo o diferencia de opinión inmediatamente queda desarticulada o truncada sin desenlace ni continuidad, o se resuelve en un tolerante y “políticamente correcto” saludo, o en un conveniente onomatopéyico de una carcajada, o aún quizás en un simpático y laudatorio emoticón (estandarización icónica de un sentimiento). Es, al fin, la sumatoria de las voces que, posibilitada por la ubicuidad de los medios, ejercen su derecho a expresarse en un escenario plural, horizontal y radicalmente democrático pero —se entenderá— profundamente apolítico.

La masa mediática es la sociedad desarticulada por la ilusión democrática liberal aconflictiva y antiestatal y por la ideología posmocapitalista que decreta el fin de las ideologías. Ella misma se ha convertido en instrumento de la ideología al tiempo que la destituye del escenario social. Es la sociedad interconectada “des-ideologizada” —un subproducto del capitalismo postindustrial—; es la forma contemporánea en que se presenta la sociedad despolitizada que ha abandonado el ideal de la organización social y ha adoptado la meta del orden comunitario. La otrora sociedad organizada ha devenido hoy comunidad ordenada.

La escuela pública, que siempre fue herramienta vinculada con las democracias republicanas y liberales, ha estado presente explícita o implícitamente en los discursos críticos donde escasean elogios hacia ella. ¿Cómo pensarla hoy en un escenario de despolitización de la sociedad?

El nuevo escenario y las viejas categorías teóricas

En los últimos años, el capitalismo se ha presentado bajo la forma de un nuevo escenario en el cual la escuela parece ya no tener lugar. Uno de los aspectos característicos del nuevo escenario es el desarrollo espectacular de los medios y su

⁵ En su obra *En defensa de la intolerancia*, (2008) sospecha que la forma como se manifiesta la tolerancia multicultural hoy se basa en la tesis de que se vive en un mundo post-ideológico en el que ya se ha superado los viejos conflictos entre derecha e izquierda que tanto dolor de cabeza causaron y en el que las luchas más importantes serían aquellas que se libran por conseguir el reconocimiento de los diversos estilos de vida; pero que quizás ese multiculturalismo despolitizado sea precisamente la ideología del actual capitalismo global.

poderosa influencia en la vida de las personas. Esta influencia ha sido de tal magnitud que hoy por hoy la escuela compite en franca desventaja con ellos. Muchos creen que el impacto de los medios en la sociedad (en términos de intensidad o repercusiones) parece estar llamado a ser mayor aún que el de la escuela en sus mejores tiempos.

La crisis de la escuela como forma dominante de educación no es de hoy; la misma coincide con la crisis de las sociedades industriales de cuyas entrañas se gestó el escenario que la hizo posible y necesaria. Los análisis dominantes sostienen que se ha configurado un nuevo escenario en el que el Estado moderno y sus instituciones han quedado en jaque. La reforma, a despecho de sus pretensiones, más que una respuesta ha sido un síntoma de tal fenómeno.

Ahora bien, hoy el escenario social presenta rasgos que parecen huir de las viejas categorías filosóficas y sociológicas creadas para comprenderlo y dar explicación a sus problemas. La retórica del discurso dominante se empeña en presentar ideológicamente al mundo social contemporáneo como algo nuevo en el cual subsisten, sin embargo, algunos viejos problemas. De esa manera, resulta fácil perder tanto lo que realmente es nuevo en el ropaje ideológico de lo viejo, como también lo viejo en el ropaje de lo nuevo. Si el sistema actual puede presentar viejos fenómenos como si fueran nuevos y nuevos aspectos como si siempre hubieran estado allí, ¿cómo comprender lo que es verdaderamente nuevo en lo nuevo?

Algunas expresiones propuestas para comprender nuestras sociedades actuales como una nueva realidad o una realidad distinta de las anteriores, parecen obturar el potencial explicativo de categorías teóricas del pasado. Así se proponen recurrentemente expresiones como “sociedades posmodernas”, “sociedades posindustriales”, “sociedades de la información”, “sociedades de riesgo”, etc. para dar cuenta de lo que ocurre hoy. Sin embargo, a despecho de sus pretensiones, pierden de vista lo verdaderamente nuevo en lo nuevo, presentando lo viejo como algo completamente nuevo y, por lo tanto, supuestamente incomprensible bajo las viejas categorías teóricas.

En una de sus conferencias, Žižek (2009)⁶, en defensa del viejo comunismo, rechaza –haciendo suya la idea que Adorno formula al comienzo de su *Tres estudios sobre Hegel*– la tradicional y paternalista pregunta que solemos hacerle al pensamiento del pasado sobre si tiene o no vigencia para los tiempos que corren (por ejemplo: ¿qué continúa vivo y qué ha muerto en Kant, en Hegel, o en Marx?), o de si es pertinente para la comprensión de nuestras sociedades y sus problemas actuales. En vez de esa “estúpida y obvia” pregunta –dice el filósofo esloveno–, que supone una posición arrogante de quien la formula, deberíamos hacernos la pregunta opuesta: ¿cómo nuestra época parecería a ese pensamiento?⁷, ¿cómo puede nuestro predicamento actual ser visto desde la lente de ese pensamiento? Esa es la verdadera dialéctica de lo viejo y lo nuevo: mantener viva una idea reinventándola una y otra vez en cada situación histórica nueva.

6 Ver: Žižek “¿Qué significa ser un verdadero revolucionario hoy en día?” coloquio realizado en el marco de la Conferencia Internacional de Marxismo en Bloomsbury, Londres en el 2009, disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=k-8oD9TwpYs>

7 “(...) anuncia, por parte de quien posea la cuestionable dicha de vivir después y esté obligado por su profesión a ocuparse de aquel sobre el que haya de hablar, la desvergonzada pretensión de señalar soberanamente al difunto su puesto y, de este modo, colocarse en cierto sentido por encima de él; y en la abominable pregunta de qué significan para el presente Kant y, ahora, Hegel (...) resuena semejante presunción. No se lanza, en cambio, la pregunta inversa. la de qué significa el presente ante Hegel” (Adorno, 1974, p. 15).

La verdadera filosofía (Adorno pensaba en Kant y en Hegel; Žižek en Marx) se presenta como una idea eterna funcionando como una “universalidad concreta” hegeliana, o sea, eterna no en el sentido de una serie de características abstractas que pueden ser aplicadas a toda situación, sino en el sentido de su capacidad potencial de ser reinventada en cada situación histórica nueva.

Žižek opina que la única manera de comprender verdaderamente lo que es nuevo en lo nuevo es analizando lo que sucede hoy en día a través de los lentes de lo que era eterno en lo viejo. Ahora bien, si la tradición del pensamiento anticapitalista moderno mantiene lo eterno del marxismo, entonces funciona como aquella universalidad concreta hegeliana.

¿Qué es lo eterno en el pensamiento crítico desde Marx hasta Žižek, pasando por Adorno y Habermas? Muchos creen que es el proceso hacia la emancipación radical; aquel que se verifica y persiste en la historia desde tiempos remotos, siempre reinventado en Espartaco, en la Revolución Francesa o en la lucha del proletariado en el siglo XIX.

Pero la *emancipación* se nos presenta hoy ideológicamente como uno de esos conceptos demodé que, en el mejor de los casos, genera una condescendiente simpatía de algunos nostálgicos. El mismo arrastra todo un sistema conceptual que incluye los también ideológicamente considerados anacrónicos conceptos de *lucha de clases* e *ideología*. El capitalismo globalizado adopta la forma precisa de un escenario en el cual dichos conceptos parecen resultar estériles, de dudosa rigurosidad o parte de una tendenciosa retórica.

En el discurso filosófico posmoderno, la *emancipación* es un concepto ausente; más bien se la asocia a expresiones filosóficas de la vieja tradición ilustrada que este discurso rechaza. Sin embargo, quizás valga la pena atreverse en este caso a rechazar la pregunta por la vigencia de este concepto, y preguntarse obstinadamente sobre cuáles son hoy los mecanismos de la dominación y, consecuentemente, qué caminos son posibles para la emancipación, dado el predicamento actual de nuestras despolitizadas sociedades del capitalismo global.

En ese marco, habría que problematizar el papel y el valor de la pedagogía. Pero, ¿qué ofrecen las principales expresiones de la tradición crítica del pensamiento anticapitalista de los siglos XX y XXI?

El distanciamiento de Marx: los primeros desplazamientos

El marxismo del siglo XIX proponía un programa crítico que se encuadraba en el movimiento de la crítica ideológica como forma de desvelamiento de la conciencia afectada por la ideología.

La noción de ideología entonces, en cierto sentido, era simple: se trataba de una especie de ingenuidad básica y constitutiva que suponía una divergencia entre la realidad social y la representación distorsionada o la falsa conciencia de ella. Tal vez la más elemental definición de ideología la proporcione el propio Marx (2001)

en una frase aparentemente poco pretenciosa incrustada en la densa retórica de El capital, cuya traducción sería más o menos la siguiente: “[los hombres] no saben lo que hacen, pero lo hacen igualmente” (2001, p. 39); es decir, el sujeto ideológico era asimilado a un personaje que no sabe (no es consciente) de la realidad en la que vive y necesita, por lo tanto, de un proceso de crítica ilustradora que lo ayude a “darse cuenta” del engaño y del “verdadero mundo”. Dicho personaje que se postula es, en cierto sentido, honesto pero engañado por la ideología; efectivamente “no se da cuenta” de lo que ocurre, por eso “no sabe lo que hace, pero lo hace igualmente”. El poder, en cambio, es “hipócrita”⁸, puesto que oculta sus verdaderos motivos y solamente puede ser “desenmascarado” por la vía de la crítica ideológica.

En otras palabras, la posibilidad de que la conciencia pueda someterse a un procedimiento crítico-ideológico deriva de esa noción de ideología en la que se postula la existencia de una realidad “verdadera”, pero que es “encubierta” o “falseada” por la ideología.

La recepción de este pensamiento en la pedagogía atravesó todo el siglo XX (Makarenko, Krupskaya, Gramsci e incluso Freire); era posible entonces, en ese esquema, un proyecto emancipador o un programa crítico que incluyera una pedagogía “liberadora”, “concientizadora”, “transformadora” o “emancipadora” (que representa los intereses del proletario, oprimido o dominado), en oposición a la pedagogía “domesticadora”, “dominadora”, “opresora” (que representa los intereses del burgués, opresor o dominante). Aún era posible el juego antagónico de la política.

Esta crítica era concebida en un escenario donde el capitalismo aún mostraba su cara más típica. La sugerente escritura de Núñez (2009) nos describe con precisión ese escenario que, en estas latitudes, aún se vivía hasta entrado el siglo XX y en el cual la crítica se insertaba en el juego de la política. Vale la pena citarlo en extenso:

Las viejas formas del capitalismo vinculadas al Estado, o mejor, vinculadas al Centro y a su lógica de universalidad, dibujaban las formas tradicionales de la crítica. Nos conducían a concentrarnos en la ideología, la doctrina, la ontología y la «visión del mundo». Tema clásico de la alienación: nuestra servidumbre era involuntaria, no lo sabíamos pero igual lo hacíamos. Habíamos sido educados en los fantasmas de las clases dominantes, en su literatura, su derecho, sus pretensiones de universalidad. (...) Era un capitalismo todavía no disociado de la política (Núñez, 2009, p. 9)⁹.

Ya en la primera mitad del siglo XX, el pensamiento anticapitalista encuentra una nueva formulación en los trabajos de la Escuela de Frankfurt. Sin duda, esta expresión de la crítica contemporánea se ha nutrido de Marx, Freud y Hegel, quienes se constituyen en las columnas vertebrales del Instituto de Investigación Social. Ador-

8 Asumo la hipocresía como una actitud típicamente moderna y, diría, como desviación propia de un escenario político. Por oposición, asumo al cinismo como una actitud típicamente posmoderna y como desviación propia de un escenario apolítico. La hipocresía demandaba ocultar (por mero procedimiento del engaño o por vergonzantes, quizás) los verdaderos motivos o intereses que impulsaban las acciones y decisiones que el poder tomaba. En cambio el cinismo no demanda ocultar los intereses por más espurios que éstos sean; por el contrario, se los exhibe en nombre de la autenticidad. Se podría pensar que aquí los mecanismos del engaño son aún más intrincados y complejos que aquellos, como lo supone Žižek en su visión lacaniana de la ideología o, quizás, que la sociedad se sabe engañada y aún así actúa como si no lo estuviera en una especie de racionalidad cínica, como advierte Sloterdijk, o aún que, en los tiempos que corren de mero empuje vital asignificante.

9 Destacados en el original.

no en un primer momento y Habermas después, han insistido en el análisis de la dominación y en la búsqueda del proceso de emancipación.

Sin embargo, esta crítica neokantiana ha entendido que era necesario operar ciertos desplazamientos conceptuales: el primero y más notorio de ellos es lo que se ha conocido como “giro hacia la superestructura”, esto es, la reubicación de la clave de comprensión de los problemas sociales en la esfera de la cultura, y no solamente en la base material como lo plantea el marxismo ortodoxo.

Este desplazamiento –propiciado por el afán interdisciplinario de sus investigaciones y la aventurada incorporación de Freud y Hegel a la Teoría– constituye quizás el aspecto más definitorio de la Escuela de Frankfurt, reputada como pensamiento neomarxista. Para muchos, esto supone una reformulación del marxismo que tiende a su extensión, profundización y enriquecimiento, o una especie de *aggiornamento* a las sociedades postindustriales, pero para otros, significa el alejamiento o el abandono definitivo de las tesis marxistas.

Asociado a este “giro superestructural”, la Escuela de Frankfurt opera otros desplazamientos. Uno de ellos es el abandono de la vieja oposición *burgueses/proletarios* (la versión marxista de la eterna oposición *dominantes/dominados*) y la adopción de la nueva y más laxa oposición cultura oficial/cultura popular. Este foco en la superestructura cultural está también estrechamente asociado al desplazamiento del énfasis del papel revolucionario del proletario hacia el papel del intelectual comprometido.

Pero quizás el más significativo desplazamiento operado por el Instituto sea el progresivo abandono de la *crítica de la ideología* y la adopción de la crítica de la racionalidad. La crítica de la ideología –inspirada en la *Crítica de la Economía Política* de Marx y en especial en su análisis del “fetichismo de la mercancía”– parece haber quedado en este discurso desplazada por la crítica de la racionalidad. Aunque aquella noción marxiana de ideología (*supra* 9) sigue vigente, ya ha perdido centralidad en este discurso crítico frente al concepto más pragmático de racionalidad instrumental.

De acuerdo a este desplazamiento teórico, en las sociedades capitalistas avanzadas la ideología tiende a desaparecer (¿o se deberá decir que ese discurso tiende a abandonarla?) y a ser reemplazada por una especie de conciencia fragmentada por las distorsiones o trabas en la comunicación operadas por la racionalidad instrumental. Estas distorsiones funcionan como una especie de “equivalente funcional” de la ideología en las sociedades del capitalismo avanzado.

Todo esto tiene una consecuencia clave: mientras que el marxismo ortodoxo promueve una noción de ideología que admite un procedimiento social de ilustración sobre los mecanismos de la cosificación, el neomarxismo habermasiano, en cambio, promueve la noción de “trabas a la comunicación”, que admite mejor un procedimiento comunitario pragmático, autoreflexivo y terapéutico. Ya no resulta funcional la crítica ideológica como mecanismo de emancipación. El concepto de ideología que emerge en esos escritos es subsidiario o supeditado a la racionalidad instrumental. El mecanismo propuesto se resume en garantizar ciertas condiciones formales que aseguren el diálogo “libre de trabas” por el cual la comunidad alcance consensos racionales basados en “el mejor argumento” en una democracia deliberativa.

La emancipación aquí es postulada desde un proceso pragmático, inmanente, de libre comunicación en comunidades autorreflexivas, autoliberadoras y terapéuticas. En el marxismo tradicional, la emancipación era postulada desde una posición trascendente y privilegiada (el Partido, la Conciencia, etc.) que se tomaba y funcionaba como referente de la crítica. Nótese que el modelo neomarxista es más democrático que político; en cambio, en el modelo del marxismo tradicional el proceso resulta más político que democrático.

En definitiva, esta diferencia llevará a la Escuela de Frankfurt –aunque mantenga periféricamente en su retórica las cuestiones de ideología– a rechazar la operatividad de la crítica ideológica para el análisis de la sociedad postindustrial, dando paso a la crítica de la racionalidad instrumental.

La irracionalidad objetivada en el paroxismo de la solución judía nazi fue el principal acicate original de este pensamiento. Por eso, Adorno (1998) no veía otra urgencia en los debates sobre los fines de la educación a no ser esto: “que Auschwitz no se repita”. Esa preocupación siguió vigente en el pensamiento más propositivo de Habermas.

Esta crítica pretendidamente neomarxista tuvo una tardía recepción en el plano educativo y se constituyó en uno de los fundamentos teóricos centrales de buena parte de las pedagogías emancipatorias de la década de los 80 en adelante. Entonces la escuela, aún bajo sospecha, era valorada por su potencial de formación del “ciudadano crítico” (pienso en ciertas pedagogías críticas como las derivadas de los trabajos de Carr y Kemmis, Grundy o incluso Giroux).

¿Cuál será el destino de la crítica en el pensamiento anticapitalista de aquí en más y sus consecuencias para la educación escolar en el nuevo escenario de las sociedades postindustriales?

Genealogía, posmodernidad y resignación de la crítica

La Escuela de Frankfurt resultó ser una expresión del pensamiento anticapitalista que supuso, como mínimo, una reformulación del pensamiento de Marx. Sin embargo, nuevas formulaciones en el marco de la genealogía y el posestructuralismo llevarán la crítica al alejamiento definitivo del marxismo.

En pleno furor genealógico se pensó que la clave de la crítica pasaba por la historización de los discursos. Ese “momento nietzscheano” llevó a creer que la genealogía era “la verdadera realización de la crítica, la única manera de realizar la crítica total, es decir, de hacer filosofía «a martillazos»” (Foucault, 1971, 13).

De acuerdo a lo que sugerían Foucault y sus acólitos, había entonces que historizar todo discurso y, de esta manera, develar o poner en evidencia cómo, por detrás de los saberes y verdades, hay todo un circuito de juegos de poder. Pero al final no es solamente el poder en sí lo que interesaba a este filósofo francés, sino especialmente uno de sus efectos más celebrados: el sujeto (o más bien, los procesos de su constitución). El propósito de la genealogía foucaultiana era analizar el fenómeno

del poder mediante la elaboración de una historia de los distintos modos de subjetivación. El gran proyecto genealógico de Foucault —él mismo lo aclara¹⁰— consistía en abordar respectivamente tres formas básicas por las cuales el poder transforma a los seres humanos en sujetos:

- 1- el modo de objetivación del sujeto en la investigación de las ciencias (el sujeto hablante en la gramática, la filología o la lingüística; el sujeto productivo en el análisis de la riqueza o la economía; el sujeto como ser vivo en la historia natural o la biología);
- 2- el modo de objetivación del sujeto en las “prácticas divisorias” (loco/cuerdo, enfermo/sano, criminal/buen muchacho, etc.); y
- 3- los modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos (especialmente en el dominio de la sexualidad).

El interés por el poder de la crítica genealógica estaba entonces subordinado al análisis de las posibilidades de subjetivación. Este análisis reclamaba un acercamiento microscópico a las distintas formas de poder con el fin de revelar sus procedimientos, sus tácticas, sus dispositivos.

En ese entorno discursivo, la escuela pasaba a ser —previsiblemente— acusada de complicidad con el poder disciplinario. La crítica tendía entonces a señalarla como el principal dispositivo de disciplinamiento y normalización, esto es, el lugar donde el mecanismo saber-poder al servicio del Estado alcanzaba su mayor esplendor. El Estado disciplinario era la metainstitución que había articulado una red de instituciones encargadas de la constitución de su soporte subjetivo —el ciudadano—, y la escuela era su más gloriosa realización para esos fines.

Ahora bien, en el discurso de la crítica genealógica, el sujeto, como creación estatal, no era precisamente algo a ser celebrado, entre otras cosas, porque se postulaba su aparición como producto del entrecruzamiento de poderes, de acuerdo a lo que la perspectiva foucaultiano-deleuzeiana lo suponen. Agamben, siguiendo a Foucault, nos recuerda que *sujeto* quiere decir básicamente dos cosas: lo que lleva a un individuo a asumir y atarse a una individualidad y una singularidad, pero también significa la subyugación a un poder externo. No hay proceso de subjetivación sin estos dos aspectos: asunción de una identidad y sujeción a un poder externo.

La noción de ideología es abandonada por este discurso que, a despecho de lo que postula Althusser, ya no ve al sujeto constituido por ella sino como producto del poder. Deleuze, uno de los célebres acólitos de esta perspectiva, en una entrevista para la revista *Actuel*, afirma que:

no hay ideología, solo hay organizaciones de poder, teniendo en cuenta que la organización del poder implica la unidad del deseo y la estructura económica (...) El problema de la enseñanza no es un problema ideológico sino un problema de organización del poder: la especificidad del poder docente es lo que aparece como una ideología, pero se trata de una mera ilusión. El poder de la enseñanza primaria no es ninguna tontería: se ejerce sobre los niños (Deleuze, 2010, p. 2)¹¹.

10 (Foucault, El sujeto y el poder en: [www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El sujeto y el poder.pdf](http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El_sujeto_y_el_poder.pdf)).

11 Ver: *Sobre el capitalismo y el deseo* (Gilles Deleuze y Félix Guatari), disponible en: <https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/deleuze-e-guattari-sobre-o-capitalismo-e-o-desejo-entrevista-espanhol.pdf>

En efecto, la ideología pierde toda relevancia frente al problema del poder y la circulación del saber,

en la base, en el punto de remate de las redes de poder, no creo que lo que se forme sean ideologías (...) el poder, cuando se ejerce en sus mecanismos finos, no puede hacerlo sin la formación, la organización y la puesta en circulación de un saber o, mejor, de aparatos de saber que no son acompañamientos o edificios ideológicos (Foucault, 2008, p. 41).

En ese marco discursivo, la escuela terminaba confinada a la incómoda posición de ser el espacio de encierro privilegiado de disciplinamiento, alineada al poder estatal, el gran déspota de turno; una institución para “fabricar” sujetos-sujetados. Se asomaba así la posibilidad de que ese mismo discurso prescindiera de la escuela al concebir los procesos de liberación o emancipación.

No obstante, en el escenario de las “des-ideologizadas” sociedades postindustriales, es difícil sostener la noción de sujeto sin considerar la ideología: resultan conceptos muy emparentados. Por ello, el interés por el sujeto de la crítica genealógica tuvo un vuelco radical. En sus últimos trabajos, Foucault entendía que la interpretación de la historia política del occidente moderno tenía su clave en lo que él denominó *biopoder*. Este concepto resulta potente para comprender nuestras sociedades contemporáneas y puede ser entendido como un poder mecánico o material que no subjetiva sino que actúa directamente sobre el cuerpo y la vida biológica de los individuos, los grupos o las poblaciones; es un poder que se ejerce a través de un ejército de especialistas o técnicos (burócratas, economistas, médicos, psiquiatras, policías, etc.).

El biopoder parece ser la forma de proceder del mundo globalizado y del capital: según la interpretación de Núñez (2012), es una especie de mecánica elemental despiadada cuyo funcionamiento puede, llegado el caso, prescindir de procedimientos ideológicos más o menos simbólicos que se relacionan con ideas o sentidos. De esta manera, el concepto de biopoder parece dejar el asunto clásico de la ideología/emancipación –y toda la filosofía política del sujeto, desde Descartes, pasando por Marx, hasta Freud–, en el plano de las meras ilusiones de la retórica ilustrada decimonónica.¹²

Ahora bien, para esta perspectiva, el saber mantiene una relación de circularidad con el poder; si bien no son rigurosamente lo mismo, sus vínculos son muy intrincados y el popularizado enunciado genealógico “saber es poder” parece ofrecer una verdad que participa de aquello que denuncia. El punzante filo analítico de Sloterdijk (2007) ilustra muy bien esto:

“Saber es poder. Fue lo que puso el punto tras la inevitable politización del pensamiento. Quien pronuncia esta máxima dice por una parte la verdad. Pero al pronunciarla quiere conseguir algo más que la verdad: penetrar en el juego de poder” (p.14).

Si no existen saberes afuera y aparte del poder, ¿qué le queda a la crítica, en tanto saber que aspira a neutralizar o, llegado el caso, oponerse al poder?

Por otra parte, la genealogía, al tiempo que reivindicaba la historización de todo discurso, postulaba la atemporalidad de la “voluntad de poder” que debería ser deve-

12 Ver Núñez, S. (2012), *De la ideología al biopoder*, disponible en: <http://sandinonunez.bolgspot.com/2012/07/de-la-ideologia-al-biopoder.html>

lada en tal procedimiento¹³. Así, la “voluntad de poder”, el deseo de dominación o la explotación escapan a la historización radical propuesta por la genealogía para ser considerados el principio rector de la historia de la humanidad (Moro Abadía, 2009). La crítica misma caía bajo su propio peso, ya que “al sustraer la voluntad de poder a la historia, la genealogía incurre en el esencialismo que denuncia” (op.cit., p. 250).

A partir de allí, la salida para el pensamiento anticapitalista sería la fragmentación de los discursos y la diseminación de significados, en otras palabras: la crítica se tornó *posmoderna*. Esta crítica apeló a la descentralización de las estructuras jerárquico-burocráticas y luego a la deconstrucción de todo centrismo (digamos, los derridianos y posmodernos afines).

Así, todo discurso podría revelar su estructura logofalocéntrica; un juego arbitrario de jerarquías y marginaciones, de centros y periferias en el que todo centro es arbitrario. La trascendencia de la oprobiosa Ley debe dejar paso a la inmanencia de la democrática regla¹⁴. Lo mejor entonces era dejar abierto todo discurso al libre juego de centros y periferias en una especie de todo vale semántico. Pero, la anulación de los centrismos supuso la anulación del significado y, con ello, la anulación de la política y, al final, de la propia crítica.

Desde entonces, el pensamiento posmoderno parece haber condenado la crítica a un mero gesto, una voz más o acaso un grito, pero sin capacidad propositiva ni posibilidad de generar un lenguaje político de la emancipación. La expresión contemporánea de la ortodoxia iluminista habermasiana, presentada como el único frente opositor al neoconservadurismo posmoderno, ha funcionado como su suplemento moralizante. El pensamiento utópico da muestras de cansancio.

Actualmente, no parece haber expresiones de la crítica que propongan una alternativa significativa al “estado de cosas” en el panorama discursivo crítico contemporáneo.

El Estado y su principal creación, el sujeto, ya no le son funcionales al capitalismo en su fase actual y, en última instancia, les resulta un estorbo. En ese marco, la escuela parece condenada a desaparecer. No se encuadra en los mecanismos del biopoder, cuyo objeto ya no son sujetos –entidades de naturaleza política–, sino cuerpos –entidades de naturaleza biológica–; ya no hay necesidad de subjetivación alguna (¿desaparecerá la escuela o mutará al punto de integrar los nuevos dispositivos que el sistema hoy demanda?).

Agamben (2011) vio la emergencia de esos nuevos dispositivos en la nueva fase del capitalismo, cuyo funcionamiento es muy distinto a los dispositivos que integraba la escuela.

Lo que define los dispositivos con los cuales tenemos que vérnoslas en la fase actual del capitalismo es que ya no actúan mediante la producción de un sujeto, sino más bien por procesos que podemos llamar procesos de des-subjetivación (Agamben, 2011).

¹³ Sobre esta aporía ver: Moro Abadía, 2009. Aporías genealógicas. Nietzsche, Foucault y los límites del historicismo radical, en: *Thémata Revista de Filosofía* n° 41.

¹⁴ La regla, aunque inmanente, funciona ordenando “externamente”; sin embargo, la Ley, aunque trascendente, funciona como un sentido “interno” de lo razonable. Por eso insisto en oponer *comunidades ordenadas* a través de reglas inmanentes (democracias liberales) a *sociedades organizadas* a través de “leyes trascendentes” (democracias políticas).

¿Y cómo son las sociedades sin sujetos, afectadas por ese proceso masivo de des-subjetivación? El propio Agamben lo explica señalando su consecuencia capital: la despolitización.

Las sociedades contemporáneas se presentan de este modo como cuerpos inertes atravesados por gigantescos procesos de des-subjetivación a los cuales no responde ninguna subjetivación real. De ahí el eclipse de la política que suponía sujetos e identidades reales (el movimiento obrero, la burguesía, etc.) y el triunfo de la economía, es decir de una pura actividad de gobierno que no persigue nada más que su propia reproducción (Agamben, 2011)¹⁵.

Ese “*triunfo de la economía*” en la “*pura actividad de gobierno que no persigue nada más que su propia reproducción*” es lo que cabe perfectamente en la noción de biopolítica.

A partir de aquí, todos los discursos parecen coincidir con el conveniente dictamen de Fukuyama¹⁶. En el panorama cultural de las sociedades postindustriales, el único programa crítico posible, entonces, parece ser el de *resistir* en condiciones de devastación. Algunas expresiones críticas contemporáneas habilitan un programa crítico que puede ser comprendido alrededor del concepto de *resistencia*.

Pero el concepto de resistencia, construido por ciertas perspectivas neomodernas y posmodernas, supone una acomodación de la crítica al imperativo contemporáneo del fin de la historia; esto es, esta crítica parece dejar indemne la imagen ideológica de una especie de “inamovilidad” del capitalismo.

En ese escenario discursivo, la escuela ha entrado en su más oscuro letargo y la sociedad parece acomodarse a la lógica helada de la economía con sus preocupaciones técnicas e instrumentales. Ya no subjetiva, solamente incluye (o excluye) por mera pertenencia, cada vez más mimetizada con las empresas y los medios. En general, la crítica posmoderna, a partir de la genealogía, solamente puede verla bajo las claves del mero y sórdido disciplinamiento. En ese sentido habría que prescindir de ella.

La escuela, por tanto, no tiene ningún destino especial en un entorno discursivo en el que el afán crítico consiste en abrir todo discurso al libre juego de los centros y periferias y, en consecuencia, al “todo vale” o, en el mejor de los casos, en “mantener la pregunta abierta” como un impedimento para el necesario aunque provisorio anclaje del significado –un centro y, por lo tanto, una periferia– que habilite el juego político de las responsabilidades.

La pedagogía crítica, gestada en otro contexto, no parece tener cabida en tal escenario y su supervivencia parece darse a un costo muy elevado:

Una vez considerada por los cobardes guardianes del sueño americano, como un término de oprobio, la pedagogía crítica se ha vuelto tan completamente psicologizada, tan liberalmente humanizada, tan tecnologizada, y tan concep-

15 Disponible en: <http://diplomadoencriticadeartecali.files.wordpress.com/2011/que-es-un-dispositivo-giorgio-agamben.pdf>.

16 “Tal vez estemos presenciando no apenas el fin de la Guerra fría, o el final de un período particular de la historia de posguerra, sino el fin de la historia como tal; es decir, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como forma final de gobierno humano” (Fukuyama, 1991, pp. 6-7).

tualmente posmodernizada, que su corriente relación con mayores luchas de liberación parece severamente atenuada, si no fatalmente terminada (McLaren, P. 2003, pp. 8-12).

En el plano discursivo, ciertos planteamientos posmodernos tienden a promover una democracia que se construya por fuera del Estado, o sea, posibilitada por los medios y por el intercambio apolítico y horizontal de objetos y signos. La lucha por la democracia fuera del Estado se define en la arena del mercado, por los flujos ininterrumpidos del intercambio horizontal y apolítico. Allí la escuela no tiene nada que hacer.

El regreso a las fuentes: la escuela y el lenguaje de la política

“Es que ese lenguaje colectivo que permite pensar la vida colectiva, es la política. Y solamente se consigue por educación” (Sandino Núñez).

La tradición anticapitalista del pensamiento, desde Marx, ha seguido un itinerario que ha desembocado en un escenario discursivo crítico donde predomina una fuerte impronta posestructuralista nietzscheana. Actualmente y en ciertos ámbitos, siguen vigentes los afanes genealogistas, historicistas y posmodernos de lo que queda de la filosofía anticapitalista.

Sin embargo, desde hace un buen tiempo, se han producido inesperados planteamientos, en los cuales el pensamiento anticapitalista recibe un renovado impulso de manos del viejo materialismo histórico aderezado, en algunos casos, con conceptos freudianos o lacanianos.

En estos planteamientos se retoman las eternas categorías universales creadas por el marxismo y otras fuentes del pensamiento crítico. En ese sentido, esta expresión contemporánea del pensamiento anticapitalista se revela “anti-posmoderno” y entre otras cosas reivindica, en palabras de Žižek, la aceptación de la “implacable pertinencia de la noción de ideología” puesto que “el apartamiento de (lo que experimentamos como) la ideología es la forma precisa en que nos volvemos sus esclavos” (2004, p. 13).

Esta perspectiva denuncia la acomodación de los afanes genealógicos y deconstruccionistas a la lógica e imperativos del liberalismo capitalista. Foucault, Deleuze, Guattari, Derrida y afines, ahora se son asociados a la “nueva izquierda americana”. Ésta cumple la función de ser el suplemento moralizante de la derecha decimonónica estadounidense, una izquierda que parece haber adoptado aquel conveniente precepto de Fukuyama.

Hasta el mismísimo Habermas –habitualmente considerado como la única alternativa al neoconservadurismo posmoderno– es blanco de esta nueva crítica. Se lo acusa de plantear una dicotomía entre acción comunicativa y acción instrumental que constituye una excesiva rigidez conceptual que impediría capturar las distintas tonalidades y los pliegues multicolores de la llamada sociedad posmoderna. A pesar de su énfasis en la racionalidad, Habermas mantiene vestigios de la noción marxiana de ideología como “engaño de masas”. Pero esta noción, para que mantenga su

pertinencia y su potencia crítica, ha de ser reinventada a la luz de cómo se presenta el mundo hoy.

Las sociedades mediáticas postindustriales presentan un escenario donde la acción social puede adquirir nuevas formas que no suponen necesariamente un sujeto engañado por la ideología versus un sujeto consciente y liberado por un procedimiento de crítica ideológica. Estas nuevas formas suponen –dice Žižek que dice Sloterdijk– un sujeto que se lo puede comprender no como Marx supuso en su enunciado “ellos no saben lo que hacen y lo hacen igual”, sino todo lo contrario: por el enunciado “ellos saben muy bien lo que hacen pero lo hacen igual”.

En efecto, somos capaces de vivir cómodamente en este mundo al que sabemos, reconocemos y le criticamos sus horrores; sabemos de los males inherentes del capitalismo, sin embargo actuamos como si esto no fuera así. Pero no se trata de un funcionamiento post-ideológico como podría perfectamente suponerse, sino de un nuevo modo de funcionamiento de la ideología, cuya fuerza no está en el conocimiento “falseado” en la conciencia, sino en el que comporta la práctica. La ilusión ideológica se localiza del lado del “hacer” antes que del “saber” por eso se puede saber muy bien lo que se hace pero hacerlo igualmente. El sujeto ideológico marxista era un “fetichista teórico”, en cambio, para Žižek es un “fetichista práctico”.

El sistema es capaz de reconocer cínicamente¹⁷ los males que provoca y continuar ofreciendo, a bajo costo, los mismos productos con su antídoto (¿acaso no proliferan productos como cigarrillos sin nicotina, cerveza sin alcohol, café descafeinado, etc., que han ampliado significativamente el consumo?). Al parecer, la crítica ha potenciado el mercado diversificando su oferta. Quizás, en esa misma lógica, el sistema se permita esa “inundación de críticas de los horrores del capitalismo” que, lejos de hacerle mella, lo ha fortalecido por la vía de ofrecerle insumos para sus constantes mutaciones.

Žižek (2008) condensa la esencia de los tiempos que vivimos en el concepto de post-política. Paradojalmente, es una forma despolitizadora de abordar la política, en la que se incita o motiva a no actuar mediante una actividad “interpasiva”. Para él, *político* es el acto originario que desafía el orden social, comprometiendo a los poderes establecidos. La política cuestiona justamente aquello que se ve a sí mismo como incuestionable o universal, el orden social hegemónico. En ese sentido, la política no es aquello que puede expresarse recurriendo a la conocida definición de “arte de lo posible”;

la verdadera política es exactamente lo contrario: es el arte de lo imposible, es cambiar los parámetros de lo que se considera «posible» en la constelación existente en el momento (Žižek, 2008, 33).

Ahora bien, el cuestionamiento al orden social hegemónico reivindica implícitamente un nuevo universal que sustituya lo denunciado como una alternativa. Pero el alcance universal de la alternativa se da cuando las “partes” del orden social se identifican con la “parte sin parte” (con los de abajo, por así decirlo). La universalidad se localiza en algo particular: en la relación que guarda el cuestionamiento del

¹⁷ Aunque conviene recordar aquí el significado que le atribuyo al cinismo en comparación con la hipocresía (ver nota 10, supra 11), el mismo corresponde más a la formulación de Peter Sloterdijk en su *Crítica de la razón cínica* (2007), donde lo asocia al modo de funcionamiento de la ideología en la sociedades actuales.

orden social con los excluidos. Las reivindicaciones políticas son tanto más universales —esto es lo que las hace políticas— cuanto más cuestionan al orden social en sus puntos de exclusión, solidarizándose con quienes precisamente los sufren.

El sistema actual parece imposibilitar la política al impedir que lo particular se inscriba en lo universal por la vía de tornarlo global. De esta manera, las reivindicaciones difícilmente se encuadren en la lucha por las causas universales de los oprimidos. La rebeldía se ha atomizado y la injusticia singularizado.

Este pensamiento configura un nuevo escenario discursivo anticapitalista en el que se retoman ciertas categorías teóricas de tradiciones críticas como el marxismo y el psicoanálisis, ofreciendo un marco de fundamentaciones en el que la escuela puede recuperar un papel relevante en la lucha por la emancipación.

Ante la terrible alternativa de un escenario asimbólico y apolítico de la democracia mediática postulada desde el mercado, la escuela se presenta como el último bastión donde aún se puede generar procesos de politización auténticos y desde donde elaborar un programa crítico alternativo. El potencial de generar un lenguaje que restaure el significado, hace que la escuela pueda recobrar una privilegiada posición de crítica y lucha política.

Esta nueva apuesta a la escuela supone la vuelta a ciertas cosas básicas que, en el afán de la lucha contra los déspotas del capital, se han dejado de lado: la cultura, el conocimiento, la verdad, el bien, entre otros.

Los educadores deben ser conscientes de estos desafíos y no dejarse invadir por los discursos pseudo-progresistas que implícitamente socavan aquellos valores básicos por los cuales hay que luchar. La escuela hoy en día forma al consumidor (quizás sin proponérselo y creyendo que forma al ciudadano), con la ilusión de contribuir a la democracia. ¿Pero qué democracia?

Quizás la lucha por y desde la escuela suponga menos el objetivo de la democratización que el de la politización de la sociedad; o mejor: la “re-democratización” por la vía de la “re-subjetivación” y la “re-politización”. Hay que poner la democracia al resguardo del mercado. ¿Será esto posible?

Queda ahora la preocupación que Marx nos deja en la tercera tesis sobre Feuerbach, por la cual hay que considerar que el educador también deberá ser educado. ¿Quién educará a los educadores?, la respuesta a esta pregunta contiene ya la solución a para qué y cómo se lo deberá educar. La formación docente tiene la palabra.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. (1974). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid, Taurus.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Agamben, G. (2010). *Homo Sacer. El poder soberano y la vida nuda*. Valencia, Pre-textos.
- Agamben, G. (2011). *Qué es un dispositivo?* Disponible en: <http://diplomadoencritica-deartecali.files.wordpress.com/2011/que-es-un-dispositivo-giorgio-agamben.pdf>.
- Badiou, A. (2000). *Razonamiento altamente especulativo sobre el concepto de democracia*. Disponible en: http://www.elortiba.org/pdf/Badiou_Razonamiento_sobre_el_concepto_de_Democracia.pdf
- Badiou, A. (2000b). *Conferencias*. Disponible en: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=631
- Deleuze, G. (2010). *Sobre el capitalismo y el deseo* (Gilles Deleuze y Félix Guattari), entrevista a Actuel. Disponible en: <https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/deleuze-e-guattari-sobre-o-capitalismo-e-o-desejo-entrevista-espanhol.pdf>
- Foucault, M. (2008). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE
- Foucault, M. (1971). *El sujeto y el poder*. Disponible en: [www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El sujeto y el poder.pdf](http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El_sujeto_y_el_poder.pdf)
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Buenos Aires: Planeta.
- McLaren, P. (2003). Pedagogía crítica en la época de la resignación, en: Barbecho. *Revista de reflexión socioeducativa* n° 2, diciembre-abril (pp.8-12).
- Marx, K. (2001). *El capital*. Tomo I, Mexico: Siglo XXI editores.
- Moro Abadía, O. (2009). Aporías genealógicas. Nietzsche, Foucault y los límites del historicismo radical. En: *Thémata Revista de Filosofía* n° 41
- Núñez, S. (2009). *El miedo es el mensaje*. Montevideo: Amuleto.
- Núñez, S. (2011). *Los pibes chorros*. Disponible en: <http://sandinonunez.blogspot.com/2011/08/los-pibes-chorros.html>.
- Núñez, S. (2012). *De la ideología al biopoder*. Disponible en: <http://sandinonunez.blogspot.com/2012/07/de-la-ideologia-al-biopoder.html>.
- Núñez, S. (2013). Plebiscitos en: *Tiempo de Crítica*. Año II, N° 53 (22 de marzo de 2013), publicación semanal de la revista *Caras y Caretas*, Montevideo.
- Núñez, S. (2014). Zoon politikon/homo economicus. En: *Revista de ensayos Prohibido pensar*, Año I n° 1 (5-19) Montevideo: Hum.
- Kolakowski, L. (1978). *Las principales corrientes del marxismo. III La crisis*. Madrid: Alianza Universidad.
- Sloterdijk, P. (2007). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- Žižek, S. (comp) (2004). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.
- Žižek, S. (2009) “¿Qué significa ser un verdadero revolucionario hoy en día?” Coloquio realizado en el marco de la Conferencia Internacional de Marxismo en Bloomsbury, Londres. (disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=k-8oD-9TwpYs>).
- Žižek, S. (2011). *¡Bienvenidos a tiempos interesantes!* Disponible en: <http://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/-1-2.pdf>.

As concepções que as professoras têm sobre o Bullying a partir de um estudo de caso

Lic. Laura Barros de Souza¹

Resumo

Este artigo aborda o Bullying e a formação docente, um tema muito discutido na atualidade. Através desta foi possível entender e explicar através de uma pesquisa qualitativa o que as professoras da Escola Estadual Dinah Néri, do município de Porto Alegre, entendem sobre o Bullying e suas implicações com a finalidade de terminarmos com as falsas ideias difundidas sobre este assunto e que se tornaram mitos. Integrando esses apontamentos com questões relevantes da bibliografia específica como contribuições da Psicologia e de autores e estudiosos sobre temas afins com o Bullying, como a violência, a escola e a família. Além de algumas leis Anti-Bullying e de como elas tem sido postas na prática de nosso dia-a-dia.

Palavras-chaves: Bullying, Escola, Docentes, Violência.

Resumen

Este artículo aborda el Bullying y la formación docente, un tema muy discutido hoy. A través de este trabajo, se pudo entender y explicar a través de una investigación cualitativa lo que los maestros de la Escuela Estatal Dinah Neri, de la ciudad de Porto Alegre, conciben acerca de Bullying y sus implicaciones con el fin de terminar con las falsas ideas generalizadas sobre esto y lo otro que se han convertido en mitos. Estas notas se integran con cuestiones pertinentes y referencias específicas, como las contribuciones de la psicología y autores y académicos sobre temas relacionados con el acoso escolar, como la violencia, la escuela y la familia. Además de algunas leyes contra el Bullying y la forma en que se han puesto en práctica en nuestro día a día.

Palabras clave: Bullying, escuela, maestros, violencia.

Introdução

Este artigo traz um tema muito comentado em todos os meios de comunicação, nas instituições escolares e nas mídias sociais o que é o Bullying e muitas perguntas sobre esse tema emergem como sua definição, ocorrência, seus atores e muitos outros questionamentos.

Este trabalho tem a proposta de mostrar respostas a estas perguntas e outros apontamentos que sejam importantes. Apresentaremos contribuições bibliográficas, bem como os resultados levantados na pesquisa qualitativa realizada com as educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Incompleto Professora Dinah Néri.

¹ Licenciada em Psicologia, Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa.

Nessa investigação foram realizadas entrevistas com as professoras verificando seus conceitos, seus valores e suas iniciativas para combaterem o Bullying em sala de aula, usando como ferramenta para avaliá-las a Análise de Discurso. Além disso, foi feita análise documental das entrevistas coletadas e de algumas leis anti-Bullying.

Buscando uma reflexão mais aprofundada em relação ao Bullying trazendo a realidade e a pensar em alternativas que ainda podemos fazer para minimizar seu efeito tão devastador em nosso cotidiano escolar.

O Bullying

O Bullying passou a chamar a atenção como estudo a partir dos anos 70, nos países escandinavos. No ano de 1982, houve um acontecimento na Noruega, onde três crianças suicidaram-se em função das situações agressivas de seus colegas de escola.

Dan Olweus, pesquisador norueguês passou a pesquisar e investigar o Bullying para avaliar as taxas de ocorrência e as formas pelas quais o Bullying acontecia em seu país, e os resultados foram alarmantes. Assim, esse país começou a realizar uma campanha de combate ao Bullying.

Olweus (1993) define Bullying traduzindo para o português:

Bullying torna-se uma preocupação quando prejudicial ou comportamento agressivo em direção a um indivíduo ou um grupo parece ser não provocado, intencional, e (geralmente) repetida. Os atos envolvem um desequilíbrio real ou percebida de poder, com a criança mais poderosa ou grupo atacando aqueles que são menos poderosos (p.7).

Para Olweus (1993), os tipos de Bullying seriam o físico (chutes, empurrões), o verbal (insultos, ameaças, xingamentos) e o psicológico (intimidação). E ainda salienta que pode ser sexual (assédio e abuso sexual).

Foram verificados por Olweus (op.cit.) alguns fatores influenciam a ocorrência ou não do Bullying: a Família (como ela se organiza e se relaciona entre seus membros), a forma como a Mídia passa a imagem do Bullying, Relação entre os pares, Tecnologia (redes sociais) e a Cultura Escolar (como ela gerencia e se relaciona com a comunidade escolar).

Bullying e o Brasil

As pesquisas brasileiras começaram cerca de 15 anos depois das primeiras pesquisas de Dan Olweus. Foi em 1997, realizada por Marta Canfield, professora da Universidade Federal de Santa Maria, tendo como objeto de estudo quatro escolas públicas da cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul. Além disso, em

2001 a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência) passou a se envolver através de pesquisas e estudos e também divulgação do Bullying.

Neto (2005), sócio-fundador da ABRAPIA, traz em seu artigo “Bullying—Comportamento agressivo entre estudantes”, resultados de um estudo dentro do Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, realizado em cerca de um ano, entre os anos de 2001 e 2002, alunos da quinta a oitava série do ensino fundamental, onde foi possível observar a diminuição da agressividade entre esses estudantes.

E assim, Neto (2005), diz que o Bullying caracteriza-se por atos repetidos de opressão, tirania, agressão, dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros.

Em nosso país, a situação agravou-se após o tiroteio no bairro do Realengo, em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro, em 2011. O atirador era Wellington de Oliveira, ele matou 12 crianças, feriu mais 12, e que após as investigações descobriu-se que ela havia sofrido Bullying na escola onde tudo aconteceu.

“No caso do massacre de Realengo, o autor da tragédia, Wellington Menezes de Oliveira, na escola em que atacou, era tido como uma pessoa pacífica: não criava problema com os demais, era reservado e não se envolvia com a turma. Tinha seu mundo” (Rossato, 2013, p.38).

A agressão e a Psicologia

Winnicott (1999), em seu livro *Privação e Delinquência* nos fala sobre o tema da agressão de forma magnífica, inclusive colocando uma palestra que realizou para professores.

Para ele, todos os indivíduos tem dentro de si essa relação dicotômica que é o amor e ódio, ou seja, as relações vinculares se estabelecem desse modo e em ambas abrangem a agressividade. “De todas as tendências humanas, a agressividade, em especial, é escondida, disfarçada, desviada, atribuída a agentes externos, e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar suas origens” (Winnicott, 1999, p. 94).

E agressividade é o sentimento que todos nós temos como expressão do ódio, da ira. O problema é quando a agressividade extravaza para um tipo de agressão, como p, exemplo violência, bullying.

Ser capaz de tolerar tudo o que podemos encontrar em nossa realidade interior é uma das grandes dificuldades humanas, e um dos importantes objetivos humanos consiste em estabelecer relações harmoniosas entre as realidades pessoais internas e as realidades exteriores (Winnicott, 1999, p.98).

Mas isso ocorre, quando falhou algo na relação familiar, e buscam através desse comportamento agressivo conseguir preocupar os pais, como se fosse um pedido desesperado de ajuda, como se tivesse gritando: “me ajudem, preciso de carinho”.

A agressividade, que dificulta seriamente o trabalho da professora, é quase sempre uma dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada como tal (Winnicott, 1999, p.99).

Uma solução que Winnicott sugere, seria de que a criança aceitasse sua reação agressiva e quisesse mudar isso. E nesse momento ela precisa contar com o auxílio da família, da escola e às vezes de um acompanhamento especializado para passar por esse processo.

A violência escolar

A violência vem aumentando em todo o mundo, e é importante não negar a existência do conflito tanto na escola, quanto na sociedade em que vivemos. Precisamos é que olhar para essa realidade e tentar resolvê-la de forma satisfatória para as partes envolvidas nesta situação conflitante.

Para Chrispino (2007): “Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. Todos os que vivem em sociedade tem a experiência do conflito” (p.15). E complementa mais adiante: “O conflito é parte integrante da vida e da atividade social” (p.16).

Assim, o conflito tem várias origens e fatores, mas principalmente seria aprender a lidar com as diferenças em geral: interesses, valores, opiniões, entre outros. Além das diferenças físicas (gordo, magro), de como o aluno aprende (mais rápido ou mais lento) e muitas outras. Por isso, podemos tirar bons ensinamentos dessas situações, porém quando não é possível fazer isso levam o conflito para a esfera da violência.

Então, para entendermos melhor, o termo Bullying é uma palavra de origem inglesa que não tem tradução para a língua portuguesa e que tem como significados: intimidar, humilhar, oprimir. Segundo Rossato (2013), Bullying deriva do verbo Bully, que significa ameaçar ou intimidar, referindo-se, sobretudo, a estudantes que dentro das escolas se comportam como valentões e intimidadores.” (p. 45).

De acordo com Silva (2010), utiliza-se o termo Bullying Escolar “abrange todos os atos de violência (física ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos, impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas” (p.13). Contudo, ressaltamos que nossa abordagem será específica sobre a área educacional, por ter sido os professores em sala de aula o foco de nossa investigação.

Essa autora dá ênfase à escola, pois em sua opinião o Bullying é qualquer ato de violência contra o outro, e que infelizmente ultrapassou os muros escolares. “Atualmente ele já é definido como um problema de saúde pública e, por isso mesmo, deve entrar na pauta de todos os profissionais que atuam na área médica, psicológica e assistencial de forma mais abrangente” (p.13).

E mais, antigamente a violência escolar e o Bullying não estavam tanto em evidência, mas, as mídias como internet, televisão, cinema e etc.; permitiram que fosse colocado uma lente de aumento nessa realidade e que fosse necessário então pesquisar e estudar mais sobre esses temas para tentar entendê-los melhor e por conseguinte tentar resolvê-los.

Elementos e expressões do Bullying

Em todos os autores pesquisados, apresentam um ponto em comum, que o Bullying sempre se dá de forma repetitiva, causando algum prejuízo de ordem moral ou física a pessoa vítima de Bullying e que a mesma não pode ou não consegue se defender por ter uma relação desigual com o agressor que na grande maioria se apresenta mais poderoso.

Nas várias possibilidades do Bullying se expressar, além das que Olweus (1993) nomeia vale acrescentar o Cyberbullying ou Bullying Virtual, e ressalta o aumento deste em função do avanço tecnológico dos últimos anos e a grande variedade de redes sociais como facebook, instagram, mensagens de texto de celular etc.

“Na internet, a informação, o apelido ou o comentário maldoso passam a ser conhecidos publicamente dentro e fora da escola, ficando à mercê de dezenas, milhares ou milhões de pessoas que não conhecem a vítima, o que confere mais poder ao agressor” (Rossato, 2013, p. 62). Ou seja, fora da escola ele segue continuando, para além-muros ultrapassam todas as fronteiras possíveis, ele se perpetua.

Então, as escolas através dos professores devem estar atentas aos comportamentos de seus alunos para que possam evitar propagação do Bullying em sala de aula. Afinal de contas, o Bullying pode marcar e interferir a vida desses estudantes para o resto de suas vidas.

Cenário do Bullying

O bullying tem vários personagens: Agressores (são alunos com espírito de liderança, brigões e se acham muito mais que os demais), Vítimas (na maioria das vezes, apresentam dificuldades de socialização, tímidos, reservados) e Espectadores (são a plateia das práticas agressivas que os bullies cometem contra suas vítimas).

Além desses tipos, existem outros subtipos dentro dessas classificações de Bullying que é o da vítima-agressora nos chama muita atenção, porque a vítima depois de ter sofrido as agressões acaba reproduzindo esse comportamento passando a agredir.

O Bullying e a família

A Família é um fator fundamental na construção da identidade, personalidade e auto-estima de crianças e adolescentes. São as relações familiares e vinculares que vão servir de exemplo e vão influenciar reforçando ou atenuando as futuras relações sociais de seus filhos como, por exemplo, no âmbito escolar.

Pereira (2009) apud Minayo (1999), comentam sobre a família:

A família é uma organização social complexa, um microcosmo da sociedade, onde ao mesmo tempo se vivem as relações primárias e se constroem os proces-

sos identificatórios. É também um espaço em que se definem papéis sociais de gênero, cultura de classe e se reproduzem as bases do poder e ainda o locus da política, misturada no cotidiano das pessoas, nas discussões dos filhos com os pais, nas decisões sobre o futuro, que ao mesmo tempo tem o mundo circundante como referência e o desejo e as condições de possibilidade como limitações. Por tudo isso, é o espaço do afeto e também do conflito e das contradições (p.53).

Se um filho sofrer Bullying, seria importante conversar com seus pais, para que eles possam dar suporte ao filho, mas nunca responsabilizá-lo ou culpá-lo por tal situação. Então, se o Bullying for confirmado, eles devem procurar a pessoa responsável na escola para orientá-los e ajudá-los a enfrentar o problema, como por exemplo, um supervisor e/ou orientador da escola em questão.

Metodologia

Esta pesquisa tem como foco identificar as concepções dos professores frente ao Bullying; ou seja, interpretar o que os professores estão interpretando sobre o fenômeno Bullying.

Como pressupostos, pensamos que as professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série Professora Dinah Néri Pereira anexo do Instituto de Educação não saibam a diferença entre Bullying e as demais dificuldades da escola como: indisciplina falta de motivação e interesse entre outros.

O objetivo geral desta pesquisa foi indagar os conceitos que cada professora tem sobre o Bullying. E os objetivos específicos foram: identificar na fala das professoras a importância que os professores dão ao Bullying; analisar o discurso das professoras acerca da intervenção educativa para prevenir o Bullying.

E ainda contou com essa pergunta central: Quais são as concepções das professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série Professora Dinah Néri Pereira anexo do Instituto de Educação tem sobre Bullying?

Então, este trabalho realizou onze entrevistas qualitativas com as professoras que ministram aula nos turnos da manhã e tarde, as professoras que atuam em setores da escola, como vice-direção, supervisora e orientadora escolar. Além das professoras do laboratório de aprendizagem e da professora da sala de recursos que atendem alunos de todas as séries. As entrevistas foram realizadas através de gravação de áudio e transcritas integralmente via digitação.

Gaskell (2003) nos diz que “a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (pág. 65).

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas que seguiam um roteiro de perguntas (anexo 1) e entrevistas abertas ou em profundidade iniciando com disparador sobre o tema. Para ambas, a interpretação dos dados foi feita através de análise

de discurso e a partir desta foram criadas categorias que abordassem respostas semelhantes entre si.

Além de fazer a análise documental de todas as entrevistas e as quatro leis referentes ao Bullying: a lei nacional (5369/2009), duas leis estaduais (Nº 13.474, de 2010- Estado do Rio Grande do Sul) e (Nº14651 de 2009- Estado de Santa Catarina) e a do município de Porto Alegre (10.866 de 2010). O Critério de escolha destas localidades se deu por estarem mais conectados a realidade local, onde os dados foram levantados. E o de âmbito nacional por abranger o país em sua totalidade.

Análise do discurso

A Análise do Discurso tem uma vasta gama de enfoques e aborda diferentes disciplinas, principalmente a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, contudo é uma perspectiva teórica que tem como foco principal analisar o discurso, ou seja, a fala. Em nosso trabalho foi analisado as entrevistas semi-estruturadas e abertas que nos trazem o relato, ou seja, o discurso destas professoras da escola Dinah Néri. E o porquê de analisar e interpretar o discurso das professoras? Porque elas são atores fundamentais do cenário educacional.

Orlandi (2002) nos fala:

A análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (p. 15).

Um ramo interessante da análise de Discurso seria a Psicologia Discursiva, onde Edwards (2004) conceitua como “estudo de como as questões e os conceitos psicológicos são usados na conversação e no texto” (p. 182).

“As categorias citadas anteriormente fazem parte da psicologia discursiva como diz Edwards (2004) em seu glossário como elementos de pedaços reais de discursos e interação social, não algo que os participantes supostamente levam em suas mentes” (p. 201). Por isso, a codificação é muito importante e também a forma de realizá-la.

Gill (2003): “O que os analistas de discurso fazem é produzir leituras de textos e contexto que estão garantidas por uma atenção cuidadosa aos detalhes, e que emprestam coerência ao discurso em estudo” (p. 256).

Resultados e recomendações

O levantamento dos dados coletados nessa pesquisa, bem como as recomendações sobre a mesma ainda estão na fase final dessa pesquisa qualitativa.

Assim sendo, esses apontamentos ainda não serão revelados e analisados nesse artigo. Mas, não nos impede que futuramente em outra oportunidade a conclusão da mesma seja revelada.

Referências bibliográficas

- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: Auto-Estima e Diferenças de Gênero*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Bauer, M. W. e Gaskell, G. (2003). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil, Lei nº 5.369/2009, de Programa de Combate ao "Bullying". Brasília. 2009.
- Chispino, A. (2007). A gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. In Revista *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, v.15,n.54,p. 11-28. Rio de Janeiro.
- Florianópolis, Lei nº: 14.651, de 12 de janeiro de 2009. Programa de Combate ao Bullying. Florianópolis. 2009.
- Iñiguez, L. (coord) (2004). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis:Vozes.
- Meier, M. e Rolim, J. (2013). *Bullying sem Blá-Blá-Blá*. Curitiba: Intersaberes.
- Minayo, M. C. de S. (1994). *O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. C. de S. (2013). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. (33º ed.). Petrópolis: Vozes.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. In *Jornal de Pediatria*. Vol. 8, nº5 (supl).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Orlandi, E. P. (2002). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- Porto Alegre, Lei nº: 10.866 de 26 de março de 2010.
- Porto Alegre, Lei nº: 13.474 de 28 de junho de 2010. Dispõe sobre o combate da prática de "bullying" por instituições de ensino e de educação infantil, públicas ou privadas, como ou sem fins lucrativos.
- Rossato, G. e Rossato, S. (2013). *Educando para a Superação do Bullying Escolar*. São Paulo: Loyola.
- Silva, A. B. B. (2010). *Bullying: Mentos Perigosas na Escola*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, E. e Rosa, E. (2013). Professores sabem o que é Bullying? Um tema para a formação docente. Revista *Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 17. nº 2.
- Winnicott, D. W. (1999). *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo 1

Perguntas das entrevistas semi-abertas são:

1. Você sabe o que é Bullying?
2. Quais são os sinais ou indicadores que te levam a identificar o Bullying?
3. Você acha esse tema do Bullying relevante? Por quê?
4. Você fez alguma capacitação depois que tu terminaste tua formação sobre o tema Bullying sobre formas de intervenção?
5. De que forma tu te imagina intervindo ou interveria numa situação de Bullying?
6. O que tu achas que os professores precisam saber sobre Bullying?

Fala que EU te escuto: el aula, un espacio antagónico al “mundo de la vida”

Prof. Juan Francisco Xavier Alvez¹

Resumen

¿Qué lugar tiene hoy la escuela en la sociedad uruguaya en un mundo que está atravesado por transformaciones de todo orden y en todos los ámbitos? Últimamente ya es parte del “mundo de la vida” (lebenswelt) escuchar relatos de violencia escolar, tanto por los propios actores involucrados, como por los medios de comunicación, generando una habituación, alterando de esa manera los sentidos tipificadores que median las interacciones sociales. En este artículo, pretendo analizar, desde una perspectiva fenomenológica, cómo los cambios ocurridos en la sociedad tardomoderna han impactado en los sentidos de los sujetos participantes de una interacción áulica, considerando desde qué lugar se posicionan los actores y desde qué locus construyen sus discursos.

Palabras clave: Comunicación, intersubjetividad, múltiples identidades.

Resumo

Que lugar tem hoje a escola na sociedade uruguaia em um mundo cruzado por transformações de toda ordem, cobrindo todos os espaços? Ultimamente já é parte do “mundo da vida” (lebenswelt) escutar histórias de violência escolar, pelos próprios atores envolvidos como pelos meios de comunicação, gerando um habituação, alterando-se dessa maneira os sentidos “tipificadores” que mediam as interações sociais. Neste artigo, tento analisar, desde uma perspectiva fenomenológica, como as mudanças acontecidas na sociedade tardomoderna, modificaram os sentidos dos participantes de uma interação em situação de aula, desde que lugar se param os atores e desde que locus erguem seus discursos.

Palavras-chaves: Comunicação, intersubjetividade, múltiplas identidades.

Abstract

What role does the school today in Uruguayan society in a world that is crossed by transformations or fall kind sand in all areas? Lately it is part of the “life-world” (Lebenswelt) hear stories of school violence, both by the actors involved, such as the

¹ Profesor efectivo en Sociología en el Centro Regional de Profesores del Norte-Rivera, Uruguay y en el Instituto de Formación Docente de Rivera. Posgrado en Sociología y Ciencia Política en FLACSO-Argentina. Diplomado en Educación en Derechos Humanos por la Universidad Católica del Uruguay. Especialista en Gestión educativa por el CLAEH.

media, generating a habituation, there by altering the typifying senses that mediate social interactions . In this article, I analyze, from a phenomenological perspective, how changes in the late modern society have an impact on the senses of the participating subjects of interaction classroom, considering from which place the actors are positioned and since locus build their speeches.

Key words: communication, intersubjectivity, multiple identities.

Introducción

¿Qué lugar tiene hoy la escuela en la sociedad uruguaya en un mundo que está atravesado por transformaciones de todo orden y en todos los ámbitos?

Desde la sociología, diferentes discursos explican las transformaciones que ocurren en la sociedad contemporánea, así lo hacen saber, entre otros, Castells (1998) desde la sociedad red, Giddens (1995) y su teoría de la estructuración, donde desarrolla el concepto de la dualidad de la estructura-acción haciendo la sociedad más reflexiva al transformar al sujeto en agente, Beck (1998) y los miedos que expresa la sociedad del riesgo, etc.

Todos de una forma u otra coinciden en manifestar que las relaciones sociales y los marcos regulatorios de la acción individual e instituciones se han reestructurado, por lo que los viejos esquemas con que se ordenaba la realidad, ya son perimidos u obsoletos para dar cuenta de los impactos de estas transformaciones en las condiciones socioculturales en la que se mueven los individuos y las instituciones, en este caso, las educativas.

Con acierto afirma Giddens (1995, p. 86) que dichas transformaciones impactan sobre el mundo social, obligando que las estrategias y las “prácticas sociales, [como los] recursos y reglas” acumuladas sean redefinidas, pues estos cambios estructurales desorganizan la realidad en que se mueven las instituciones y los sujetos, generando diferencias construidas por grupos que provienen de distintos sectores con diversidad de sentidos.

En un contexto de des-configuración y reconfiguración es difícil construir un orden de sentido, máxime si se habita un espacio que está caracterizado por el derrumbe de las certezas, tanto conceptuales, como identitarias e institucionales con las que fueron construyendo el entramado social. Esta incertidumbre no vino sola, sino que fue acompañada por una serie de impactos en las subjetividades que perturbaron y continúan perturbando las condiciones de existencia y la construcción de la realidad en la interacción cotidiana entre un ego y un alter, impacientes.

Estos procesos de una identidad cada vez más compleja, acompañada de desinstitucionalización, alteran aún más la cotidianeidad, máxime si tomamos en cuenta que en los últimos años ya forma parte del mundo de la vida (lebenswelt)² escuchar

2 “Para el sociólogo A. Schutz, en primer lugar, el mundo de la vida (die lebenswelt) es aquel de la cotidianeidad y en donde cualquier sujeto realiza una experiencia que es necesariamente única, por el hecho de que lleva sobre sus espaldas una biografía personal, un itinerario experiencial en donde se mezclan tantos

relatos de violencia escolar, tanto por los propios actores involucrados, como por los medios de comunicación, generando habituación, alterando de esa manera los sentidos tipificadores que median las interacciones sociales. Para aproximarnos a la comprensión de la constitución de los significados atribuidos al otro por estos actores, es necesario que nos apropiemos de la concepción de enunciación discursiva desarrollada por Bajtin (2008, p. 253 y ss.), en el sentido en que mediante el acto de enunciación está presente la intersubjetividad humana como parte del proceso de interacción verbal y constitutivo de la realidad lingüística, pues el interlocutor es un elemento activo, dinámico, vivo, dialéctico en la constitución del significado. Considerando esta visión del lenguaje como interacción social, en la que la constitución del otro diferente no se hace en forma aislada de lo social, se puede percibir que todo acto de enunciación individual integra un contexto más amplio, revelando las relaciones intrínsecas entre lo lingüístico y lo social, donde necesariamente estén conectadas con las representaciones sociales desde una postura que conciba al lenguaje vinculado a lo ideológico. Para Bajtin, según Nagamine (2012, p. 9), el lenguaje, como sistema de significación de la realidad, marca la distancia entre el objeto representado y el signo que lo representa, es en este intersticio entre la cosa y su representación sónica donde reside lo ideológico. La ideología toma cuerpo en la palabra, el sujeto construye la realidad desde su locus, por lo tanto la palabra se transforma en “*arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes*” (Nagamine, 2012, p. 9).

La interacción social puede llevarse a cabo si hay por lo menos dos conciencias dispuestas a dejarse orientar respectivamente. La interacción vista de este modo implica la intersubjetividad, la que solamente es posible porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas para desarrollar la vida social. Así, cuando yo me dirijo hacia otra persona, en este caso un estudiante y le pregunto sobre algún tema, supongo una estructura social en la que reconozco al otro, asumo que compartimos ciertos códigos cuando realizamos alguna actividad común, influyo y me dejo influir. Pero en la época actual, el sentido común ya no es el marco orientador de las prácticas, con el cual se le da sentido a la realidad y con el que los sujetos se anticipan a ciertas conductas que permiten el desarrollo de la vida social, porque la *situación biográfica*³, que indica que la forma de dar sentido al mundo depende de las experiencias previas de los sujetos que se dan en un medio social y cultural, presenta una brecha cada vez más evidente, cuanto más diferentes son los sectores sociales que se enfrentan en un encuentro social, encuentro que se lleva a cabo en un mundo sociocultural fragmentado por múltiples realidades.

En este artículo, pretendo analizar, desde una perspectiva fenomenológica, cómo los cambios ocurridos en la sociedad tardomoderna impactaron en los sentidos de los sujetos participantes de una interacción áulica, desde qué lugar se posicionan los actores, desde que locus construyen sus discursos.

elementos adquiridos por socialización primaria y secundaria así como también expectativas y deseos íntimos. (...) En tales condiciones podemos decir, la experiencia del mundo de la vida de ese sujeto no es realizada desde simples lugares comunes a todos los individuos, sino desde una perspectiva que es perfectamente personal...” (Baeza, 2008, p.188).

3 Schutz indica que nuestra forma de dar sentido al mundo depende de nuestras experiencias previas que se dan en un medio social y cultural. Esta situación biográfica “solo es en muy pequeña medida producto de mi propia creación. Me encuentro siempre dentro de un mundo históricamente dado que, como mundo de la naturaleza y mundo sociocultural, existió antes de mi nacimiento y continúa existiendo después de mi muerte.” (Schutz, 2003, p. 93)

La realidad áulica: campo de dominio del “saber experto”

Lo manifestado precedentemente me motiva a incursionar en el tema, tomando dos perspectivas, la primera desde la egología solipsista husserliana y la segunda desde la visión agonista-antagonista schmittiana.

Ambas tienen como supuesto la idea de que la comunicación humana, por la cual el individuo desarrolla el lenguaje y mediante éste, se despliega el pensamiento y el conocimiento, solo puede darse a través de la *actividad comunicativa*. Por tanto, asigno a la interacción y por ende, al diálogo la centralidad en la elaboración, desarrollo, exteriorización y expresión de una idea, es decir, la *actividad dialógica*⁴ desempeña un papel central en la construcción de nuevas categorías de aprendizaje.

Se puede comprobar empíricamente que la interacción en la vida cotidiana informal o formal, es un medio fundamental para desarrollar nuevos procesos cognitivos más complejos, principalmente si se parte de la concepción de que la interacción en los centros educativos se produce entre dos sujetos que no tienen la misma capacidad cognitiva, pues intercambian visiones un experto y un aprendiz, es decir, alguien que ya tiene incorporado a su matriz conceptual y cognitiva ciertos recursos, insumos, que facilitan su ulterior aprendizaje y por ende su relación con el entorno. Enfrente está un individuo que debe incorporar a su esquema mental estrategias que le permitan la adquisición de procesos de pensamiento más complejos, lo que requiere ampliar su matriz lingüística, en la medida que debe incluir nuevos signos, facilitando así el aprendizaje lingüístico.

Con respecto a la mencionada diada entre hablantes, creo que ambos parten de paradigmas distintos para interpretar las acciones de cada uno, por lo que arribarán a conclusiones diferentes porque el punto de partida es inconmensurable (Kuhn, 2005, p. 309) pues el contexto social, la biografía escolar, la experiencia acumulada, la situación biográfica, como el capital cultural de ambos actores, son distintos por lo tanto sus interpretaciones serán diferentes.

En este aspecto, coincido con Cassany (1999, p. 26) en lo concerniente a que:

(...) saber lengua no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan. Para poder interpretar el sentido de cada actuación verbal es imprescindible relacionar las expresiones enunciadas con su contexto extralingüístico (emisor, destinatario, lugar y tiempo, situación): el significado se construye a partir de esta asociación a tres bandas entre propósito comunicativo, contexto social y palabra.

Observando lo que sucede en las instituciones educativas de Estados Unidos, Cassany (1999, p. 28) dice:

Muchas de las prácticas denominadas de escritura resultan ser actividades mecánicas de rellenar vacíos, copiar fragmentos o manipular estructuras sintácticas de oraciones. Por otro lado, muchos de los escritos que se producen en las clases (exámenes de tema, ensayos, protocolos de laboratorio) tienen el objetivo de evaluar el conocimiento en vez de promover el aprendizaje.

4 Desde una postura habermasiana es la consecuencia de un diálogo en el que por lo menos, dos personas, dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder.

Pienso que esta práctica se puede extrapolar a lo que ocurre en la situación áulica local. Creo que ese es el tema, se evalúa la reproducción del conocimiento, no la producción del conocimiento, tampoco la construcción del mismo, lo que se reproduce es la inercia, la falta de espíritu crítico, la pasividad, la subordinación del aprendiz al experto.

La analogía de la educación con la religión es trascendente pero a la inversa, pues en “Fala que eu te escuto”, el rebaño cuenta sus vicisitudes para que el pastor, luego de escuchar, aconseje, amortiguando el mal a través de la fe. En este caso, el otro es elevado a la condición de sujeto digno de enunciación. Vinculando dicha práctica con la realidad de Formación Docente, el grupo de estudiantes es tratado como un rebaño al que se ignora lo que pronuncian, ya que sus enunciados no generan resonancia.

En lugar de escuchar la voz y el habla del otro, hay aspectos que me permiten afirmar que, por un lado, se practica la *egología solipsista* husserliana en el sentido de que el Yo ocupa el lugar central de todas las vivencias del sujeto, pero el Yo del experto, no otros Yoes como sistema de potencialidades y actualidades.

En esta situación, contraria a la posición del filósofo de Prossnitz, si bien el Yo modifica los otros Yoes, el Yo permanece impenetrable, inalterable, se entiende, ¡es el Yo experto! ¡no puede adoptar una actitud de un *yo aprendiz* al modo ranciérano, porque implicaría no reconocerse como sujeto! En esa circunstancia, la dimensión temporal áulica prolonga el suplicio en la medida en que la interacción se transforma en acción unidireccional, orientada por los intereses del experto, incapaz de seducir al aprendiz.

Consecuencia: la rendición del aprendiz

Este tipo de acción no facilita el aprendizaje significativo porque la relación pedagógica está construida desde la mentalidad conservadora del docente, desde sus esquemas cognitivos e intereses instrumentales, que son en primera instancia la preservación del orden social, orientados por una acción estratégica, nunca orientada por una acción comunicativa, es decir, una acción que considere los intereses de los actores involucrados en la interacción.

Entiendo por interacción a la coordinación de los planes de acciones en que ego enlaza con los de alter. El “*enlace*” significa la reducción del espacio de opciones que contingentemente se encuentran unas con otras, permitiendo de esa forma el tratamiento de temas y acciones en “*los espacios sociales y tiempos históricos. Si se adopta la perspectiva de los participantes, esta necesidad de enlace es ya resultado del propio interés en la persecución de los propios planes de acción*” (Habermas, 1990, p. 73).

Pero la acción ejecutada por el actor se fundamenta en la interpretación que hace de la situación y del entorno, por lo tanto, en el aula, las acciones deben coordinarse lingüísticamente; éstas pueden consistir en la mera transmisión de información o ser una fuente de integración social. En un caso se está frente a una acción estratégica,

mientras que en el otro caso, estamos frente a una acción comunicativa que conlleva a un consenso del entendimiento lingüístico, donde alter y ego se encuentran en el mundo de la vida, alcanzando un acuerdo que considere ambas perspectivas.

Este acuerdo no puede imponerse, sino construirse desde adentro del propio sistema áulico, por lo que hablante y oyente se entenderán desde el momento en que se encuentran en condiciones de interpretar los motivos subjetivos del actor. Esto sólo es posible si ambos se remiten a la experiencia significativa que tiene cada uno del mundo social, es decir, desde la configuración biográfica, entendiendo como tal al “cómo” cada individuo se sitúa de una manera particular en el mundo.

Este entendimiento es viable, mediante la intersubjetividad por la cual el mundo del sentido común permite la anticipación de ciertas conductas ya tipificadas, ya sedimentadas, que mediatizan el reconocerse mutuamente y por lo tanto, permite compartir las mismas vivencias.

En las actuales instituciones educativas, ¿qué significa y qué sentido le asigna el estudiante a ese mundo social?

Si bien siempre las instituciones educativas priorizaron la relación entre sujetos que ocuparon posiciones y que desempeñaron roles definidos desde fuera del espacio social en que se desarrolló la experiencia áulica y no concibieron la interdependencia entre personas, actualmente esto se agudiza por la brecha de perspectivas simbólicas.

Prevalece el comportamiento de la marioneta cultural, que se limita a responder los dictámenes de estructuras coercitivas, tipo autómatas sociales, que responde acríticamente e irreflexivamente a las normas y valores impuestos.

La fobia del rechazo hacia el otro como “síntoma”

Para enriquecer y esclarecer el análisis de cómo lo típico deviene en soporte de la noción ideológica universal, pienso que no es nada descabellado recurrir al papel desempeñado por el esquematismo trascendental de Kant, por el cual se convierte el concepto universal vacío –llámese estado de bienestar, jóvenes delincuentes, adolescente- inconsistente estudiantil - en una noción que se relaciona con nuestra “experiencia real” (Jameson y Žižek, 1998), consolidando la lógica del procedimiento de la distorsión ideológica.

El esquema, según lo entiende Kant, es una regla de síntesis de la imaginación respecto de figuras puras -categorías de entendimiento- en el espacio a las que se asocian expectativas de percepción aceptadas como la representación empírica de lo aprehendido inicialmente: “(...) oír los ruidos que provoca, captar los olores que despiden” (Enrique García, 2007).

A través de la condición sensible que comportan los esquemas, el sujeto aplica las categorías. La perspectiva cambia en forma radical, advierten Jameson y (1998) cuando percibimos como “típico” el caso de una infracción a la norma realizada por una mujer negra pobre con hijos, embarazada, por un joven con antecedentes

o con capital cultural devaluado y código sociolingüístico restringido, un adolescente que molesta en ese caso, lo universal, mediante el procedimiento del esquematismo, permite que la realidad objetiva se correlacione con un concepto conectado a la empiria, hay una subsunción de la realidad objetiva a la empiria, dicho de otra manera, el esquematismo *“es el resultado de una escisión constitutiva, en la cual la negación de una identidad particular transforma a esta identidad en el símbolo de la identidad y la completud como tales: el Universal adquiere existencia concreta cuando algún contenido particular comienza a funcionar como su sustituto”* (Jameson y Žižek, 1998).

El Universal se actualiza cuando me enfrente a una situación particular con un adolescente-joven estudiante que no desempeña el rol típicamente esperado, más aún si dicho adolescente-joven presenta una inconsistencia estudiantil, o sea, es estudiante de a ratos, no siempre, por lo que se convierte este concepto universal vacío en un símbolo de identidad completa que tiene existencia concreta, el estudiante adolescente-joven no-estudiante porque no se comporta acorde a lo típicamente esperado.

Se produce un cortocircuito entre lo universal y lo particular donde la operación de hegemonía sutura el universal vacío a un contenido particular, en este caso concreto, la acción del adolescente estudiante pobre no se condice con la expectativa depositada y pasa a ser la causa de la inseguridad, por lo que la solución que agenda la institución educativa al mal social moderno es la estigmatización.

Según Žižek (2003), se puede apreciar un vínculo entre el universal y el contenido particular que funciona como su sustituto, ser contingente significa precisamente que es el resultado de una batalla política por la hegemonía ideológica. Pero para que la ideología dominante funcione, debe incorporar al menos dos contenidos particulares: el contenido popular auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación pedagógica y violencia simbólica, distorsionando la expresión de deseo con el objeto de legitimar la continuidad del statu quo, es decir, aquellas relaciones de dominación y violencia simbólica, ya que dicha ideología manipula la solidaridad comunitaria y social, transformando la tolerancia como el valor fundamental de respeto a los derechos de propiedad, independientemente de la situación en que se encuentre el sujeto en referencia a los medios de producción cultural. Por lo tanto, la ideología pasa a ser el desplazamiento formal de la no-ideología, ya que la lucha por la hegemonía ideológica y política pasa a ser la apropiación de expresiones sentidas espontáneamente como no políticas, trascendiendo la arena política.

Esta ilusión de que se vive en una condición postideológica según Žižek (2003) es una trampa posmoderna, una asimetría, un cierto desequilibrio patológico que desmiente el universalismo de los deberes burgueses, es la fisura *suturada*⁵ mediante la inclusión de una noción aceptada de conocimiento absoluto como un monstruo de totalidad conceptual que devora toda contingencia.

5 Según la filosofía de Lacan desde su particular interpretación lacaniana, la ideología tiene necesariamente una “existencia material” que se materializa en prácticas ideológicas, rituales e instituciones, agregando que la costumbre externa es siempre el soporte material para el inconsciente del sujeto. Es decir, existe una creencia inconsciente que va más allá de la creencia cotidiana y que sirve como la apoyatura no consciente de la creencia material. Por lo tanto, entre el pasaje del significante como imagen (palabra) al significado, como concepto (sentido) opera la ideología inconscientemente en el sentido que hay una creencia anterior que cierra (sutura) la fisura desde el momento en que lo real-externo coincide con lo imaginario interno. El universal vacío (creencia inconsciente del sujeto-ideología hegemónica) es sustituido por lo sucedido en la realidad concreta, el universal particularizado.

El rechazo hacia el Otro -en este caso concreto, los adolescentes como Universal- propio de la fobia posmoderna contemporánea, es el “síntoma⁶-como metáfora que sustituye al deseo reprimido, que a su vez, produce un goce- del capitalismo tardío multiculturalista, y echa luz sobre la contradicción propia del proyecto ideológico liberal-democrático” (Jameson y Žižek, 1998, p. 157 y ss.).

La distorsión como técnica mediática para construir la identidad del otro

Pienso que el discurso que se instaló en la sociedad uruguaya sobre la inseguridad, y que se trasladó a los centros educativos, es una forma de sacar de encima el agua sucia, pero conservando el bebé, es decir, el *Yo saludable*, confrontándolo con su propia agua sucia, con los síntomas, con las fantasías⁷, es decir, con lo desechable, la *minoridad infractora*, el adolescente no-estudiante, pasan a ser los *otros subterráneos* dominados por la autoridad simbólica pública que se hace visible, que se sensibiliza impudicamente ante la sociedad por la muerte atroz de una perrita por dos adolescentes (Universal particularizado), adoptando una actitud cínica, pero que no se sensibiliza ante la situación de marginalidad social y exclusión que viven miles de adolescentes uruguayos.

Esa misma ideología cínica aplaude al aparato represor público, mediatizado por el aparato ideológico privado, cuando irrumpe en los barrios periféricos en los denominados *dispositivos saturación*, cristalizando de esa forma el *sueño de los limpiadores étnicos*, instalándose el fundamentalismo étnico posmoderno y xenofóbico que alimenta un populismo con inclinaciones patrióticas. Esto nos permite afirmar que las excepciones actuales, entre los cuales están los adolescentes guetizados, son “el síntoma del sistema universal del capitalismo tardío” (Jameson y Žižek, 1998, p. 157 y ss).

Afirmo que el discurso de los *mass media* reforzó la construcción de la imagen del adolescente y del joven infractor como parte de una estrategia ideológica que tiene como fin disciplinar y colocar chalecos de fuerza mentales en una sociedad que en la última década dio señales de separación con las corrientes discursivas opresoras y con sus dispositivos de normalización, siendo el adolescente y el joven de un determinado estrato, el chivo expiatorio que sustenta el discurso de una sociedad “policializada”.

Esta abominación del otro está mediada y alimentada por la *socialización irradiada o telerealista* operada por y desde los medios de comunicación. Estas representaciones del otro como diferente y peligroso son fundamentales en la cuestión del relacionamiento con la alteridad porque “*fornecem o quadro de mediação entre um sujeito e outro*” (Sodré, 1992, p. 119).

⁶ Es una formación significativa particular, “patológica”, una ligazón de goce, una mancha inerte que resiste a la comunicación y a la interpretación, una mancha que no puede ser incluida en el circuito del discurso, de la red de vínculos sociales, pero que es al mismo tiempo una condición positiva de ella. Es un elemento particular que subvierte su propio fundamento universal, una especie que subvierte su propio género.

⁷ Según Lacan, es una construcción de la realidad desde el deseo (Jameson y Žižek, op. cit. p. 138 y 139).

Una característica de la modernidad, y las instituciones educativas no escapan a esa lógica, es su imposibilidad de convivir con la diferencia; existe una necesidad de que el otro se integre, aunque sea forzosamente, porque *“os estranhos exalaram incerteza onde a certeza e a clareza deviam imperar”* (Bauman, 1998, p. 28). En esta batalla contra el extraño –hay que vencer al oponente–, dos estrategias alternativas y complementarias fueron desarrolladas: una *“antropofágica”* y otra *“antropoêmica”* (op.cit., p. 289). La primera deglutía al extraño, metabolizándolo, tornando la diferencia en semejanza; fue la estrategia de la asimilación y comenzó por *“estabelecer ‘soldados’, ‘missionários’, ‘feitorias’ e ‘plantações’, continuando pela destruição do modo tradicional de existência e impondo soluções substitutas”* (Rocha, 1995). La segunda estrategia tuvo por base “vomitar” al extraño; eliminado o exiliado del mundo ordenado, impedía su comunicación con “los de adentro” (dentro de esta lógica fueron creados los asilos, los hospitales psiquiátricos, las prisiones, el Tercer mundo), instalándose lo que Foucault denomina la “sociedad disciplinaria”, es decir, un poder que se ejerce sobre los cuerpos y las mentes. Estas fueron las estrategias, cuando ninguna de las medidas fuese realizable, la alternativa era destruir físicamente al extraño, aniquilarlo (Bauman, 1998, p. 29), es la estrategia antagonista que nos enseña Schmitt, que predomina frente a la agonista, es decir, en lugar de convencer al otro mediante el diálogo se impone su destrucción.

La estrategia antagonista

Bauman (2009), con su acostumbrada lucidez, nos enseña que el otro tipificado como extraño es un portador innato de incertidumbre, de potencial peligro para el orden del espacio social, en este caso particular, el del aula inscripto en el mundo de la vida cotidiana. Estos extraños irritan, desagradan y ensombrecen “la nitidez de las líneas fronterizas clasificatorias que ordenan el mundo en el que vivo” (p. 171) y de ese modo, cuestionan la comprensión y las expectativas recíprocas que el yo mantiene con el otro, porque el extraño, además, despedaza la seguridad de la vida cotidiana al ser ambivalente, es decir, ésta los hace irregulares e impredecible en sus reacciones.

Considero que lejos de desaparecer ambas estrategias para confrontar la peligrosidad del extraño, tanto la fágica que incluye como la émica que excluye, persisten en nuestros días y una de sus ámbitos es en el aula. La émica se la percibe cuando se sanciona al estudiante por no haberse adaptado al sistema, cuando se lo encarcela o se lo secuestra por un período de tiempo de la vida cotidiana en el salón de clase a puertas cerradas, interrumpiendo todo contacto con el semejante o la espacialización de las disciplinas generando islotes culturales, pero también contratando servicio de seguridad o enrejando y por lo tanto, *guetizando* la educación.

La estrategia fágica se desarrolla a través de la asimilación cultural forzada, es decir, la imposición de un habitus y de un código sociolingüístico que lo acredite como estudiante de tiempo completo. Esta estrategia también va acompañada de una organización institucional totalizante, normalizadora, que disciplina y a su vez controla al sujeto.

Tales estrategias no funcionan como alternativas, sino que operan como complementos para reducir la entropía.

El momento de la aprehensión de la identidad propia y del otro se corresponde, perceptivamente, con estructuras simbólicas y cognitivas construidas desde las representaciones sociales, con un fuerte componente egóico que solo pretende conservar, esencialmente, el sí mismo, desechando lo otro diferente como abominable e ignominioso de ser reconocido. Pienso que la representación social producida desde los medios de comunicación como desde las redes sociales, fortalece la estrategia ideológica del mito como modo de significación, pues como tal, su función no es la de hacer desaparecer y sí la de deformar y hacerlo aparecer como una palabra despolitizada (Barthes, 1957).

La falta de dialogicidad en la institución educativa

Considero que la institución escolar se orienta por una acción social regida por imperativos morales kantianos donde la conducta significativa de los sujetos es aquella *gobernada por reglas* (normativa), convencional, del cual el docente es su principal exponente, ya que los valores, en un sentido voluntarista, *“forman a la vez los componentes motivacionales de la acción y los elementos centrales del consenso universal, que es la condición de la estabilidad social”* (Giddens, 1987, p.133 y ss.).

Asimismo, Giddens (1987, p.143 y ss.) enseña que este supuesto conduce a percibir todo conflicto de intereses como una desviación, *“una falta de compromiso motivacional con las normas consensuales”*, ya que se apartan del marco referencial de la acción, en virtud del cual no se satisfacen las expectativas normativas del sistema social.

En el caso áulico, se construye la falta de expectativas en el estudiante desde la sociedad, incorporada en los valores sostenidos por el docente hacia el educando. Este vive una tensión constante con las demandas morales y normativas de la sociedad en contextos que producen universos simbólicos diferentes e incluso, contradictorios y su esquema familiar, desorientándolo, impidiendo lograr construir horizontes.

De un lado está la sociedad en la figura del educador, que exige una respuesta por parte del estudiante, que se reconoce a priori como obligatoria, por otro lado, el otro participante de la interacción, aborda la respuesta como una pretensión normativa, es decir, no la percibe como obligatoria, como un compromiso moral, sino útil para evitar la sanción.

Como se puede percibir, la producción de significado es distinta, de un lado, la interacción busca *un solo comportamiento*, mientras que del otro lado se busca *una negociación*. De un lado, hay una frontera definida, hay una cultura común, del otro hay muchas fronteras, hay diversidades culturales, hay heterogeneidades. De un lado se encuentra la *“espontánea democracia comunicativa contra la centralización estatal de la Verdad, siempre despótica burocrática. (...) la lógica del amo vs. el esclavo, (...) lo Uno vs. lo Múltiple”* (Núñez, 2012, p. 17).

La interacción en el aula es producto para el experto, como algo natural, mientras que para el otro, forma parte de la división forzada del trabajo. Mientras una de las partes se ubica en la permanencia del sentido, la otra se ubica en las instantaneidades de sentidos.

Conclusión

Ante esta nueva realidad, surgen nostálgicos hacia la obsesión por la fidelidad a las raíces, reaccionando a la liquidación. Se asiste a sociedades culturalmente híbridas, a la modernidad líquida, que si bien ya no es sólida, aún no se ha evaporado. Sin embargo el miedo se instaló en la sociedad líquida: al vecino, al extranjero, al competidor, a la eliminación de los subsidios, a la desaparición de las pensiones y jubilaciones, a la violencia transnacional, el temor de vivir en la sociedad del riesgo, *al estudiante*, desvaneciéndose la interacción en la plaza pública, siendo sustituida por la interacción y socialización del mercado, y de la violencia en sus distintas manifestaciones, materiales, físicas y simbólicas. Esta diversidad cultural que se asiste en la sociedad líquida (Bauman, 2009) la hace más plural, no obstante, hay nichos donde se vive una homogeneidad cultural, construyendo una realidad única, donde la comunicación, el diálogo basado en el mejor argumento, no es la pauta, sino la excepción, en su lugar se impone una situación sociocultural fundamentada en el orden y en el poder de la autoridad.

Me refiero a los actores que construyen los espacios de los centros educativos, que toman como fin identificarse mediante la violencia, objeto central de este trabajo. En su lugar, se asiste con desaliento, como en la actual sociedad, y por ende, en los centros educativos, se aplica la política de seguridad exportada desde Estados Unidos, de tolerancia cero como forma de hostigamiento policial, que opera, según Crawford (Wacquant, 2004, p. 17) como *“una imposición extremadamente discriminatoria contra determinados grupos de personas en ciertas zonas simbólicas”*.

Al fin de cuentas, la tolerancia cero, de la cual, en ciertos aspectos, Uruguay no está exento, pasa a ser una estrategia de intolerancia selectiva, por la cual, la población pobre y los marginales, pasan a ser el blanco de dichas medidas, a pesar que las causas profundas de la inseguridad para los defensores de esta teoría represiva no se encuentran en la miseria, desocupación, ilegalidad, desesperanza y discriminación y sí en la naturaleza del comportamiento del sujeto que encarna ciertas características: negro, pobre, desocupado, con antecedentes penales, *o estudiante*.

Sumado a esto, se percibe un aumento de la brecha social y por ende, al aumento de la distancia entre población integrada al sistema social y población excluida, generando mayor desigualdad, ésta a su vez es uno de los fenómenos que explica la profunda crisis de cohesión social que vive nuestra población, que se cristaliza en los procesos de guetización, constituyendo medio ambientes totales, es decir, una sociedad cuarteada, agrietada, apretada, fragmentada, entre el que es y el que no es, reprimiendo la construcción de un nosotros.

En estas condiciones, muchos niños se desarrollan dominados por la inseguridad, la angustia, la inestabilidad, el miedo, la ausencia de horizonte, por lo que el *“contexto de la exclusión es el caldo de cultivo del habitus psíquicos y de comportamientos violentos que están en la base de un proceso de involución o descivilización que puede llegar a constituir una amenaza para la integración del todo social”* (Wacquant, 2004, p. 28), entonces, ¿cuál es su remedio? Para algunos la solución pasa por la exclusión, el encierro, el “dar clase a puertas cerradas”, o “más policías en este liceo” o “no permitir el ingreso de los adolescentes violentos”, naturalizando la realidad social y manoteando a las clásicas medidas represivas.

Pienso que estas condiciones de exclusión impiden el proceso de construcción de la subjetividad de esa población, para los cuáles se ha roto el lazo entre el presente y el futuro, porque no pueden dominar el porvenir, en virtud que no tienen el poder efectivo sobre el mismo presente, afectando la estructura psíquica y emocional de los sujetos. Esto influye en la construcción del orden social, del espacio social, lo que pone de relieve los antagonismos existentes: la realidad social es un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes históricamente en lucha unos con otros.

¿Es difícil entender que las manifestaciones asociales, y naturalizadas, en este caso en la situación áulica, son reacciones defensivas frente a ese proceso de colonización del mundo de la vida, que forma parte de la creciente percepción de un aumento de la brecha social y por ende de un aumento de la distancia entre población integrada al sistema social y población excluida? ¿Es difícil entender que esta situación genera mayor desigualdad, impidiendo el aumento de los encuentros en los espacios públicos, reduciendo la posibilidad de los contactos informales entre clases diferentes pero en condiciones de igualdad, obstaculizando de esa manera, el aumento del capital social de la clase más vulnerada ya que incide negativamente en los procesos de construcción de espacios de cohesión e integración social?

¿Cuál es la solución a esta situación que trasciende los centros de enseñanza?

En primer lugar, si bien formamos parte de una sociedad, y que ésta tiene un eje cultural, ello no la hace una unidad monolítica, sino que en la misma hay una diversidad cultural. Esta diversidad cultural permite no solo comprender sino también orientar nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados, y que en una situación de aula asisten una pluralidad de estudiantes que pertenecen a distintos colectivos y por extensión, a diferentes substratos culturales, lo que hace más compleja esta supuesta realidad áulica única y armónica. Lo que debemos hacer como aprendices con mayor capital cultural es tratar de entender los significados para el otro, sin demonizarlos, sin dejar de considerarlos, porque la diferencia en las perspectivas solo se traduce como no equivalencias en los sentidos. En la actualidad, y por efecto de la exposición del sujeto a la sociedad red, esta no equivalencia está contaminada por la *cultura viajera o cultura diáspora*, ya que el aprendiz está continuamente viajando, migrando a través de los medios electrónicos, alterando aún más su estructura simbólica. Sin duda que esta ficción mediática, tanto de las redes sociales como televisiva impacta sobre el “pienso” del uruguayo, ya que este pienso es transferido en buena medida a las sociedades norteamericana, argentina y brasilera, alterando los hábitos de consumo e identitarios. El acceso a un mundo fuera de las fronteras domésticas a través de los medios de comunicación modifica los relatos sobre el otro generalizado.

En segundo lugar, la sociedad de la información impacta sobre un sistema educativo fundamentado en el libro y en la escuela, centralizado y personificado. Actualmente, el modo de circulación del saber es una de las grandes transformaciones que se asiste, es un saber disperso y fragmentado; el saber escolar pasa a ser desacralizado, deslegitimado por otros saberes descentralizados, son saberes-mosaicos, hechos de pedazos, de fragmentos, sin embargo permiten que el estudiante acceda a un conocimiento más actualizado que el del docente. En este sentido, la escuela levanta una barrera defensiva, construyendo una idea negativa y moralista de los sistemas mediáticos, de la comunicación y de la información, porque cuestionan el saber escolar. Estos saberes tecnoinformáticos hibridizan la densidad simbólica y la identidad del sujeto, permitiendo la aparición de raíces móviles, generando fluidez en las identidades y menor sentido de compromiso, ya que en la mochila, el sujeto-estudiante de hoy, tiene objetos tanto materiales como simbólicos, desechables. Mientras que el docente se acerca a sus objetos de forma afectiva y duradera, el estudiante actual se acerca de una manera más desprendida, no traumática; ello no obsta que no lo valoren, sino que es una manera diferente de contactarse con el exterior, sin prolongar la lealtad hacia el amigo, sino que la lealtad es transitoria, momentánea, circunstancial, pero honda, a tal punto que enlaza y funde el yo con el alter en un abrazo *rizomático* (Deleuze y Guattari, 1977). El aula, desde esa perspectiva, pasa a ser un espacio en el que no existe un centro, sino un espacio transitivo de intercomunicación, en el que el vínculo es horizontal y la distribución del poder es distinta a la forma tradicional de las organizaciones sociales. Esa forma de poder es importada de las comunicaciones en las redes sociales, un poder difuso, descentrado. Esto supone que se debe dejar de ver al aula desde una óptica verticalista, piramidal, en su lugar hay que adoptar una actitud dialogal, por la cual los adolescentes y jóvenes, al igual que las redes, pertenecen y se identifican con otras varias redes, con otros varios grupos, sin limitar y amputar la multiplicidad de pertenencias.

Considero que la opción política y social de discutir con el Otro, ofrecer razones, argumentar, persuadir, convencer, llegar a acuerdos, aun cuando estos acuerdos sean parciales o temporales, es una primera alternativa, pues esta posición forma parte de un proceso de aprendizaje colectivo, aumentando de esa manera, la capacidad de resolver problemas por la comunidad. Por lo tanto, para contrarrestar la incomunicación áulica, se debe apostar a lo sostenido por Hannah Arendt (Caetano, 2007), la construcción de un testamento ciudadano, lo que forzosamente debe pasar, por la necesidad de aprender a comprender, entendido como “*mirar el mismo mundo desde la posición del otro, ver lo mismo bajo aspectos muy distintos y, a menudo, opuestos*”, es decir, la centralidad de que los ciudadanos participan de un espacio público compartido en tanto comunidad política, que combina tradiciones y utopías, en clave pluralista.

Lo que la gente conoce como realidad en su vida cotidiana, el conocimiento del sentido común, es lo que le brindará significado a una sociedad y a las acciones de sus miembros y estará permeado por los significados contruidos desde ese orden social. Un orden social que debe brindar un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función, según Moscovici (Garcés, 2007, p. 111).

(...) en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo: y en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código

para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Finalmente, rescato la centralidad del diálogo de la acción comunicativa en una educación que tenga como objetivo reconocer la diversidad y la polifonía.

Referencias bibliográficas

- Baeza, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de Sociología profunda*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Bajtín, M. (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1957). *Mitologías*. París: Coleção Signos.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: F.C.E.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F.C.E.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Caetano, G. (2007). Pasado – futuro: una polaridad crucial y resistente. En: Arocena, R. y Caetano, G. Uruguay: *Agenda 2020. Tendencias, conjeturas, proyectos*. Montevideo: Taurus. Ciencias Sociales.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol II El poder de la identidad. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Garcés, L. (comp.) (2007). *¿De la Escuela al trabajo?* Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa II Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). Pensamiento postmetafísico. México D.F: Taurus Humanidades.
- Jameson, F. y Žižek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Nagamine, H. (2012). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp.
- Núñez, S. (2012). *El miedo es el mensaje*. Montevideo: Casa Ed. HUM.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sodré, M. (1992). *O social irradiado: violência urbana, negrotresco e mídia*. São Paulo: Cortez.
- Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Žižek, S. (2003). *El sublime Objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mesa 5: Sociedad, educación y lenguaje en zona de frontera

Moderadora: Dra. Graciela Barrios

Relatoría: Mag. Virginia Solana

La presentación de la mesa se inició con las palabras de la moderadora, la Dra. Graciela Barrios, Profesora Titular (gr. 5, efectivo) del Departamento de Psico- y Sociolingüística, UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Directora del Departamento de Psico- y Sociolingüística.

La primera ponencia, “La escuela pública estatal en la construcción de la identidad nacional: el modelo de ciudadano en los libros de lectura usados a fines del siglo XIX”, estuvo a cargo de la Profesora de Idioma Español, Licenciada en Lingüística y Magíster en Ciencias Humanas, Mariela Oroño. En esta instancia, Oroño planteó cómo la escuela pública estatal tradicionalmente desempeñó en nuestro país un rol fundamental en la construcción de la identidad nacional, particularmente importante a fines del siglo XIX, cuando las características demográficas y el proyecto político- económico modernizador colocaron a la educación como principal instrumento de transmisión de los valores modernos y nacionales, homogeneizando y nucleando todos los tipos humanos en torno a la figura del ciudadano. Mediante la enseñanza en español se difundió simultáneamente un modelo de ejemplaridad lingüística y un modelo de comportamiento social, que Oroño analizó en los libros de lectura de Alfredo Vásquez Acevedo y de José Henríquez Figueira, textos oficiales y de uso exclusivo en todas las escuelas públicas del país durante la reforma escolar vareliana iniciada en 1877. Estos documentos le asignan a la lengua un lugar importante. El modelo de ciudadano que aparece en estos textos está muy vinculado a un buen hablante, que se comunica de forma correcta, asociado al buen comportamiento.

En segundo lugar, Barrios nos presentó en su ponencia cómo las políticas lingüísticas actúan sobre las representaciones que la comunidad lingüística tiene con respecto a su habla. Hacia finales del siglo XIX, la situación lingüística de la región uruguaya fronteriza con Brasil se definía como predominantemente luso-hablante. Desde la aprobación del Decreto-Ley de Educación Común (1877), la población fronteriza comenzó a aprender el español enseñado en la escuela. Esta lengua se agregó al portugués dialectal usado en ámbitos domésticos, conformándose una situación diglósica particular, según los estratos sociales. El portugués fronterizo fue objeto de una política represiva y una fuerte estigmatización, sobre todo en el ámbito educativo y en determinados períodos como la dictadura militar.

Más recientemente, se ha avanzado en una política de reconocimiento del portugués hablado en Uruguay. La instrumentación de programas de educación bilingüe en escuelas de frontera ha implicado necesariamente la enseñanza en español, pero también en portugués estándar. Cabe preguntarse, entonces, qué repercusión tiene la enseñanza de la variedad estándar de la lengua minoritaria, en la supervivencia y valorización de la lengua étnica y materna de buena parte de la población. A saber, del dialecto portugués, portugués fronterizo o portuñol; denominación esta última que funciona como referente patrimonial de la cultura fronteriza.

Estas dos primeras ponencias dan lugar a una interesante discusión entre el público presente y los ponentes con respecto al reconocimiento del portuñol como patrimonio cultural inmaterial.

En tercer lugar, el Profesor Magíster Alejandro Gau y la Licenciada en Lingüística Carla Custodio abordaron las manifestaciones culturales en las comunidades fronterizas rurales de Moirones, Lapuente y Cerro Pelado, en el departamento de Rivera, desde las prácticas lingüísticas como elemento para la interpretación de las representaciones y actitudes. Se trata de un trabajo cuyo propósito fue indagar las relaciones entre la lengua y la cultura como propuesta interpretativa de identidades territorializadas. La región fronteriza fue ampliamente estudiada, pero no hay registros de estudios etnográficos interesados en estos aspectos, y en las localidades seleccionadas. Se estableció un enfoque en el que los hablantes construyen relaciones mediante una red de creencias y prácticas sociales a la interna y a través de las comunidades. La campaña uruguaya y en particular la del norte, se ha caracterizado por una suerte de vacío respecto a la identificación y valorización de nosotros mismos como colectivo.

En cuarto lugar, la Profesora Rossana Cottens presentó un adelanto del trabajo de investigación que desarrolla en el departamento de Rivera. Analiza elementos de la identidad cultural riverense a través del estudio de etnotextos producidos por escritores reconocidos en el medio. Los componentes de la identidad cultural que consideró en esta oportunidad fueron la conformación étnica del pueblo riverense y el impacto lingüístico que produjo el colonialismo interno criollo, desde la capital del país y el discurso nacionalista, modificando definitivamente la actitud de los hablantes frente a la lengua étnica, subordinándola así a una posición subalterna. Desde esa perspectiva evidenciará la historia como una institución que legitima el relato de los vencedores a la vez que silencia otros relatos. Destacó cómo los escritores riverenses han resistido a estas condiciones impuestas a través de la subversión del código lingüístico hegemónico en diferentes formas.

Posteriormente, la Socióloga Agustina Marques realizó la presentación de un estudio realizado en conjunto con el Dr. Tabaré Fernández sobre el lenguaje como factor de desigualdad en los aprendizajes en PISA 2009, en la frontera noreste de Uruguay con Brasil. En el marco de este trabajo, se preguntaron si diferencias en los resultados educativos tienen que ver específicamente con el uso de portugués por parte de alumnos que viven en la frontera, o con los determinantes de desigualdad clásicamente estudiados. Para ello se utilizaron los datos del Programa PISA de Uruguay en el Ciclo 2009 ya que incluyó el área del Portugués del Uruguay como una variable para la estratificación, sobrerrepresentando muestralmente esa región. El análisis consistió en determinar el efecto neto de ser hablante de portugués y de estar geográficamente localizado en la frontera, sobre un modelo estándar de desigualdad educativa (clase, género, sector institucional), utilizando un modelo jerárquico lineal (HLM) en dos niveles: estudiantes y escuelas. Los resultados permitieron avalar la hipótesis de la desigualdad lingüística “individual”.

Durante la tarde, dio inicio a la segunda batería de ponencias la Profesora Magíster Virginia Solana Tristant, quien presentó una de las líneas de investigación que se desarrollará en el marco de la creación de un polo de desarrollo universitario para el Centro Universitario de Rivera, cuyo nombre es NEISELF (Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera) y que se realiza en conjunto con la Profesora Magíster Karina Nossar. En el marco de este polo de desarrollo universitario, se pretenden desarrollar tres líneas de investigación, una de las cuales coincidió con el título de la ponencia: “Estudios de la implementación

de políticas lingüísticas en educación básica, media y superior en la frontera”. En la actualidad coexisten diferentes programas dependientes de la ANEP y que se vinculan con la conflictiva relación entre el portugués y el español en esta frontera. En el Consejo de Educación Inicial y Primaria estos son: i) Programa de inmersión dual español – portugués; ii) Programa de enseñanza del portugués por contenidos curriculares; iii) Programa de escuelas interculturales bilingües de frontera. En educación media, se enseña el portugués en el Centro de Lenguas Extranjeras y hay algún curso en el CETP (Por ejemplo en los cursos de Turismo). Finalmente, en Formación Docente existen, por un lado la carrera de profesorado de Portugués, y por otro la Certificación en Portugués. Estas acciones de planificación lingüística no siempre mantienen una relación armónica con las políticas lingüísticas del Estado uruguayo, en especial en contextos de integración como el actual. En esta instancia realizaron su aporte las profesoras de Portugués del Centro Regional de Profesores del Norte, Doris Castillo, Rita Núñez y Cristina Silveira quienes nos ilustraron con respecto a esta situación desde su experiencia, puesto que además son Maestras y se desempeñaron en escuelas de enseñanza bilingüe español – portugués.

A continuación, el Lingüista Pablo Albertoni, docente del Departamento de Psico- y Sociolingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, presentó adelantos de su tesis de Maestría en la que, a partir de un análisis de documentos públicos (artículos de prensa, entrevistas a personalidades rochenses, actas parlamentarias), propone analizar las ideologías lingüísticas sobre el contacto español-portugués en la frontera rochense, con particular atención al vínculo que se establece entre la frontera sur y la frontera norte con Brasil y con la extendida representación de que en Rocha se habla “el español más puro de Uruguay”. La frontera del departamento de Rocha con Brasil posee características socio-históricas y naturales que la diferencian del resto de la frontera uruguayo-brasileña. Los estudios sobre las variedades fronterizas de portugués en Uruguay señalan que la frontera norte es la zona donde el contacto español-portugués ha sido más intenso y sus consecuencias más visibles.

La última ponencia estuvo a cargo de las profesoras de Portugués del CeRP del Norte, Rosario Acuña y Nelia Díaz, quienes brindaron su visión con respecto a la formación del profesorado de Portugués en la ciudad de Rivera, habida cuenta de las características culturales y lingüísticas de la zona de frontera. Incorporar alumnos con diferentes lenguas y costumbres supone, de parte de los profesores, nuevas actitudes y estrategias metodológicas para evitar desventajas educativas. En este sentido, la educación actual requiere preparación suficiente para que el estudiante forme parte de una sociedad plural y variada.

Se trató de una jornada extremadamente rica y de invalores aportes que dio lugar, a su vez, a una interesante discusión sobre lo que aún queda por hacer acerca de la enseñanza del español y del portugués en zonas de frontera. Es indiscutible la pertinencia de una mesa con esta temática en una jornada binacional de educación. Las distintas iniciativas e investigaciones que se vienen desarrollando en este campo, sumadas a la instalación de un Polo de Desarrollo Universitario dedicado a estudios de lenguaje en la frontera, crean un enclave estratégico.

Ideologías lingüísticas sobre el contacto español-portugués en el departamento de Rocha: la otra frontera¹

Lic. Pablo Albertoni²

Resumen

El contacto español-portugués a lo largo de la frontera uruguayo-brasileña ha sido ampliamente investigado ya desde mediados del siglo pasado. A partir de estos trabajos, la frontera norte (en particular la ciudad de Rivera) se ha constituido como el lugar paradigmático para analizar las consecuencias del contacto entre el portugués y el español en territorio uruguayo. La frontera sur (en particular la ciudad de Chuy, en Rocha) ha recibido menos atención, en el entendido de que en esta zona los fenómenos de contacto no han tenido la misma intensidad que en el norte. Mediante el análisis de diversos documentos públicos sobre la realidad sociolingüística en la frontera rochense, propongo brindar una descripción de las representaciones e ideologías en torno a los usos lingüísticos en esta zona fronteriza y analizar cómo se sitúan esos discursos frente al resto de la frontera.

Palabras clave: ideologías lingüísticas, representaciones lingüísticas, frontera, Rocha.

Portugués fronterizo en Uruguay: a modo de síntesis

El portugués y sus variedades fronterizas en Uruguay han sido objeto de un importante número de investigaciones desde diversos enfoques teóricos. En los primeros trabajos, se establece que el origen de las variedades de portugués de frontera se explica por un avance del español sobre zonas con población lusoparlante (Rona, 1963, 1965; Hensey, 1972). La superposición del español sobre el portugués se consolidó a través de diversas acciones políticas, entre las cuales se destacan: la fundación de ciudades a lo largo de la frontera uruguayo-brasileña (mediados del siglo XIX), la imposición del español como única lengua de instrucción en todo el territorio nacional (Ley de Educación Común de 1877) y la creación de escuelas públicas a lo largo de la frontera uruguayo-brasileña (1896). Ya durante el siglo XIX, la expansión del español en el norte del Río Negro se sustentó en un discurso nacionalista que conllevó la valoración del portugués como una amenaza para la construcción de la identidad nacional (Elizaincín, 1973; Behares, 1984a, 1984b, 2007; Elizaincín, Behares y Barrios, 1987; Barrios, 1996).

1 Este artículo forma parte del Plan de trabajo financiado por la ANII (beca de posgrado nacional 2013-2015) para la realización de la tesis "Representaciones lingüísticas e identidad en Rocha" en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE, Udelar).

2 Licenciado en Lingüística. Docente del Departamento de Psico- y Sociolingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La difusión del español a través del sistema educativo contribuyó a la extensión del bilingüismo entre los hablantes locales e instauró una situación diglósica en la comunidad fronteriza uruguaya (Elizaincín, 1973; Behares, 1984a, 1984b). Los argumentos esgrimidos en el proceso de creación de escuelas fronterizas y los contenidos de los libros de lectura oficiales usados en la educación pública a finales del siglo XIX muestran la importancia que se le adjudicó al sistema educativo como instrumento de política lingüística contra el portugués (Barrios, 2013; Oroño, 2013).

A medida que la diglosia fronteriza se fue consolidando en el correr del siglo XX, surgieron actitudes de rechazo hacia las variedades dialectales de portugués. Entre los hablantes de frontera de clases media y alta, el uso de estas variedades se constituyó como marcador de nivel sociocultural bajo, mientras que en las clases bajas (en su mayoría hablantes nativos de dialectos portugueses) las actitudes de rechazo fueron acompañadas por un sentimiento de inferioridad (Elizaincín, 1973; Behares, 1984a).

Desde un punto de vista histórico, Behares (2004) distingue “tres tipos de matrices diglósicas fronterizas que se pueden datar y ejemplifican la evolución de la sociolingüística fronteriza” (p. 245). El autor denomina a estas etapas como *diglosia clásica* (ca. 1920, con la reforma vareliana ya instaurada), *diglosia autoritaria* (ca. 1975, última dictadura militar) y *diglosia nueva* (ca. 1995, en el marco de las políticas de integración regional).

Los usos y valores asociados a las variedades que integran la matriz diglósica varían en mayor o menor medida a lo largo del siglo XX. El español se mantiene durante todo el período como la lengua de Estado, prestigiosa y asociada a la identidad nacional. El portugués estándar, ausente en la primera etapa (*diglosia clásica*), se incorpora según Behares a partir de la década de 1970 (*diglosia autoritaria*), primero con una valoración ambigua (positiva en función de la convivencia, negativa en tanto causal de la mezcla de lenguas), y durante la etapa correspondiente a la *diglosia nueva* comienza a ser valorado positivamente en términos de integración regional³. Finalmente, el portugués fronterizo funciona como variedad baja y marcador de inferioridad social durante las tres etapas, aunque comienza a ser valorado positivamente en la última etapa (*diglosia nueva*) como rasgo típico de la comunidad y también como símbolo de identidad regional.

La periodización de Behares (2004) se puede complementar con los datos surgidos de investigaciones sobre políticas lingüísticas y representaciones en las décadas del '30 y '40 del siglo XX. Durante este período, las acciones político-lingüísticas del Estado uruguayo continuaron con el discurso estigmatizador hacia el portugués de frontera, a la vez que surgía como problema la influencia de lenguas migratorias (italiano, gallego, etc.), como se desprende, por ejemplo, del texto fundacional de la Academia Nacional de Letras y de los contenidos de libros de lectura oficiales editados en estas décadas (Barrios, 2011, 2013; Oroño, 2013, 2014).

Durante la última dictadura militar (1973-1985, *diglosia autoritaria* según Behares, 2004), el portugués aparece fuertemente representado como una amenaza

3 Barrios (2004) señala que el portugués estándar ocupa la posición de un estándar minoritario en la matriz diglósica fronteriza, donde podría cumplir el rol de sucedáneo etnolingüístico para el portugués de frontera.

a la identidad nacional en instancias como el Congreso Nacional de Inspectores (acompañado por una fuerte repercusión mediática, en 1978), en la campaña de alfabetización (1982) y en informes del Ministerio de Educación y Cultura (1980) y la Academia Nacional de Letras (1982). En estas instancias, se representa la situación fronteriza bajo una ideología nacionalista que ve a Uruguay como un pequeño país avasallado por Brasil (Barrios, 2015).

Todas estas acciones político-lingüísticas y los discursos que las sustentaron han logrado influir no solo en los usos lingüísticos públicos, sino que también se reproducen en ámbito privados, en donde los hablantes se erigen como micro-agentes planificadores (Barrios, 1996). La actualidad de los discursos puristas y nacionalistas se refleja en las representaciones sobre el repertorio fronterizo que los hablantes manifiestan. Barrios (2008), con un corpus recogido a comienzos de este siglo en la ciudad de Rivera, muestra que ante la pregunta sobre qué variedad debería hablarse en la frontera riverense, los hablantes responden mayoritariamente en favor del español. Los argumentos para sustentar esta elección reproducen las representaciones nacionalistas hegemónicas (del tipo “para ser uruguayo hay que hablar español”), aunque se consigna una tímida aparición de discursos que reivindican las variedades de contacto como patrimonio cultural fronterizo, en consonancia con el contexto de integración regional propiciado por el MERCOSUR (1991) y la valoración de variedades minoritarias en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996) y la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de UNESCO (2003).

En la actualidad, la reivindicación patrimonial de las variedades fronterizas de portugués parece consolidarse a través de acciones concretas de la comunidad riverense. En particular se destaca el proyecto de postulación del portuñol como Patrimonio Cultural Inmaterial por parte de la UNESCO (“Jodido Bushinshe”, 2015). Esta acción se vincula con lo que Woolard (2007, 2008) denomina *sistema ideológico de la autenticidad*, que sitúa el valor de una lengua en su carácter local, asociada a una comunidad concreta y arraigada a un lugar. De acuerdo con la autora, esta ideología surgió en los siglos XVIII y XIX junto con las concepciones románticas de pueblo, lengua y nación. Las lenguas minoritarias y variedades no estándares se vinculan con este sistema ideológico mediante acciones que promueven su conservación, al presentarlas como un recurso valioso en la comunidad.

A nivel oficial, la implementación de programas bilingües español-portugués en la frontera en los últimos años (cf. Brian, Brovetto y Geymonat, 2007) le ha dado al portugués estándar el estatus de lengua de educación. Esta variedad se presenta también como lengua vinculada a la identidad nacional a partir de la reciente postulación de Uruguay como miembro observador de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa. La postulación se fundamentó por las “*históricas e innegables influencias de la lengua portuguesa en los cimientos de nuestra identidad como nación*” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2015).

La frontera del departamento de Rocha: síntesis histórica y antecedentes de estudios sociolingüísticos

El departamento de Rocha posee un tramo de frontera seca con Brasil en donde se asientan las ciudades gemelas de Chuy/Chuí. La realidad demográfica de Chuy/Chuí y otras comunidades fronterizas como Rivera/Santana do Livramento difiere notablemente: mientras en el departamento de Rivera, la ciudad fronteriza es la capital departamental (con alrededor de 65.000 habitantes), en el caso del departamento de Rocha, la ciudad que se asienta sobre la línea divisoria, -Chuy-, cuenta con casi 10.000 habitantes, mientras la capital rochense se encuentra a 130 km de la frontera.

Una característica distintiva de la frontera rochense tiene que ver con el hecho de que las comunicaciones terrestres entre Montevideo y el departamento de Rocha se construyeron tardíamente con respecto a otras zonas del país. En efecto, la ciudad de Rocha fue la última capital departamental en conectarse con Montevideo por medio del ferrocarril en 1928⁴. La conectividad terrestre del departamento de Rocha con Montevideo se consolidó a comienzos de la década de 1940 con la construcción del tramo de la Ruta Nacional 9 que comunica las ciudades de San Carlos y Rocha, mientras que el tramo de la misma ruta que une la ciudad de Rocha con la ciudad fronteriza de Chuy se finalizó en 1945. La ruta al Chuy formó parte de un creciente interés del Estado uruguayo por explotar turísticamente la costa oceánica de Rocha (Varese, 2001). Una situación similar se verifica en la conectividad de la ciudad brasileña de Chuí con otras poblaciones del estado de Río Grande do Sul. En efecto, la Ruta BR 471 que une Chuí con el resto del Estado se inauguró en 1970. Hasta esa fecha, la población brasileña de Chuí había vivido cierto aislamiento con respecto al resto de Brasil (Espiga, 1997).

La conexión de Chuy con la red vial uruguaya promovió el crecimiento comercial de esta localidad, que había sido declarada pueblo en 1938 y sería elevada a la categoría de ciudad en 1981. En 1984, el comercio local tuvo un empuje importante con la aprobación de la ley 15.659, que habilitó la instalación de tiendas libres de impuestos (*tax free shops*) en puntos de entrada y salida del territorio nacional (García de Vogler, Casas, Flügel y López de Enrique, s.f.). En la década de 1960 se registra una corriente de inmigrantes árabes que llegaron a la zona por razones políticas y económicas, principalmente desde Palestina, Egipto y Líbano. En la actualidad, la mayoría de estos inmigrantes y sus descendientes viven en territorio brasileño y se dedican al comercio en la frontera (Cristiano, 2011).

Con respecto a los usos lingüísticos en la frontera rochense, uno de los primeros trabajos que abordó el tema es *Lexicología rochense* de Adolfo Berro García (1937), que dividía al país en cuatro zonas dialectales: *zona de influencia lusitana*, *zona de influencia del litoral argentino*, *zona central o del habla común uruguaya* y *zona montevideana*. Berro García señalaba que la frontera rochense se situaba dentro de la zona de influencia lusitana, a la vez que mencionaba la relevancia del aislamiento para explicar su realidad sociolingüística.

La penetración portuguesa ha sido profunda en Rocha por su posición, desde luego, y favorecida asimismo por sus difíciles comunicaciones con la zona metropolitana, aislada a menudo durante los meses hibernales, por las creces de los cursos de agua y los caminos intransitables (p. 47).

4 El ferrocarril a Rivera, por ejemplo, se inauguró en 1892 (Ferreira, 2012).

Con la entonces reciente inauguración del ferrocarril San Carlos-Rocha (1928) y la proyectada construcción de igual tramo de carretera, Berro García estimaba que las particularidades locales se perderían pues se “*someterá a Rocha al influjo general idiomático del país*” (p. 48).

Unas décadas después, Rona (1963) planteaba una situación diferente al afirmar que en la frontera rochense el portugués no había logrado afianzarse. El autor caracterizaba la influencia del portugués como “*intensísima y profunda*” en los departamentos de Rivera y Cerro Largo, “*intensa*” en Artigas, mientras que en referencia a Rocha no existía entonces “*apreciable influencia lingüística*” del portugués sobre el español (p. 9), al punto que, según el autor, en la zona no se había desarrollado ningún dialecto fronterizo. Rona señalaba que esta situación se debía a la escasa población brasileña en la frontera y al hecho de que la zona tenía mejor comunicación con Montevideo que con las ciudades brasileñas de Pelotas o Bagé.

Una realidad similar a la descrita por Rona surge de un informe sobre la situación sociolingüística en la frontera uruguayo-brasileña realizado por Barrios et al. (1982). Los autores observaron que las interferencias fónicas del portugués sobre el español eran importantes al norte de Uruguay y mucho más débiles en la zona sur de la frontera. Espiga (1997), por su parte, señala que la presencia del portugués en la frontera sur es menor en relación a la frontera norte al punto que “*é preciso distinguir claramente que a região do Chuí seja única a exercer demarcação limítrofe em que não se verifica avanço de domínio lingüístico, por parte do PB [portugués brasileño], em direção ao Uruguai.*” (p. 36). El autor establece que en la ciudad brasileña de Chuí existen rasgos españolizantes en la variedad de portugués local, hecho que se explicaría en parte por la marginación que históricamente ha sufrido esta comunidad por parte de la ciudad vecina de Santa Vitória do Palmar.

Ribeiro do Amaral (2008) señala que la alternancia de códigos en la frontera chuiense actúa como un índice de identidad etnolingüística que “*permite [a los chuienses] eliminar fronteras sociales y, al mismo tiempo, definirse como un colectivo mixto*” cuya “*modalidad discursiva cotidiana es un compuesto de portugués y español, llamado por los propios hablantes portuñol*” (pp. 247-248).

La menor incidencia del portugués en el español hablado en Rocha, con respecto a la zona norte, podría explicarse por razones históricas: mientras en la frontera norte la población lusófona fue mayoritaria desde el siglo XVIII y durante buena parte del siglo XIX (Behares, 1984a), la zona de Rocha fue escasamente poblada a ambos lados de la frontera y se mantuvo, como ya se señaló, bastante aislada en cuanto a comunicaciones terrestres.

Representaciones e ideologías lingüísticas sobre la frontera rochense

A continuación propongo el análisis de representaciones e ideologías en diversos documentos referidos a la situación sociolingüística en la frontera rochense (artículos de prensa local, declaraciones de personalidades rochenses, entre otros). Estos

documentos son una selección de los materiales que forman parte del corpus de la tesis de maestría que estoy finalizando en la actualidad.

Un primer aspecto a destacar de la frontera rochense es la representación de la misma como un territorio multiétnico. Además del componente español y portugués, la comunidad inmigrante de origen mayoritariamente árabe, llegada a la zona en la segunda mitad del siglo XX posee una visibilidad importante. Arocena y Aguiar (2011) establecen que Chuy es, luego de Ciudad del Este en Paraguay, la ciudad con mayor porcentaje de población árabe del cono sur.

Este hecho se consigna en algunos documentos que señalan la existencia de un repertorio lingüístico en Chuy compuesto por el español, el portugués y una serie de lenguas migratorias, entre las que se destaca el árabe. En una nota del periódico rochense *El Este* que recuerda el trabajo de un maestro de Chuy, residente en la ciudad entre 1946 y 1973 (período que coincide con la llegada de inmigrantes y con el pasaje de la diglosia clásica a la diglosia autoritaria que señala Behares), se cita una entrevista televisiva en la que el docente manifestó:

Nosotros enseñamos pero también aprendimos mucho con su gente [de Chuy]. Tenemos muchos cuentos y anécdotas de gente que nos enseñaron cosas. Un día un vecino me para en la calle y me dice, maestro Usted no anda por los barrios y era cierto no andábamos, en otra oportunidad un alumno nos dice que éramos muy puristas con el idioma “nosotros vendemos maníes y naranjas, tratando con uruguayos, brasileños y árabes y tenemos necesariamente que utilizar estas palabras un tanto deformadas. Comprendimos en esa oportunidad que una cosa era cuidar el idioma en la escuela y otra muy distinta era la realidad que debían enfrentar diariamente los alumnos⁵ (Dornel, 2007).

Además de la referencia a la presencia árabe, este fragmento resulta interesante para mostrar el papel del sistema educativo en la regulación de la diversidad lingüística, así como también la constatación de rasgos diglósicos en el repertorio lingüístico local a partir de la diferenciación funcional de las variedades (*“una cosa era cuidar el idioma en la escuela y otra muy distinta era la realidad que debían enfrentar diariamente los alumnos”*). La referencia a la diversidad lingüística abarca también otros idiomas, además del árabe:

Es posible que las costumbres, el idioma y esa mezcla tan especial de español, portugués, italiano, japonés, alemán y árabe le haya otorgado, a esa frontera, una manera muy particular para distinguirla con un “yeitiño” muy arraigado entre sus habitantes, creando siempre abundante material para quienes han dedicado mucho tiempo a estudiar el folklore fronterizo (Dornel, 2008, p. 85).

El contacto entre diferentes culturas se evalúa como positivo en términos de integración, aunque esa simbiosis en lo cultural no se mantiene en las representaciones sobre las lenguas habladas en la zona:

Que avance el español bien hablado, como fue el proceso histórico de Río grande do Sul en Brasil, donde casi no hay “portuñol” sino bi-lingüismo, ya hay penetración del castellano rochense, tierras brasileñas adentro (Sosa, 2010, párr. 5).

Efectivamente, no existe el portuñol en la frontera del Chuy”, señaló [el Inspector departamental de Educación primaria de Rocha, Eduardo Seguesa]. -El uruguayo

⁵ En las citas de todos los documentos analizados se respeta la ortotipografía original.

domina el idioma portugués y el brasileño el español, sin que emerja el portuñol, tal como sucede en otras fronteras uruguayas con el Brasil.- [...] Los niños asisten a los mencionados centros, cada uno con su respectivo idioma, sin dar lugar al portuñol. -Incluso, las autoridades de la enseñanza realizan jornadas conjuntas, sin que se presenten problemas, ni barreras a la hora de la comunicación, ni dando lugar a una lengua intermedia (El Chuy-Chui: una frontera sin portuñol, 2011, párr. 1 y 3).

La representación de Rocha como una frontera sin “lengua intermedia” desafía la relación icónica que existe en Uruguay entre la frontera brasileño-uruguaya y el portugués fronterizo. La frontera rochense se construye discursivamente como otra frontera, así como el departamento de Rocha se representa como la región del Uruguay en donde se habla un español diferente, representado como el “*español más puro de Uruguay*” (Albertoni, 2013, 2014). Irvine y Gal (2000) denominan *recursividad* a la proyección de una oposición visible en un nivel sobre otros niveles de una relación lingüística o social. En este caso, la diferenciación del español rochense frente al resto del español del Uruguay se proyecta en la diferenciación de la frontera rochense del resto de la frontera uruguayo-brasileña. Las autoras señalan que los procesos de este tipo construyen representaciones ideológicas sobre diferencias lingüísticas con el fin de reforzar una identidad que se percibe como amenazada.

La percepción de que la frontera sur tiene características lingüísticas distintivas con respecto al resto de la frontera uruguayo-brasileña surge también en los documentos que representan al lado brasileño de la frontera chuiense como una zona en donde el español “invade” al portugués:

Para tener una idea bien clara de la vitalidad del habla rochense debemos destacar que es en su frontera con el Brasil por el único lugar en el que el español ha penetrado a territorios luso-parlantes. Esta penetración se verifica casi hasta Santa Vitoria do Palmar (De Marsilio, 1969, p. 39).

Como es sabido en todas las ciudades fronterizas el problema más agudo del maestro, es luchar con la mezcla lingüística en que se expresan los niños (en el caso de nuestro país, el idioma portugués) o casi el predominio de esta lengua del país cercano sobre nuestros compatriotas fronterizos. Tenemos un caso en que esta “invasión” idiomática se produce en gran intensidad, nos referimos a Rivera, en cambio en la Villa del Chuy no se produce esto, sino que por el contrario es muy común oír en el Xui Brasileño, muchas palabras en español. El Chuy es quizás la única ciudad fronteriza donde nuestro idioma ha invadido el Brasil. Este fenómeno que se produce en el Chuy, ayuda a la cultura en general puesto que permite el normal desarrollo de las clases sin interferencias idiomáticas. (Díaz Foster y Vernet Nogueira, 1970, p. 37)

En las fronteras de todo el país exceptuando la del Chuy, el portugués entra hacia el territorio uruguayo y se forma el portuñol o el carimbao; pero en el Chuy el idioma nuestro entra al Brasil, y el hombre del Chuy habla perfectamente el español sin mezcla. Es una forma muy fuerte.

Y en las fronteras de otros departamentos se están tomando medidas porque se habla “algo” muy mal. Tengo entendido que se van a realizar cursillos para profesores de los dos países a fin de enseñar ese portuñol, porque de los dos lados ya hay palabras que no se entienden. Hay que estudiar ya no sólo el español y el portugués sino también el portuñol que es algo en sí mismo. En Rocha no pasa eso. (Núñez Rótulo, 1992, p. 17-18).

La distancia temporal de estos ejemplos (más de 20 años) muestra que la representación de que el español se habla del lado brasileño se ha mantenido a lo largo del tiempo. Mientras que la presencia del español en tierras brasileñas se evalúa como un hecho positivo (en la medida en que “ayuda a la cultura en general” y permite que en Chuy se hable “perfectamente el español sin mezcla”), la difusión del portugués en el lado uruguayo de la frontera norte se presenta como un hecho negativo. Se establece una doble evaluación con respecto al fenómeno de contacto: la “invasión” es negativa cuando atenta contra la lengua nacional, pero no cuando la lengua nacional “invade” la variedad de otra nación.

Un último aspecto que me interesa destacar, es la tensión entre la ideología purista y los discursos contemporáneos de integración regional (Behares, 1996). En una intervención del ex legislador Korzeniak (nacido en Rocha) en la Cámara de Senadores, se observa cierta tensión entre la estigmatización del portugués fronterizo y los discursos contemporáneos que reivindican esta variedad como patrimonio cultural:

Cuando niño, existía disposición, por parte de las maestras de la escuela primaria, a evitar que se penetrara el idioma español por el portugués en esa zona fronteriza y surgiera, como una síntesis armónica, el “portuñol”. Se habrá notado que la gente de Rocha -incluso los que viven en el Chuy del lado uruguayo-, no habla “portuñol”. Creo que es la única zona fronteriza donde ello no existe. Siento que podría retomarse ese camino. (Korzeniak, 2006, p. 237)

Korzeniak construye la identidad lingüística de la frontera rochense en oposición al portugués en general (“evitar que se penetrara el idioma español por el portugués”) y a la variedad de frontera en particular (“la gente de Rocha [...] no habla “portuñol””). Para el legislador, los rochenses lograron “evitar” el contacto entre lenguas gracias a la intervención del sistema educativo. El discurso purista de Korzeniak convive con un discurso más contemporáneo sobre la diversidad que se observa en su caracterización del portugués de frontera como “síntesis armónica” en lugar de otras denominaciones puristas que lo definen como “mezcla”, habla “entreverada” o “atravesada” (cf. Barrios, 2009).

En la comparación de los diversos usos lingüísticos en comunidades tan diversas como Rivera-Livramento o Chuy-Chuí, se omite frecuentemente la referencia a las diferencias socio-históricas entre cada región (el aislamiento y el origen étnico de los primeros pobladores, por ejemplo) y que podrían ser relevantes para explicar las diversas realidades sociolingüísticas en ambas fronteras. De acuerdo con Irvine y Gal (2000), este proceso de supresión simplifica la realidad sociolingüística con el objeto de invisibilizar hechos que son inconsistentes con el sistema ideológico que se busca sustentar. En este caso, se representa al Chuy como una comunidad que logró evitar el surgimiento de variedades de contacto español-portugués en su frontera (en particular a través del sistema educativo), sin mencionar la posibilidad de que circunstancias históricas hayan propiciado este fenómeno.

Consideraciones finales

En trabajos anteriores (Albertoni, 2013, 2014) presenté la relevancia de la lengua como referente identitario en el departamento de Rocha y la forma en que los rochenses construyen y reivindican una identidad lingüística propia a partir de la representación de su variedad de español como la más pura de Uruguay. En el caso particular de la frontera rochense con Brasil, la representación ideológica del español local como puro o castizo entra en tensión con las tradicionales actitudes negativas sobre las variedades de contacto con el portugués. La frontera chuiense se identifica como la única región fronteriza de Uruguay sin variedades de contacto, como otra frontera cuya particularidad (además de la pureza de su español) no es la presencia de *portuñol* sino, justamente, su ausencia.

Si bien las investigaciones de corte sociolingüístico no presentan consenso sobre la extensión del portugués fronterizo en Chuy, parece haber acuerdo en que por razones históricas el contacto español-portugués en esta frontera no ha sido tan intenso como en la frontera norte. A partir de esta situación se construye una representación ideológica sobre esta diferencia lingüística (Irvine y Gal, 2000) sustentada en una ideología nacionalista que presenta a la frontera rochense como la única zona fronteriza que ha conseguido preservar la soberanía al “vencer” al portugués, a la vez que ha cumplido la misión local de resguardar la pureza lingüística de su español.

Referencias bibliográficas

- Albertoni, P. (2013). Representaciones lingüísticas e identidad en Rocha. En *Actas del VI Encuentro internacional de investigadores en políticas lingüísticas* (pp.13-18). Porto Alegre: Universidad Federal de Río Grande del Sur/AUGM.
- Albertoni, P. (2014). El español rochense en la prensa local: un análisis de representaciones en la última década. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 6. 7-68. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8705/9554>
- Barrios, G. (1996). Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En Menine Trindade, A. y Behares, L. (Comps.) *Fronteiras, Educação, Integração* (pp. 83-110). Santa María: Pallotti.
- Barrios, G. (2004). Estatus funcional y simbólico de los estándares minoritarios en los procesos de asimilación lingüística. En Kremnitz, G. y Born, J. (Eds.) *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y en países germanófonos* (pp. 73-84). Viena: Edition Praesens.
- Barrios, G. (2008). Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos. En Da Hora, D. y Marques, R. (Eds.) *Política lingüística na América Latina* (pp. 79-103). João Pessoa: Idéia/ Editora Universitaria.
- Barrios, G. (2009). Repertorio lingüísticos, estándares minoritarios y planificación: el purismo idiomático en situaciones de contacto lingüístico. En Hipperdinger,

- Y. (Comp.) *Variedades y elecciones lingüísticas* (pp. 15-39). Bahía Blanca: EdiUNS.
- Barrios, G. (2011). La regulación política de la diversidad: academias de lenguas y prescripción idiomática. En Senz, S. y Alberte, M. (Eds.) *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española* (pp. 591-619). Barcelona: Melusina
- Barrios, G. (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. En Del Valle, J. (Ed.). *A Political History of Spanish: The Making of a Language* (pp. 197-211). Nueva York: Cambridge University Press.
- Barrios, G. (2015). *Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza*. Estudios de Lingüística del Español, 36. 527-557.
- Barrios, G., Behares, L., Elizaincín, A., Gabbiani, B., Gargiulo, M., Guimaraes, A. y Tani, R. (1982). *Diagnóstico lingüístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña*. Ministerio de Educación y Cultura/Organización de Estados Americanos.
- Behares, L. (1984a). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Behares, L. (1984b). *Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: matriz social del bilingüismo*. Cadernos de Estudos Lingüísticos 6. 228-234.
- Behares, L. (1996). Historia y Discurso sobre educación en zonas de frontera. En Menine Trindade, A. y Behares, L. (Comps.) *Fronteiras, Educação, Integração* (pp. 25-33). Santa María: Pallotti.
- Behares, L. (2004). Do fundo da panela. Lengua y cocina en la frontera uruguaya con Brasil. En: Behares, L., Díaz, E. y Holzmann, G. *Na fronteira nós fizemo assim* (pp. 222-260). Montevideo: FHCE/AUGM.
- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En Brovetto, C., Brian, N. y Geymonat, J. (Eds.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. (pp. 99-171). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Berro García, A. (1937). *Lexicología rochense*. Boletín de la Academia Argentina de Letras, 5. 63-70.
- Brian, N., Brovetto, C. y Geymonat, J. (Eds.). (2007). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Cristiano, J. (2011). Identidades étnicas y regionalización cultural. En Arocena, F. (Coord.) *Regionalización cultural del Uruguay* (pp.263-294). S/I: Dirección Nacional de Cultura, Universidad de la República.
- Elizaincín, A. (1973). *Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Elizaincín, A., Behares, L. y Barrios, G. (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Espiga, J. (1997). *Influência do espanhol na variação da lateral pós-vocálica do português da fronteira* (Tesis de maestría). Pelotas: Universidad Católica de Pelotas.
- Ferreira, N. (2012). *Rivera. Síntesis histórica*. Rivera: Junta Departamental de Rivera.
- García de Vogler, É., Casas Garibaldi, R., Flügel González, F. y López de Enrique, L. (s.f.). *Historial de Chuy. Chuy: Nuevo Horizonte*. Disponible en: <http://chuynet.com/portal/historial/001-prologo>
- Hensey, F. (1972). *The sociolinguistics of the brazilian-uruguayan border*. La Haya/París: Mouton.

- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En Kroskrity, P. (Ed.) *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- “Jodido Bushinshe”: del hablar al ser (9 de julio de 2015). *Diario Norte*. Disponible en: <http://www.diarionorte.com.uy/cultura/jodido-bushinshe-del-hablar-al-ser-31868.html><http://www.diarionorte.com.uy/cultura/jodido-bushinshe-del-hablar-al-ser-31868.html>
- Ministerio de Relaciones Exteriores (2015). Visita de trabajo del Secretario de Estado de Negocios Extranjeros y Cooperación de la República de Portugal, Dr. Luis Campos Ferreira y delegación. Oficina de Prensa. Disponible en: <http://www.mrree.gub.uy/frontend/page?1,inicio,ampliacion-actualidad,O,es,0,PAG;CONC;128;2;D;visita-de-trabajo-del-secretario-de-estado-de-negocios-extranjeros-y-cooperacion-de-la-republica-de-portugal-dr-luis-campos-ferreira-y-delegacion;3;PAG><http://www.mrree.gub.uy/frontend/page?1,inicio,ampliacion-actualidad,O,es,0,PAG;CONC;128;2;D;visita-de-trabajo-del-secretario-de-estado-de-negocios-extranjeros-y-cooperacion-de-la-republica-de-portugal-dr-luis-campos-ferreira-y-delegacion;3;PAG>
- Oroño, M. (2013). *Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación uruguaya: las series de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli* (Tesis de maestría). Montevideo: Universidad de la República.
- Oroño, M. (2014). La escuela y la lengua en la construcción de la identidad nacional uruguaya: los libros de lectura usados en la escuela pública en los años 40 del siglo XX. *Boletín de Filología*, 64(2). 215-236.
- Ribeiro do Amaral, T. (2008). *Una comunidad de habla, dos comunidades de lengua. La alternancia de códigos como signo de identidad en la frontera brasileño-uruguay*. (Tesis de maestría). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rona, J. P. (1963). *La frontera lingüística entre el portugués y el español en el norte del Uruguay*. Porto Alegre: Champagnat.
- Rona, J. P. (1965). *El dialecto “fronterizo” del Norte del Uruguay*. Montevideo: Adolfo Linardi.
- Varese, J. A. (2001). *Rocha, tierra de aventuras*. Montevideo: Banda Oriental.
- Woolard, K. (2007). La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. En Del Valle, J. (Ed.) *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 129-142). Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana.
- Woolard, K. (2008). Language and Identity Choice in Catalonia: The Interplay of Contrasting Ideologies of Linguistic Authority. En Süselbeck, K., Mühlischlegel, U. y Masson, P. (Eds.) *Lengua, nación e identidad. La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 203-323). Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana.

Documentos consultados

- De Marsilio, H. (1969). *El lenguaje de los uruguayos*. Nuestra Tierra, 24.
- Díaz Foster, G. y Vernet Nogueira, M. (1970). *Chuy. Estudio histórico socio económico*. Montevideo: Impresora Rex.
- Dornel, J. (17 de diciembre de 2007). Un maestro: "Pancho" Leiza. *Diario El Este*. Disponible en: <http://www.diarioeleste.com/archivo/17-12-07/noticias.shtml>
<http://www.diarioeleste.com/archivo/17-12-07/noticias.shtml>
- Dornel, J. (2008). *Chuy-Chui: la frontera de los vaivenes*. Revista Histórica Rochense, 1. 81-86.
- El Chuy-Chui: una frontera sin portuñol (12 de abril de 2011). *Diario El Este*. Disponible en: <http://www.diarioeleste.com/archivo/12-04-11/noticias.shtml>
<http://www.diarioeleste.com/archivo/12-04-11/noticias.shtml>
- Korzeniak, J. (8 de noviembre de 2006). Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, XLVI Legislatura, 51ª Sesión, Tomo 437, N° 126. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/sesiones/pdfs/senado/20061108s0051.pdf>
<http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/sesiones/pdfs/senado/20061108s0051.pdf>
- Luna, Á. (1970). *El decir de Rocha. Los departamentos. Rocha*. Montevideo: Nuestra Tierra. 28-31.
- Núñez Rótulo, G. (1992). El equilibrio entre dos mundos. En Muniz, L. *15 perfiles rochenses* (pp. 11-19). Montevideo: Intendencia Municipal de Rocha.
- Sosa, E. (14 de junio de 2010) *La pureza de tu hablar*. Rochatotal.com. Disponible en: <http://www.rochatotal.com/opinion.php?id=enrique-sosa>
<http://www.rochatotal.com/opinion.php?id=enrique-sosa>

Una aproximación teórica a las representaciones sociales de tres comunidades rurales del Departamento de Rivera

Mag. (c) Carla Custodio¹,
Mag. Alejandro Gau de Mello²

Resumen

La identificación de las manifestaciones culturales en la frontera se puede dar por el aporte conceptual de las actitudes y representaciones sociales como elementos teóricos. El portuñol es el hilo conductor a través del cual se buscan atisbos de las identidades culturales. El propósito es indagar las relaciones entre la lengua y la cultura. El punto de partida de la investigación es Lapuente, Cerro Pelado y Moirones -localidades rurales del Departamento de Rivera- que demuestran tener actitudes favorables ante el uso del portuñol.

Palabras clave: frontera, representaciones, portuñol.

Introducción

La región de frontera con Brasil posee, como todas las regiones, características culturales. Una región es un lugar diferenciado (Palermo, 2013), un territorio definido.

En este artículo se busca comenzar a tematizar, a partir de un horizonte teórico y a través de un espacio delimitado, la región fronteriza al norte de la República Oriental de Uruguay, límite con Brasil: específicamente, la frontera Rivera-Livramento. Para ello se aterriza en tres localidades rurales del Departamento de Rivera; Lapuente, Moirones y Cerro Pelado. Típicas zonas de la campaña uruguaya, típicas localidades fronterizas donde el portuñol³ es parte de la vida cotidiana de sus pobladores.

En estas localidades y zonas aledañas se vienen desarrollando trabajos de investigación que buscan producir conocimiento situado en y desde la frontera, por gente de la frontera. Lo que se busca es definir si el portuñol es una marca identitaria que se expresa lingüísticamente, pero que va más allá del habla. Para eso, indagamos acerca de las representaciones que tienen los hablantes sobre esa variedad lingüística.

1 Licenciada en Lingüística. Profesora Ayudante del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad Educación y Lenguaje en la Frontera (NEISELF). Docente en el CeRP del Norte.

2 Profesor de Historia del CeRP del Norte. Magister en Política y Gestión en Educación.

3 Cabe aclarar que, la denominación portuñol es usada por buena parte de la comunidad y hace referencia a la calidad de mezcla entre portugués y español atribuida por los propios hablantes.

En este artículo el espacio a definir es el rural, en concreto las localidades mencionadas que connotan manifestaciones culturales típicas de la región fronteriza, y el aspecto a considerar son las representaciones sociales con relación al portuñol como modo de expresión lingüística.

Para ello, se realizaron entrevistas en dichas localidades teniendo como principales interrogantes: ¿qué creen que hablan?, ¿qué conciencia tienen de lo que hablan? y ¿qué piensan de lo que hablan?⁴

En este artículo se acudirá a los conceptos de prácticas y representaciones como expresiones complementarias que devienen de lo cultural, porque permiten expresar a través suyo las perspectivas, los valores de la gente y su postura respecto al portuñol, entendiéndolo como una de las más típicas expresiones regionales.

Para realizar el análisis, en primera instancia, se presentará la historia de las localidades de Moirones, Lapuente y Cerro Pelado. Luego se abordarán las prácticas y representaciones como modelos teóricos definidos a partir y en base a lo social. Simultáneamente, se expondrán las entrevistas realizadas en las localidades antes mencionadas para ejemplificar lo expuesto.

El contexto

Las tres localidades se ubican en un mismo espacio geográfico y poseen características semejantes en lo que se refiere a su historia, a sus economías, a su población. Son pueblos cuyo origen, en tanto que centro poblados, pertenece a un horizonte no muy distante puesto que en los tres casos datan de entre fines del siglo XIX para Moirones y Lapuente, y mediados del XX para Cerro Pelado. En cambio, el espacio de experiencia tomando a los tres lugares como pertenecientes a un espacio más amplio indica que los procesos de poblamiento son de los más antiguos del actual territorio uruguayo (Gianotti, 2000, 2008). Esto quiere decir que el territorio que circunda a las localidades, aproximadamente unas doscientas mil hectáreas, tiene una ocupación que data de miles de años. Sin embargo, Moirones, Cerro Pelado y Lapuente son realidades más recientes, de los últimos ciento cincuenta años aproximadamente.

De ese espacio de experiencia más distante en el tiempo así como de lo reciente de su nomenclatura es que se infieren aspectos demóticos en común: población afrodescendiente muy marcada, indicando la presencia de esclavizados en el espacio social y cultural (Gau et al., 2012, Palermo, 2001), fuerte presencia del componente ibérico denotado en el propio nombre de dos de las localidades, Moirones y Lapuente (Barrios Pintos, 1985, Gau et al., 2012) y en el apellido de muchas de las familias.

En lo que se refiere a lo económico, en las tres localidades la ganadería es la principal fuente de ingreso, y el patrón de asentamiento deviene de la presencia del

4 Las entrevistas fueron hechas por uno de los autores en el marco de la tesis de la Maestría en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En este artículo no se pretende presentar las entrevistas de forma exhaustiva, solamente fragmentos de algunas para ejemplificar.

ganado, siendo la estancia el tipo de propiedad privada por excelencia (Palermo, 2001, Gau et al., 2012).

Culturalmente, las localidades tienen también elementos en común que van desde compartir las tradiciones camperas tan típicas de estos lugares, como además una historia musical también compartida, una misma alimentación basada en la ingesta de carne ovina y vacuna, todo atravesado por el portuñol, todo hablado de forma *mixturada*.

Así se encuentran en las tres localidades músicos, canciones e instrumentos compartidos a escala más amplia, y que connotan la mezcla tan característica del propio portuñol. Gente que estudia en las escuelas de las localidades pero que ha nacido en Brasil, familias que tienen campos y familiares de ambos lados, el contrabando que atraviesa la historia y la economía de todas las localidades, uruguayos que sienten serlo pero que lo dicen en portuñol.

Estos elementos compondrían aspectos de un mismo paisaje ayudando a definirlo, delimitando que las tres localidades pertenecen a una misma microrregión atravesada por el portuñol como un indicio de marca. Cada uno de esos ejemplos son situaciones de representaciones sociales

La región habla portuñol y se describe a través del portuñol que es una mezcla cultural. Partimos de la hipótesis de que el portuñol identifica lo material y lo inmaterial de la región. Los sujetos de ayer y de hoy, lo que la investigación comienza a desbravar respecto a las manifestaciones culturales en la historia de las localidades, en la economía, en la música (Gau et al., 2012) así como en lo lingüístico, son explicaciones de representaciones subjetivas de esta manifestación llamada portuñol. Esto va más allá de los Estados, e incluso los antecede, es una permanencia que no se explica solamente por la tradición.

En la trama se construyen representaciones sociales que reflejan la estructura social, las diferencias sociales, la polarización, los valores, las nociones que estructuran al macro sistema de la microrregión. El portuñol no implica, no queda instaurado solamente desde el punto de vista lingüístico, sino también, como una representación social y colectiva de la frontera, y por lo tanto de región en la que se encuentran insertas Moirones, Lapuente y Cerro Pelado. El portuñol sería, en esta hipótesis, una síntesis (no la mera sumatoria) del conjunto de las manifestaciones culturales en la frontera.

Breve reseña histórica

Las localidades elegidas poseen peculiaridades comunitarias rurales pero, al estar insertas en la región fronteriza, están atravesadas por el concepto de lo regional (Palermo, 2013).

Cerro Pelado, Moirones y Lapuente son pueblos ubicados en la campaña del Departamento de Rivera, al norte de la República Oriental del Uruguay, en la séptima sección, muy cercanos al límite con la República Federativa do Brasil. Sus poblaciones son semejantes en términos cuantitativos.

El pueblo de Moirones (actualmente Centro Poblado) se ubica en la 6ta. Sección judicial del departamento de Rivera, Uruguay, a la altura del kilómetro 97, aproximadamente, de la Ruta Nacional N° 27 (Mario Heber).

Moirón, en su plural “moirones” (del portugués *moirão*) alude a troncos de árboles que una vez “curados” por un proceso de inmersión prolongada en el agua, eran utilizados para horcones de galpones, postes de alambrados, o mojones delimitatorios de propiedades.

Cuenta la tradición oral de la región que un poderoso hacendado de la zona, Geminiano Batista de Oliveira, a fines del siglo XIX, levantó un cerco de moirones sobre un “paso” en el Arroyo Yaguarí, para impedir el tránsito de ganados y tropeiros por sus campos. La bibliografía ha legitimado dicha tradición (Barrios Pintos, 1985). Pero quiso la geografía y la movilidad de los viajeros que con los años fuera derribados ese cerco y el paso se convirtiera en el “Paso de los Moirones” en cuyas inmediaciones se fuera levantando el pueblo del mismo nombre. Con no más de 200 habitantes, una policlínica, una comisaría y una escuela pública, Moirones es hoy una referencia social, deportiva y cultural del campo uruguayo sobre la frontera con Brasil (Michoelsson, 2012).

Cerro Pelado, por su parte, está situado en la cuchilla del Yaguarí. A principios del siglo XIX, Ignacio Rodríguez das Chagas poseyó campos “*en las cuchillas de cerro Pelado y Santa Ana y el arroyo Yaguarí*” (Barrios Pintos, 1985, 46). Como en toda la región, por ese entonces, el predominio era brasileño (Barrios Pintos, 1985).

A comienzos de la década de 1960, Tomás Berruti llegó a Cerro Pelado cuando era todo un rancherío, y con ahínco comenzó, junto a un entusiasta grupo de vecinos, a combatir la pobreza del lugar. 45 hectáreas fueron donadas por Plinio Berruti, padre de Tomás, y en el marco de MEVIR (Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural, creada en 1967) se fueron construyendo viviendas decorosas, que fueron poco a poco sustituyendo al rancherío de entonces (Gatti, 2014). Enseguida vinieron la Escuela y la Policlínica. En 1990 aparece el Liceo, y acaudillado por el Profesor Pedro Riera, quien a la postre fuera Director, el liceo se fue nutriendo de estudiantes venidos de distintos poblados, de Tres Puentes, Blanquillo, Moirones, Batoví (Gatti, 2014) y otros tantos lugares más. El Liceo de Cerro Pelado con el tesón de Riera se convirtió en el primer Liceo Comunitario del Uruguay. “*El liceo creció con una divisa: vale la pena, y una definición de sí mismo: “democrático, participativo y mimoso (...)*” (Gatti, 2014, p. 9).

Los orígenes de Paso Lapuente datan de 1885, cuando el comercio de Antonio La Puente era posta de la diligencia que unía Rivera con Yaguarí, en comunicación con la de Cerro Largo.

El núcleo poblacional de la localidad fue denominado originalmente como Yaguarí, pero poco a poco fue cambiando y ya en 1919 es conocido como paso La Puente (Barrios Pintos, 2008).

Por encontrarse en un lugar estratégico, y previo a la construcción de la Ruta N° 27 (aunque existía el camino), Lapuente concentró hasta un millar de habitantes en las primeras décadas del siglo XX (Barrios Pintos, 2008).

Zona netamente ganadera, formada por grandes estancias, que al irse dividiendo por las sucesiones o ventas, o por la mejor comunicabilidad con Vichadero y Melo,

aceleró el «éxodo», quedando no más de cuatrocientos habitantes, pese al esfuerzo del gobierno por crear allí un polo de desarrollo en los años 80 (Barrios Pintos, 2008).

Sus historias se asemejan en el espacio, así como también en el tiempo, porque pertenecen a un espesor histórico contemporáneo ya que sus orígenes como pueblos oscilan entre fines del siglo XIX y mediados del XX. El origen de sus nombres está vinculado a la inmigración ibérica, como es el caso de Lapuente y Moirones (Gau et al, 2012), o a la importancia topográfica, como el caso de Cerro Pelado. Tienen en común los hábitos, los valores y las costumbres del campo.

Representaciones sociales. Acercamiento teórico

Las representaciones sociales son los esquemas cognitivos que nos permiten aprehender y compartimentalizar la realidad. En palabras de Jodelet (1993), tienen que ver con *“la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, la información que en él circula, y las personas de nuestro entorno próximo o lejano”* (p. 473).

Primero interpretamos la realidad y le atribuimos una representación mental, luego desarrollamos actitudes (positivas o negativas) hacia dicha representación.

En las comunidades bilingües, las lenguas (variedades) involucradas gozan, por lo general, de diferente prestigio, y generan actitudes lingüísticas diferentes.

Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007) consideran que las actitudes y representaciones son productos de las interacciones con el medio, por lo tanto, poseen una base social. Las actitudes pueden analizarse como constitutivas de las creencias y *“conservan una fuerza evaluativo-afectiva importante derivada de valores sociales”* (Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez, 2007, p. 357). Esto quiere decir que las representaciones derivan de los valores sociales, se estructuran en torno a las actitudes; devienen de lo cultural.

Los sujetos se mueven de acuerdo a valores. En función de ellos evalúan conductas, posturas, modos de hacer, es decir, tienen un tipo de actitud o tipos de actitudes con relación a objetos, acontecimientos (Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez, 2007), y a otros sujetos. Ellas le dan significado a las representaciones. Sin embargo, se puede entender que entre ambas exista una relación bidireccional ya que las actitudes, al hacer parte de las representaciones, son retroalimentadas por estas. Será en última instancia la cultura de un determinado grupo, y de todos los demás, el que le dará a las actitudes y las representaciones un enraizamiento. El contexto será fundamental para delimitar el tipo de actitudes y el estilo de representaciones.

Los sujetos son tales porque portan significados sociales *“construidos en la interacción”* (Jodelet, 2008, p. 34). Una representación existe cuando un objeto está mediado por una figura, pero siempre es representación de un sujeto que está inserto en el mundo y que se relaciona con los demás sujetos (op.cit.).

La noción de inscripción implica considerar objetos en contextos. Por un lado se participa en una red de interacciones (ego, alter, objeto), por otro, la pertenencia so-

cial, es decir, rol y status, inserción en los grupos que define la identidad, contexto, y espacio social y público (op.cit., p. 51). Se dan así las representaciones en el marco del análisis de factores emocionales e identitarios (op.cit., p. 52).

Las representaciones siempre son con respecto a alguien, y por eso estudiarlas permite acceder a los significados de algo para alguien, es decir, se habla de representaciones en un aspecto intersubjetivo. Por lo tanto, estudiar las representaciones lingüísticas de los hablantes de Moirones, Lapuente y Cerro Pelado nos permite conocer el significado que tiene el portuñol para la comunidad.

Cuando a las personas se las abordan acerca de su postura con relación al portuñol se manifiestan favorablemente. Ante la pregunta ¿Qué hablan?, uno de los entrevistados contestó: *“portuñol es, este, que hablan todo atravesado, un poco uruguayo, otro poco (...) así un poco español otro poco brasilero”* (Cerro Pelado). Surge aquí la noción de entrevero, de mezcla aludida por la propia denominación de la variedad lingüística hablada.

Ante la interrogante: ¿Te molesta que la gente hable en portuñol?, también en Cerro Pelado, se contesta en un número significativo de entrevistados *“(...) No, me encanta (...)”*, así como también, *“(...) no, no me molesta. Pienso que debería molestarme porque prácticamente estamos en Uruguay, deberíamos hablar todos en español. Pero no me molesta.”* *“(...) estamos en la frontera, yo soy hija de brasilero. Nací y me crie hablando en portuñol.”*

Por su parte, en Moirones otra tipo de respuesta es: *“(...) quiere decir que mi lengua esa portuñol, o dialecto, sea lo que sea, para mí me sirve porque por lo menos hablo dos lenguas (...)”*

En Lapuente, ante la pregunta ¿no tiene vergüenza de hablar en portuñol cuando sale de Lapuente? respondían: *“(...) no, no tengo vergüenza. Para mí es bueno (...)”*

Como las representaciones se construyen, es a través del diálogo que comienza a completarse una representación. Cuando se pasa al plano intersubjetivo, las representaciones se refieren a las interacciones como forma para elaborar un sentido, un saber. Toda representación se inscribe en un “sistema de representación” (Hall, 1997, p. 4) que se construye relacionando conceptos, sujetos en un sentido de ida y vuelta.

Las representaciones son siempre históricas, y se definen en los procesos sociales. Por un lado, la cultura global de la sociedad, por otro, el grupo en particular en el que se inserta la gente (Araya, 2002). El ser humano no solo vive en su entorno, sino que lo produce (Criado Boado, 1999), es decir, construimos nuestro entorno, mientras él nos construye también, y tal construcción es producción de sentido mediante el lenguaje (Hall, 1997).

Reflexiones finales

En las respuestas se denotan valores que se inscriben en representaciones acerca de lo lingüístico, acerca del portuñol en particular y que permiten inferir en principio las actitudes valorativas respecto al habla como un elemento fuertemente iden-

titario. Si las actitudes y las representaciones se inscriben en función de objetos en contextos, el conocimiento que se está generando permite, por un lado, visibilizar los factores emocionales que entran en juego, lo que explicaría la matriz de lengua materna que posee el portuñol, y por otro, un cierto orgullo en su manejo, algo entendido como una ventaja comparativa, lo que explicaría la característica diglósica de la población. Las actitudes adquieren un tipo, un formato aparentemente favorable respecto a la postura del habla. El avance del conocimiento generado permitirá mejores y más claras perspectivas.

El entorno se construye entonces en torno al lenguaje, eje de la construcción de las identidades de los sujetos y entre los mismos. Por su parte, las representaciones sociales tomarían un estilo también aparente, el fronterizo, el mixturado, el que también permitirá mejores y más claros resultados.

El portuñol como hipótesis operativa implica un entorno de inscripción que supone una red de interacciones que tiene al habla como vertebradora de un sentir, de un hacer y de un pensar que trascienden lo lingüístico, que permiten que el portuñol se enmarque en la cultura de frontera. En este sentido es que los siguientes trabajos apuntan a identificar si es el portuñol una marca cultural característica de la frontera.

Referencias bibliográficas

- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales, 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Barrios Pintos, A. (2008). *Historia de los pueblos orientales. Del fin de la Guerra Grande al Novecientos*. Tomo III. Montevideo: Banda Oriental.
- Barrios Pintos, A. (1985). *Rivera. Una historia diferente*. Montevideo.
- Criado Boado, F. (Abril, 1999). *Del terreno al espacio: planteamientos y perspectivas para la Arqueología del Paisaje*. CAPA 6. Criterios y convenciones en Arqueología del Paisaje. Grupo de Investigación en Arqueología del Paisaje. España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gatti, D. (2014). *Un caracol artiguista en el corazón de rivera*. Disponible en: <http://www.revistaajena.com/un-caracol-artiguista-en-el-corazon-de-rivera/>
- Gau, A., Carrasco, E., y Gau, F. (2012). *Yaguarí...lugar y tiempo de una vida más ancha que la Historia*. Rivera: Edición del autor.
- Gianotti, C. (Coord.). (Diciembre, 2000). *Paisajes culturales sudamericanos. De las prácticas sociales a las representaciones*. TAPA 19, Santiago de Compostela. Laboratorio de Arqueología e Formas Culturais, IIT, Universidade de Santiago de Compostela.
- Gianotti, C. (2008). *Arqueología del Paisaje: la construcción de cerritos en Uruguay*. Disponible en: http://digital.csic.es/bitstream/10261/8662/1/2008_Gianotti_Criado_L%C3%B3pez_ExcavacionesExt07.pdf
- Gillis, J. (1994). *Memoria e Identidad. La historia de una relación*. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/memoria/gillis.pdf>

- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En: Stuart Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-79). London: Sage Publications.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: S. Moscovici (comp.) *Psicología social*. (pp. 464-494). Barcelona: Hurope.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. En: *Revista Conexión*. Número 89-2008/1 (pp. 25-46). Editorial Éres.
- Michoelsson, O. (2012). *Historia viva*. Disponible en: <http://www.avisador.com.uy/historia-viva.html>
- Palermo, E. (2001). *Banda Norte. Una historia de la frontera oriental. De indios, misioneros, contrabandistas y esclavos*. Rivera: Edición del autor.
- Palermo, E. (2013). *Tierra esclavizada. El norte uruguayo en la primera mitad del siglo 19*. Durazno-Montevideo: Tierra Adentro Ediciones.
- Parales-Quenza, C., S Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). *Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual*. Revista Latinoamericana de Psicología. Volumen 39, N° 2, pp. 351-361.

El portuñol como factor de desigualdad educativa en la frontera noreste de Uruguay con Brasil

Dr. Tabaré Fernández Aguerre¹

Mag. (c) Agustina Marques Hill²

Problema y objetivos

El examen de la desigualdad educativa en la educación básica de Uruguay tiene una formulación estándar de consenso que incluye cuatro factores: i) el origen social (en términos de clase social o nivel socioeconómico); ii) el sexo del estudiante; iii) el entorno sociocultural de la escuela; y iv) el sector institucional (Cervini, 2002; Fernández, 2003; Fernández, 2007 b; Fernández, 2007 a; Blanco, 2011). Esta formulación es consistente con una teoría que define la desigualdad educativa en términos de multinivel, pues a nivel individual opera una estratificación social de clase y género iniciada en la socialización familiar que tanto se apoya en, así como interactúa con, una base macrosocial de segmentación social y diferenciación institucional (Fernández, 2010). Al extender este modelo a la educación media, se ha hecho imprescindible considerar, además de los anteriores factores, las diferencias entre las modalidades curriculares: educación general y educación técnica (Cervini & Basualdo, 2003; Fernández, et al., 2007).

En varios países de la región, tales como Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay o Perú, el modelo básico se considera incompleto si no se integran factores relacionados con la lengua, la etnia o la raza. Si bien estos conceptos delimitan situaciones sociales muy diferentes por razones históricas, lingüísticas y sociales, existe un elemento que asemeja a todas: se trata de grupos sociales triplemente marginados: i) porque se comunican en una lengua que no es socialmente dominante; ii) porque residen en zonas rurales frecuentemente aisladas; iii) por las condiciones de pobreza estructural en la que han vivido generación tras generación (Gonzalbo, 1999; Pérez, 2003). En todos estos casos, la estimación de modelos extendidos de desigualdad entrega resultados estadísticamente significativos (Ortiz, 2012; Parker, Rubalcava, & Teruel, 2003). Si bien la interpretación de los resultados no ha sido consensuada (en particular, la proposición de mecanismos explicativos), las implicancias para la política han ingresado ampliamente en el debate político, tanto en términos de la educación como de los derechos humanos (Stavenghagen, 1998).

El objetivo general de este trabajo es realizar una aproximación al tema del lenguaje como factor de desigualdad educativa en Uruguay, analizando cuál es la incidencia marginal del portuñol sobre los resultados de los estudiantes de Educación Media en el desarrollo de su competencia lingüística en el español. Se utilizarán los microdatos de la única evaluación de aprendizajes que hasta el presente ha incluido indicadores para identificar a los usuarios del portuñol: las pruebas PISA 2009.

1 Profesor Agregado, Grupo de Investigación sobre Transición Educación Trabajo (TET), Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo; y Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad Educación y Lenguaje en la Frontera (NEISELF), Centro Universitario de Rivera, Región Noreste, Universidad de la República.

2 Profesor Ayudante, Unidad Académica de la Comisión Coordinadora del Interior (CCI), Universidad de la República.

Método y datos

Delimitación geográfica y lingüística

Siguiendo a Cánepa et al. (2011), la región de “Frontera” ha sido definida como área geográfica amplia, contigua a la frontera con Brasil, que cubre la totalidad de los departamentos de Rivera y Cerro Largo, la zona este del departamento de Artigas, así como el norte del departamento de Tacuarembó³. Comprende dos redes de localidades interconectadas vialmente: una red sobre las rutas 5, 30, 27 y 29; en tanto que la otra, se erige sobre las rutas 7, 8 y 27. Entre sí están unidas principalmente por las rutas 26 al sur y la ruta 27 limítrofe. Este territorio cubre el 10% de la superficie nacional y tiene una población de 365 mil habitantes (el 11%), según resultados del Censo de Población de 2011.

Este territorio de frontera es más extenso que la zona geográfica de uso del portuñol que ha sido propuesta por Behares (2007) sobre Rona (1959). Los estudios dialectológicos informan, por ejemplo, que el portuñol no tendría una presencia importante ni en la ciudad de Melo ni en la ciudad de Tacuarembó, por lo que ambas áreas urbanas deberían ser excluidas (Ver esquema 1 con las anotaciones). A su vez, la zona noreste del departamento de Salto debiera estar contemplada en esta área geográfica. En este trabajo, y dada la especificidad del tema lingüístico, adoptamos esta definición más restringida de “frontera”.

Esquema 1. Mapa con la distribución estimada actual del Portugués del Uruguay o portuñol en el territorio uruguayo



Fuente: Behares (2007). Referencias: 1. Artigas 2. Rivera 3. Bernabé Rivera 4. Sequeira 5. Colonia Lavalleja 6. Masoller 7. Tranqueras 8. Minas de Corrales 9. Vichadero 10. Aceguá-Noblía 11. Río Branco. 12 Tacuarembó.

Muestra

Una delimitación muy similar a la definición de frontera como región bilingüe (pero sin incluir Colonia Lavalleja y el noreste del departamento de Salto) fue adoptada por el Programa PISA de Uruguay para diseñar la muestra nacional que participara en el Ciclo 2009. Ésta incluyó el área del Portugués del Uruguay como una variable para la estratificación.

En 2009, PISA evaluó a los jóvenes escolarizados en un centro de educación formal del nivel medio, público o privado, nacidos entre el 1 de abril de 1993 y el 31 de marzo de 1994. A nivel nacional, el 82% de los jóvenes de 15 años estaban escolarizados en el año 2009 en un centro formal de estas características. En la región de frontera así definida, la tasa de escolarización (y por tanto el universo al cual se pueden inferir los hallazgos de esta investigación) era más baja que a nivel nacional y alcanzó al 75% de la cohorte de aquella edad. Esta es una característica persistente y configura un elemento central de la singularidad regional desde el punto de vista de la política educativa (Fernández & Ríos, 2013).

Indicadores

El set de variables a utilizar para la estimación se presenta en el esquema 2. Cinco provienen del cuestionario aplicado a los jóvenes conjuntamente con la evaluación PISA 2009. Se identifican estas variables como fuente OECD: están incluidas en la base internacional liberada en el sitio web del ciclo 2009.

El índice de entorno sociocultural del centro educativo fue elaborado por nosotros con el mismo fundamento conceptual de la metodología ANEP, pero utilizando el índice de estatus social cultural y económico del estudiante (ESCS) que la OECD incluye en la base internacional. Estadísticamente, es el promedio ponderado del índice para el centro educativo (XESCS). La identificación de la región de frontera se elaboró con base a información provista por la ANEP, quien, a pedido especial, ubicó los centros en las localidades censales y entregó esta variable (REGION09). La identificación de los usuarios del portuñol proviene del cuestionario nacional aplicado para PISA 2009 y es descripta en el apartado siguiente. A partir de esto, se construyó un indicador agregado para cada centro educativo, con el objetivo de contar con una variable proxy que informara la composición lingüística del centro.

Esquema 2. Definición operativa de los conceptos en la base de datos PISA 2009

Concepto	Variable	Definición operativa	Fuente
Variables de nivel individuo			
Clase social	Egp4	Distingue entre i) clases de servicio; ii) clases intermedias de no propietarios; iii) pequeños propietarios; iv) clases trabajadoras manuales.	OECD
Género	St04	Recodificada para que 1 sea mujer y 0 varón	OECD
Hablante de portuñol	Pu2	Índice construido sobre la información aportada por las preguntas nacionales incluidas en el cuestionario al estudiante: St03n02 a st03n06.	ANEP

Concepto	Variable	Definición operativa	Fuente
Variables de nivel escuela			
Sector institucional: Secundaria	stratum	Recodificada para que tome valor 1 cuando se trata de una escuela del Consejo de Educación Secundaria y 0 en los restantes casos	OECD
Entorno sociocultural Medio	entorno	Toma valor 1 cuando el centro educativo pertenece al entorno sociocultural medio clasificado por la ANEP	ANEP
Zona del portuñol	Zdpu	Variable dicotómica que informa si la escuela se encuentra en la zona del portuñol	

Fuente: elaboración propia con base en los microdatos PISA 2009 de Uruguay

Estudiante hablante de portuñol

La identificación de los hablantes de portuñol se realizó a través de la siguiente metodología: el cuestionario de estudiantes aplicado en 2009 incluyó un set de preguntas específicamente diseñadas por el Programa PISA Uruguay de la ANEP, donde se interrogaba al estudiante por los lugares en que hacía “uso del portugués o del portuñol” (Véase esquema 2). La lista de lugares refiere a distintos tipos de interacción según el uso de la lengua (escolar, familiar, comercial, vecinal, grupo de pares), cada uno de los cuales tiene distinta regulación y legitimidad. Aunque estrictamente no son equiparables, todos informan de un uso frecuente, regular y competente desde un punto de vista pragmático. El estudiante podía responder independientemente cada ítem. Metodológicamente, la escala tiene como debilidad que se basa en la expresión de la propia conciencia que lleva a la auto-identificación. Esta operación cognitiva y discursiva puede ser inválida en al menos dos contextos: por un lado, si existe una proscripción o al menos una fuerte estigmatización social de la lengua minoritaria; por otro, en un contexto de débil diferenciación de las lenguas. Si bien la primera hipótesis tiene reducido sustento desde fines del siglo XX, la segunda encuentra mayores apoyos empíricos en los estudios de dialectología que se han hecho y que documenta la bibliografía (Bertolotti & Coll, 2014). En cualquiera de los dos casos, podría achacársele a la medida que estaría subestimando la población de usuarios.

Esquema 3. Cuestionario nacional aplicado al estudiante en PISA 2009 con la pregunta de autoidentificación de usuario del portuñol (variable st03n)

P22 Además del español, ¿utilizas portugués o portuñol para comunicarte en algunos de los siguientes ámbitos? <i>(Marca todas las opciones que corresponda)</i>		
	<i>Sí</i>	<i>No</i>
a) No, sólo uso español (Pasa a P23)	☐	☐
b) Sí, con mi familia	☐	☐
c) Sí, con mis amigos	☐	☐
d) Sí, en el centro educativo fuera de clase	☐	☐
e) Sí, en mis clases en el centro educativo	☐	☐
f) Sí, en el barrio (con vecinos, en el comercio, etc.)	☐	☐

Fuente: cuestionario al estudiante aplicado en Uruguay para el ciclo 2009. ANEP

Método

Dados los objetivos exploratorios y preliminares de este artículo, realizaremos una estimación de probabilidades condicionales utilizando tablas de contingencia. El análisis tendrá tres partes. Primero, describimos la población usuaria del portuñol según el ámbito social definido por la pregunta 22 del cuestionario a los estudiantes y la región geográfica del país. Luego, estimaremos la magnitud de la diferencia en la competencia lectora debida a los dos factores sociolingüísticos considerados: el área geográfica del portuñol y la autoidentificación como usuario frecuente del mismo. Finalmente, controlamos estos resultados en casos de interés teórico, típicos, definidos por atributos específicos en los factores estructurales de desigualdad educativa.

Resultados

Estimación de la población estudiantil usuaria del portuñol

Los análisis hechos con los microdatos de PISA dan cuenta de que, si bien sólo un 5.4% de los jóvenes evaluados residía en la zona geográfica delimitada por el portuñol, la incidencia de esta lengua es mucho mayor. A nivel nacional, un 16.2% de los estudiantes evaluados harían uso del portuñol en cinco tipos de ámbitos públicos y privados (véase supra), magnitud que se restringiría al 10.7% si la operacionalización incluye referencia a ámbitos locales (centro educativos y barrios).

La mitad de los jóvenes evaluados en la zona de frontera informaron utilizar con frecuencia el portuñol, mayoritariamente en ámbitos privados, aunque no resulta nada despreciable el porcentaje que es hablante en el centro educativo tanto en el recreo (19.5%) como en clase (12.7%).

Tabla 1. Estimación del porcentaje de usuarios de portuñol en general y en diferentes ámbitos, entre los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2009 según región

	Usuario de portuñol	Familia	Amigos	CE recreo	CE clase	Barrio
MVD + Canelones	11,6%	5,2%	4,4%	3,4%	4,4%	2,1%
Suroeste	7,1%	2,8%	3,7%	3,5%	4,3%	1,8%
Litoral	17,3%	8,9%	7,4%	6,6%	6,0%	5,3%
Frontera Norte	46,2%	27,4%	33,0%	19,5%	12,7%	23,5%
Este	17,6%	6,9%	10,6%	4,9%	6,7%	5,5%
Central	12,9%	4,3%	4,9%	3,3%	8,3%	1,4%
Total	16,1%	7,8%	8,2%	5,5%	5,9%	4,9%

Fuente: elaboración propia con base en los microdatos nacionales de PISA 2009.

Un segundo hallazgo presente en la tabla 1 tiene que ver con la extensión geográfica que alcanzan los usuarios de portuñol: siete de cada diez residirían fuera de la zona de frontera delimitada por PISA 2009, siendo importante la presencia de hablantes en el litoral, en el centro y en el este del país. En particular, hay tres loca-

lidades “grandes” y una capital del interior que no estaban incluidas en el mapa de Rona, ni en la actualización de Behares, que tienen una importante proporción de estudiantes que declaran ser usuarios del portuñol: Bella Unión, Chuy, Belén y Melo.

Competencia en lectura

El segundo objetivo exploratorio es describir cuanto estaría afectada la competencia lectora entre quienes hablan portuñol o residen en su zona geográfica. La tabla siguiente muestra que la distribución está “corrida a la izquierda”. La denominada “elite académica” (Boado & Fernández, 2010), esto es, el porcentaje de estudiantes con niveles más altos de competencia (4, 5 y 6), se reduce a menos de la mitad que el observado a nivel nacional (de 9.1% a 3.6%). El estrato de los alfabetos (niveles 2 y 3) se reduce seis puntos porcentuales (de 48.7% a 41.9%). Pero lo más importante de resaltar es la duplicación del porcentaje de jóvenes en los niveles 1B y bajo 1B en la escala de PISA, esto es, jóvenes con un nivel de desarrollo de la competencia lectora propia del final de la Educación Primaria.

La tabla 3 muestra una desagregación de la tabla 2 para identificar si el efecto es de tipo contextual (vg. para todos los jóvenes de la frontera), o si es un efecto individual (v.g. solo quienes son usuarios del portuñol). Los resultados informan algunas diferencias menores en el desempeño pero que no son estadísticamente significativas (es decir, no se puede descartar que se deban a fluctuaciones muestrales).

Tabla 2. Niveles de competencia en lectura comparando residentes de la zona del portuñol y otras zonas

	Otras zonas	Zona del portuñol	Total
Bajo1B	4,8%	7,9%	5,0%
Niv1B	12,4%	20,0%	12,8%
Niv1A	24,4%	26,6%	24,5%
Niv2y3	49,1%	41,9%	48,7%
Niv456	9,4%	3,6%	9,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia con base en los microdatos nacionales de PISA 2009. $X^2 = 34.9$. $P(a) = 0.000$

Tabla 3. Niveles de competencia lectura PISA 2009 en la zona del portuñol comparando a quienes no se declaran usuarios con quienes sí se declararon usuarios del portuñol

LECTURA	No usuarios	Usuarios Portuñol	Total
Bajo1B	8,9%	7,3%	7,9%
Niv1B	20,1%	19,9%	20,0%
Niv1A	24,9%	27,6%	26,6%
Niv2y3	43,3%	41,1%	41,9%
Niv456	2,8%	4,1%	3,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia con base en los microdatos nacionales de PISA 2009. $X^2 = 2.01$ $P(a) = 0.265$

La síntesis de estas primeras tablas es elemental: las diferencias en las competencias lectoras parecerían estar radicadas en el contexto geográfico general de la frontera, en cuestiones propias de las relaciones sociales más que en atributos individuales. Ahora bien, antes de consolidar este resultado, es necesario considerar cuál puede ser la incidencia de los factores clásicos de desigualdad: clase social y género.

Desigualdad lingüística: la incidencia de clases social y el género

El análisis bivariado anterior hace razonable la hipótesis de la desigualdad lingüística. Corresponde ahora considerar si ésta se mantiene al controlarse los dos factores de desigualdad estructural clásicamente analizados. La variable dependiente es la competencia lectora dicotomizada entre alfabetos (niveles 2, 3, 4, 5 y 6) y analfabetos PISA (niveles 1A, 1B y bajo 1). Comparamos usuarios y no usuarios, en la frontera o en otras regiones, para las siguientes categorías de estudiantes varones y mujeres originarios de hogares: i) de clases intermedias no propietarias; y ii) de clases trabajadoras manuales. Finalmente, controlamos los valores de otros dos factores de desigualdad que suelen tener fuerte incidencia: i) el entorno sociocultural (lo fijamos en el nivel medio); y ii) el sector institucional (el examen se hará solo para quienes asistían a la secundaria pública). Los resultados se presentan en la tabla 4.

Esta tabla admite varias lecturas, comenzando por las diferencias entre sexo y clase social. Para comenzar, los estudiantes de clases intermedias tienen una probabilidad más alta que los estudiantes de clases trabajadoras manuales de haber alcanzado la alfabetización lectora a los 15 años. Sin embargo, tales probabilidades difieren por género. Dentro de cada clase, las mujeres tienen más altas probabilidades que los varones, y el ordenamiento combinado muestra que las mujeres de clases trabajadoras superan a los varones de clases intermedias en cuanto a la probabilidad de alcanzar la alfabetización. Los varones de ambas clases tienden a mostrar una competencia más semejante entre sí que lo que muestran las mujeres.

Tabla 4. Probabilidades estimadas de alcanzar el nivel de alfabeto en la competencia lectora evaluada por PISA 2009, según sexo, condición de usuario del Portugués, residencia en la zona de frontera. Estudiantes de Secundaria Públicas de entorno medio

CLASES INTERMEDIAS NO PROPIETARIAS						
	Varones			Mujeres		
Usuario	No	Frontera	Subtotal	No	Frontera	Subtotal
No	0,310	0,053	0,303	0,457	0,500	0,458
Portugués	0,113	0,451	0,223	0,460	0,600	0,483
Subtotal clases intermedias	0,284	0,343	0,288	0,458	0,577	0,464
CLASES TRABAJADORAS MANUALES (V, VI, VII)						
Usuario	No	Frontera	subtotal	No	Frontera	Subtotal
No	0,194	0,188	0,193	0,387	0,432	0,388
Portugués	0,221	0,309	0,241	0,373	0,198	0,323
Subtotal clase trabajadora	0,198	0,274	0,203	0,385	0,274	0,378

Ahora bien, dado que el interés está puesto en la desigualdad lingüística, conviene ver primero dentro de cada clase cuáles son las diferencias entre frontera y otras regiones para varones y mujeres (columnas). El comportamiento es sistemático en las clases intermedias: en la frontera, estos varones y mujeres tienen mejores resultados que en otras regiones del país. El mejoramiento puede ser tenido como reducido o leve, pero sustantivo. Sin embargo, el comportamiento entre las clases trabajadoras manuales es contrario entre varones y mujeres. Mientras que los primeros mejoran su probabilidad de alcanzar el nivel alfabeto, las mujeres residentes en la frontera reducen tal probabilidad.

La segunda lectura que atiende a la desigualdad lingüística refiere a las diferencias entre usuarios y no usuarios de portuñol (comparación por filas). Dentro de las clases intermedias, los varones y las mujeres de la región de frontera tienen más alta probabilidad de ser alfabetos PISA. En cambio, fuera de la frontera, la condición de hablante parecería no tener incidencia entre las mujeres o ser un factor adicional de desventaja para los varones. En el caso de las clases trabajadoras manuales, los residentes en otras regiones del país no parecen afectados por la condición de hablante, sean varones o mujeres. Por otra parte, en la región de frontera, los efectos de la condición de hablantes son opuestos para varones y mujeres: mientras que para los primeros mejora la probabilidad de ser alfabetos, para las segundas tiene un efecto negativo.

Discusión de resultados

Tres son los resultados de interés. El primero y más elemental es el hallazgo de que el uso frecuente del portuñol autodeclarado por los jóvenes escolarizados a los 15 años está extendido en forma significativa más allá de la zona de frontera. La incidencia varía, pero es resulta destacable el peso que tiene en la región del litoral y en la región este. También hay variaciones en la incidencia estimada para cada uno de los ámbitos sociales, aunque sorprende constatar que el salón de clases no es el lugar de menor incidencia.

El segundo hallazgo tiene que ver con la discusión sobre cuál es el nivel en el que opera el factor lingüístico. Los primeros análisis, bivariados, muestran por un lado, que existen diferencias significativas entre la región de frontera y las restantes del país, y que, por el otro, dentro de la región de frontera, las diferencias entre usuarios desaparecen. Esto parecería alentar una teoría de la segmentación territorial.

El tercer resultado a comentar pone en tela de juicio al anterior, fruto de la introducción de otras variables de comparación y de control. Al estimar probabilidades de alcanzar el alfabetismo PISA según clase social, sexo, sector institucional y entorno sociocultural del centro educativo, dos patrones se observaron. El primero es que las mujeres mantienen la ventaja sobre varones. El segundo es que al contrario de lo observado en el primer análisis, los residentes en la frontera tienen mejor resultado que quienes viven en otras regiones. Sin embargo, al combinar todas las posibilidades, no se constató ningún patrón sistemático que operara transversalmente a las distintas “celdas” conformadas. En consecuencia y desde el punto de vista del

enfoque de la desigualdad desarrollado en otra parte (Fernández, 2010; Fernández & Cardozo, 2011), el resultado proporciona más evidencia para avalar una tesis de desigualdad por estratificación sociolingüística que una tesis de segmentación de áreas geográficas.

Este hallazgo preliminar tiene algunas limitaciones que son necesarias explicitar e implicancias para la agenda de investigación. Comenzando por las primeras, deben considerarse al menos dos, las cuales presentamos a continuación, conjuntamente con posibles líneas de investigación.

En primer lugar, el indicador de hablante de portuñol utilizado aquí tiene distintas debilidades metodológicas. Sería importante estudiar si los efectos observados son robustos a una identificación más restringida y educativamente más pertinente de “usuario del portuñol”, tal como podría ser el ámbito del centro educativo (recreos y aula de clases). Es posible discutir que el problema estaría localizado principalmente entre los estudiantes que no han podido interactuar en español en el espacio formal de una escuela que ha sido monolingüe y, además, espacio de legitimación por excelencia del “idioma nacional”. Otro aspecto clave sería estudiar una aproximación diferente a la metodología de la autoidentificación que permita corregir la estimación de usuarios, incorporando otros indicadores indirectos que permitan identificar mejor la población de hablantes de portuñol. Ambos aspectos podrían ser parte de un futuro trabajo que explore estos resultados.

En segundo lugar, es necesario establecer que los resultados son válidos para la muestra de PISA, pero no para la cohorte de edad, esto es para la población nacida entre el 1 de abril de 1993 y el 31 de marzo de 1994. Según lo que publica el Programa PISA Uruguay (Peri, 2010), el 82 % de la cohorte de edad estaba escolarizada a nivel nacional, en tanto que se puede estimar que el 76.5% lo estaba en el área de la frontera. Cabe preguntarse si este 23.5% que no estaba asistiendo en 2009 tienen mayor probabilidad de ser hablantes de portuñol, monolingües incluso, que hablantes sólo de español. Esto es, que la estimación general de la desigualdad esté subestimada por un sesgo de selección. De ser así, un examen avanzado de la desigualdad lingüística en los aprendizajes debería encaminarse hacia el análisis de la etapa de la Primaria (o incluso de la primar transición entre la familia y la educación inicial), y luego estimar la incidencia del factor en el tránsito a la Educación Media y en la desafiliación.

Finalmente, este primer estudio tiene algunas implicancias claras en términos de políticas educativas. Sólo queremos proponer dos. La primera y más notoria es que, más allá de los ensayos que puedan hacerse para mejorar los aspectos metodológicos, existe una desigualdad lingüística que opera como factor específico y que fundamenta la creación de una política educativa específica. Esto sin duda legitima (una vez más) la existencia y la prioridad de un programa de educación bilingüe en la frontera, si es que el Estado asume a cabalidad el derecho a la educación sin atención al origen lingüístico, contemplado en la Constitución y que ha sido reconocido explícitamente en la Ley General de Educación. La segunda implicancia tiene que ver con el mismo programa bilingüe y sus diferentes componentes e implementaciones (Broveto, 2010). Dado que no existen medidas análogas previas al Programa, resulta difícil hipotetizar si su acción ha contribuido o no a reducir la desigualdad. Sin perjuicio de lo que pudiera informar una evaluación de impacto, resulta claro que luego de 8 años de operación en el territorio, nuestro estudio reporta

que las inequidades persisten y que son de considerable magnitud. Por lo tanto, la política misma debiera tener mayor atención técnica y presupuestal para reducir la brecha que la desigualdad lingüística produce y reproduce en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

- ANEP. (2008). *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública / Consejo Directivo Central.
- Barrios, G. (2001). Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. *Boletim da Associação Brasileira*, 65 - 82.
- Barrios, G., Gabbiani, B., Behares, L., Elizaincín, A., & Mazzolini, S. (1993). *Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay*. Iztapalapa, 29, 177-190. doi:<http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/viewissue.php?id=94>
- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza. En C. Brovetto, J. Geymonat, & N. Brian, *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública / Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Bertolotti, V., & Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre la lenguas en la región*. Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente, Universidad de la República.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México, D. F.: El Colegio de México.
- Boado, M., & Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y experiencias laborales de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.
- Broveto, C. (2010). *Educación blingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay*. (UNICAMP, Ed.) Pro-Posicoes, 25-43. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a03.pdf>
- Cánepa, G., & Carreño, G. (2011). *Regionalización del Uruguay en clave de Educación Superior*. Montevideo: Universidad de la República / CCI.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemática en la educación secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado el 21 de agosto de 2015, de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>
- Cervini, R., & Basualdo, M. (2003). La eficacia del sector público. El caso de las escuelas secundarias técnicas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII(3), 53-92.
- Cervini, R., Dari, N., & Quiroz, S. (2013). Factores institucionales del logro en matemática en la educación media argentina 1998-2007. Una actualización. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(02). Recuperado el 21 de agosto de 2015, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art6.pdf>

- Fernández, T. (2003). La desigualdad educativa en Uruguay entre 1996 y 1999. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Fernández, T. (2007 a). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuela y sistema educativo en América Latina*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Fernández, T. (2007b). Persistent Inequalities in Uruguayan Primary Education 1996-2002. En R. Teese, S. Lamb, & M. Duru-Bellat, *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. Volume Two: Inequality in Education Systems (pág. 324). Dordrecht: Springer.
- Fernández, T. (2010). La desigualdad de aprendizajes en México 1995-2006. En F. Cortés, & O. de Oliveira, *Desigualdad Social. Los grandes problemas de México*, Tomo V. (págs. 235-308). México, D.F.: El Colegio de México.
- Fernández, T., & Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* (REICE), 2(1). Obtenido de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf>
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2011). *Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009*. Páginas de Educación, 4, 33-55.
- Fernández, T., & Ríos, A. (2013). *Implicancias para las políticas educativas de las tendencias socioeconómicas y educativas de la región Frontera Nordeste del Uruguay*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Universidad de la República. Serie de Informes de Investigación n°90.
- Fernández, T., Armúa, M., Bernadou, O., Centanino, I., Fernández, M., Leymonié, J., Sanchez, H. (2007). *Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Gonzalbo, P. (1999). *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*. México, D.F.: El Colegio de México / Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ortiz, L. (2012). Bilingüismo y educación: la diferenciación social de la lengua escolar. *América Latina Hoy*, 60, 139-150.
- Parker, S., Rubalcava, L., & Teruel, G. (2003). Language Barriers and School Inequalities of the Indigenous in Mexico. En J. Berhman, A. Gaviria, & M. Székely, *Who's in and Who's out. Social Exclusion in Latin America*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Peri, A. (2010). Primer Informe Uruguay en PISA 2009. . Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- Raudenbush, S., & Bryk, A. (2002). *Hierarchical Linear Models*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rona, J. (1959). *El dialecto fronterizo del norte del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades, Universidad de la República.
- Stavenghagen, R. (1998). *Derecho indígena y derechos humanos en América latina*. México, D.F.: El Colegio de México.

Estudios de la implementación de políticas lingüísticas en educación básica, media y superior en la frontera

Prof. Mag. Karina Nossar¹

Prof. Mag. Virginia Solana²

Introducción

A fines de 2014 se crea un Polo de Desarrollo Universitario para radicarse en el Centro Universitario de Rivera, cuyo nombre es NEISELF (Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera). El mismo cuenta con tres responsables académicos, a saber: la Dra. Graciela Barrios, Directora del Departamento de Psico y Sociolingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el Dr. Tabaré Fernández, de la Facultad de Ciencias Sociales y actual Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior de la Universidad de la República y la Mag. Karina Nossar, Directora del Centro Regional de Profesores del Norte, ANEP-CFE³, además de un destacado grupo de especialistas que apoyaron su creación⁴. Esta asociación inédita entre la UdelaR y la ANEP se sustenta en la concordancia de visiones y preocupaciones respecto de las relaciones entre lenguaje, educación y sociedad en la zona de la frontera con Brasil. Desde este lugar de encuentro académico, se pretenden desarrollar tres líneas de investigación: a) Estudios de la implementación de políticas lingüísticas en educación básica, media y superior en la frontera, b) Políticas y representaciones lingüísticas en zona de frontera, y c) Trayectorias educativas y vulnerabilidad. A esas tres líneas de investigación se le agrega la línea de acción d) Consolidación de la red de políticas educativas propuesta por el CEPE (Centro de Estudios de Política Educativa). La primera de estas líneas de investigación coincide con el título de la presente comunicación.

Las políticas lingüísticas y la educación en la frontera: breve reseña

En toda la región de frontera entre Uruguay y Brasil se produce una situación lingüística peculiar por cuanto se hablan diferentes variedades. La convivencia de lenguas en contacto en esta región es de muy larga data, deberíamos remontarnos

1 Prof. de Literatura, Prof. de Español, Máster en Educación, Máster en enseñanza de español como lengua extranjera, Maestranda en Lenguaje, Cultura y Sociedad, Doctoranda en Educación. Directora del Centro Regional de Profesores del Norte. Docente de posgrados en Educación de la Universidad de la Empresa. Co-responsable académica del NEISELF.

2 Prof. de Lengua y Literatura, Máster en Educación, Doctoranda en Educación. Docente Orientadora Educativa en Centro Regional de Profesores del Norte.

3 Administración Nacional de Educación Pública- Consejo de Formación en Educación.

4 Mag. Fernando Acevedo, Mag. Rosario Acuña, Lic. Pablo Albertoni, Lic. Luis Behares, Mag. Santiago Cardozo, Prof. Doris Castillo, Dra. Magdalena Coll, Prof. Rossana Cottens, Lic. Carla Custodio, Dr. Adolfo Elizaincín, Lic. Juan Manuel Fustes, Dra. Beatriz Gabbiani, Mag. Alejandro Gau, Lic. Pablo Menese, Trad. Myriam Núñez, Mag. Joni Ocaño, Mag. Mariela Oroño, Mag. Leonardo Peluso, Lic. Flavia Pereira, Prof. Alejandra Rivero, Dra.(c) Virginia Solana, Prof. Mary Vargas, Dra. Patricia Viera.

a la época de la conquista y los posteriores enfrentamientos con los orígenes de los estados nación para identificar la problemática que gira en torno a las mismas. Al norte del Río Negro se hablaba el portugués casi exclusivamente, situación que llamó la atención de las autoridades al punto de tomar la primera gran decisión de política lingüística y educativa, en tanto contenido ideológico que sustenta la planificación (Barrios, 1996). El Decreto Ley de Educación Común de 1877 apuntaba explícitamente a imponer en la frontera al español como lengua de la República Oriental del Uruguay, aunque no existiera normativa que lo declarase de forma expresa. Conocida es la cita de Varela al respecto, la que se recoge en *De la legislación escolar* (2006, p. 92):

En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esta zona, hasta el idioma nacional se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad.

Afirma Barrios (1996, p. 88) que *“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 enseñanza en todo el territorio nacional”*. La creación de escuelas en la frontera, enclavadas estratégicamente, aunada al impulso a la formación de maestras para desempeñarse como tales en esos sitios remotos, obra de los hermanos José Pedro y Jacobo Varela, constituye una clara acción en este sentido. Se afirma, de esta manera, la intención de construir un país homogéneo y monolingüe, acorralando a los hablantes del portugués fronterizo y censurando su habla desde un discurso oficial purista, del que la escuela pública se hizo portadora. Como afirma Barrios: *“En un país multiétnico, el establecimiento de una lengua nacional, que funcione como un símbolo de identidad para los ciudadanos de una nación, puede ser vista por los Estados como un medio válido para mitigar las diferencias culturales”* (2001, p. 2). Estas acciones no sólo no lograron su objetivo de erradicar la lengua portuguesa, sino que tuvieron efectos negativos en la población, la que vio perseguida y estigmatizada una parte central de su identidad, y que debía permanecer oculta como un rasgo vergonzoso del que eran portadores: *“falar abasilerado, fala misturada, habla mezclada que no es ni una cosa ni la otra, es decir, ni español ni portugués y, por lo tanto, desechable”* (Elizaincín, Barrios, Behares, 1987, p. 12).

De esta forma se constituyó la matriz diglósica fronteriza: el español quedó reservado para los fines altos como lengua de prestigio, mientras que la variedad baja de base lusitana quedó restringida al ámbito doméstico. Se ha caracterizado la frontera como bilingüe y diglósica (Elizaincín, 1973) por la coexistencia de dos lenguas en un mismo ámbito geográfico y por la jerarquización de ambas con una matriz de valores y uso.

Si bien el concepto de diglosia ha sido cuestionado y reformulado (Fasold, 1996), Behares considera que la clásica distinción de Elizaincín, *“mutatis, mutandi, todavía sigue siendo válida”* (2003, p.12).

La diglosia fronteriza es el resultado de la planificación lingüística impuesta por el Estado uruguayo. Behares (1985, p.16) asevera incluso que *“El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística”*. En consonancia con Behares, Barrios afirma que:

(...) no sólo aumentó el bilingüismo en la zona fronteriza del Uruguay, sino que la misma se estructuró lingüísticamente como diglósica. El español es la variedad “alta”, adecuada para las situaciones formales (incluida la educación); los DPU constituyen la variedad “baja”, usada en las situaciones familiares e informales. (Barrios, 1996, p. 90)

En 1967 se produjeron hechos que podían hacer vislumbrar cambios en la enseñanza de lenguas en la zona fronteriza. Los mismos vinieron de la mano de la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, quien, consciente de la existencia del dialecto, elaboró y presentó un proyecto para ser implementado en educación primaria. El proyecto naufragó en el Parlamento Nacional con el fundamento de que *“el portugués es una lengua que avanza sobre nuestro territorio limitando nuestra soberanía”* (Behares, 1985, p.19). A esta conclusión se llegó en virtud de que la premisa que la sustentaba era el cuestionamiento de que *“no se podía enseñar a los niños uruguayos una lengua extranjera que vulneraba la soberanía nacional”* (ídem), dejando en evidencia un claro desconocimiento de la realidad de la región, al margen de toda la fundamentación teórica y evidencia empírica sobre los múltiples beneficios cognitivos que acarrea el hecho de aprender y dominar varias lenguas para cualquier persona.

Durante el período de la Dictadura Cívico-Militar el discurso fue el mismo, aunque el tema se trasladó a la prensa y se *“inició una campaña de corte típicamente purista, dirigida a fomentar el “buen uso del idioma”* (Barrios y Pugliese, 2005, p.78), alimentando aún más la diglosia fronteriza y culpabilizando a los hablantes que portaban semejante deformidad. El dialecto de marras era acusado de invasor:

Las acciones político-lingüísticas correspondientes al período 1973-1984 en el Uruguay evidencian una exacerbación de estos objetivos tradicionales, y son el lógico resultado de la ideología del momento histórico en que fueron implementadas: nacionalismo, xenofobia, patriotismo, exaltación de la autoridad, preservación de la moral y las buenas costumbres, tienen su correlato en acciones de defensa del español frente a la “amenaza” del portugués, y defensa de la pureza de la lengua española como patrimonio de la nacionalidad (Barrios y Pugliese, 2005, p.72).

Asimismo, se insistía en la *“defensa del Idioma Nacional”*, el que parecía estar en riesgo de ataque extranjero por avasallamiento de la soberanía nacional. El discurso del momento es el que Behares (2003, p.12) denomina *“discurso nacionalista o de la identidad nacional”*, que constituye la frontera como un linde. Además de ello, se sustenta en la matriz diglósica “autoritaria” (ídem), llegándose al punto de prohibir el uso del dialecto y considerarlo patológico.

Al acercarse la década de los 90 hubo interesantes movimientos en la temática, como la experiencia del PROPELER (Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura De Rivera) que aunó esfuerzos de especialistas de la UdelaR y del Consejo de Enseñanza Primaria. Si bien este programa fue abortado sin mayores explicaciones, sigue siendo referente ineludible de un cambio en las actitudes de docentes respecto de la situación lingüística fronteriza y su abordaje en las aulas (Behares, 2003). A partir de estos primeros y audaces intentos, se sucedieron otras intervenciones, como la realización de una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo, a cargo del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y una Diplomatura en Rivera con dos ediciones, también

impulsada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y coordinada por la Dra. Graciela Barrios, de las que participaron, como alumnos, autoridades y referentes locales principalmente de la ANEP.

En el ámbito de la ANEP, se instala el programa de Centros de Lenguas Extranjeras (en adelante CLE), creado por resolución del CODICEN en 1996, luego de que en 1995 este Consejo estableciera el inglés como única lengua obligatoria en el Ciclo Básico, por lo que el portugués ingresa por primera vez como lengua opcional para estudiantes de secundaria. En febrero de 2006 se transfiere el programa CLE al Consejo de Educación Secundaria.

En 2003 se instaura, desde el Consejo de Educación Primaria, el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués, el que hoy coexiste con las escuelas que tienen el Programa de Enseñanza del Portugués por Contenidos Curriculares que comenzó en el año 2006 y el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera, de más reciente data. Respecto de estas acciones, Gabbiani (2010) reconoce que:

Los tres programas en funcionamiento promueven el uso del portugués en ámbitos formales, para la educación y en su variedad estándar. Las escuelas del área que no están incorporadas a ninguna de estas propuestas igualmente han cambiado su relación con el portugués, ya que no está prohibido (como lo estuvo durante un tiempo), o limitado a los intercambios informales del recreo. Hoy los niños que entran a la escuela hablando solamente o principalmente portugués no sufren las críticas de antes ni están destinados al fracaso por no manejarse en español. El cambio es muy grande y positivo, aunque aún haya muchos problemas por resolver en el ámbito educativo (formación de docentes para los nuevos programas, elaboración de material didáctico adecuado en portugués, etc.). La pregunta final es ¿se puede notar ya una mejora en la convivencia entre las lenguas?

Planificación y políticas lingüísticas

Se presenta a continuación un breve relato de lo que han sido los lineamientos de política lingüística para la frontera con Brasil, aunque centrándonos en cómo se traducen en acciones de planificación lingüística en la ciudad de Rivera, puesto que es el lugar donde focalizamos nuestro trabajo. Como señala Barrios, *“Si bien los términos planificación y política suelen usarse indistintamente en relación con el lenguaje, la expresión política lingüística se refiere más a los contenidos ideológicos que sustentan la planificación, en tanto esta última apunta a los aspectos instrumentales del proceso”* (2001, p. 1).

Los discursos sobre las minorías lingüísticas han ido cambiando con el tiempo, con *“hitos significativos en su negación y represión durante la creación y consolidación de los Estados nacionales, y una suerte de reivindicación de las mismas en los actuales contextos de globalización”* (Barrios, 2008, p. 80). En este trabajo, Barrios analiza los discursos más recientes de autoridades nacionales y de la educación, así como los documentos oficiales, en los que aparecen tópicos como la diversidad, la riqueza de las lenguas, los derechos lingüísticos y el contexto de integración regional. Cabe destacar algunos de estos hitos en la temática:

- **Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas**, aprobada por la Asamblea General en su resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992 (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos). Esta declaración reivindica los derechos lingüísticos de las personas y nuestro país suscribe la misma por ser miembro de Naciones Unidas.
- **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP. (2006-2007)**: La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública se constituye a partir de resolución del CODICEN de 18 de Diciembre de 2006, y ha trabajado desde esa fecha hasta el mes de Noviembre de 2007.

En el documento elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (ANEP – CODICEN) se realiza un extenso relevamiento de los diferentes estudios realizados al respecto de las Políticas Lingüísticas uruguayas y sus efectos, de los cuales se extraen algunas ideas fundamentales que se transcriben a continuación:

1. El Uruguay produjo un imaginario político de sociedad monolingüe (en un contexto de sociedad pensada como homogénea en todos los sentidos), a pesar de que su proceso constitutivo fue histórica y societariamente de naturaleza fuertemente plurilingüe.
 2. El peso de las políticas lingüísticas llevadas adelante por el Estado, principalmente desde 1877, aunque en forma muy inespecífica y dispersa, recayó siempre sobre ciertos componentes de las políticas educativas y, mejor aún, en las prácticas curriculares y didácticas de éstas.
 3. Especialmente en el siglo XX, las tendencias hacia el diseño lingüístico de la sociedad uruguaya - principalmente en el ámbito educativo - se pueden caracterizar como orientadas teórica, ideológica y prácticamente en direcciones extremadamente eclécticas, en muchos casos altamente conflictivas y contradictorias” (Pág. 9)⁵.
- **Ley de educación 18437 (2009)**: La educación lingüística aparece en el Capítulo VII, dentro de las líneas transversales, en el literal E, numeral 5) “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.”
 - En su CAPÍTULO II: DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN, Artículo 8. (De la diversidad e inclusión educativa).- **El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad**, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

5 Documentos e informes técnicos de la comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública.

- Nuevos discursos integracionistas. **El Sector Educativo del MERCOSUR** y el lugar de las políticas lingüísticas en el organigrama. Cambio de estatus en SEM: Grupo de trabajo a Comité Asesor en Políticas Lingüísticas (2012): A la interna del Sector Educativo del MERCOSUR hubo un cambio de estatus del que fuera hasta 2011 un grupo de trabajo en políticas lingüísticas y que a partir de 2012 se convirtió en Comité Asesor en Políticas Lingüísticas con la transversalidad correspondiente.

De la profusa bibliografía escrita sobre la situación lingüística de la frontera, nos interesan aquellos estudios que hacen referencia al ámbito educativo. En este sentido, resultan fundamentales los estudios de Barrios (1996, 2001, 2005, 2007, 2008), en los que el foco está puesto en las políticas lingüísticas y educativas, así como en los actos de planificación que se han llevado a cabo; Behares (1985, 1996, 2003, 2007) realiza análisis históricos de los contactos y de los estudios sobre la temática, así como aportes que se retoman desde la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP, cuya publicación coordinó; Gabbiani se interesa más por lo que sucede en el salón de clase y en la enseñanza del portugués (2000, 2002, 2006, 2010), y muy especialmente los que apuntan a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y de la formación de estos profesores, entrando en el terreno de la lingüística aplicada, la que considera que está poco desarrollada en Uruguay, al menos bajo esa denominación:

(...) la falta de un grupo de investigadores que intercambiaran ideas sobre el tema y una fuerte postura en contra del nombre Lingüística Aplicada hizo que se optara por no utilizar este término y de esta manera la presencia de investigación en esta área ha quedado disimulada (podríamos decir “anonimizada” o bajo un “alias”). Insisto en que esto no significa que esta investigación no exista” (Gabbiani, 2002, p. 431)

A partir de este marco de ubicación del objeto de estudio, nos centraremos en el análisis de las creencias y las teorías personales (Ferreira y Vieira, 2006). Este último terreno, el de las representaciones mentales de los docentes (creencias, opiniones, valores, actitudes) constituye un constructo difícil de delimitar debido a que tanto la psicología como la pedagogía se han interesado en la temática. Hay en la literatura varios autores que intentan definir las creencias, a menudo llamadas también teorías implícitas, a efectos de comprender mejor la práctica educativa. En este sentido, la bibliografía sobre la formación de los docentes coincide en que los mismos pasan por diferentes etapas en su vida profesional (Marcelo, 1991), durante las cuales van construyendo su perfil. En los años en que el futuro docente ha estado sometido, desde su rol de alumno, a determinadas prácticas, queda marcado de forma importante, al punto de que aun cuando haya pasado por una institución formadora innovadora, replica las prácticas tradicionales de las que ha sido objeto (Lortie, 1975). El término creencias surge entonces en el terreno de la investigación en y sobre educación como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores. Evidentemente, el objetivo de esta línea de investigación apunta a comprender cómo se producen y procesan estas percepciones, creencias o teorías implícitas con el propósito de generar la reflexión de los propios docentes sobre las mismas y la posibilidad de introducir cambios en ellas. En el ámbito de las ciencias cognitivas, Aparicio (1995) explica la forma en que los tipos de conocimientos declarativo y procedimental se adquieren e internalizan de forma de automatizarse. Gran parte de los docentes tiene un conocimiento declarativo que repiten como discurso de lo políticamente correcto, mientras

que en la práctica se revela que el conocimiento procedimental que han internalizado y automatizado no se condice con el que se desprende del discurso. A este fenómeno se lo denomina en este campo “*conocimientos resistentes de los docentes*” (Aparicio, 1995), los que están en estrecha vinculación con lo que aquí consignamos como concepciones, abordajes, creencias y teorías implícitas.

Evidentemente, la filosofía de enseñanza en estos programas responde a lineamientos programáticos y curriculares que provienen de la administración central, los que chocan con las concepciones que los docentes fronterizos puedan tener internalizadas a sus prácticas de aula. Quedan por resolver, por tanto, distintos tipos de articulaciones entre las diferentes acciones de planificación lingüística, principalmente las que se producen entre los subsistemas de ANEP.

Finalmente, es de destacar que existen posturas contrapuestas respecto del portuñol, tal como se lo concibe en Rivera: por un lado, están quienes consideran la variedad dialectal fronteriza como parte del patrimonio local, un rasgo identitario a proteger, mientras que por otro lado, se ubican quienes consideran la variedad como una deformación de las lenguas estándares que se encuentran en contacto, un impedimento para que sus hablantes logren progresar y un factor de discriminación importante. Esta última concepción sería sobre la que se sustentan las acciones de planificación lingüística recientes que promueven la enseñanza del portugués con la intención de erradicar el portuñol, atentando contra los derechos lingüísticos de los hablantes de la comunidad. El principal desafío que nos espera radica en brindar a la comunidad fronteriza una educación de calidad que les permita el libre acceso a cualquier opción que decidan realizar con sus vidas, sin violentar sus derechos ni discriminar todo lo que conlleva su lengua materna, la lengua de los afectos y del hogar del que provienen, su rasgo identitario más fuerte.

El profesorado de portugués en Rivera: pieza clave del puzzle

En 2009 se creó en Rivera la carrera de Profesorado de Portugués, como otro acto de planificación lingüística, que se produce por primera vez en el Uruguay y que amerita que nos centremos en él de forma especial. La ANEP abrió la carrera de profesorado de portugués para la enseñanza media en dos centros, el IPA (Instituto de Profesores Artigas) en Montevideo y el CeRP del Norte en Rivera (Centro Regional de Profesores). A fines de 2012 egresó la primera generación de docentes de esta especialidad para desempeñarse en un contexto como lo es el fronterizo, con sus variedades de lenguas, lo que plantea ciertos conflictos para la enseñanza.

Capítulo aparte merecerían las dificultades y escollos que se fueron generando para implementar la carrera de profesorado de portugués en Rivera, tanto por la falta de aulas donde realizar la práctica docente, como por la forma en que el Consejo de Formación en Educación resolvió el tema de la titulación expedida a los egresados, que los habilita a trabajar en todos los subsistemas de la ANEP, y no solamente en Secundaria, como es el caso de los demás profesorados, tanto del IPA como de los CeRP. Esta decisión podría estar en consonancia con lo sugerido por la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP (2008, p. 94), donde se afirma:

Para la formación de un profesorado de Portugués se proponen las siguientes medidas, que coinciden parcialmente con las propuestas planteadas para Inglés:

1. Creación de un profesorado de Portugués en IPA y CeRP, teniendo en cuenta el proyecto existente señalado en el párrafo anterior.
2. Diseño de opciones dentro del profesorado para el trabajo con niños o jóvenes (ver propuesta para Inglés).

La formación de docentes de portugués constituye una experiencia inédita en el país, por lo cual, un estudio al respecto pretende arrojar luz sobre lo que Almeida Filho (1999, p.12) denomina abordaje del profesor: *“A abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/ língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua”*. Se nos plantean una serie de interrogantes en lo que tiene que ver con las concepciones metodológicas, las creencias y/o teorías personales de los primeros docentes de portugués formados en Rivera: *“Los estudios sobre las creencias de los docentes -en algunos casos denominadas ‘teorías implícitas’- han intentado comprender de mejor forma la práctica educativa. El término ‘creencias’ surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores”* (Latorre y Blanco, 2007, p. 152).

Del mismo modo, resulta relevante para la institución formadora contar con los datos que surjan de una investigación con este foco, de modo de reconducir la marcha del centro, en caso de que sea necesario, y/o realizar los ajustes pertinentes para cumplir con los objetivos educativos sin lesionar los derechos lingüísticos de los estudiantes, tanto de formación docente como de los otros subsistemas, cuya lengua materna no necesariamente es el español.

Las noveles egresadas de la carrera de profesorado de portugués serán quienes tengan a su cargo la tarea de ejecutar los lineamientos que la ANEP ha marcado para la enseñanza del portugués en todos sus subsistemas, no obstante, al tratarse de docentes riverenses, integrantes de la comunidad, sospechamos que sus abordajes y creencias pueden distanciarse de este discurso oficial que, como afirma Barrios (2008) se presenta como reivindicador de la diversidad de las lenguas, pero no de las variedades de lenguas. Estas docentes participan de todos los programas que incluyen la enseñanza del portugués en Rivera, ya que son docentes de primaria y trabajan o han trabajado en los tres programas implementados por ese consejo, ya reseñados ut supra. Asimismo, son docentes del Centro de Lenguas Extranjeras, teniendo a su cargo la enseñanza del portugués para estudiantes de enseñanza media. En el último año se han incorporado, además, como docentes para la Certificación en Portugués, destinada a quienes ya tengan título de maestro de educación primaria. Por tal motivo es que las consideramos informantes clave a los efectos de profundizar en el estudio de la implementación de las distintas acciones de planificación lingüística, de las que han sido protagonistas.

Se espera lograr una aproximación teórica a la implementación de las acciones de planificación lingüística en la frontera, a partir de una innovación en formación docente como lo es la creación de la carrera de profesorado de portugués, la que aún no cuenta con evaluaciones de ninguna índole, de forma de hacer un segui-

miento de la experiencia desde sus inicios. Los datos que se obtengan resultarán relevantes para la comunidad educativa involucrada, puesto que se podrán tomar decisiones a nivel local en función de los mismos. Por otra parte, puesto que el universo resulta fácilmente accesible y abarcable, se busca conformar una comunidad de aprendizaje que de forma crítica analice y participe de las acciones emprendidas hasta el momento y las que pudieren emprenderse en lo sucesivo. Teniendo en cuenta que una buena parte de las protagonistas, egresadas de la carrera en el año 2012, hoy se desempeñan como formadoras en el mismo centro, resulta desafiante tematizar estas cuestiones a la interna del Departamento Académico de Portugués para promover la reflexión teórica que pudiere redundar en cambios en las prácticas pedagógicas.

Todo ello conforma un horizonte alentador para la enseñanza y los aprendizajes en el contexto fronterizo. No obstante, la realidad cotidiana de la región, definida como bilingüe y diglósica, nos da cuenta de una serie de dificultades y obstáculos que aún no se han podido salvar en lo que respecta a los vínculos interinstitucionales que permitan la continuidad exitosa de este proceso. Se pretende que la academia aporte al diálogo necesario entre los diferentes actores del sistema educativo y los investigadores, de manera de interpretar los lineamientos de políticas lingüísticas y adaptarlos al contexto de nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. (1999). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores.
- ANEP-CODICEN (2008). *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Monteverde.
- Aparicio, J. J. 1995. El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. En: Tarbiya, *Revista de investigación e innovación educativa*, 10, pp.23-38.
- Barrios, G.; Behares, L.; Elizaincín, A.; Gabbiani, B. Y Mazzolini, S. (1993). *Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay*. México: Iztapalapa. N° 29, pp. 76-190.
- Barrios, G. (1996) Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: A. Trindade y L. Behares (orgs.), *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti, pp. 83-110.
- Barrios, G. (2001). Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil. en *Diverso*: 3. Disponible en: <http://www.educar.org/revistas/diverso>
- Barrios, G. y Pugliese, L. (2005). Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua. En: *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Edición Universitaria UFPEL, pp. 71-96.
- Barrios, G. (2007). Diversidad lingüística y globalización: Políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua. En: *III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba, AUGM/ Universidad Nacional de Córdoba. 31-40.
- Barrios, G. (2008). Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos.

- En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.). *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, pp. 79-103.
- Behares, L. E. (1985). *Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguay con Brasil*. Montevideo: IIN/OEA.
- Behares, L. E. (2003). *Portugués del Uruguay y educación Fronteriza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.
- Brovetto, C., Geymonat, J. y Brian, N. (comps.) (2007). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP.
- Elizaincín, A. (1973). Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo. En: *Temas de Lingüística 3*, Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, A. (1975). El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña. En: *Letras de hoje*, Porto Alegre, (20): pp. 65-75.
- Elizaincín, a. y Behares, L. E. (1981). Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. En: *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXI, 1: pp.401-417.
- Elizaincín, A.; Behares, L. E.; Barrios, G. (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Fasold, R. (1996). *La Sociolingüística de la Sociedad*. Madrid: Visor Libros.
- Ferreira, A. M. y Vieira, M.H. (2006). *Creenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- Gabbiani, B. (2000). *Escuela, lenguaje y poder*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Gabbiani, B. (2002). La lingüística aplicada en el Uruguay: trayectoria de una existencia anónima. En C. Curco, M. Colin, N. Groult y L. Herrera (eds.) *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. México: CELE-UNAM, pp. 427-438.
- Gabbiani, B. y Orlando, V. (comps.) (2006). *Enseñanza de portugués a hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir del análisis de aulas*. Montevideo: FHCE-Unión Latina.
- Gabbiani, B. (2010). *Lo más difícil de la vida es convivir*. En: http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/gabbiani_beatriz.htm
- Gabbiani, B. (2012). Formación continua-(co)construcción permanente. Creación de un espacio para la reflexión sobre la educación lingüística. En: Irala, V. y Silva, S. (Orgs.). *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Latorre, M.J. y Blanco, F.J. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. En: *Docencia e Investigación*, 17, pp. 147-170.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2009). *Ley General de Educación*. Montevideo: Impo.
- Trindade, A. M., Behares, L. y Fonseca, M. C. (orgs.) (1996). *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti.
- Varela, J. P. (2006). *De la legislación escolar. Edición facsimilar de la original impresa en 1876*. Montevideo: Zonalibro.

"En el último lustro la Udelar ha tenido una importante expansión en todo el país. En particular, en la región Noreste, el Centro Universitario de Rivera, el Centro Universitario de Tacuarembó y la Casa de la Udelar en Cerro Largo, desarrollan una interesante oferta educativa con diversas carreras de tecnicaturas, licenciaturas e ingenierías, en algunos casos co-organizadas con ANEP. En la misma región se crearon dieciséis Polos de Desarrollo Universitario, tres de los cuales trabajan específicamente temas de frontera: el Centro de Estudios de la Frontera Norte (CEFNE), el Centro de Estudios en Políticas Educativas (CEPE) y el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en la Frontera (NEISELF), los dos últimos asociados al CERP del Norte (CFE-ANEP). Los proyectos educativos de la región se han enriquecido de forma relevante a partir del intercambio y del trabajo mancomunado con universidades del sur de Brasil. Esta coyuntura nos pone ante el desafío de avanzar y profundizar en modalidades binacionales de investigación, extensión y enseñanza, tanto de grado como de posgrado. La excelente tarea desarrollada por los actores locales ha marcado un fructífero camino que nos permite imaginar con optimismo nuevos logros a corto plazo."

Prof. Mag. Fernando Peláez
Pro Rector de Enseñanza
Universidad de la República
Uruguay

"Tanto las Jornadas como la publicación son parte de un proceso de expansión de la educación universitaria a todo el territorio nacional que tuvo especial empuje en los últimos años. El Departamento de Rivera es uno de las regiones del país en las que más ha crecido la educación universitaria en los últimos años.

La creación de Polos Universitarios de Desarrollo, la instalación de nuevas carreras universitarias y de formación en educación, la presentación de diplomas, el desarrollo de proyectos de investigación y la proyección del Campus Interinstitucional de Educación Superior con presencia de la Universidad de la República (Udelar), los consejos de Formación en Educación (CFE) y de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) de ANEP, y la Universidad Tecnológica (UTEC) son demostración de estos avances.

La relación entre investigadores de distintos países es una característica de la creación universitaria, muy especialmente en el siglo XXI. Pero esta se refuerza especialmente en la región fronteriza. El relacionamiento entre las instituciones uruguayas y brasileñas es clave para el desarrollo en esta región. Las propias jornadas que por definición son de carácter binacional (Uruguay-Brasil) incursionaron en el estudio de las peculiaridades de la región de frontera, en los aspectos económicos, lingüísticos, culturales, sociales e históricos."

Mtro. Luis Garibaldi
Consejero
Consejo de Formación en Educación
Uruguay

