

## Los editores:

Fernando Acevedo es Arquitecto, Licenciado en Antropología (UdelaR), Máster en Política y Gestión de la Educación (CLAEH) y Doctorando en Ciencias Sociales (Universidad Internacional de La Rioja, España). Es Responsable Académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) en el Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República.

Karina Nossar es Profesora de Literatura y de Idioma Español (IPA), Máster en Educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes (ORT), Máster en enseñanza de español como lengua extranjera (Universidad de Jaén, España), Maestranda en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, cultura y sociedad (FHCE, Universidad de la República) y Doctoranda en Educación (UDE). Es Directora efectiva del CeRP del Norte y Co-responsable Académica del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF) en el Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República.

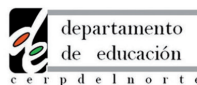
Patricia Viera es Maestra de Educación Primaria, Licenciada en Educación (UCU), Máster en Educación con énfasis en Investigación en enseñanzas y aprendizajes (ORT) y Doctora en Educación (UDE). Actualmente realiza sus estudios pos-doctorales en UNTREF (Argentina). Es docente efectiva del CeRP del Norte e investigadora en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) en el Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República.

Uruguay siempre se ha caracterizado por luchar por el libre acceso a la Educación Pública. Eso implica una fuerte convicción democrática aunada a la promoción de la libertad en su sentido más pleno. En Uruguay siempre se ha trabajado sobre la base de la construcción de libertad. (...) La Educación Pública no es ajena a esta premisa, e instancias como las V Jornadas Binacionales de Educación y Primer Foro Educativo Regional contribuyen a que la libertad y particularmente el libre pensamiento de los participantes se vean enaltecidos. La Universidad de la República como institución de construcción democrática en los últimos años ha buscado "responder a la demanda creciente por la enseñanza superior, promoviendo la equidad social y geográfica y mejorando la calidad de la oferta pública", y lo ha hecho volcándose fuertemente hacia el interior de nuestro país. Esta respuesta a la demanda de la enseñanza superior se ha concentrado en buscar articulaciones de la Universidad con diversas instituciones, principalmente con las que conforman el Sistema Nacional de Educación Pública de Uruguay. Por otra parte, este proceso de instalación y consolidación de la Universidad en el interior estuvo y está –se trata de un proceso– definido por un trabajo en conjunto con la sociedad y con otros actores estratégicos (...). En buena medida, las conferencias, presentaciones y discusiones propiciadas en las V Jornadas Binacionales de Educación y Primer Foro Educativo Regional contribuyen a enriquecer aquella respuesta.

Dr. Mario Clara  
Director del Centro Universitario de Rivera,  
Universidad de la República,  
Uruguay

Estas Jornadas coordinan los esfuerzos del Centro Regional de Profesores del Norte, perteneciente al Consejo de Formación de Educación, y del Centro Universitario de Rivera, en el marco de la Udelar, articulando con diversas instituciones universitarias de Brasil, para conjugar los aportes de distinguidos expertos e investigadores de ambos lados de la frontera. Esa frontera que en este caso no separa sino que habilita un espacio de encuentro privilegiado para enriquecer el debate sobre la educación en nuestros países y, especialmente, sobre la educación universitaria y terciaria y la formación de los educadores. Desde el Consejo de Formación en Educación vemos al departamento de Rivera como un lugar en el cual se está logrando una coordinación efectiva en la práctica entre la Formación en Educación, todavía de nivel terciario pero proyectándose hacia lo universitario, y el Centro Universitario de Rivera, que se concreta, entre otras muchas realizaciones, en estas Jornadas. (...) En este proceso de transformación de la formación de los educadores, eventos como éste que conjugan tan diversas miradas sobre la educación, son un insumo invaluable que nutre la reflexión colectiva (y) son como un anticipo de ese futuro que aspiramos alcanzar y para el cual tenemos el apoyo de la Udelar y de la UTEC, que reconocen la necesidad de una Universidad de la Educación.

Prof. Ana María Lopater  
Directora General del Consejo de Formación en Educación  
de la Administración Nacional de la Educación Pública,  
Uruguay



Educación y democracia: desafíos para la transformación

# Educación y democracia: desafíos para la transformación



Las V Jornadas Binacionales de Educación y I Foro Educativo Regional, bajo el título de «Educación y democracia: desafíos para la transformación», se llevaron a cabo entre el 8 y el 10 de de setiembre de 2016 en la ciudad fronteriza Rivera (Uruguay)-Sant'Ana do Livramento (Brasil). 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) y el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF) del Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República. Contó, además, con el apoyo de la Escuela Técnica Superior de Rivera, el Instituto de Formación Docente de Rivera, la Intendencia Departamental de Rivera y la Prefeitura de Sant'Ana do Livramento.

En las jornadas se abordaron ocho Ejes Temáticos: «Desigualdades y políticas educativas», «Sociedad, educación y lenguaje en zona de frontera», «Educación y TIC», «Formación docente», «Educación comparada e internacional», «Educación Social», «Educación Física» y «Educación rural». Hubo siete conferencias centrales a cargo de académicos de reconocido prestigio internacional, un total de 108 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 largamente el medio millar de personas.

Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera  
(compiladores)

# Educación y Democracia: desafíos para la transformación

Setiembre, 2017

**Editores:** Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera

**Comisión Organizadora de las V Jornadas Binacionales de Educación y el Primer Foro Educativo Regional:**

**Comité Científico:** Fernando Acevedo, Karina Nossar, Joni Ocaño, Virginia Solana, Patricia Viera, Luciano Jahneka, Mariana Porta, Hernán Espiga, Walter López

**Comité Logístico:** Gabriela Picapedra, Jesús Pereira, David Villamil, Jorge Rodríguez

**Comité Operativo:** Rita Mariela Núñez, Graciela Guliermone, Gabriela Olivera Santos

**Comité Técnico y de Comunicaciones:** Juan Viera, Jorge Rodríguez, Jesús Sum

**Comité Financiero:** Ana Acosta, Martha Huerta, María de Lourdes Rodrigues

**Estudiantes en tareas de apoyo a la organización:** Adolfo Zampetti, Alan Fontané, Alejandra da Silva, Alicia Escobar, Ana Madera, Analía Lopez, Anderson de los Santos, Antonella Gómez, Bianca Velázquez, Camila Carballo, Carolain Rous, Claudia Cabrera, Daiana Hernández, Débora Cardozo, Denice Morales, Elías Medina, Emeli Pallares, Emilia Farias, Estefanía Llaguno, Esteban Paz, Estefanía Paz, Eugenia Liendo, Eugenia Ramírez, Fabricio Fernández, Federico Pereira, Federico Techera, Fernanda González, Francielli González, Germán Custodio, Germán Rivero, Ignacio Núñez, Iris Zeballos, Jennifer Gimena Camargo, Jesica Taroco, Jéssica Viera, Jimmy Santos, José Antonio, Jose Sampayo, Juliane Vargas, Julio dos Santos, Katy Leal, Keila Techera, Laura Viera, Magdalena Cardozo, Marcos Leal, Margarita Mattos, María Florencia Dávila, María José da Silva, Mariana Streccia, Mariela Dutra, Marilina Feo, Marisol Fagúndez, Marjorie Arrieta, Maximiliano Silva, Mayara Prado, Mayara Rolla, Mayra Prado, Micaela de Acevedo, Micaela de los Santos, Micaela Hernández, Mikaela de los Santos, Nadia Mylena Saldanha, Nahuel Silva, Natalia Aires, Natalia Farias, Natalie Perroni, Nora Farias, Pedro Bustamante, Rina dos Santos, Robert Ferreira, Romina Macedo, Sandra Gularte, Stefany Gómez, Sheila Lima, Stefany de los Santos, Tiago Nery, Veronica Ospitaleche, Victoria Manzoni, Walquiria Ramos, Yessica Quintana, Yoici Barboza

Las V Jornadas Binacionales de Educación y el Primer Foro Educativo Regional fueron organizados 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) y el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF) del Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República. Contaron, además, con el invalorable apoyo del Instituto de Formación Docente de Rivera, la Escuela Técnica Superior de Rivera (UTU), de la Intendencia Departamental de Rivera y la Prefeitura de Sant'Ana do Livramento.

**Corrección de estilo:** Natalia Boedo y Virginia Solana

**Publicación Arbitrada por la Comisión Científica de las V Jornadas Binacionales de Educación y el Primer Foro Educativo Regional**

**ISBN:** 978-9974-711-84-6 (papel)

**ISBN:** 978-9974-711-85-3 (digital)

**Impresión:** TRADINCO S.A.



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. Marcel Achkar  
*Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior*

Dr. Mario Clara  
*Director del Centro Universitario de Rivera*



### **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 la Directora General del Consejo de Formación en Educación*

*Ana María Lopater Blanco* .....7

## PRÓLOGO

*Por el Director del Centro Universitario de Rivera Mario Clara* .....9

## INTRODUCCIÓN

*Fernando Acevedo, Karina Nossar, Patricia Viera*

*(Compiladores)* ..... 11

## OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DA DEMOCRACIA NA CONJUNTURA ATUAL DA AMÉRICA LATINA

*Dermeval Saviani*..... 13

## MESA 1: DESIGUALDADES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS.....33

### La base fáctica en la elaboración de modelos de retención escolar en la Educación Superior. Una crítica a los actuales modelos hegemónicos

*Fernando Acevedo*.....37

### La perspectiva dinámica de las trayectorias de acreditación de la Educación Media

*Pablo Menese Camargo* .....47

## MESA 2: EDUCACIÓN Y TIC.....59

### Compartiendo experiencias sobre la formación docente en TIC

*Cristian Cechinel* .....63

### ¿Profe, puedo sacar una foto?

### La inevitable omnipresencia de los celulares y el virtual impacto en la educación

*Washington Meneses*.....73

### Colaboración docente.

### Un estudio de casos en el departamento de Colonia, Uruguay

*Mariela Esther Questa-Tortero*.....79

## MESA 3: EDUCACIÓN COMPARADA, INTERNACIONAL Y ESTUDIOS DE FRONTERA .....95

### Modelos comparados de universidad del futuro. Y una propuesta propia

*Charlie Palomo* .....99

### Las pasantías interregionales: un dispositivo formidable para el fortalecimiento de la integración educativa regional

*Analaura Conde, Graciela Krichesky*..... 115

<b>Desburocratização de papéis no âmbito administrativo-educacional. Um estudo comparado</b>	
<i>Luis Felipe de Medeiros Brito</i> .....	123
<b>MESA 4 : LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO REGIONAL ACTUAL</b> .....	135
<b>¿Todo empieza por la formación de los docentes? Depende</b>	
<i>Oruam Barboza</i> .....	141
<b>Prática educativa e seminário integrador: a relação teórico - prática na formação docente</b>	
<i>Fernanda Cristofari Machado - Guilherme Da Silva Kieling - Rosane Carneiro Sarturi</i> .....	149
<b>La relación pedagógica moderna. Esquemas analíticos y algunos desafíos contemporáneos</b>	
<i>Joni Ocaño</i> .....	161
<b>MESA 5: SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y LENGUAJE EN ZONA DE FRONTERA</b> .....	171
<b>Los estatutos jurídicos del portugués en Uruguay. Consideraciones desde las políticas y el derecho lingüísticos</b>	
<i>Luis E. Behares</i> .....	175
<b>Idioma Castellano o Idioma Español: la reafirmación del español como lengua nacional en la educación secundaria uruguaya entre 1912 y 1941</b>	
<i>María Cecilia Manzione Patrón</i> .....	193
<b>La cuestión del portugués en el Cuarto Congreso de Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria (Uruguay, 1907)</b>	
<i>Mariela Oroño</i> .....	205
<b>MESA 6: EDUCACIÓN FÍSICA</b> .....	219
<b>A emergência da inserção de debates de gênero nos cursos de graduação: um relato sobre a disciplina Corpo, gênero e sexualidade</b>	
<i>Diego Ebling do Nascimento, Aline Vieira, Camila da Silva Ribeiro, Daniela Isabel Khun</i> .....	223
<b>MESA 7: EDUCACIÓN SOCIAL</b> .....	235
<b>Procesos de construcción de autonomía en adolescentes institucionalizados</b>	
<i>Lucía González</i> .....	239
<b>Poner en práctica la educación social: acción-reflexión e incertidumbre</b>	
<i>Diego Silva Balerio, Óscar Castro, Hernán Espiga, Gabriela Pérez</i> .....	257
<b>MESA 8: EDUCACION RURAL</b> .....	269

# PRÓLOGO

## **POR LA DIRECTORA GENERAL DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN PROF. MAG. ANA MARÍA LOPATER BLANCO**

Estas Jornadas se han transformado ya en una tradición, en ellas se coordinan los esfuerzos del Centro Regional de Profesores del Norte, perteneciente al Consejo de Formación en Educación, y del Centro Universitario de Rivera, en el marco de la Udelar, articulando con diversas instituciones universitarias de Brasil, para conjugar los aportes de distinguidos expertos e investigadores de ambos lados de la frontera. Esa frontera que en este caso no separa, sino que habilita un espacio de encuentro privilegiado para enriquecer el debate sobre la educación en nuestros países y, especialmente, sobre la educación universitaria y terciaria y la formación de los educadores.

Desde el Consejo de Formación en Educación vemos al departamento de Rivera como un lugar en el cual se está logrando una coordinación efectiva en la práctica entre la Formación en Educación, todavía de nivel terciario, pero proyectándose hacia lo universitario, y el Centro Universitario de Rivera, que se concreta, entre otras muchas realizaciones, en estas Jornadas.

Desde su creación en el año 2010, el Consejo de Formación en Educación fue pensado desde el CODICEN como transitorio hacia una formación universitaria, respondiendo a una necesidad reconocida en la actual Ley de Educación. A pesar de la postergación en el tiempo de la concreción legal de la misma, se ha procurado alcanzar el nivel universitario en la formación de los educadores, a través de transformaciones que se están impulsando con carácter participativo, habilitando una construcción colectiva en comisiones y grupos de trabajo que integran a representantes de los órdenes de docentes, estudiantes y egresados.

En estas V Jornadas he tenido la oportunidad de exponer sobre la Reforma curricular y de la estructura académica, que venía formulada como meta desde el año 2015 y empezada a concretarse en esos meses finales del 2016. La misma se está conjugando con un esfuerzo grande por impulsar la investigación y la formación permanente y de posgrado, que se ha concretado en la posibilidad para nuestros formadores y otros docentes de la ANEP de cursar maestrías que se están realizando en conjunto con la UDELAR y con FLACSO Uruguay. También con una transformación de la estructura docente que ha sido plasmada en una re-



forma del capítulo XIV del Estatuto del Funcionario Docente, que establece para el CFE una estructura basada en cargos y grados concursables y con efectividades renovables.

En este proceso de transformación de la formación de los educadores, eventos como éste que conjugan tan diversas miradas sobre la educación, son un insumo invaluable que nutre la reflexión colectiva. Dentro de esa diversidad se puede destacar un aporte siempre polémico como puede ser el de Dermeval Sabiani, planteándonos “Los desafíos educativos de la democracia en la coyuntura actual de América Latina”, y que remite a considerar si la educación puede incidir a mejorar nuestros sistemas democráticos y en qué medida.

También cabe destacar temáticas referidas a desigualdades y políticas educativas, que problematizan el cumplimiento real del derecho a la educación, cuestionamientos a la organización universitaria a nivel regional y los desafíos que el uso de la TIC plantean a la educación. Todo esto conjugado con los desafíos de la formación docente a nivel regional, y temáticas educativas específicas en la zona de frontera.

Al momento de realizarse las V Jornadas todavía no estaba en la agenda política el tema de la Universidad de la Educación que hoy cobra fuerza y que aspiramos a que pronto esté en el debate parlamentario. Nos proyectamos hacia a una Universidad de la Educación autónoma y co-gobernada por sus órdenes, plenamente integrada al Sistema Nacional de Educación, especialmente con todas las instituciones terciarias y universitarias, a nivel nacional y regional.

Eventos como éste son como un anticipo de ese futuro que aspiramos alcanzar y para el cual tenemos el apoyo de la Udelar y de la UTEC, que reconocen la necesidad de una Universidad de la Educación.

Felicitamos al CERP del Norte y al Centro Universitario de Rivera de la Udelar por el éxito de las V Jornadas y comprometemos todo el apoyo del CFE para las futuras que se seguirán realizando.

***Prof. Mag. Ana Lopater Blanco***  
***Directora General***  
***Consejo de Formación en Educación***  
***Uruguay***

# PRÓLOGO

## POR EL DIRECTOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE RIVERA DR. MARIO CLARA

Uruguay siempre se ha caracterizado por luchar por el libre acceso a la Educación Pública. Eso implica una fuerte convicción democrática aunada a la promoción de la libertad en su sentido más pleno. En Uruguay siempre se ha trabajado sobre la base de la construcción de libertad. Este aspecto trasciende la Constitución de la República. La Educación Pública no es ajena a esta premisa, e instancias como las V Jornadas Binacionales de Educación y Primer Foro Educativo Regional contribuyen a que la libertad y particularmente el libre pensamiento de los participantes se vean enaltecidos.

Desde el año 2009 el país ha trabajado en la consolidación de lo que se denomina Sistema Nacional de Educación Pública, que busca que todos los habitantes de nuestro país tengan la posibilidad de trabajar durante toda la vida en su realización personal y social. Esta idea de formación continua ha sido asumida como una meta de gran importancia. En la Ley referente se ha definido a la educación como un bien público y como un derecho humano fundamental. Este concepto general ya lo encontramos en la Ley Orgánica de nuestra Universidad de la República, concretamente en su Artículo 2.

En este sentido, la Universidad de la República como institución de construcción democrática en los últimos años ha buscado “responder a la demanda creciente por la enseñanza superior, promoviendo la equidad social y geográfica y mejorando la calidad de la oferta pública”, y lo ha hecho volcándose fuertemente hacia el interior de nuestro país. Esta respuesta a la demanda de la enseñanza superior se ha concentrado en buscar articulaciones de la Universidad con diversas instituciones, principalmente con las que conforman el Sistema Nacional de Educación Pública de Uruguay. Por otra parte, este proceso de instalación y consolidación de la Universidad en el interior estuvo y está —se trata de un proceso— definido por un trabajo en conjunto con la sociedad y con otros actores estratégicos, siempre basándose en el crecimiento armónico y planificado de las tres funciones universitarias. En buena medida, las conferencias, presentaciones y discusiones propiciadas en las V Jornadas Binacionales de Educación y Primer Foro Educativo Regional que tuvieron lugar en setiembre de 2016 en Rivera-Livramento contribuyen a enriquecer aquella respuesta.

Las temáticas abordadas en este evento están claramente relacionadas con los desafíos a los que, desde mi punto de vista, se ve enfrentada la Educación Pública toda. Todos somos concientes de algunos de esos desafíos. El desempeño y el alejamiento de estudiantes del Sistema son, desde mi punto de vista, dos aspectos que hay que abordar conjuntamente. A estas cuestiones se suma el aumento de la matrícula que se observa en todo el Sistema de Educación Pública. Estos desafíos sólo pueden ser enfrentados con la mejora de la calidad y el compromiso a lo que todos debemos propender. Me refiero a la transmisión del compromiso a los estudiantes y alumnos, al empoderamiento de la idea de que cada uno es capaz de alcanzar lo que se propone. Las instituciones de educación pública –hablo en particular de la Universidad de la República, que es mi lugar en el mundo– forman buenos abogados, buenos agrónomos, buenos médicos, buenos biólogos, pero además busca formar buenos ciudadanos, ciudadanos con compromiso moral, ciudadanos que identifiquen ese principio básico en el que se basan todos los seres humanos, el que les hace ver qué está bien y qué está mal, qué es lo justo y qué es lo injusto. Este principio básico, desde mi punto de vista, surge de la propia experiencia humana.

Finalmente, quiero agradecer a todos los participantes y, particularmente, a los organizadores de estas Jornadas, ya que estos eventos son de construcción colectiva, crítica, constructiva y con una visión regional.

**Mario Clara**  
**Director**  
**Centro Universitario de Rivera**  
**Universidad de la República**  
**Uruguay**

# INTRODUCCIÓN

**FERNANDO ACEVEDO, KARINA NOSSAR,  
PATRICIA VIERA  
(COMPILADORES)**

Las *V Jornadas Binacionales de Educación (V-JBE)* y el *Primer Foro Educativo Regional (I-FER)*, bajo el título «*Educación y democracia: desafíos para la transformación*», tuvieron lugar entre el 8 y el 10 de setiembre de 2016 en la conurbación fronteriza Rivera (Uruguay)-Sant'Ana do Livramento (Brasil). La organización de las *V-JBE* estuvo a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación del Centro Regional de Profesores del Norte (del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública) conjuntamente con el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) y 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. En su organización también se contó 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, la Prefeitura de Sant'Ana do Livramento, el Instituto de Formación Docente de Rivera y el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Todas estas organizaciones también colaboraron para el buen desarrollo del *I-FER*, organizado por el CEPE y que tendrá frecuencia bianual.

En el acto de apertura, estuvieron presentes representantes de prestigiosos centros educativos de esta frontera - directores de centros de enseñanza, inspectores de ANEP y representantes de 9° Delegación de Ensino de Livramento- así como de universidades uruguayas, brasileñas y argentinas como la Universidad Tecnológica de Uruguay, Universidad Federal de Santa María, Universidad Federal de Santa Catarina, Universidad Nacional de Tres de Febrero. La mesa de autoridades estuvo constituida por el Secretario General de la Intendencia Cr. Richard Sander, el Prefeito Glauber Lima; la Directora General del Consejo de Formación en Educación (CFE) Mag. Ana Lopater; el encargado de la Dirección del Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República (Udelar) Mag. Fernando Acevedo y la Directora del Campus Santana do Livramento de IFSul Prof. Roberta Bermudes.

La parte medular de las *V-JBE* y *I-FER* se estructuró en torno a ocho Mesas Temáticas: «Desigualdades y políticas educativas», «Formación docente», «Sociedad, educación y lenguaje en frontera», «Educación y TIC», «Educación comparada e internacional», «Educación Social», «Educación Física» y «Educación Rural». La cantidad de expositores partici-

pantes –102– superó largamente la que se había registrado en las cuatro *Jornadas* precedentes, y los más de siete centenares de asistentes colmaron los diversos locales en los que se desarrollaron las actividades académicas.

La conferencia de apertura de las V JBE le correspondió al profesor Dermeval Saviani y lleva por título “*Os desafios educacionais da democracia na conjuntura atual da América Latina*”. Se trata de un cuidadoso análisis -preparado especialmente para estas Jornadas- en el marco de una compleja coyuntura de la política brasileña. El texto reviste un doble interés: por un lado, ofrece un análisis del más auténtico materialismo histórico; por otro, un análisis pormenorizado del proceso político brasileño, como proceso histórico que llevó a erigir a la educación en la posición estratégica para la construcción de la democracia moderna. Aborda con profundidad la situación actual de la educación, doblemente desafiada al tener que resistir a su propio socavamiento y al tener que luchar para asegurar a las nuevas generaciones una sólida formación que posibilite el pleno ejercicio de la ciudadanía en la búsqueda de la restauración de la democracia formal y, desde allí, su transformación en democracia real.

Hubo, además, seis conferencias centrales dictadas por intelectuales de merecido prestigio internacional; estuvieron a cargo del Prof. Luis Behares (coordinador del Núcleo Disciplinario de Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo), quien disertó sobre “La enseñanza universitaria y los desafíos de las demandas político-sociales recientes”; el Dr. Mariano Palamidessi (Instituto Nacional de Evaluación en Educativa) tituló su intervención “Cambia, todo cambia”, mientras que el Dr. Pablo da Silveira (Universidad Católica del Uruguay) expuso sobre “El docente como factor clave de la vida educativa”; Paola Dogliotti, Directora de ISEF, UdelaR abordó “La democratización de la educación superior en el Uruguay: el caso del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República” y “La Educación Rural en el Uruguay actual” fue caracterizada por Limber Santos (PDU Núcleo de Estudios Rurales, UdelaR).

Al igual que en el caso de las cuatro *Jornadas* anteriores, el objetivo principal de la quinta edición fue instalar un espacio de reflexión, discusión e intercambio académico sobre la educación, su situación actual y perspectivas de futuro. En este sentido, las conferencias, ponencias y espacios de debate generados constituyen una excelente aproximación a las principales problemáticas, oportunidades y desafíos que actualmente enfrenta el sistema educativo público de la región, así como un insumo muy valioso para la eventual elaboración de propuestas de mejora de la situación actual del sector.

El presente volumen recoge la conferencia inaugural del Dr. Saviani en su idioma original-portugués. En un segundo segmento, se presentan las relatorías de los ejes temáticos y las ponencias seleccionadas por el comité científico de cada mesa.

Confiamos en que este libro, tanto en su versión impresa como en la digital, pueda llegar a todos quienes han trabajado arduamente para hacer realidad este evento académico que ya se ha consolidado en la región, así como a aquellos que aún no lo conocen, de forma de aportar a la reflexión necesaria que nos debemos como sociedad democrática, en la búsqueda de innovaciones que garanticen una mejor y mayor educación para todos.

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

# OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DA DEMOCRACIA NA CONJUNTURA ATUAL DA AMÉRICA LATINA<sup>1</sup>

DERMEVAL SAVIANI<sup>2</sup>

Primeiramente quero agradecer o honroso convite que recebi para participar desse duplo evento (“V Jornadas Binacionales de Educación” e “Primer Foro Regional de Educación”), o que me permite retornar a esta simpática cidade de Rivera.

Considerando que o tema central desse duplo evento é “*EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: DESAFÍOS PARA UNA TRANSFORMACIÓN*”, tema bastante oportuno tendo em vista a conjuntura política que estão atravessando os nossos países, fui solicitado a abordar os desafios educacionais da democracia na conjuntura atual da América Latina.

Como ponto de partida de minha exposição procurarei caracterizar a forma como a educação foi posta em posição estratégica no processo de construção da democracia na sociedade moderna que é aquela na qual ainda estamos vivendo. Feita essa caracterização abordarei, no segundo momento, o tema específico referente aos desafios educacionais da democracia na conjuntura atual da América Latina.

## **1. A educação como exigência da construção da democracia na sociedade moderna**

Como sabemos, a sociedade moderna se constituiu a partir do desenvolvimento contraditório da sociedade feudal. Nesta, as relações sociais se assentavam na propriedade privada da terra colocando em oposição os senhores feudais, os donos da terra, como classe dominante e, como classe dominada, os servos que se encontravam vinculados à terra e, por isso, deviam servir ao seu senhor, isto é, o proprietário da terra em que viviam. Nessa condição, eles deviam cultivar a terra produzindo para satisfazer às próprias necessidades de sobrevivência e também às necessidades de sobrevivência de seus senhores. Era, pois, uma sociedade cuja produção estava voltada para o consumo: produzia-se para atender às necessidades de consumo dos membros da sociedade. E para produzir os objetos requeridos pela estrutura da sociedade feudal como os instrumentos de trabalho assim como os meios de locomoção e as condições de moradia com seus equipamentos foram constituídas as corporações de ofício dirigidas pelo mestre a quem estavam subordinados os oficiais ou companheiros e os aprendizes. Está aí, em termos simplificados, a estrutura da sociedade feudal constituída pelas relações sociais de produção baseadas na propriedade da terra, correspondentes ao grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais feudais. E sobre a base concreta desse

1 Conferência proferida nas “V Jornadas Binacionales de Educación” e “Primer Foro Regional de Educación”. Rivera, em 8 de outubro de 2016.

2 Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pesquisador Emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

conjunto das relações de produção se elevou a superestrutura jurídica e política representada pela nobreza e pelo clero que, sob o domínio do rei, estabeleciam as normas que regulavam o funcionamento dessa forma social.

Efetivamente, pelo trabalho dos servos e artesãos, as necessidades de consumo da sociedade feudal eram satisfatoriamente atendidas. Mas, no âmbito dessas relações feudais de produção, foi ocorrendo um cada vez mais amplo desenvolvimento da capacidade produtiva dos servos e artesãos provocando o aumento progressivo da produção de excedentes. Dessa forma, as trocas que antes eram residuais, foram se tornando cada vez mais frequentes fazendo com que as grandes feiras de troca que antes eram esporádicas acabaram por se tornar permanentes dando origem às cidades onde viviam aqueles que se dedicavam ao comércio, às trocas, vale dizer, os burgueses, isto é, habitantes da cidade. Essa mudança do eixo da produção, do consumo para as trocas, do campo para a cidade e da agricultura para a indústria acabou por determinar o surgimento de um novo modo de produção com uma nova estrutura social: o modo de produção capitalista com a sociedade de mercado, também chamada de sociedade burguesa.

Conseqüentemente, as relações sociais feudais impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas sociais conduzindo-as à geração de bens para além do atendimento às necessidades de consumo que era a razão de ser dessa forma social de produção. E, ao atingir o estágio de generalização das trocas, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações sociais feudais transformaram-se no seu entrave. Isso porque, com os servos vinculados à terra que permanecia propriedade privada dos senhores feudais e com os artesãos vinculados às corporações que permaneciam sob controle dos mestres, como reorganizar a produção voltando-a para atender às necessidades de troca? Abriu-se, então, uma era de revolução social liderada pela nova classe em ascensão, a burguesia. Pela revolução burguesa os servos foram arrancados do vínculo com as glebas e os artesãos do vínculo com as corporações e transformados em trabalhadores livres, diz Marx, no *Capital*, em dois sentidos: o sentido positivo, isto é, foram libertados do domínio dos senhores e dos mestres; e o sentido negativo porque foram despojados da posse de seus instrumentos de trabalho. Assim, enquanto trabalhadores livres e como proprietários apenas de sua força de trabalho, cabia-lhes entrar em relação de troca com os proprietários dos meios de produção concentrados na forma do capital vendendo sua força de trabalho para passar a operar com os meios de produção dos capitalistas que, na condição de compradores da força de trabalho, ganham o direito de se apropriar de tudo o que a força de trabalho é capaz de produzir. Surgiu, assim, um novo modo de produção: o modo de produção capitalista no qual a classe fundamental dominante são os capitalistas, isto é, os proprietários dos meios de produção; e a classe fundamental dominada são os trabalhadores, os proletários, proprietários apenas de sua força de trabalho. Sobre essas novas relações de produção as forças produtivas foram libertadas das peias impostas pelas relações sociais feudais atingindo, ao longo dos cerca de cinco séculos de desenvolvimento do capitalismo, níveis extremamente avançados já celebrados por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848. E sobre o conjunto das relações que constituem a estrutura da sociedade capitalista levantou-se toda uma imensa e complexa superestrutura representada pelas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em resumo, pelas formas ideológicas.

E a própria sociedade capitalista socializou, pela grande indústria, o processo de produção, o trabalho, mas manteve privada a propriedade dos meios de produção e dos produ-

tos do trabalho. E, no atual estágio de desenvolvimento, essas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, estão se transformando no seu entrave. Entramos, pois, numa nova época de revolução social em que se faz necessário libertar as forças produtivas dos entraves provocados pela manutenção dos meios de produção em mãos privadas. Trata-se, pois, de socializar os meios de produção compatibilizando-os com o processo de socialização do trabalho já realizado no âmbito do próprio capitalismo. É essa situação que põe na ordem do dia a luta pelo socialismo.

Aí está a base da constituição das relações sociais específicas do modo de produção capitalista: proprietários livres que se defrontam no mercado; de um lado, o capitalista que detém a propriedade exclusiva dos meios de produção; de outro lado, o trabalhador (o proletário) que detém a propriedade exclusiva da força de trabalho. Nessa condição eles entram em relação de troca e celebram “livremente” um contrato mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho adquirindo, assim, o direito de se apropriar de tudo o que o trabalhador é capaz de produzir; e o trabalhador, por sua vez, vende sua força de trabalho em troca do salário que lhe permite sobreviver. Celebrado esse contrato o trabalhador estará em condições de pôr em movimento sua força de trabalho operando com os instrumentos de produção que são propriedade do capitalista.

Eis aí o atributo de liberdade da sociedade capitalista. É uma sociedade livre porque baseada na relação entre proprietários livres que dispõem livremente de seus bens: os meios de produção, do lado capitalista e a força de trabalho do lado proletário. Nesta nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Desde a troca que precede a produção consubstanciada no contrato de compra e venda da força de trabalho, que configura o chamado mercado de trabalho. Até a relação de compra e venda dos bens produzidos que possibilita, nos mercados, o acesso dos membros da sociedade ao consumo desses bens. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado.

Vê-se, assim, que a organização social em que vivemos assumiu suas feições características com a consolidação do poder burguês e a consequente formulação de sua visão de mundo: o liberalismo. Trata-se de uma concepção ideológica sistematizada a partir de três categorias chaves: propriedade, igualdade e liberdade. A sociedade seria, pois, composta de proprietários igualmente livres que entram em relação de troca. Diferentemente da sociedade feudal em que seus membros (senhores feudais, clero, camponeses, artesãos) pertenciam a castas organizadas com base em laços de sangue e uma suposta origem divina, portanto, sem mobilidade entre si, os membros da sociedade burguesa compõem classes que se originam da posição que assumem no processo de produção podendo, pois, haver mobilidade entre elas.

A consolidação dessa nova forma de sociedade ocorre a partir da Revolução Francesa e se consuma com a derrubada da Comuna de Paris. Gramsci (1975, p. 1581-1582) observou que os germes da Revolução Francesa só se realizam plenamente quase um século depois, com a queda da Comuna de Paris, em 1871, pois é nesse momento que o novo, a ordem burguesa, triunfa ao mesmo tempo sobre o velho, o Antigo Regime, e o novíssimo, a revolução socialista preconizada pelos trabalhadores. Nessa nova situação a burguesia se torna não apenas classe dominante, mas também classe hegemônica. E o signo da hegemonia consiste em que a visão de mundo da classe dominante, o liberalismo, transforma-se em senso comum, ou seja, a ideologia burguesa passa a ser compartilhada pelo conjunto da sociedade. E



a forma política posta em posição dominante nessa nova organização social é a democracia, entendida como o regime político baseado na soberania popular. Diferentemente, portanto, da monarquia, que predominou na Idade Média sob o modo de produção feudal, agora, no modo de produção capitalista, o regime político dominante passa a ser a democracia. O soberano, então, deixa de ser o rei, o monarca e passa a ser o próprio povo a quem cabe escolher os governantes. Mas, para exercer a soberania, para se tornar governante ou, pelo menos, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados. A escola surge, então, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais e da construção da ordem democrática difundindo-se, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica. E, para viabilizar praticamente esse desiderato cada país buscou organizar o próprio sistema nacional de ensino, cujo objetivo precípua era universalizar o ensino primário assegurando, assim, a alfabetização de toda a população.

Vê-se, pois, que nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política. A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso. Isso, porém, não ocorre de forma tranquila, linear, mas de maneira contraditória, conflituosa.

Ora, se a participação política das massas configura um interesse comum a ambas as classes (dominante e dominada), ao se efetivar acaba por colocá-las em confronto de vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis em última instância. A expectativa dos representantes da classe dominante era que o povo, uma vez alfabetizado, iria apoiar seus programas de governo. Isto, porém, não se deu. Depois da euforia iluminista em torno do lema da *escola redentora da humanidade* difunde-se nas primeiras décadas do século XX “a convicção de que apesar da alfabetização universal não resulta tão simples implantar, de verdade, as formas democráticas de governo” já que a *educação do soberano* resultava algo bem mais complicado do que parecia. Daí, a percepção de que “nem sempre ‘um povo ilustrado escolhia bem os seus governantes’ e que se davam casos de povos instruídos, alfabetizados, que, apesar de tudo, continuavam ‘elegendo Rosas’, isto é, seguiam a demagogos, aceitavam tiranos e caudilhos, e deixavam de lado os melhores programas de governo, que se lhes ofereciam em cartilhas bem impressas” (ZANOTTI, 1972, p. 44).

Obviamente, os tais “programas de governo” eram “os melhores” do ponto de vista dos interesses dominantes. As camadas dominadas não se identificavam com os referidos programas. E, já que, pela sua posição subalterna não constavam representantes de sua classe como candidatos aos cargos políticos, elas buscavam, dentre as alternativas propiciadas pelas várias frações da classe dominante em luta pela hegemonia, aquela que acenasse com algum espaço que permitisse a manifestação de seus interesses. A seguinte citação ilustra ao mesmo tempo o comportamento das massas e a leitura que dele faz a elite:

E quando apareceu em cena a figura de Perón, o povo ‘ilustrado’, quer dizer, ao menos alfabetizado, voltou a dar as costas aos programas e aos velhos líderes das bi-

bibliotecas e dos periódicos doutrinários e seguiu o impulso irracional de suas paixões. A União Democrática triunfou, não se esqueça, na Província de Corrientes, que ostenta um dos primeiros lugares na escala de porcentagens de analfabetismo em todo o país. Quer dizer que a relação entre ignorância e peronismo não era, pelo menos, tão direta como se pretendeu (*idem*, p. 46).

Como se vê, Zanotti, o professor argentino autor dessa citação, se coloca na perspectiva daquela fração da classe dominante mais identificada com a elite cultural, e, nessa condição, lamenta a decisão popular. E arremata: “Algo, em síntese, não havia funcionado bem. Algo não havia saído como se esperava. Algo tinha sido malfeito, talvez” (*idem*, *ibidem*). E, para corrigir o que se entendia que não estava funcionando bem, surgem periodicamente movimentos pela reforma da escola que, fundamentalmente, desempenham o papel de recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante, hegemonia ameaçada pela crescente participação política das massas.

Nessas condições a sociedade moderna, de base capitalista, ao mesmo tempo em que espera e exige da escola a formação para a democracia traduzida no objetivo da formação para o exercício consciente da cidadania, tão fortemente expresso na fórmula “converter os súditos em cidadãos”, inviabiliza essa tarefa impedindo a escola de realizá-la. Esclareçamos essa questão retomando, agora para efeitos do trabalho escolar, a questão da formação para a cidadania.

Quando se afirma que o papel da escola é preparar para o exercício consciente da cidadania, cumpre perguntar: Mas o que é cidadania? O que é ser cidadão?

O termo cidadania deriva de cidade. Sua origem está, pois, na “polis” grega e na “civitas” romana e remete para o espaço público e sua administração. Assim como da palavra grega “polis” derivou “política”, da palavra latina “civitas” derivou “cidadania” cujo significado é, literalmente, governo da cidade e, por extensão, governo da sociedade. Ser cidadão é, então, ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres. Com efeito, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção.

Assim, quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores.

Não foi outra a expectativa gerada no processo de consolidação da sociedade burguesa moderna ao propor a “escola redentora da humanidade”, isto é, uma escola capaz de redimir a humanidade de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral; e a opressão, miséria política, expectativa que foi traduzida no objetivo de transformar os súditos em cidadãos.

Eis aí: transformar os indivíduos de sujeitos submissos, passivos, conformados (os súditos) em sujeitos críticos, ativos, transformadores (os cidadãos).

No entanto, será isso mesmo o que estamos dizendo quando afirmamos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania? Será que é isso o que os go-

vernantes querem quando registram esse objetivo na legislação do ensino? E será que é isso o que os educadores querem quando advogam uma escola que forme cidadãos conscientes?

Na verdade, podemos constatar que a maioria dos dirigentes educacionais, dos gestores escolares e dos professores quando enunciam esse objetivo estão querendo uma escola que forme pessoas que saibam ocupar seu lugar na sociedade, que sejam disciplinadas, ordeiras; que respeitem os outros; reconheçam a diversidade; acatem a hierarquia. Em suma: que sejam submissas e conformadas.

A expressão “exercício consciente da cidadania” assume, aí, um sentido que se aproxima da análise contida na “dialética do senhor e do escravo” de Hegel: na medida em que o escravo se torna consciente da sua condição de escravo ele se assume como tal e, portanto, se liberta da escravidão porque deixa de servir ao seu senhor por obrigação e passa a servi-lo livremente. Logo, já não é mais escravo. E, nesse mesmo ato, ele liberta também seu senhor da escravização porque o senhor já não necessita exigir do escravo que o sirva sob coação, pois ele já o serve espontaneamente.

Eis aí o paradoxo: o mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania gera conclusões contraditórias. Assim, quando, diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramos-nos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída.

Mas então, como explicar essa situação paradoxal da educação que, em lugar de contribuir para a construção e consolidação da democracia torna essa tarefa praticamente impossível?

Penso que a razão explicativa desse fenômeno deve ser buscada na estrutura da sociedade burguesa moderna, também chamada de sociedade capitalista ou de mercado. E já vimos que esse tipo de sociedade deslocou o eixo do processo produtivo do consumo para a troca convertendo-se numa imensa engrenagem produtora de mercadorias.

E, conforme esclarece Marx, as formas de conversão dos produtos do trabalho em mercadorias “já possuem a consistência de formas naturais da vida social” antes que os homens procurem apreender o seu significado, a eles escapando inteiramente o caráter histórico dessas formas que, ao contrário, eles consideram imutáveis. A mercadoria se torna misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Consequentemente, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 1968, p.81). Para explicar esse mecanismo Marx recorre à religião: “aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”. E arremata: “chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias” (Ibidem).

O caráter misterioso da mercadoria se liga, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista. Marx lembra que “no regime feudal, sejam quais forem os

papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho” (Ibidem, p.86). A partir dessa constatação, ao tratar da contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais na educação, desenvolvi a seguinte análise (SAVIANI, 2016, p. 209-211):

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista que introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Come feito, nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor; e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor e devia servi-lo também de fato e de direito, real e conceitualmente.

Diferentemente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e a matéria (ou o conteúdo).

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo.

As cisões mencionadas expressam o caráter contraditório da ideologia liberal, contradição que é ao mesmo tempo a sua força e a sua fraqueza.

É a sua força porque é mediante esse mecanismo que ela se converte em expressão universal, apresentando-se como representativa de todos os homens. Por essa via, a classe que lhe dá sustentação – a burguesia – formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua direção.

Mas é também a sua fraqueza, uma vez que o caráter universal foi obtido ao preço de uma concepção abstrata de homem que, embora histórica, não se reconhece como tal, buscando justificar-se a-historicamente.

A contradição entre o homem e a sociedade contrapõe o homem em quanto indivíduo egoísta e o homem em quanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. “O direito do homem à liberdade não se baseia na união do homem com o homem, mas, pelo contrário, na separação do homem em relação a seu semelhante. A liberdade é o *direito* a esta dissociação, o direito do indivíduo *delimitado*, limitado a si mesmo” (MARX, s/d., p.31).

Eis como a sociedade burguesa se constitui numa “sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a *realização* de sua liberdade, mas, pelo contrário, a *limitação* desta” (Ibidem, p.32).

Em suma:

O homem em quanto membro da sociedade burguesa é considerado como o *verdadeiro* homem, como *homem*, distinto do *cidadão* por se tratar do homem em sua existência sensível e individual *imediate*, ao passo que o homem *político* é apenas o homem abstrato, artificial, *alegórico*, *moral*. O homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo *egoísta*; e o homem *verdadeiro*, somente sob a forma do *cidadão abstrato* (Ibidem, p.37).

Fica esclarecido, aí, de forma explícita, o paradoxo referente à cidadania. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, indivíduo crítico, consciente e participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à ordem existente, isto é, à sociedade burguesa tal como se encontra constituída.

Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e laica, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de um instrumento a serviço da emancipação o política entendida como “a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado*, a *pessoa moral*” (Ibidem, p.38).

Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanova) pôs o acento na formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto.

Vê-se, então, que a noção de educação básica, geral e comum esconde a divisão entre o “indivíduo egoísta independente” e a “pessoa moral, cidadão do Estado”. Essa contradição inscrita na estrutura das relações sociais fornece o fundamento objetivo para a formulação de raciocínios igualmente coerentes e plausíveis que conduzem a conclusões contrárias, configurando a situação paradoxal que caracteriza a educação escolar gerando expectativas contraditórias em relação ao papel da escola na construção e consolidação da ordem democrática.

## **2. Os desafios educacionais da democracia na América Latina na conjuntura atual**

Do que foi exposto no tópico anterior, podemos concluir que a formação para o exercício da cidadania já pode ser considerada uma função clássica da educação escolar, pois vem sendo apregoada desde o início do século XIX. No entanto, na América Latina certa descontinuidade da experiência democrática tem afastado periodicamente a discussão dessa questão. Para ficarmos na história mais recente, cumpre recordar que o processo político na América Latina se caracterizou, nas décadas de 1960 e 1970 pela vigência de regimes autoritários nos quais predominou, conforme a terminologia de Germán Rama, o “estilo tecnocrático” combinado com o “estilo de congelamento político”, operando-se um processo de exclusão de amplos setores populacionais da participação política como atesta o mesmo autor:

Embora seja certo que alguns países progridem no sentido de procurar uma maior participação política da população, o conjunto revela todos os sintomas da crise que

sofre a concepção democrática de governo, com predomínio de formas políticas diversas, as quais oscilam entre um decidido autoritarismo e a adoção de medidas repressivas a certos direitos cívicos. Assim sendo, pode-se afirmar que a expansão educacional da Região foi paralela ao progressivo avanço de limitações e exclusões múltiplas em matéria de participação política (RAMA, 1996, p. 50).

Esse texto data de 1977, momento em que já se estava aprofundando o desgaste dos regimes autoritários sob controle militar ocorrendo, na maioria dos países latino-americanos um processo chamado de abertura democrática. Assim, se no período autoritário a educação foi despojada de sua função de formação para a participação política, limitando-se ao papel de preparar recursos humanos para o desenvolvimento, com a abertura política passou-se a discutir mais intensamente não apenas a questão da democratização da escola, mas também a importância da educação no processo de democratização da sociedade. Em outros termos, buscou-se recuperar a função clássica da educação enquanto formação para o exercício da cidadania contrapondo-se ao contexto dos regimes militares quando essa preocupação caíra no esquecimento ao se promover na América Latina a despolitização da educação, definindo-se como seu papel principal a preparação funcional de recursos humanos para o mercado de trabalho. Tal processo implicou a dissociação entre trabalho e cidadania e a vinculação do conceito de trabalho ao conceito restrito de profissão, isto é, de exercício profissional.

Entretanto, da forma como tentei colocar a questão, a partir das lutas sociais que se travaram desde o século XIX, vê-se como há uma estreita relação entre educação, cidadania e trabalho. Em verdade, é o próprio trabalho, enquanto atividade teórico-prática por meio da qual os homens produzem coletivamente a sua existência que, ao transformar as relações sociais, colocou as condições que determinaram a exigência de universalização da escola como um requisito indispensável à participação política, vale dizer, como um instrumento necessário ao exercício da cidadania.

Mas essa tendência que vinha se desenvolvendo na direção da consolidação da institucionalidade democrática desde o início dos anos oitenta do século XX está entrando numa zona de risco de ruptura na conjuntura atual, o que pode ser constatado de forma emblemática no caso do Brasil.

Com efeito, a crise política que se abateu sobre o Brasil foi justificada em nome do combate à corrupção e, por meio da insistente repetição dos diversos meios de comunicação, induziu a população a acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, institucionalizou a corrupção instalando uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos. Mas a verdade é bem outra. O erro do PT foi, ao assumir o governo, não ter tentado desmontar o esquema que já existia e do qual se serviam todos os partidos que chegavam ao poder. Ao contrário, para assegurar uma base de apoio no Congresso sem o que não conseguiria governar, o PT lançou mão do esquema que já se encontrava em funcionamento muito antes de ter surgido o Partido dos Trabalhadores.

Portanto, o apelo atual à luta contra a corrupção não passa de uma grande farsa. Como afirmou o delegado da Polícia Federal Armando Coelho Neto, que se aposentou faz apenas dois anos e foi presidente da Associação dos Delegados da Polícia Federal, a PF, nas duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso que governou o Brasil entre 1994 e 2002, estava desaparelhada e carecia de autonomia tendo havido, inclusive, um empréstimo francês para seu aparelhamento que, embora recebido e o governo já estivesse pagando

juros, não foi utilizado por falta de planejamento. Em contrapartida, a gestão Dilma tomou treze medidas que aparelharam a Polícia Federal e lhe deram autonomia, assegurando-lhe condições de atuar fortemente na investigação dos atos ilícitos, em especial nos casos de corrupção envolvendo desvio de recursos públicos. Mas ele constata que, na verdade, não se está lutando contra a corrupção. Se isso estivesse ocorrendo outras operações estariam em curso. A Operação Zelotes, por exemplo, está abafada porque nela estão envolvidos grandes personagens da política, grandes empresas e bancos, grupos de comunicação, à testa a Rede Globo, num grande escândalo intermediado pelo Banco HSBC que, por conta disso, acabou se retirando do país. Na própria Operação Lava-Jato as delações trouxeram à baila nomes do PSDB e de outros partidos que, no entanto, são blindados. Registre-se que o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) que tem como símbolo o tucano, era um partido de centro que enveredou decisivamente para a direita assumindo a defesa dos interesses externos, em especial dos Estados Unidos. A conclusão do ex-presidente da Associação dos Delegados da Polícia Federal é que o que está em curso não é uma luta contra a corrupção, mas uma guerra contra o governo e o PT.

Bresser-Pereira, por sua vez, que foi um dos mais importantes ministros do governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, que foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, entre 1995 e 2002, tem evidenciado o ódio dos endinheirados contra o PT e, num dos últimos vídeos ele afirma que nos governos de Lula e Dilma os pobres ficaram menos pobres e os ricos mais ricos, sendo que a classe média foi a menos beneficiada. Daí, o cultivo do ódio da classe média contra o PT, ódio incentivado com a insistência da mídia que diariamente, repetindo à exaustão, se dedica a esmiuçar denúncias não comprovadas contra Dilma, Lula e o PT. E isso é muito perigoso porque está em curso uma onda fascista que se manifestou explicitamente com saudações nazifascistas e incitação ao armamento da população, como o fez o deputado Jair Bolsonaro, um ex-militar que pauta suas ações pela defesa da Ditadura Militar com homenagens aos torturadores da época da ditadura. Este, segundo consta, teria sido avisado previamente da condução coercitiva do Lula que, segundo o plano seria levado preso de Congonhas para Curitiba num jatinho que já estava pronto para decolar, quando a operação foi abortada pelo destacamento da aeronáutica que faz a segurança do aeroporto de Congonhas. Diante do impasse, o juiz Sérgio Moro, responsável pela Operação Lava-Jato, ordenou, de Curitiba, que fosse tomado o depoimento de Lula no próprio aeroporto. Mas o deputado Jair Bolsonaro já teria se dirigido a Curitiba para lá incitar a população a se manifestar em apoio à prisão de Lula assim que ele chegasse à carceragem. É um quadro muito preocupante que nos faz lembrar da Alemanha das décadas de 1920 e 1930 com a ascensão de Hitler, apoiado pelo fanatismo que se apossou da população. Naquela situação também a Justiça se revelou draconiana com as ações da esquerda e complacente com a truculência da direita. Agora, no Brasil, está em curso iniciativas que, como observou o jurista Fábio Konder Comparato, deixa o Estado de Direito em frangalhos, com violações de normas constitucionais.

A situação é muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais tendo à frente a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo-FIESP, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontram-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar. E, para isso, não têm pejo em violar as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive

dispositivos constitucionais. A hipocrisia é tanta que jornalistas, representantes do Judiciário e parlamentares repetiam à exaustão que Lula não podia ser ministro porque é investigado, ao mesmo tempo em que se posicionavam a favor do impeachment que vinha sendo conduzido e manipulado por um parlamentar que não apenas é investigado, mas é réu e se mantinha como Presidente da Câmara dos Deputados sendo, nessa condição, o segundo na sucessão da Presidência da República. Então, a pergunta que não quer calar é: por que Eduardo Cunha, que é réu em processo que corre no Supremo Tribunal Federal, pode continuar como deputado e, mesmo, como Presidente da Câmara obstruindo a Comissão de Ética e articulando todos os passos do processo de impeachment; e Lula, que apenas está sendo investigado, não pode assumir a Casa Civil? Diga-se de passagem, que esse impedimento chancelado pelo Supremo Tribunal Federal é também violação da Constituição a qual determina que a nomeação de ministros no âmbito do Poder Executivo é prerrogativa exclusiva da Presidência da República.

Sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe. Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não estará sendo respeitada, mas violada. E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade. Aliás, Dilma sequer está sendo investigada ao passo que a Comissão do impeachment tem mais da metade de seus membros em investigação e, no conjunto da Câmara, 302 deputados encontram-se na mesma situação. A farsa está, pois, escancarada: um bando de corruptos julgando e condenando uma presidenta que não cometeu crime algum. E, como a oposição ensandecida, engrossada pelo PMDB, conseguiu maioria para aprovar o golpe, restaria ao Supremo, cumprindo seu papel de guardião da Constituição, evitar esse desfecho. Mas o STF, por um lado, tem lavado as mãos sugerindo que a decisão cabe ao Senado Federal, órgão do Poder Legislativo que é autônomo, não cabendo ao Judiciário interferir. E, por outro lado, quando instado a se manifestar decidindo sobre ações a ele encaminhadas, tem sistematicamente negado as iniciativas da defesa da presidenta Dilma, além de tomar medidas contrárias como aquela do ministro Gilmar Mendes impedindo a posse de Lula nomeado pela Presidenta Dilma como ministro da Casa Civil. E no âmbito do Parlamento o golpe se consumou em 31 de agosto quando o Senado Federal, em seção presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, aprovou o impedimento cassando o mandato presidencial de Dilma Vana Roussef. Diante desse fato podemos concluir que o Estado Democrático de Direito deixou de existir no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar.

Como já assinaléi antes, democracia é um regime político baseado na soberania popular. Ocorre que essa mesma sociedade moderna que erigiu o povo como soberano se constituiu dividindo o povo em duas classes fundamentais: uma, quantitativamente menor, constituída pelos detentores dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho concentrados no capital; e outra, amplamente majoritária, constituída pelos detentores apenas de sua força de trabalho e obrigados, nessa condição, a pôr em movimento sua força de trabalho com os instrumentos e os meios de produção dos detentores do capital. São constringidos, portanto, a vender sua força de trabalho em troca do salário como meio de adquirir o que necessitam



para sobreviver. Os primeiros, por deterem o poder econômico, detêm, também, o poder político. Em consequência, eles têm a iniciativa de indicar os candidatos aos cargos públicos. Nessas circunstâncias, a possibilidade de indicação de governantes sintonizados com os interesses populares é bem pequena. Assim, enquanto os membros dos grupos dominantes procuram eleger os melhores candidatos, de seu ponto de vista, os membros das camadas populares não podem escolher os melhores, segundo seu ponto de vista, porque estes raramente conseguem se candidatar. Assim, eles acabam tendo de buscar eleger os menos piores.

O quadro descrito põe em evidência o caráter formal do regime democrático que se instalou nos diversos países no contexto da implantação e consolidação da sociedade moderna. Isto significa que o regime democrático se caracteriza pela igualdade e liberdade formais de todos os membros da sociedade superando, assim, tanto a divisão da sociedade em castas como os governos autocráticos. A democracia formal é, então, insuficiente porque necessita evoluir na direção de sua transformação em democracia real. No entanto, embora insuficiente, ela é necessária enquanto um conjunto de regras que devem ser respeitadas por todos como garantia dos direitos dos cidadãos individualmente e socialmente considerados. Em consequência, a quebra da institucionalidade democrática abre as portas para toda sorte de arbítrios. Conscientes disso, até porque vivenciaram o arbítrio no decorrer da ditadura empresarial-militar, a maioria dos intelectuais têm se manifestado contra o impeachment, mantendo sua independência em relação a partidos e governos.

No Brasil o regime democrático esteve sempre em risco porque, considerando a tendência da população de escolher, especialmente para os cargos majoritários, os menos piores de seu ponto de vista, que são os piores do ponto de vista dominante, os governantes de tendência popular sempre foram alvos de tentativas de golpe. Assim ocorreu com Getúlio Vargas, que foi conduzido ao suicídio em 1954. Com Juscelino Kubitschek quando se tentou impedir sua posse em 1955 e com João Goulart que foi deposto por um golpe militar apoiado pelo empresariado em 1964. Esses foram golpes de força que recorreram às Forças Armadas com o apoio da CIA, a Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos, o que, aliás, foi confirmado pelo então embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Lincoln Gordon que afirmou posteriormente, em entrevista: “Era uma ação da CIA. Um dos objetivos seria suprir literatura sobre a economia liberal, para contestar a enorme quantidade de literatura de esquerda”.

Agora a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares. Essa iniciativa vem sendo posta em prática em diferentes países, especialmente onde os Estados Unidos têm interesses econômicos ou politicamente estratégicos. Daí as mobilizações ocorridas em países como a Tunísia, Egito, Líbia (a chamada “primavera árabe”), assim como na Rússia e Ucrânia. Na América do Sul, após o Paraguai, os alvos imediatos são o Brasil e a Venezuela, não por acaso dotados de grandes reservas de petróleo, esboçando-se movimento semelhante na Bolívia e no Equador, sendo que na Argentina a vitória da direita nas eleições tornou desnecessário o recurso ao golpe jurídico-parlamentar.

É nesse contexto que em 12 de maio de 2016, Dilma Rousseff foi afastada da presidência da República por 180 dias em consequência de um golpe jurídico-midiático-parlamentar, consumado em 31 de agosto com o afastamento definitivo da presidenta. Ao desrespeitar a Constituição afastando uma presidente que não cometeu crime algum e que só poderia ser afastada por crime de responsabilidade, quebrou-se a institucionalidade democrática. Sem crime a presidenta, na vigência do regime democrático, só poderia ser julgada pelo próprio povo no exercício de sua soberania.

Em todo esse episódio cumpre registrar a coragem e coerência da Presidenta Dilma Rousseff que não se dobrou em nenhum momento às chantagens, pressões e ameaças de seus opositores. Vem, pois, a propósito, a reflexão de Marcelo Zero trazendo à baila o caso de Sócrates em analogia com o caso Dilma. Lembra ele que os acusadores de Sócrates não conseguiram demonstrar qualquer ato criminoso. E Sócrates recusou a solução do pagamento de uma multa porque isso equivaleria a admitir a existência de um crime não cometido. Preferiu a cicuta. Igualmente Dilma recusou a renúncia, pois isso também significaria a admissão de crimes não cometidos. Preferiu suportar a injustiça até o fim. E Marcelo Zero completa: “Sócrates foi grosseiramente injustiçado. Ao condená-lo, Atenas condenou a sua democracia”. E podemos concluir: Dilma foi grosseiramente injustiçada. Ao condená-la, o judiciário, a grande mídia e os parlamentares condenaram a democracia brasileira.

O julgamento no Senado Federal teve todos os ingredientes de uma farsa montada para dar a impressão de que se tratava de um ato que respeitava as regras do jogo do Estado Democrático de Direito, assegurando a ampla defesa da acusada. De fato, ela compareceu às 9:00 horas na sessão de seu julgamento no dia 29 de agosto, apresentou seu depoimento por 45 minutos e permaneceu até pouco antes da meia-noite respondendo a todas as perguntas dos senadores esclarecendo todos os fatos e provando tecnicamente a inexistência do crime de responsabilidade a ela imputado, embora isso nem fosse necessário, pois, como se sabe, juridicamente o ônus da prova cabe aos acusadores. Estes, todavia, em nenhum momento chegaram a apresentar qualquer prova. Ao contrário, vários dos senadores afirmaram explicitamente que não se tratava de crime de responsabilidade, mas que iriam votar a favor do impeachment “pelo bem do Brasil” alegando que a crise econômica teria sido provocada pelo governo da presidenta. Chegaram, ainda, a afirmar que o impedimento da presidenta era “exigido pelas ruas”. Ora, como registrou a repórter Luiza Villaméa numa reportagem da Revista *Brasileiros* (n. 109, agosto de 2016, p. 26-38), as manifestações pró-impeachment foram organizadas por entidades financiadas com recursos americanos, o que é eloquentemente ilustrado com o caso de Kim Patroca Kataquiri, que se tornou colunista da Folha de S.Paulo. Ele acabou por largar o curso de Economia na Universidade Federal do ABC “para se dedicar integralmente ao Movimento Brasil Livre (MBL)” (p.29). E o que é o MBL? “É um movimento derivado do *Estudantes pela Liberdade* (EPL), a filial brasileira da americana *Students for Liberty*, financiado pela Atlas Network” (idem). Enfim, todos os institutos e movimentos que vêm se mobilizando tendo em vista golpear a democracia no Brasil recebem recursos de fontes como o “Cato Institute e o Charles Koch Foundation, vinculadas à família Koch, uma das mais ricas do mundo, com vastos interesses no setor petrolífero” (idem). Eis aí o que eles, os golpistas, chamam de “a voz das ruas”! Só se se trata da “voz da Wall Street”! Mas não das ruas do Brasil.

Fazendo ouvidos moucos a todos os argumentos apresentados, a maioria qualificada dos senadores consumou a usurpação da soberania popular na qual se baseia o regime político democrático. O clima de farsa foi tal que, apesar da desfaçatez dos acusadores, certo constrangimento não deixou de se manifestar, o que levou vários senadores a não aprovar a perda do direito de exercer funções públicas por 8 anos, pena também prevista na Constituição para os casos em que, de fato, tivesse havido o crime de responsabilidade. Resta, agora, a resistência ativa de todos os inconformados com as injustiças para buscar restabelecer a institucionalidade democrática a duras penas conquistada após 21 anos de ditadura militar.

### 3. Conclusão

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo na América Latina no qual o tema dos desafios educacionais da democracia pode ser considerado como uma rua, uma via, de mão dupla (una calle de doble mano): ou seja, a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de governos que se instauram por meio da quebra do Estado Democrático de Direito, exercendo o direito de desobediência civil perante um governo ilegítimo e antipopular. Por outro lado, cumpre lutar para assegurar às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

No Brasil o governo instalado interinamente após o afastamento da presidente Dilma Roussef, transformado em permanente após a aprovação final do impeachment pelo Senado em 31 de agosto de 2016, já vem tomando iniciativas na direção do que chamei de abastardamento da educação. A par de medidas como cortes no orçamento, intervenção no Conselho Nacional de Educação destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta, congelamento dos gastos públicos por 20 anos, fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde, estamos assistindo no presente momento à discussão provocada pelo açodamento do governo golpista ao encaminhar proposta neoconservadora de reforma do ensino médio por Medida Provisória. As reações a essa medida intempestiva vêm se multiplicando tanto no âmbito da sociedade civil como no próprio parlamento no qual já foram protocoladas 567 emendas à Medida Provisória. Não sendo possível me reportar aqui às muitas manifestações, vou me referir apenas à Nota do Fórum Nacional de Educação emitida em 22 de setembro último afirmando taxativamente que “o governo Temer erra no método e no processo, restritivos e impeditivos do debate e do encaminhamento adequado sobre a matéria nas redes e sistemas de educação e, também, erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o Ensino Médio”. E, na sequência, levanta 23 pontos negativos ordenados pelas letras do alfabeto.

Um sinal emblemático dessa tendência é o movimento denominado “Escola sem partido” que surgiu no âmbito da sociedade civil, se constituiu como uma ONG (Organização não governamental) e agora se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais do país.

O referido projeto é chamado criticamente de “lei da mordaca”, pois explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino. A motivação dessa ofensiva da direita com a conseqüente investida sobre a educação tem um duplo componente.

O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo que entrou em profunda crise de caráter estrutural. A sociedade capitalista tomou conta de todo o globo e, conseqüentemente, não tem mais como se expandir, tendo esgotado todas as suas possibilidades. Nas circunstâncias atuais, a classe dominante já não consegue mais ser dirigente, ou seja, vai perdendo sua capacidade hegemônica não conseguindo obter o consenso das demais classes em torno da legitimidade de seu domínio. Ocorre, então, o acirramento da luta de classes.

Não podendo se impor racionalmente a classe dominante precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política combinados com iniciativas no plano da sociedade civil que envolvem, por um lado, o uso maciço dos meios de comunicação promovendo uma verdadeira lavagem cerebral junto à população e, por outro lado, a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. Essa é a tendência que vem se intensificando em todos os países com a adoção de políticas repressivas classificadas pelos analistas como neoliberais e com concepções irracionaisistas, no plano cultural, subsumidas sob a denominação de pós-modernas.

O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira marcada pela resistência de sua classe dominante em incorporar os de baixo, no dizer de Florestan Fernandes, ou as classes subalternas, na expressão gramsciana, na vida política, tramando golpes sempre que presente o risco da participação das massas nas decisões políticas. Daí o caráter espúrio de nossa democracia alternando a forma restrita, quando o jogo democrático é formalmente assegurado, com a forma excludente em que a denominação “democracia” aparece como eufemismo de ditadura. É assim que em nossa república transitamos de uma democracia ultra restrita com eleições a bico de pena para o sufrágio universal com a admissão do voto das mulheres seguido da modernização do Estado Novo sucedido pela democracia restrita de caráter populista que, quando ameaçava ampliar-se, foi cortada por um golpe militar justificado pela defesa da democracia que, de fato, excluiu deliberada e sistematicamente os setores populares do jogo político, por sua vez sucedida por uma abertura democrática transacionada pelo alto que veio a negar aos de baixo “o direito à revolução tanto contra a ordem como dentro da ordem” recorrendo, novamente, à expressão de Florestan Fernandes. É essa classe dominante que, conforme a expressão de um de seus próceres, não suporta cheiro de povo; e é ela mesma que agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas tendo perpetrado um golpe jurídico-midiático-parlamentar destinado a afastar do poder a presidenta eleita e instaurar um governo ilegítimo e antipopular. Nesse contexto, se aprovado o projeto da escola sem partido todo o ensino, incluída a formação dos professores, estará atrelado a esse processo de destituição da democracia como regime baseado na soberania popular, colocando o país à mercê dos interesses do grande capital e das finanças internacionais.

Diante desse quadro volto a advogar a resistência ativa (SAVIANI, 2016, p. 303-307) que implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo e antipopular; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas.

Nesse processo de resistência contamos com uma teoria pedagógica cujo entendimento das relações entre educação e política é diametralmente oposta àquela esposada pela autodenominada “escola sem partido”. Trata-se da pedagogia histórico-crítica.

Pode-se considerar que o entendimento da pedagogia histórico-crítica sobre as relações entre escola e política é aquele que está sucintamente expresso no capítulo quarto do livro *Escola e democracia*, denominado “Onze teses sobre educação e política”. Ali procurei mostrar

que educação e política são práticas distintas, mas inseparáveis entre si. Assim, embora não exista identidade entre educação e política (tese 1), toda prática educativa contém, inevitavelmente, uma dimensão política (tese 2), assim como toda prática política contém, inevitavelmente, uma dimensão educativa (tese 3).

Só é possível compreender a dimensão política da educação na medida em que se explicita a especificidade da prática educativa (tese 4), do mesmo modo que só é possível compreender a dimensão educativa da política na medida em que se explicita a especificidade da prática política (tese 5). Ora, a especificidade da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação que se trava predominantemente entre contrários não antagônicos (tese 6), o que significa que se trata de uma relação de hegemonia alicerçada na persuasão, no consenso, na compreensão. Por sua vez, a especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos (tese 7) sendo, pois, uma relação de dominação alicerçada na dissuasão, dissenso, repressão.

Assim dispostas, as relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca (tese 8), realizando-se diferentemente conforme as variações históricas de sua manifestação, o que nos permite constatar que as sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política ocorrendo, em consequência, a subordinação real da educação à prática política (tese 9).

Ora, é essa a situação em que nos encontramos, pois a sociedade capitalista em que vivemos é dividida em classes com interesses antagônicos. Esta é a razão do primado da política. Uma vez que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela se constitui na prática social fundamental. Nessas condições, obviamente a dependência da educação em relação à política é maior do que a da política em relação à educação. Daí a subordinação da educação diante da política.

Se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo realizar-se aí senão de forma subordinada, secundária. Por aí se pode entender o “realismo” da política e o “idealismo” da educação. De fato, acreditar que estão dadas em nossa sociedade as condições para a realização plena da educação é assumir uma atitude idealista. Inversamente, nesta sociedade é realista quem considera a política como a prática dominante à qual se subordina a educação. Mas se trata de uma subordinação histórica e, como tal, não só pode como deve ser superada. E, superada a sociedade de classes cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação (tese 10).

Assim, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão desfaz-se, prevalecendo a compreensão. Então estarão dadas as condições para o pleno exercício da prática educativa. Sendo uma relação que se trava entre antagônicos, a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis devendo, necessariamente, ser partidária. Inversamente, a educação, por ser uma relação entre não antagônicos, supõe a união e tende para a universalidade não podendo, portanto, ser partidária. A prática política se apoia na verdade do poder, enquanto a prática educativa se apoia no poder da verdade. E a verdade, a ciência, não é desinteressada.

No entanto, a classe dominante não se interessa pela verdade, pois isso evidenciaria a dominação que exerce sobre as outras classes. Em contraposição, a classe dominada tem todo interesse que a verdade se manifeste porque isso põe em evidência a exploração a que é submetida, engajando-a na luta de libertação. É esse o sentido da frase “a verdade é sempre revolucionária”, o que explica por que a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária.

Assim, como conclusão necessária das dez teses que explicitam como se dão historicamente as relações entre política e educação segue-se que a função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (tese 11). A importância política da educação reside, enfim, no cumprimento de sua função própria que consiste na socialização do conhecimento. E, especificamente no caso da escola, sua importância política reside no cumprimento de sua função própria: a socialização do saber elaborado, sistemático, assegurando, às novas gerações, a plena apropriação das objetivações humanas mais ricas representadas pela produção científica, filosófica e artística.

Pelo exposto percebe-se que a posição da pedagogia histórico-crítica se contrapõe radicalmente ao programa do movimento “escola sem partido”. Para a pedagogia histórico-crítica na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa “escola sem partido” que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, da influência dos partidos de esquerda colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. Eis por que a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB secundados pelo DEM (Democratas), PP Partido Popular, PR (Partido da República), PRB (Partido Republicano Brasileiro e os setores mais conservadores do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Como se vê, a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje.

Enfim, guiados pela pedagogia histórico-crítica, é imperativo organizar na forma da resistência ativa a luta contra as medidas do governo imposto após o golpe que afastou a presidente eleita e especificamente contra as propostas do movimento “escola sem partido” e contra tudo o que ele representa.

A luta contra o projeto de lei deve ser travada mostrando que se trata de uma aberração, pois fere o bom senso, vai na contramão do lugar atribuído à escola na sociedade moderna e

nega os princípios e normas que compõem o aparato jurídico vigente no Brasil sendo manifestamente anticonstitucional.

Fere o bom senso, pois retira dos professores o papel que lhes é inerente de formar as novas gerações para se inserir ativamente na sociedade, o que implica trabalhar com os alunos os conhecimentos disponíveis tendo como critério e finalidade a busca da verdade sem quaisquer tipos de restrição.

Vai na contramão da sociedade moderna que, como mostrei no primeiro tópico deste texto, no século XVIII forjou o conceito de escola pública estatal e buscou implantar, no século XIX, os sistemas nacionais de ensino como instrumentos de democratização com a função de converter os súditos em cidadãos. É esta a condição para a existência das sociedades democráticas mesmo sob a forma capitalista e burguesa que proclama a democracia como o regime baseado na soberania popular. E o povo, para se transformar de súditos em cidadãos, isto é, para ser capaz de governar ou de eleger e controlar quem governa, deve ser educado. Para esse fim é que foi instituída a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica.

Em consonância com esse significado histórico da escola a Constituição vigente no Brasil define como finalidade da educação o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ora, o preparo para o exercício da cidadania tem um significado precipuamente político. Mas, mesmo que consigamos que o projeto de lei venha a ser rejeitado, é preciso organizar a luta contra o programa do movimento “escola sem partido”, pois, mesmo nesse caso os adeptos do referido movimento não desistirão de procurar, pelos mais diferentes meios, fazer valer as suas posições. Consequentemente, certa vigilância e pressão sobre os professores acontecerão e não apenas nas escolas particulares, mas também nas públicas, uma vez que a iniciativa privada, por meio de vários organismos, vem crescentemente interferindo na formulação das políticas educacionais e atuando na montagem dos currículos, no conteúdo do ensino por meio de materiais escolares com destaque para a volta das apostilas, vendendo pacotes para as redes públicas de ensino. Além disso, os adeptos do dito movimento já ocupam postos na rede pública com tendência a ampliar essa participação visando a fazer prevalecer seus interesses e sua visão do papel da escola. E o risco da vigilância torna-se ainda mais presente, uma vez que já há propostas de instalação de câmeras no interior das salas de aula, o que significa que o princípio da “liberdade de cátedra”, ou seja, a autonomia do professor na sala de aula acabará por ser simplesmente abolida.

A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Com efeito, nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político como acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil e, acredito, também dos demais países da América Latina. Muito obrigado! Muchas gracias!

**Referências:**

GRAMSCI, Antonio (1975). *Quaderni del carcere*. Torino, Einaudi. 4 vols. (Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana).

MARX, Karl (1968). *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

MARX, Karl (s/d.). *A Questão Judaica*. Rio de Janeiro, Achiamé.

RAMA, Germán (1996). “Estilos educacionais”. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *Para uma História da Educação Latino-Americana*. Campinas, Autores Associados, p. 49-79.

SAVIANI, Dermeval (2016). *A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 13ª ed. revista, atualizada e ampliada com um novo capítulo. Campinas, Autores Associados.

ZANOTTI, Jorge Luis (1972). *Etapa históricas de la política educativa*. Buenos Aires, Eudeba.





# MESA 1: DESIGUALDADES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

**MODERADORA: ANALÍA MOSQUEIRA**  
**RELATORÍA: FERNANDO ACEVEDO**

En los años noventa del siglo pasado se incrementó notoriamente la búsqueda de soluciones a los crecientes problemas y desafíos cuyas implicancias y efectos demandaban mayor atención, por lo menos en los ámbitos social, político, económico y cultural de las sociedades latinoamericanas: aceleración de los procesos de cambio, revolución de las comunicaciones, mundialización de la economía, consolidación de la «sociedad de mercado», globalización cultural, 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, 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 y Educación Superior. 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 sigue produciendo políticas y programas educativos focalizados, muchos de ellos orientados a la reducción de las inequidades sociales tanto en el acceso a ese nivel y a la Educación Superior 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 sociedad de la modernidad tardía, transformaciones sociales, económicas, políticas y sus consecuencias para la institución escolar y la familia”*, fue presentada por Mariana Riffrán, Cecilia Chagas y Sofía Ibarra, estudiantes de 2º año del Centro Regional de Profesores (CeRP) del Norte. Constituye una reflexión centrada en algunas de las principales características de la sociedad occidental contemporánea, con base en planteos de Zygmunt Bauman, entre otros.

En la ponencia *“Una mirada sociológica a los hábitos alimentarios en estudiantes becarios de la generación 2015”*, Verónica Ardissoni, Verónica Perrone y Daniela Rodríguez (integrantes del equipo técnico de la oficina de Bienestar Estudiantil del Consejo de Formación en Educación, con sede en Montevideo), presentan el sustento teórico (Barthes, Bourdieu, Batthyány), los lineamientos metodológicos (estrategia cualitativa a base de entrevistas, grupos de discusión y talleres) y algunos resultados preliminares alcanzados en la primera fase de una investigación con anclaje empírico en el CeRP del Norte. Entre estos últimos se destacan la centralidad de la mujer en la formación de hábitos alimentarios durante la niñez del estudiante, el rol central del comedor estudiantil y la buena disposición de los estudiantes al cambio de hábitos alimentarios. Las principales conclusiones del estudio son que la etapa de educación terciaria continúa siendo un momento propicio para la formación de hábitos alimentarios y que los propios estudiantes reconocen a la alimentación y a la actividad física como cuestiones que deben mejorarse.

Pablo Menese (integrante del equipo del CEPE, Udelar) presentó la ponencia *“La perspectiva dinámica de las trayectorias de acreditación de la Educación Media”*, un estudio analítico diacrónico sobre el peso relativo de tres grupos de desigualdad –hogar de origen, centro educativo, agencia individual– en la acreditación de la Educación Media desde una perspectiva que analiza en forma conjugada trayectorias educativas y trayectorias vitales. Las propuestas derivadas del análisis son removedoras, en tanto interpelan a aquellas políticas que, al enfocarse en solo uno de los factores intervinientes, no toman en consideración su interacción dinámica con los otros, y por ende no logran identificar los momentos de mayor exposición al riesgo. Esta interpelación del paradigma de inclusión educativa vigente condujo a Menese a proponer en su lugar uno que se centre en trayectorias educativas demográficamente densas. La propuesta presenta un carácter innovador, construida sobre la base de un marco analítico que incluye trayectorias educativas que, anidadas en centros educativos y en un territorio específico, se producen junto con otras trayectorias vitales en las que el sexo y el hogar de origen operan en la amplificación (o bien en la reducción) de la vulnerabilidad educativa.

A continuación Natalia Duarte, Ana Madera y Laura Viera (estudiantes de 3º año del CeRP del Norte), autoras de la ponencia titulada *“El ingreso en 1º año de Formación Docente en el CeRP del Norte”*, presentaron los principales avances de una investigación inconclusa enfocada en el estudio de los motivos de ingreso al CeRP del Norte sobre la base de una encuesta censal a los estudiantes persistentes de la cohorte 2016.

Fernando Acevedo (integrante del equipo del CEPE, Udelar) presentó la ponencia *“La base fáctica en la elaboración de modelos de retención escolar en la Educación Superior. Crítica a los actuales*

*modelos hegemónicos*”. La ponencia expone las bases teóricas, los lineamientos metodológicos y algunos resultados preliminares de una investigación en curso centrada en la determinación y análisis de los principales factores explicativos del abandono en Educación Superior en la región noreste de Uruguay. El énfasis en la exposición estuvo puesto en la crítica a los modelos de retención escolar actualmente más aceptados en el mundo académico occidental, tanto en lo atinente a su base fáctica, deficitaria en términos de confiabilidad, como a su inaplicabilidad en organizaciones de Educación Superior inscriptas en contextos socioacadémicos desfavorables, como es el caso de las afincadas en la región noreste de Uruguay.

Por último, Simone Miranda dos Santos Sviercoski (Doctoranda de la UDE, Uruguay) presentó la ponencia *“Definição e características de alunos com altas habilidades/ superdotação: a importância da identificação na escola”*. El foco de la ponencia estuvo puesto en la presentación de resultados de una investigación centrada en el estudio de las dificultades inherentes a la detección de alumnos superdotados o con altas habilidades y, sobre todo, a las que deben superarse para garantizarles una atención especializada y desarrollar al máximo su potencial. La ponencia plantea que la escuela debe contar con un programa de identificación y reconocimiento de indicadores de altas habilidades y superdotación a efectos de que se puedan estimular y desarrollar las habilidades de esos alumnos, respetando cabalmente su personalidad, sus formas de aprendizaje, sus dificultades singulares y sus deseos, ofreciendo, entonces, una atención especializada que propicie la inclusión educativa de esos sujetos.



# LA BASE FÁCTICA EN LA ELABORACIÓN DE MODELOS DE RETENCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA CRÍTICA A LOS ACTUALES MODELOS HEGEMÓNICOS

FERNANDO ACEVEDO<sup>1</sup>

## Resumen

En la gran mayoría de las investigaciones publicadas en el último decenio la determinación de los factores explicativos de los fenómenos de abandono («*stop-out*»), desafiación educativa («*drop-out*»), persistencia o éxito estudiantil en Educación Superior se ha valido en forma privilegiada de la aplicación de la técnica de encuesta. El ejemplo modélico de formulario de encuesta utilizado es el provisto por la «*National Survey of Student Engagement*», principal sustento de la formulación de los dos modelos que, en función de la profusa cantidad de citas y alusiones que han recibido, son actualmente los más aceptados en el mundo académico occidental: «*Retention Formula and Model for Student Success*» (Seidman, 2012) y el muy afin «*Model of Institutional Action for Student Success*» (Tinto, 2012). Si bien la investigación que dio lugar a la presente ponencia aun no ha concluido, ya pudo constatar que la base fáctica sobre la que están contruidos ambos modelos es deficitaria en términos de confiabilidad, por lo menos cuando se la aplica para la determinación de los factores explicativos de aquellos fenómenos en organizaciones de Educación Superior inscriptas en contextos socio-académicos desfavorables, como es el caso de las afincadas en la región noreste de Uruguay.

**Palabras clave:** abandono en Educación Superior; modelos de retención escolar; encuestas sobre abandono

## Abstract

In the last ten years most of the scientific researches focused on the determination of the explicative factors of stop-out, drop-out, persistence or student success in Higher Education applied survey techniques. In almost every case surveys employed the form provided by the *National Survey of Student Engagement*. This form has been the main basis towards the formulation of the two student retention models more accepted nowadays: «*Retention Formula and Model for Student Success*» (proposed by Alan Seidman in 2012) and «*Model of Institutional Action for Student Success*» (proposed by Vincent Tinto in 2012). Although this paper exposes a research that is still being developed, one preliminary conclusion may be stated: the data basis of both models is neither reliable nor adequate to identify explicative factors of stop-out or drop-out

1 Arquitecto, Licenciado en Antropología (UdelaR), Máster en Política y Gestión de la Educación (CLAEH) y Doctorando en Ciencias Sociales (Universidad Internacional de La Rioja, España). Responsable Académico del Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) en el Centro Universitario de Rivera de la Universidad de la República. face@cur.edu.uy

phenomenons in Higher Education in the case of educational centers settled in disadvantaged academic contexts, such as those of the Uruguayan northwest area.

**Key words:** stop-out in Higher Education; student retention models; surveys about stop-out

## 1. Contextualización introductoria

Esta ponencia presenta los aspectos más sustantivos y algunos resultados preliminares de una investigación en curso cuya finalización es inminente.

Su horizonte de partida fue una doble constatación, surgida de un estudio recientemente concluido (Acevedo, 2014). Por una parte, que para que el análisis de las causas, implicancias y efectos del abandono de los estudios en Educación Superior (de aquí en adelante, ES) cuente con la debida consistencia, es necesario que se tomen en especial consideración las características del contexto socio-académico en el que se produce, principalmente en lo atinente al tipo y estructura de la oferta de estudios terciarios existente y a las características del mercado laboral local y regional; esto es especialmente necesario en el caso de organizaciones de ES establecidas en lugares en los que la oferta académica y laboral es deficitaria en términos de amplitud y diversificación.

Por otra parte, que en la producción académica internacional orientada a explicar y/o a promover la persistencia estudiantil en la ES es infrecuente la consideración de los motivos que llevan a una persona a ingresar a un centro educativo de ese nivel. En el mejor de los casos, esos motivos están débilmente explicitados o bien subsumidos en el conjunto de condiciones inherentes al contexto externo del estudiante, condiciones estructurales que Tinto (2012, p. 257) denomina «*external commitments*».

Pero en una ciudad como Rivera, en la región noreste de Uruguay, esas condiciones –en su mayoría asociadas a una muy escasa y poco diversificada oferta de estudios en ES– tienen una influencia muy grande en la configuración de las trayectorias académicas de los estudiantes, especialmente en su truncamiento. De hecho, de acuerdo con lo que la investigación que aquí se presenta ha confirmado, ese conjunto de condiciones, además de desincentivar el acceso a la ES, constituye el principal factor de riesgo de abandono de los estudios, sobre todo en el primer año de ES. Por ende, su identificación y análisis deben ocupar un lugar destacado, máxime si tomamos en consideración que en otros contextos geográficos –en especial en aquellos que concentran la mayor parte de la producción académica sobre la problemática del abandono de los estudios en la ES– esas condiciones no parecen tener una influencia significativa en el truncamiento de trayectorias académicas en ES. Baste con citar, como ejemplos destacables, para el caso de los EE.UU., Tinto (2012; 1987), Seidman (2012; 2004), Habley, Bloom y Robbins (2012) y Kuh *et al.* (2010); para el caso de Australia, Krause *et al.* (2005) y McKenzie y Schweitzer (2001); en Inglaterra, Merrill (2015); en Bélgica, Pinxten *et al.* (2015); en España, Latiesa (1992).

Esa escasa o poco significativa influencia se debe a que en ciudades medianas y grandes de países como los mencionados los contextos socio-académicos en los que se inscriben las organizaciones de ES son propicias para la persistencia estudiantil de las personas que ingresan a ese nivel, fundamentalmente en virtud de que la existencia de una amplia y diversificada oferta en ES hace posible que las diversas opciones de estudios superiores que

esas personas prefieren y demandan encuentren respuestas satisfactorias en el marco de la oferta local disponible.

Esto tiene dos derivaciones: en primer lugar, la motivación intrínseca del estudiante hacia el cursado de estudios en ES se constituye como un factor muy proclive al buen desarrollo de la trayectoria académica por él elegida, reduciendo el riesgo de abandono de los estudios; en segundo lugar, los factores explicativos del abandono de los estudios en este tipo de organizaciones de ES están en su mayoría asociados a —y pueden ser enfrentados por— la propia gestión académica y organizacional del centro educativo (Tinto, 2012; Seidman, 2012; Habley, Bloom y Robbins, 2012; Pinxten *et al.*, 2015; Merrill, 2015).

En cualquier caso, tanto el estudio analítico de la dinámica y funcionamiento de las organizaciones de ES como el de las acciones que éstas implementan para propiciar la persistencia estudiantil —acciones que Tinto (2012, p. 258) denomina «*institutional commitments*»— constituyen empresas de especial espesor político, pertinencia teórica y capacidad heurística. Pero no son suficientes. En concordancia con lo señalado antes, y muy especialmente en el caso de organizaciones de ES afincadas en contextos socio-académicos desfavorables, también es muy necesario estudiar las condiciones contextuales de las instituciones en las que esas organizaciones se inscriben y las estructuras de oportunidades educacionales y laborales existentes en el ámbito local y regional, así como sus efectos más relevantes: mengua de la calidad educativa, rezago, abandono de los estudios («*stop-outs*»), desafiliación educativa («*drop-outs*»).

### 3. Foco problemático

En atención a lo expuesto precedentemente, el foco problemático de la investigación que aquí se reseña es el grado y modo en los que las condiciones, situaciones y circunstancias del contexto en el que se inscriben las organizaciones de ES de Rivera, en la región noreste de Uruguay, inciden en la magnitud y en las características de la persistencia estudiantil en el primer año de la ES, sobre la base del reconocimiento de que tales condiciones, situaciones y circunstancias difieren sustantivamente de las existentes en otras regiones cuyos contextos socio-académicos son más favorables.

El conjunto de las condiciones, situaciones y circunstancias aludidas comprende tanto a las que posee el estudiante al momento de decidir su ingreso a un centro de ES como a las que caracterizan al contexto en el que se inscribe dicho centro y a las que el propio estudiante enfrenta durante el primer año de estudios en ese nivel. Se trata, pues, de condiciones, situaciones y circunstancias de dos tipos: por un lado, las inherentes al estudiante —«*internal commitments*» (Tinto, 2012, p. 258)—, tales como su estructura de capitales (culturales, sociales, económicos), sus competencias académicas (conocimientos adquiridos, habilidades, actitudes), sus valores, expectativas e intereses (económicos, de prestigio, de socialidad), el momento de su trayectoria vital; por otro, las de corte eminentemente estructural propias del contexto territorial en cuestión —«*external commitments*» (*ibid.*)—: estructura del mercado laboral, posibilidades de empleo, estructura de oportunidades educacionales (sobre todo la naturaleza, amplitud y grado de diversificación de la oferta de estudios terciarios existente), posibilidades de inserción laboral durante los estudios y/o una vez que se acredita la ES.

Ambos tipos de condiciones, situaciones y circunstancias —y más marcadamente el segundo de ellos— han sido contemplados en forma apenas lateral en los dos modelos que, a la



luz de la profusa cantidad de citas y alusiones que han recibido, son hoy los más aceptados en el mundo académico occidental: el «*Model of Institutional Action for Student Success*» formulado por Vincent Tinto (2012) y el muy afín «*Retention Formula and Model for Student Success*», propuesto por Alan Seidman (2004) y luego actualizado por él mismo (Seidman, 2012). En efecto, esos dos modelos se centran en las acciones cuya implementación está al alcance de los propios centros educativos —«*institutional commitments*»—, y consideran sólo tangencial o subsidiariamente a los otros dos tipos de condiciones, situaciones y circunstancias aludidos antes (*internal* y *external commitments*). Así pues, en concordancia con lo argüido antes, en aquellos lugares cuyo contexto socio-académico es desfavorable resulta pertinente y relevante poner el foco de investigación en esos dos tipos de condiciones y, desde ahí, avanzar hacia la elaboración de un modelo alternativo de retención escolar.

Por otra parte, las acciones orientadas a la retención escolar que aquellos modelos proponen tienen como principal base fáctica a las opiniones vertidas por los estudiantes en situación de encuesta, casi siempre según una modalidad auto-administrada. Entre el vasto espectro de formularios de encuesta diseñados a esos efectos, el más aplicado en el último decenio en el ámbito académico occidental, sobre todo en el mundo anglófono, ha sido —y sigue siendo— el provisto hace ya quince años por la «*National Survey of Student Engagement*» (NSSE), tal como lo presentan Kuh *et al.* (2010). La investigación realizada también pretendió superar los defectos que presenta la base fáctica construida desde un abordaje metodológico de esas características.

#### 4. Objetivos de la investigación

Sobre la base de las consideraciones expuestas precedentemente, la investigación se propuso como objetivo capital aportar insumos sólidos —esto es, teóricamente consistentes y empíricamente sustentados— para la elaboración de un modelo pro-persistencia estudiantil en el primer año de la ES aplicable a contextos socio-académicos desfavorables (como es el caso del existente actualmente en Rivera, Uruguay) y entonces superador, en términos de validez, confiabilidad y aplicabilidad, de los dos modelos que, como ya fue comentado, son los más aceptados en el mundo académico occidental actual: el «*Model of Institutional Action for Student Success*» (Tinto, 2012) y el «*Retention Formula and Model for Student Success*» (Seidman, 2012).

El principal de esos insumos —y, en consecuencia, una de las contribuciones más relevantes que puede ofrecer la investigación en cuestión— es la determinación de los principales factores intervinientes en el abandono de los estudios en la ES —en especial durante el primer año lectivo, ya que es allí donde se registran las mayores tasas de abandono— en los tres centros educativos públicos de ese nivel existentes en Rivera: el Centro Universitario de Rivera, el Centro Regional de Profesores del Norte y el Instituto de Formación Docente de Rivera.

Los objetivos específicos establecidos para el cabal cumplimiento de ese objetivo general son los siguientes:

- a. Determinar la actual magnitud del fenómeno de abandono de los estudios (tanto «voluntario» como «no voluntario») en el primer año de la ES en los tres centros públicos de ES existentes en Rivera.
- b. Identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden —y el modo diferencial en que

lo hacen— en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios («abandono voluntario») en el primer año de la ES en cada uno de esos tres centros.

- c. Determinar cuáles son las condiciones contextuales (externas) de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar estudios superiores en Rivera, con especial énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socioculturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente, en conjunción con los eventos prevalecientes de riesgo de abandono voluntario de los estudios.
- d. Determinar cuáles son las condiciones y las características de los estudiantes (autopercepción de su preparación académica y de sus competencias —conocimientos específicos, habilidades, actitudes—, atributos —de género y de clase social—, valores, preferencias, expectativas e intereses —económicos, de prestigio y de socialidad—) que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera, en especial las asociadas a la dimensión motivacional intrínseca.

A esos cuatro objetivos específicos se sumó el siguiente, de corte estrictamente metodológico:

- e. Poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico estudiantil («*student engagement*») del formulario de encuesta de la *National Survey of Student Engagement*, y evaluar la validez y confiabilidad de la información producida por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para las tres organizaciones de ES de Rivera.

## 5. Principales lineamientos del abordaje metodológico

Para la producción de la información necesaria para dar cuenta del problema de investigación formulado se dispuso una estrategia predominantemente cualitativa, con apelación a variadas técnicas de producción de información: análisis documental, entrevista en profundidad, grupo de discusión. También se aplicó la técnica de encuesta (censal).

A continuación se describen someramente las técnicas de producción de información empleadas y su correspondiente contexto de aplicación.

**La técnica de análisis documental** se aplicó con vistas al cumplimiento del primero de los objetivos específicos propuestos: determinar la actual magnitud del fenómeno de abandono de los estudios —tanto «voluntario» como «no voluntario»— en el primer año de la ES en los tres centros públicos de ES existentes en Rivera. Comprendió el relevamiento, registro, procesamiento y análisis de documentos administrativos de cada uno de los tres centros educativos considerados.

**La técnica de entrevista en profundidad** se aplicó a 70 informantes calificados que fueron previamente categorizados según los siguientes cinco «tipos»:

- i. [6] personas con conocimiento profundo y/o capacidad de influencia, por lo menos en el ámbito local, en los procesos de toma de decisiones de cada sector productivo en el último decenio. La aplicación de estas entrevistas estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (c): determinar cuáles son las condiciones contextuales (externas) de mayor incidencia en la decisión de los jóvenes de iniciar

estudios superiores en la ciudad de Rivera, con especial énfasis en el análisis de las particularidades demóticas, socio-culturales y económicas de la región noreste de Uruguay y de la estructura de oportunidades existente, en conjunción con los eventos prevalecientes de riesgo de abandono voluntario de los estudios.

- ii. [7] actores con conocimiento profundo de la situación de la ES en la región y de los cambios acaecidos en el sector en el último decenio. La aplicación de estas entrevistas estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (b): identificar y analizar las principales características de las condiciones, situaciones y circunstancias que en la actualidad más inciden –y el modo diferencial en que lo hacen– en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios («abandono voluntario») en el primer año de la ES en cada uno de los tres centros educativos en cuestión.
- iii. [9] actores con conocimiento profundo de alguno(s) de los tres centros de ES considerados. La aplicación de estas entrevistas también estuvo orientada, como en el caso precedente, al cumplimiento del objetivo específico (b).
- iv. [24] jóvenes que, habiendo comenzado sus estudios en alguno de esos tres centros educativos en el año 2014, continuaban estudiando allí una vez iniciado el tercer año lectivo (esto es, en el año 2016). Al igual que en los dos casos anteriores, la aplicación de estas entrevistas estuvo orientada al cumplimiento del objetivo específico (b), y también al cumplimiento del objetivo específico (d): determinar cuáles son las condiciones y características de los jóvenes (autopercepción de su preparación académica y de sus competencias –conocimientos específicos, habilidades y actitudes–, atributos –de género y de clase social–, valores, preferencias, expectativas e intereses –económicos, de prestigio y de socialidad–) que más inciden en su decisión de iniciar estudios superiores en Rivera, en especial las asociadas a la dimensión motivacional intrínseca.
- v. [24] jóvenes de la misma cohorte que abandonaron sus estudios antes de transcurridos tres meses del inicio del tercer año lectivo. Al igual que en el caso precedente, la aplicación de estas entrevistas también estuvo orientada al cumplimiento de los objetivos específicos (b) y (d).

Como se indicará enseguida, la aplicación de entrevistas en profundidad a los informantes de los «tipos» (iv) y (v) también ofreció una contribución relevante al cumplimiento del objetivo específico (e): poner a prueba el módulo sobre involucramiento académico estudiantil («*student engagement*») del formulario de encuesta de la «*National Survey of Student Engagements*» (de aquí en adelante, NSSE), y evaluar la validez y confiabilidad de los datos producidos por esa vía, así como el grado de su aplicabilidad para los centros de ES existentes en Rivera.

**La técnica de encuesta censal** se aplicó a los informantes de los «tipos» (iv) y (v), y estuvo orientada al cumplimiento de los objetivos específicos (d) y (e).

Cabe destacar que para el cumplimiento del objetivo específico (e), apenas concluida la aplicación de la encuesta censal (cuyo formulario incluyó las seis baterías de preguntas del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de encuesta de la NSSE) a los informantes de los «tipos» (iv) y (v) (que en su conjunto conforman el universo de estudiantes que en el año 2014 ingresaron a alguno de los tres centros de ES de Rivera, tanto a los que al momento del censo –junio-agosto de 2016– continuaban estudiando como a los que en ese entonces ya

habían abandonado sus estudios), se comenzó a aplicar la técnica de entrevista en profundidad a 48 de esos estudiantes (24 que a agosto de 2016 continuaban estudiando, 24 que a esa fecha habían abandonado sus estudios); en el transcurso de esas entrevistas se volvió a aplicar el mismo tramo del formulario de la NSSE.

[En el «Apéndice 1» que se incluye al final del presente texto se presentan las tablas de validación técnica de las pautas de las entrevistas en profundidad aplicadas a los informantes de los «tipos» (iv) y (v). En el «Apéndice 2» se presentan las seis baterías de preguntas del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de encuesta de la NSSE que fueron incluidas tanto en la encuesta censal como en las entrevistas en profundidad aplicadas a esos dos «tipos» de informantes.]

**La técnica de grupo de discusión** habrá de aplicarse a dos grupos. El primer grupo está integrado por tres informantes calificados del tipo (ii) (los directores de cada uno de los tres centros de ES de Rivera) y los seis docentes con mayor antigüedad en su cargo elegidos entre los nueve informantes calificados del tipo (iii) que ya fueron entrevistados (dos docentes de cada uno de esos tres centros). El segundo grupo está conformado por seis de los doce informantes del tipo (iv) ya entrevistados (dos estudiantes de cada uno de los tres centros de ES de Rivera que, habiendo comenzado sus estudios en uno de esos centros en el año 2014, continuaban allí a julio de 2016) y seis de los doce informantes del tipo (v) que también ya fueron entrevistados (dos estudiantes de cada uno de esos tres centros educativos que, habiendo comenzado sus estudios en el año 2014, a julio de 2016 continuaban estudiando). La selección y el reclutamiento de seis de los doce informantes de cada uno de esos dos tipos –(iv) y (v)– se realizó en función del análisis ponderado de la información aportada en situación de entrevista en profundidad.

## 6. Resultados preliminares

El más relevante de los resultados preliminares hasta ahora alcanzados en la investigación es que en aquellos lugares en los que se ofrecen pocas opciones de estudios en ES, como es el caso de la región noreste de Uruguay –y en especial de Rivera–, las posibilidades de la persistencia estudiantil en ese nivel resultan notoriamente restringidas. Ello se debe a que en lugares con esas características la motivación intrínseca del estudiante hacia el cursado de estudios superiores en alguna de esas escasas opciones disponibles es considerablemente débil. En definitiva, una gran cantidad de estudiantes, al egresar de la Educación Media Superior (o Bachillerato), toma la decisión de cursar alguna de las «carreras» de ES que se ofrecen en el ámbito local, y no la que preferirían cursar si existiera esa opción en el espectro de la oferta existente. En consecuencia, la débil motivación intrínseca de la gran mayoría de los estudiantes que inician estudios de ES en ese tipo de lugares se erige como factor de riesgo de abandono de los estudios, sobre todo en el primer año.

Por otra parte, a diferencia de la situación existente en lugares cuyos contextos socio-académicos son favorables –sobre todo por presentar una oferta de ES muy amplia y diversificada–, en lugares como Rivera es muy difícil y poco viable que ese factor de riesgo de abandono de los estudios pueda ser enfrentado exclusivamente por medio de acciones promovidas por la gestión académica y organizacional de los propios centros educativos –acciones que Tinto (2012) engloba bajo la expresión «*institutional commitments*»–. Ese tipo de acciones es, precisamente, el que aparece ocupando un rol protagónico en los dos modelos de retención

escolar (o «pro-persistencia») hoy más aceptados en el campo académico internacional: los ya mencionados *Model of Institutional Action for Student Success* (Tinto, 2012) y *Retention Formula and Model for Student Success* (Seidman, 2012). Por ende, en concordancia con lo destacado precedentemente, estos modelos no resultan del todo válidos ni aplicables para el caso de centros de ES que, como es el caso de los afincados en Rivera, están inscritos en contextos institucionales de escasa y poco diversificada oferta de estudios de ES. En rigor, cualquiera de esos modelos sólo resultan idóneos para promover la persistencia de (o retener a) aquellos estudiantes cuyas preferencias de estudios en ES coinciden con los que se ofrecen localmente, es decir, aquellos estudiantes que ingresan a la ES con cierta motivación intrínseca orientada hacia la opción de estudios elegida.

El tercero de los resultados preliminares alcanzados tuvo como horizonte de partida el reconocimiento de que en las investigaciones que se han enfocado en el análisis de los fenómenos de abandono («*stop-out*»), desafiliación educativa («*drop-out*»), persistencia o éxito estudiantil («*student success*»), el denominador metodológico común ha sido la adopción de estrategias de corte preponderantemente cuantitativo. Más específicamente, en la mayoría de las investigaciones realizadas en el último decenio la determinación de los factores explicativos de cualquiera de esos fenómenos –tanto factores académicos (estructura curricular, clima organizacional, praxis docente, exigencias académicas, infraestructura física y equipamiento del centro educativo, etc.) como factores extra-académicos (demóticos, socioculturales, políticos, económicos) y factores personales (motivación intrínseca, expectativas, preferencias, intereses)– se ha valido en forma privilegiada de la aplicación de la técnica de encuesta, casi siempre con el auxilio del formulario estandarizado elaborado por la NSSE tal como lo presentan Kuh *et al.* (2010), y que fuera empleado en las citadas investigaciones de Tinto (2012) y de Seidman (2012).

Precisamente, la hipótesis que la investigación que aquí se presenta pudo corroborar es que la confiabilidad del conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles las preguntas cerradas del formulario de la NSSE resulta deficitaria.

Dicha corroboración se concretó con el despliegue de las dos instancias metodológicas que ya se reseñaron en el apartado precedente: (i) en primer lugar, en junio-agosto del año 2016 se aplicó un censo a los estudiantes que en el año 2014 habían ingresado a alguno de los tres centros de ES de Rivera –tanto a los que a esa fecha continuaban estudiando como a los que ya habían abandonado sus estudios–, en el que se incluyó un tramo del formulario aludido: las seis baterías de preguntas orientadas a la determinación del grado de involucramiento académico estudiantil («*student engagement*»); (ii) en segundo lugar, a partir de setiembre de 2016 se comenzó a aplicar la técnica de entrevista en profundidad a una muestra algo mayor al 10% de aquel universo (24 estudiantes que a agosto de 2016 continuaban estudiando, y otros 24 que a esa fecha habían abandonado sus estudios); en el transcurso de esas entrevistas se volvió a aplicar el mismo tramo del formulario de la NSSE. En esta última instancia casi todas las personas entrevistadas aportaron respuestas diferentes a las que ellas mismas habían aportado en el censo; en esos casos se les formularon algunas preguntas adicionales con el propósito de dar cuenta de esa diferencia, y se pudo inferir que la confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de entrevista era significativamente mayor que la de las aportadas en situación de encuesta.

Por último, otras dos consideraciones contribuyen a explicar esa baja confiabilidad de las respuestas aportadas en situación de encuesta. Una de ellas es que las personas encuestadas pusieron de manifiesto una notoria dificultad para responder con certeza la mayoría de las preguntas del módulo sobre «*student engagement*» del formulario de la NSSE aplicado. La segunda consideración es consecuencia de un hecho fortuito: hubo cinco encuestas que, por errores en el *tracking*, se realizaron dos veces (con unas tres semanas de diferencia entre una y otra); en esos casos las respuestas aportadas por esos cinco encuestados en la segunda encuesta fueron notoriamente diferentes a las aportadas en la primera.

En definitiva, la investigación realizada también permitió concluir que los modelos de retención escolar formulados tanto por Tinto (2012) como por Seidman (2012) están construidos sobre una base fáctica deficitaria en términos de confiabilidad, como lo es el conjunto de respuestas que los encuestados producen al aplicárseles el formulario diseñado por la NSSE.

En conclusión, los resultados preliminares alcanzados hasta este momento constituyen las bases sustantivas sobre las que habrá de elaborarse un modelo alternativo «pro-persistencia» estudiantil en la ES aplicable en contextos socio-académicos desfavorables y con suficiente garantía de validez y confiabilidad en su sustento fáctico.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, F. (2014). Una aproximación a la desafiliación educativa en la transición hacia la Educación Superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, Vol. 7, N° 1, pp. 131-148.
- Habley, W., Bloom, J. y Robbins, S. (2012). *Increasing Persistence. Research-Based Strategies for College Student Success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R. y McInnis, C. (2005). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies*. Melbourne: Department of Education, Science and Training, Australian Government, Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2010). *Student Success in College. Creating Conditions that Matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI.
- McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, Vol. 20, N° 1, pp. 21-33.
- Merrill, B. (2015). Determined to stay or determined to leave? A tale of learner identities, biographies and adult students in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, N° 10, pp. 1859-1871.
- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J., Boonen, T. y Vanlaar, G. (2015). “I choose so I am”: a logistic analysis of major selection in university and successful completion of the first year. *Studies in Higher Education*, Vol. 40, N° 10, pp. 1919-1946.

- Seidman, A. (2004). *Retention Slide Show*. Recuperado el 14 de octubre de 2016 de [www.cscsr.org/docs/RetentionFormula2004a\\_files/frame.htm](http://www.cscsr.org/docs/RetentionFormula2004a_files/frame.htm).
- Seidman, A. (2012). Taking Action. A Retention Formula and Model for Student Success. En Seidman, A. (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 267-284. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- 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.
- Tinto, V. (2012): Moving from Theory to Action. A Model of Institutional Action for Student Success. En Seidman, A. (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, pp. 251-266. Plymouth: Rowman & Littlefield.

# LA PERSPECTIVA DINÁMICA DE LAS TRAYECTORIAS DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA

PABLO MENESE CAMARGO<sup>1</sup>

## Resumen

La Educación Media en Uruguay presenta bajas tasas de retención y de eficiencia terminal, logrando la culminación del nivel un porcentaje cercano al 40% por cohorte. El grueso de las políticas educativas y sociales de reinclusión y revinculación se han orientado a desigualdades asociadas al hogar de origen, aunque con tasas de no acreditación del 60% por cohorte se sugiere que los factores puedan ser otros.

La propuesta se orienta a trayectorias vitales, con eventos que interactúan entre sí y cambian de intensidad a lo largo de los distintos momentos del ciclo de vida de los jóvenes. Esta perspectiva avanza desde una noción de exclusión educativa estática producto de la vulnerabilidad social, a una idea de vulnerabilidad dinámica producto de los cursos de vida. De este modo el conjunto en riesgo educativo aumenta, en virtud de que existen eventos de riesgo educativo que ocurren en virtud de la edad y no del hogar de origen.

Los resultados preliminares muestran que existe un efecto edad en la ocurrencia de trayectorias alternativas a continuar estudiando, y esto es inelástico a las políticas educativas y sociales de revinculación y persistencia educativa.

**Palabras clave:** desigualdad dinámica; curso de vida; gasto educativo.

## Abstract

Uruguay has one of the lowest rates in High School graduation, with an achievement of the level near by 40% per cohort. The educational and social policies that try to reinclude in High School are oriented to inequalities asociated with the home of origin, the structural inequalities, but, with a drop out rate of 60% per cohorte the causes could be others.

The proposal goes to life courses, events that interact between and within, that changes of intensity throughout life of the young person. This perspective goes from the exclusion like a static process produced by social inequality, to a perspective of dynamic vulneravility. In this way, the set at risk growths by the events that happens for age effect, and not for the place in the social structure.

<sup>1</sup> Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República y candidato a Magister en Sociología con énfasis en Desigualdad y Movilidad Social por la misma universidad. Profesor Asistente con régimen de Dedicación Total en el Centro de Estudios de Políticas Educativas de la Universidad de la República. Su labor se centra fundamentalmente en desigualdades en las trayectorias educativas, y las tendencias contemporáneas de las mismas.



Preliminary results shows that exists an age effect at the ocurency of events alternative of keep studing, that are inelastic to educational and social policis of reinclude and persistens in education.

**Key words:** dynamic inequality; course of life; educational expenditure.

\*Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) de la Universidad de la República

## 1. Introducción

Desde la Ley de Educación del 2008 el nivel educativo formal obligatorio es Educación Media completa. Se brinda estatus de derecho a este imperativo legal, reconociendo a los educandos como sujetos de la educación, y haciendo énfasis en la inclusión. El establecimiento de dicho nivel educativo va en consonancia con acciones de otros países de la región, y sienta un precedente en términos de la importancia que el cuerpo legislativo brinda a la educación. El principal problema es que al 2017 aún no se ha logrado la meta establecida por la Ley de Educación de 1973 de universalizar la Educación Media Básica, muy a pesar de la aplicación de diversas políticas educativas y sociales desde, al menos, 1960.

Hoy día las políticas y programas de inclusión educativa y social contemplan todos estos problemas como productos de la exclusión social y situaciones de vulnerabilidad, por lo cual muchos de ellos subsidian el gasto educativo y del hogar para que los jóvenes logren postergar el deber asumir roles incompatibles con el de estudiante. No obstante, estos subsidios no tienen en cuenta la dimensión dinámica que generan diferentes calendarios vitales y la ocurrencia de diferentes eventos de transición a la adultez. Se concentran en dispositivos que asumen que el peso de los factores de la desigualdad son estáticos a lo largo de todo el ciclo de vida, mientras que los cursos de vida han hecho que la desigualdad educativa se amplifique/reduzca, manifestando diferentes calendarios vitales. Ergo, existe un desajuste entre las trayectorias proyectadas en las políticas y las trayectorias efectivas de los beneficiarios.

## 2. Objetivo e hipótesis

### 2.1. Objetivo

Analizar la eficiencia de las políticas educativas y sociales como subsidiarias del gasto educativo y del hogar en la postergación del ingreso al mercado laboral de los jóvenes escolarizados de hogares por debajo de la línea de pobreza.

### 2.2. Hipótesis

– Las políticas sociales funcionan como un subsidio al gasto educativo y del hogar, por lo cual los jóvenes retrasan el ingreso al mercado laboral.

– El efecto subsidio de las políticas sociales no es constante a lo largo de todo el ciclo vital de los jóvenes.

### 3. Marco teórico y antecedentes

#### 3.1. Juventudes

Uno de los ejes ordenadores de las políticas sociales, tanto universales como focalizadas, es la edad. Entre sus principales roles, la edad es el criterio rector para delimitar cuando un individuo puede o no ser beneficiario de una determinada cantidad de políticas sociales, servicios y asistencia a agentes de bienestar. Hay al menos dos supuestos detrás de la edad como criterio rector: i) los individuos se encuentran en estados similares a la misma edad; ii) los factores sobre los cuales los diferentes servicios y agentes de bienestar actúan son constantes en los individuos a una misma edad o rango etario.

Estos supuestos sobre la edad no parecen sostenerse ni teórica ni empíricamente; esto es particularmente evidente durante el período entre la niñez y la adultez, un momento de maduración física, el espacio de la “juventud”, en el cual muchos individuos cesan en sus derechos de acceso a elementos de la matriz de bienestar. Desde un punto de vista demográfico, este período se caracteriza por ser demográficamente denso en virtud de que es cuando ocurre la mayor cantidad de los eventos llamados de transición del tipo públicos y privados (Varela, 2008). Todos estos eventos están mediados por dimensiones de desigualdad asociadas a la estructura social, el género y la ubicación en el territorio (Cardozo y Iervolino, 2009). Retrasar estos eventos, algunos de ellos biológicos, presenta una fuerte segmentación social que genera cursos de vida heterogéneos (Filardo, 2008).

Entender este espacio vital implica ir aún más allá de los eventos demográficos hacia una discusión sobre la conceptualización del concepto “juventud”. Parte de la complejidad radica en el carácter polisémico que ha adquirido el término en función de las distintas posturas teóricas al respecto, con relativo grado de novedad y variedad de referencias. A pesar de esto, es preciso considerar que encierra situaciones y experiencias tan diversas y dinámicas que la delimitación del concepto debilita la comprensión (Casal, 1988). Como tal se ha optado por hablar del concepto “juventudes” como una ampliación ante la inadecuación y rigidez de hablar de una sola juventud.

Margulis plantea que la juventud implica *moratoria social*: la postergación de asumir roles característicos de la adultez. Dicha moratoria social está determinada por la posición de los sujetos en la estructura social, siendo los sectores más vulnerables quienes poseen menor posibilidad de ejercerla. Ahora bien, la moratoria social no implica que el simple retraso de ciertos roles mantenga joven a cualquier individuo, sino que además existen demarcaciones dadas por procesos biológicos en la definición. En este sentido, y retomando el anclaje demográfico, un concepto más adecuado para comprender trayectorias educativas, familiares y laborales heterogéneas es el de *moratoria vital*, involucrando un componente social, discursivo y biológico (Margulis, 2008).

El sistema educativo, por su parte, además de ser un fuerte reproductor de la estructura social a través de la reproducción intergeneracional del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1964), es un espacio donde se reúne buena parte de los jóvenes, y el rol de estudiante es uno de los primeros roles públicos que desempeñan en un agente de la matriz de bienestar. Allí la existencia de reglas y regímenes bien definidos –en tanto parte fundamental del pasaje desde la niñez hacia la adultez– constituye un proceso de transformación y referencia en el que se

da la construcción de identidades en marcos normativos, con otros significantes, en proceso de aceptación y ruptura de reglas. Asumir otros roles, como el ingreso al mercado laboral, a veces implica incompatibilidad de regímenes, con lo cual se opta por continuar una trayectoria u otra. Evidentemente la moratoria vital es un elemento fundamental en esta decisión, pero desde que está determinado por la posición en la estructura social ocurre que los que más acumulan años de estudio son quienes mayor situación de bienestar poseen (Breen y Goldthorpe, 1997).

En el panorama de heterogeneidad de la juventud y del tránsito a lo largo de la trayectoria educativa, la moratoria vital no se manifiesta únicamente entre clases; es razonable esperar observarla intra-clases, por disposiciones individuales o por estrategias de la gestión de los regímenes en cada hogar (Esping-Andersen, 1990). En definitiva, lo que se observa son múltiples posibilidades de calendarización con múltiples estrategias de apoyo durante el período de juventud. Es razonable pensar que el *quantum* de la desigualdad no es el mismo a lo largo de todo este ciclo vital, por lo cual es cuestionable cualquier política de carácter estático.

Escoger trayectorias educativas y laborales posee una perspectiva “clásica” similar a las primeras aproximaciones desde la sociología hacia la juventud (Charlot, 2009). Se pretende aportar al *corpus* teórico utilizando estas trayectorias como pretexto para observar elementos más profundos, un espacio en la vida donde se agudiza el dinamismo de las desigualdades. Aunado a un concepto de juventud que tiene múltiples puntos de cortes dinámicos, esto permite un acercamiento al fenómeno desde una perspectiva que hace que “la juventud” sea un concepto espacialmente inubicable en virtud de que corresponde más a interacción de procesos y ejes cardinales que a momentos estáticos demarcados con algún criterio temporal, biológico o social; es decir, entenderlo como “un proceso” pero con resultados performativos móviles que lo convierte en “un producto” (Filardo, 2009).

### **3.2. Trabajar, estudiar y el retorno del capital humano**

La idea —nada nueva— es que los individuos pueden vender su fuerza de trabajo en el mercado laboral, y que no todos los individuos reciben la misma compensación. Esta depende del capital humano que cada individuo posea, es decir, cuánto haya invertido en competencias y habilidades dirigidas a mejorar su productividad, y cuánto esté dispuesto el mercado a pagar por dichas competencias. El retorno salarial es el indicador habitualmente utilizado para observar las diferencias entre los distintos valores producto de la venta de la fuerza de trabajo. Una regularidad sistemática es que a mayor nivel educativo, mayor salario, empleos más calificados, mayor cobertura en seguridad social; en resumen, mayor inclusión en la matriz de bienestar y mayor acceso y uso de los agentes y servicios de bienestar (Esping-Andersen, 1990), por lo tanto la calidad de la fuerza laboral es comprensible en tanto capital humano (Becker, 1964).

Observar la cantidad de años de escolarización necesarios para diferentes retornos salariales incentivó los estudios de Jacob Mincer, quien describe el efecto de tres elementos como determinantes del ingreso: i) a mayor nivel educativo, mayor retorno salarial; ii) a mayor experiencia dentro del mercado laboral, mayor retorno salarial; iii) la función de la experiencia dentro del mercado laboral tiene un crecimiento marginal (Mincer, 1974). Esta forma de entender la inversión privada que realizan los individuos y sus hogares en capital humano, considerando que invertir en capital humano acumulando años de estudio parece

reducir las probabilidades de invertir en capital humano acumulando experiencia laboral (y viceversa) (Bucheli y Casacuberta, 2010), implica que los individuos deban decidir hasta cuándo continúan invirtiendo dentro del sistema educativo y cuándo comienzan a invertir en experiencia laboral. En este punto, vale rescatar la idea de que cada clase social tiene un umbral de inversión mínimo deseado sobre la utilidad que le reporta un año más de estudio en la probabilidad de evitar la movilidad social intergeneracional descendente (Breen y Yaish, 2006). Esto nos permite introducir la idea de que existe un costo que los individuos deben afrontar a la hora de invertir en capital humano dentro del sistema educativo, y que a mayor nivel educativo mayor inversión requerida.

**Gráfico 1. Costos y retorno de la inversión en capital humano**



Fuente: (Woodhall, 2004).

El Gráfico 1 supone un individuo que invierte en estudios hasta completar cierto nivel educativo. Sus costos son los costos de oportunidad –costos indirectos– y representan lo que ganaría de estar inserto en el mercado laboral (área 1) más los costos directos asociados a los costos de estudiar (área 2). La utilidad de la inversión en capital humano, acumulando escolarización hasta completar la educación, es la diferencia a lo largo del tiempo entre el salario para educación completa y el salario para educación incompleta (área 3).

El costo de la inversión de continuar estudiando (costo directo + costo indirecto) varía de un hogar a otro en función de los ingresos de dicho hogar. Del mismo modo, la utilidad del retorno de la inversión de un año más en el sistema educativo varía de un hogar a otro en función de los ingresos de dicho hogar. Esto cristaliza el supuesto de Breen y Yaish (2006) sobre los costos, las utilidades y los niveles de escolarización distintos y necesarios de acuerdo a cada clase social. Todo ocurre en un marco histórico que no ha podido sanear problemas de oferta y demanda en el territorio, la inexistencia de elementos que sancionen el no cumplimiento de la escolarización obligatoria, los problemas de coordinación entre subsistemas y una vocación universalista contra una vocación elitista pre-universitaria (Filardo y Mancebo, 2013).

Este marco desde la racionalidad no desconoce que el proceso de desvinculación con el sistema educativo es un proceso de debilitamiento del vínculo entre el joven y el centro educativo. Por el contrario, el llamado trinomio repetición-fracaso-abandono (Fernández-Enguita,

2015), configura momentos en los cuales a la vez que se debilita el vínculo con el centro educativo, las valoraciones sobre su rol como estudiante y los beneficios dentro del sistema educativo se sopesan con comenzar –o continuar con mayor intensidad– una trayectoria laboral. Las trayectorias educativas exitosas generan diferentes aversiones al riesgo sobre continuar invirtiendo (Breen y Goldthorpe, 1997); después de todo, la necesidad de requerir un asalariado extra y las posibilidades de administrar la frustración del rezago educativo varían en función de las posibilidades de cada hogar.

### 3.3. Políticas educativas y políticas sociales

La desigualdad educativa y los problemas de persistencia y acreditación han estado en el centro de los diagnósticos en la investigación en educación, en un primer momento asociados a la cobertura y el acceso y más recientemente asociados a la equidad y la exclusión educativa (Mancebo y Goyeneche, 2010). En materia de orientaciones generales, desde el año 2005 comienza el Debate Educativo, un espacio de discusión y articulación coordinado desde el Ministerio de Educación y Cultura que pretendía sentar unas bases ciudadanas amplias para la consagración de una nueva Ley de Educación. En materia curricular, Secundaria aplica la Reformulación 2006, la cual consolida la extensión de la jornada y del tiempo pedagógico, y adicionalmente unifica los diversos planes que coexistían hasta el momento. Se universalizan las horas de coordinación remuneradas para los docentes, se flexibiliza el reglamento de evaluación y pasaje de grado y se opta por una *curricula* asignaturista con una gran cantidad de cursos y docentes (Cardozo, 2008). El panorama universalista de la política y la *curricula* educativa en Secundaria apuesta a mayor exposición de los jóvenes al estímulo pedagógico. Simultáneamente se desarrollan diferentes políticas focalizadas, principalmente –aunque no exclusivamente– orientadas a la inclusión educativa. Desde el punto de vista de las políticas sociales, Uruguay se caracteriza por poseer una matriz híbrida en virtud de que: a) convive el universalismo con la focalización; y b) un diseño institucional estatal con diversas figuras de ejecución (Midaglia, 2009). La presencia de niños/jóvenes en el hogar incrementa la probabilidad de obtención de un importante *set* de políticas sociales (Vigorito, Arim y Amarante, 2005).

En Educación Media existen actualmente dos programas de becas para estudiantes: becas del Ministerio de Educación y Cultura (becas MEC) y del programa Compromiso Educativo. El total aproximado de beneficiarios al 2014 era de 10.000 jóvenes (7.000 en Compromiso Educativo y 3.000 en becas MEC), distribuidos en todo el país (CODICEN-DSPE, 2015). Al 2013 en ambas becas se entregaba un total anual de 8.000 pesos distribuidos en cuatro cuotas de 2.000 pesos. Con respecto a los programas sociales, en total se utilizan tres programas a fines del análisis: Asignaciones Familiares, tarjeta MIDES y Uruguay Trabaja. Con respecto a las Asignaciones Familiares, de acuerdo con la ley 18.227 el programa consiste en una prestación económica destinada a complementar los ingresos familiares del hogar en situación de vulnerabilidad socioeconómica con menores a cargo. Uruguay Trabaja es uno de los programas que componen el Plan de Atención Nacional a la Emergencia (PANES), que es un sistema de prestación de actividades laborales a tiempo limitado a cambio de un salario. Su objetivo general es “contribuir al fortalecimiento ciudadano y a la mejora de la calidad de vida de los protagonistas del PANES mediante un programa sociolaboral que amplíe oportunidades educativas y promueva el desarrollo de estrategias personales y sociales para la construcción de rutas de salida, priorizando el trabajo como herramienta

de inclusión social” (DINEM-MIDES, 2006). La tarjeta MIDES, o Tarjeta Uruguay Social (TUS), consiste en una transferencia monetaria que se otorga a aquellos hogares en situación de extrema vulnerabilidad socioeconómica. Su principal objetivo es asistir a los hogares que tienen mayores dificultades para acceder a un nivel de consumo básico de alimentos y artículos de primera necesidad (MIDES, 2015).

En conclusión, los programas educativos y sociales de mayor envergadura están orientados principalmente a hogares de bajos ingresos preferentemente con presencia de niños, jóvenes y adolescentes, y en virtud de que la unidad de análisis del algoritmo de selección es el hogar, parece reafirmar que los programas subsidian parte del gasto educativo y del gasto de hogares económicamente vulnerables.

## **4. Datos y método**

### **4.1. Datos**

Se selecciona un submuestra de la 3ª Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) realizada desde el Instituto Nacional de Estadística en 2013. Se seleccionaron jóvenes que comenzaron –o no– a trabajar mientras aún asistían a la Educación Media en centros públicos (Secundaria o UTU), en virtud de que eran quienes tenían acceso a los programas de beca MEC y Compromiso Educativo y que se encuentran por debajo de la línea de pobreza, lo que en general los hace calificar para el resto de los programas sociales.

En segundo lugar se propone el análisis de los costos y retornos educativos. Para dicho análisis se requieren dos estimaciones: i) de los costos que representa para el hogar afrontar el gasto de un individuo en Educación Media en base a la ENGIH; y ii) la estimación del retorno de la inversión de capital humano utilizando la función de Mincer. Para el primer análisis –estimación del gasto educativo– se necesita estimar una canasta general de elementos de consumo del hogar, gastos que no son de consumo y gastos en consumo de educación. Al total del gasto estimado para el período 2005-2006 hay que aplicarle la inflación anual hasta 2014 con el objetivo de calcular el gasto total a precios del 2013.

### **4.2. Método**

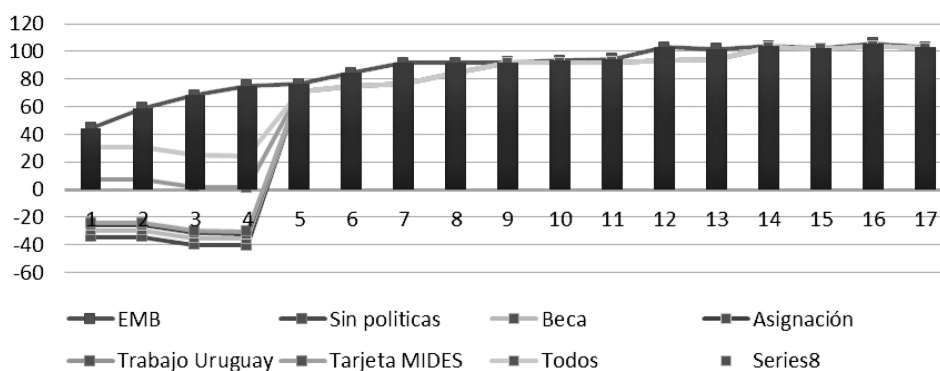
Se propone un estudio de: i) gasto educativo promedio en Educación Media; ii) gasto no educativo promedio para el hogar de un joven en Educación Media; iii) retorno salarial de la inversión en capital humano; y iv) peso de los subsidios por políticas sociales. Para ello se realiza: i) una estimación y corrección hacia 2013 del gasto educativo y no educativo basada en ENGIH 2005-2006; ii) una estimación basada en la ECH 2013 del retorno salarial de la inversión en capital humano para jóvenes; y iii) los montos estimados de la tarjeta alimentaria MIDES, el salario de Uruguay Trabaja, el monto de Becas MEC, el monto de Compromiso Educativo y el monto de Asignaciones Familiares para un hijo en Educación Media. En segundo lugar, en base a la ENAJ 2013 se proponen análisis descriptivos de tablas de supervivencia y de Kaplan y Meier para estimar el desgranamiento y velocidad del mismo en la edad de ingreso al mercado laboral para quienes tienen y no tienen políticas sociales (Kaplan y Meier, 1958).

## 5. Análisis

### 5.1. Trabajar y estudiar

Tomando el marco teórico desarrollado, existe una elección de continuar estudiando o no en virtud de los costos directos, costos indirectos y posibilidades de retorno que brinda el mercado laboral. Las políticas de subsidio al gasto educativo y al gasto del hogar deberían alterar la ecuación en torno a la ganancia de trabajar frente a estudiar. Para ello observamos el porcentaje del ingreso del hogar por debajo de la línea de pobreza que representa: i) el retorno salarial para quienes han acreditado Educación Media Básica; ii) el costo directo e indirecto de asistir a Educación Media Superior; iii) el salario que recibiría una vez egresado de la Educación Media Superior; y iv) el porcentaje de subsidio que implica cada política social.

**Gráfico 2. Estimación del costo de estudiar en Educación Media y del retorno salarial posterior**



Fuente: elaboración propia en a ENGIH 2005-2006, y ECH 2013.

Al observar el Gráfico 2 vemos que en promedio un joven de un hogar por debajo de la línea de pobreza que egresó de la Educación Media Básica logra en el mercado un ingreso que representa aproximadamente el 40% del ingreso de su hogar; dicho ingreso crece a lo largo de los años como producto de acumular experiencia laboral. Sin embargo, el costo directo de continuar estudiando sin ninguna política de subsidio implica un gasto aproximado del 40% del ingreso del hogar, porcentaje que se incrementa hacia el final del ciclo educativo. En este escenario parece razonable que un joven de un hogar pobre que acumuló rezago considere comenzar una trayectoria laboral en lugar de continuar su trayectoria educativa, máxime cuando el retorno de la inversión adicional es marginal a lo largo de la trayectoria laboral.

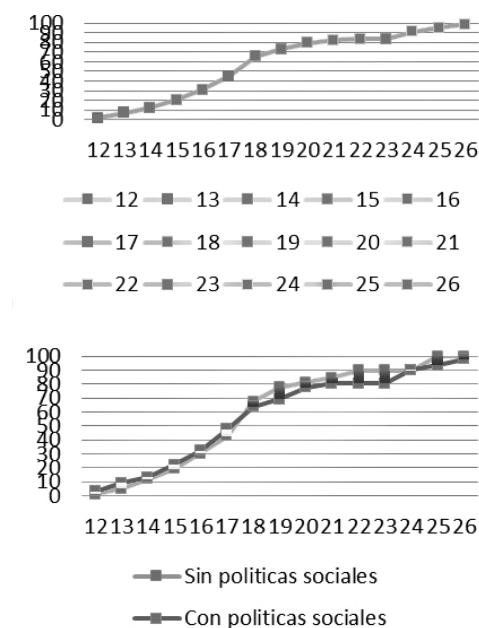
Al observar el peso de los subsidios en esta ecuación, observamos que individualmente la política de becas, Asignaciones Familiares y tarjeta MIDES parecen no cambiar la tendencia. Uruguay Trabaja logra subsidiar los costos directos y aproximadamente un 5% de los costos indirectos, mientras que todas las políticas juntas logran subsidiar la totalidad del costo directo y aproximadamente el 30% del costo indirecto. Incluso en este escenario de políticas

de subsidio, el *quantum* no parece ser suficiente para revertir la ecuación de desigualdad planteada. Un apunte adicional más: el efecto no es constante en virtud de que a lo largo de los años los costos directos e indirectos varían. Una política de monto fijo no parece correcta.

## 5.2. Calendario de inicio de la vida laboral y políticas sociales

En el apartado anterior se observaron los costos directos e indirectos de finalizar la Educación Media en relación a salir a trabajar una vez acreditada la Educación Media Básica; adicionalmente se observó que el costo y el retorno no era constante a lo largo de los años. A continuación parece pertinente una primera aproximación a la edad de ingreso en el mercado laboral de los jóvenes en hogares por debajo de la línea de pobreza, aún escolarizados en Educación Media, y adicionalmente observar el efecto de las políticas sociales en los calendarios de ingreso al mercado laboral.

**Gráfico 3. Representación gráfica de la tabla de vida sobre el porcentaje acumulado de ingresos al mercado de trabajo por edades.**



Fuente: elaboración propia en base a ENAJ 2013

En primer término, en el Gráfico 3 observamos la distribución de las edades de ingreso al mercado laboral del total de la población; hay tres momentos destacables: i) la tendencia creciente desde los 12 a los 18 años en los cuales el 70% de la población ingresa al mercado laboral; si se piensa en términos de años de estudio, implica que al momento de alcanzar normativamente 6° año de liceo/UTU, el 70% de la cohorte está trabajando; ii) de los 18 a los 23 años la pendiente se desacelera, lo cual es interesante ya que a esta edad son jóvenes



que han acumulado rezago; y iii) luego de los 23 años la pendiente se vuelve a acelerar alcanzando el 100% de ingresos al mercado laboral a los 26 años. Con respecto a la comparación entre las poblaciones con y sin políticas sociales, nuevamente cabe destacar tres elementos: i) la tendencia general es muy parecida a la poblacional; ii) de los 12 a los 18 y de los 24 a los 26 años no parece haber diferencias significativas entre ambas poblaciones; y iii) es entre los 18 y los 24 años cuando el efecto políticas sociales parece ser significativo; esto contribuye a pensar en desigualdades dinámicas y en su desajuste con políticas estáticas.

## 6. Conclusión

Es evidente que el aumento de la escolarización en los jóvenes debe ser un elemento deseable por cualquier sociedad: incrementa las posibilidades de acceso al bienestar para los ciudadanos y contribuye al desarrollo de la sociedad. Lo que sucede dentro del sistema educativo no debe ser reducido simplemente a un pasaje entre la niñez y la adultez —al que llamamos juventud—, y sobre lo cual debemos aplicar diversos dispositivos para que la inversión sea rentable. Esta visión reduccionista ha primado en políticas universalistas que incrementan la exposición de los jóvenes al formato aula, que si bien son políticas que buscan compensar desigualdades estructurales dando mayor agencia al sistema educativo, desconocen elementos biológicos y sociales emergentes y estratificados que cambian a lo largo de la trayectoria vital y en función de la estratificación social, tanto inter-clase como intra-clase social.

Un sistema educativo que aumenta la exposición al aula, desconoce el conjunto de hogares en los que los hombres contribuyen a los ingresos del hogar y las mujeres a tareas de cuidado y trabajo no remunerado, amplifica el problema de moratoria entre estratos y deja a la suerte del hogar la gestión de los progresivos roles que los jóvenes adquieren. Estos hogares son los de menor capital cultural y económico, con lo cual se reproduce el espiral de la desigualdad social. El subsidio al gasto educativo parece razonable (al menos para los hombres), ya que dilata la necesidad de ampliar los perceptores de ingresos en el hogar. No obstante —y volviendo a las hipótesis— el análisis de los costos directos/indirectos, el retorno salarial para cada año educativo y el peso del subsidio de cada política sugieren que las políticas no son eficientes, ya que el *quantum* del subsidio no parece suficiente para cubrir los costos de la inversión. Al observar los estadísticos descriptivos entre las poblaciones con/sin políticas sociales, esto parecía corroborarse en varias edades, aunque había un cierto período en el que la política social generaba efectos de retraso en el ingreso al mercado laboral.

De aquí en más, parece necesario adentrarse en lo que ocurre durante este período, por ejemplo, una aproximación cualitativa sobre las posibilidades de elección, en cómo influye el desarrollo subjetivo de una identidad en formación en la toma de decisiones, quizá desde un aspecto más psicológico y menos económico. Pensar además desde las políticas públicas la sujeción a contrapartes de la política de asignaciones familiares en detrimento del concepto de ciudadanía y ejercicio sustantivo de derechos durante la juventud.

## 7. Referencias bibliográficas

Becker, G. S. (1964). *Human Capital. The Journal of Human Resources*, Vol. 2. <https://doi.org/10.2307/144593>

Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1964). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Breen, R. y Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Breen, R. y Yaish, M. (2006). Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making. En S. Morgan y D. Grusky (Eds.), *Mobility and Inequalities: Frontiers of Research in Sociology and Economics* (pp. 232-258). Stanford: Stanford University Press.
- Bucheli, M. y Casacuberta, C. (2010). Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008. En T. Fernández (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 169-184). Montevideo: CSIC-UDELAR.
- Cardozo, S. (2008). *Políticas de Educación*. Montevideo.
- Cardozo, S. e Iervolino, A. (2009). Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en el Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, pp. 60-81.
- Casal, J. (1988). Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta. *Verano 88*, (1), pp. 97-104.
- Charlot, B. (2009). Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas. *Rase*, 2(1), pp. 5-16.
- CODICEN-DSPE (2015). *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados*. Montevideo.
- DINEM-MIDES. (2006). *Perfil Social de los Participantes del Programa “Trabajo por Uruguay”*. Montevideo.
- Esping-Andersen, G. (1990). Introduction. En *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, pp. 1-33.
- Fernández Enguita, M. (2015). El atasco de la educación y cómo salir de él. *Letras Libres*, (6), pp. 1-3.
- Filardo, V. (2008). Temporalidades juveniles. En F. Pucci (Ed.), *Uruguay desde la Sociología*, pp. 119-134. Montevideo.
- Filardo, V. (2009). Juventud como objeto, jóvenes como sujetos. *Revista de Ciencias Sociales*, (25), pp. 6-9.
- Filardo, V. y Mancebo, E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: CSIC-UDELAR.
- Kaplan, E. y Meier, P. (1958). Nonparametric Estimation from Incomplete Observations. *Journal of the American Statistical Association*, 53(282), pp. 457-481.
- Mancebo, E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo.
- Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Midaglia, C. (2009). Entre la tradición, la modernización ingenua y los intentos de refundar la casa: la reforma social en el Uruguay de las últimas tres décadas. En C. Barba Solano (Ed.), *Retos para la integración social de los pobres en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

- MIDES (2015). *El MIDES y la Política Social 2011-2014*. Montevideo.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings. Human Behavior & Social Institutions* N° 2. *NBER* (Vol. I). Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED103621>
- Varela, C. (2008). Demografía de una sociedad en transición. Recuperado de [http://www.redadultosmayores.com.ar/Material2013/LRI2014/UrugDemografia de una sociedad en transicion.pdf](http://www.redadultosmayores.com.ar/Material2013/LRI2014/UrugDemografia%20de%20una%20sociedad%20en%20transicion.pdf)
- Vigorito, A., Arim, R. y Amarante, V. (2005). *Metodología para la selección de los participantes en el plan de emergencia social*. Montevideo.
- Woodhall, M. (2004). *Cost-benefit analysis in educational planning*. Paris: UNESCO.

# MESA 2: EDUCACIÓN Y TIC

**MODERADORA: MARÍA DE LOURDES RODRIGUES**  
**RELATORÍA: MARIANA PORTA GALVÁN**

La Mesa de educación y TIC, con gran poder de convocatoria, enfocó un variado rango de temas sobre usos de las tecnologías de la información y la comunicación en educación. Sin lugar a dudas, se trata de una temática que inquieta, motiva y entusiasma a docentes de todos los niveles y ramas de la educación. El recorrido por los temas abordados en esta instancia da cuenta de los diversos niveles a los cuales impacta el uso de las tecnologías y todos los procesos que inicia e impulsa. Desde las prácticas de los docentes -dentro y fuera del aula- hasta las estrategias de aprendizaje de los alumnos, la modificación de los entornos, y la variedad de experiencias de integración de TIC que tienen lugar en los diferentes sistemas, todo ello requiere tanto registro como análisis y reflexión. A los efectos de transmitir los temas y el contenido de los intercambios, hemos agrupado las ponencias por áreas relacionadas que pasamos a describir.

Comencemos por aquellas que, de diferentes maneras refieren a la importancia de partir de un diagnóstico de situación, que observe los procesos de integración de las tecnologías digitales a la formación docente.

Enrique González Rebollo aporta desde su conocimiento de diversas experiencias de integración de las TIC a las prácticas educativas en el Instituto de Formación Docente (IFD) de Rivera. Poniendo el énfasis en el desafío que implica, tanto para el desarrollo de nuevas competencias como para la conformación de una nueva cultura académica colaborativa, el Prof. González Rebollo recorre tres temas: la matriz tecnológica de la que se dispone, las aplicaciones utilizadas hoy día, los recursos humanos en cuanto a sus competencias digitales y las formas en que estos aspectos se han ido abordando en la referida institución. Señala, entre otros temas, las dificultades que enfrentan los docentes al tener que transmitir conocimientos sobre el uso de tecnologías de las cuales no se han apropiado aún.

Esta perspectiva se complementa con la de la profesora Patricia Nizarala, quien comparte reflexiones desde su trabajo con docentes noveles en formación en didáctica. Nizarala cuenta sobre la estrategia de integración curricular, vinculando los contenidos establecidos en el programa con objetos de estudio virtuales, otorgándole al docente el rol central de diseñar los espacios para el intercambio y la colaboración. Este aporte, invita a situarse frente a la

irrupción de los cambios y preguntarse cómo se siente el docente, en su sensibilidad y desde su contexto generacional.

Ambas ponencias llaman a la reflexión sobre las formas en que el docente debe ser orientado y apoyado en un proceso de aprendizaje del cual es parte, no como experto en TIC, sino como facilitador de aprendizajes propios y ajenos. En ese sentido, se rescata la necesidad de sistematizar, e investigar sobre las experiencias que están teniendo lugar en formación docente.

Esta recorrida sobre los impactos de las TIC a nivel de prácticas en contextos educativos, no estaría completo sin las visiones y reflexiones sobre los efectos del uso de las TIC en las personas, tomadas individualmente.

Los docentes Edgardo Romero y Claudia Labus realizaron una ponencia denominada “Nuestro cerebro en la era digital y hacia una Neuropedagogía”. Romero y Labus llaman la atención sobre la necesidad de considerar los eventuales efectos del buen y mal uso de TIC, en nuestra persona. Nos llevan a interrogarnos acerca de las posibles secuelas en cuanto a la fragmentación de la atención, el uso y control del tiempo y los eventuales impactos en el cerebro, en su neuroplasticidad y neuroconectividad. Refieren también a las consecuencias sobre el cuerpo en general, en el compromiso del sistema muscular, del esqueleto y visual. ¿Cuáles serán los resultados de la multitarea? ¿En qué medida promueve el sedentarismo? ¿Cómo se procesa la infoxicación? Son algunas de las preguntas planteadas por los ponentes.

Por otro lado, la docente Maria de Lourdes Rodrigues aporta desde la perspectiva Vygotskiana. Las TIC se visualizan en este caso, como el espacio a explorar dentro de la zona de desarrollo próximo, proveyendo formas fluidas y sin restricciones para la comunicación, facilitando y multiplicando las posibilidades del lenguaje. Las tecnologías aparecen así como viabilizadores de nuevas posibilidades para el desarrollo cognitivo y la comunicación, proponiendo dinámicas alternativas a las predominantes en la academia tradicional.

Otro núcleo temático aportado por las presentaciones de Cristian Cechinel por un lado y Alén Pérez y Mariana Porta por otro, fue el desarrollo de recursos educativos, tema con varias dimensiones a explorar: el docente como creador o curador de contenidos, las herramientas de creación de recursos digitales, la creación colaborativa, la autoría y el licenciamiento y la forma en que se vinculan estos temas a aspectos institucionales y hábitos personales.

Ambas ponencias señalaron la creación de contenidos como una de las más enriquecedoras y empoderantes para equipos docentes de diversos contextos, requiriendo, en todos los casos, no solo formación en manejo de TIC para la producción y colaboración, sino conocimientos específicos sobre las posibilidades y beneficios de producir Recursos Educativos Abiertos (REA). Producir este tipo de recursos requiere familiarizarse con otros conceptos de autoría y licenciamiento (creative commons) y conocer formas de asegurar la calidad, disponibilidad y accesibilidad de los mismos a través de repositorios compartidos.

El Prof. Cristian Cechinel se refiere a diversas experiencias de formación docente vinculadas a la creación de recursos con TIC, con la participación de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel – Brasil). Presenta 2 proyectos de extensión enfocados en la formación docente en TIC y 2 experiencias de integración curricular de contenidos de informática en carreras de grado en licenciatura y un curso de Especialización en Medios Digitales para profesores ya formados.

Pérez Casas y Porta, por otro lado, exploran el tema de los usos y hábitos en torno a la creación de los recursos educativos, desde las siguientes preguntas: ¿Quién los crea? ¿Cómo se seleccionan? ¿Dónde se guardan, clasifican, alojan? ¿Qué prácticas se generan en torno a sus usos? ¿Cómo se diferencian en estos aspectos las distintas comunidades de docentes? Se entiende, desde esta ponencia, que las propuestas institucionales respecto a las políticas de uso y creación de recursos educativos, se beneficiarían de partir de estas respuestas, en el contexto de su comunidad educativa.

La temática del trabajo colaborativo, como algo a ser experimentado, aprendido, enseñado e investigado, está presente como trasfondo en varios temas y así se aborda por los distintos ponentes, señalándolo como uno de los ejes transversales emergentes. La docente María Esther Quesada lo toma como foco de su presentación.

Questa presenta un avance de investigación en ocho centros de nivel primario y secundario públicos del departamento de Colonia (Uruguay), un estudio de casos múltiple que apunta a estudiar las modalidades de colaboración. Aborda la pregunta de si esta se produce preferentemente de manera presencial o si se utilizan las TIC, principalmente las herramientas que brinda el Plan Ceibal. Questa se refiere a las buenas prácticas de colaboración que promueven el desarrollo profesional de los maestros y profesores, e impactan indirectamente en los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, comparte el conocimiento generado sobre los elementos que favorecen la colaboración y las líneas de gestión que la suscitan.

Otro conjunto de presentaciones se podría agrupar bajo el tema “irrupciones en los entornos educativos”. Todas estas presentaciones implican una voz de alerta sobre cambios que ya han estado ocurriendo y que hoy han transformado los espacios donde trabajamos y vivimos. Se trata, por ejemplo, de nuevos formatos presentes en la información y la comunicación, o mejor dicho ya ni siquiera tan nuevos, pero sí recientemente admitidos, como contenido a partir del cual generar instancias educativas.

Gastón Sosa Michelena, en una presentación “videoclípeza”, que comunica desde su propio formato, muestra cómo el cine irrumpe en la clase con poder de sugerencia, como texto de dimensiones estéticas, discursivas, artísticas y de gran potencial educativo. Sosa Michelena, transmite, desde su pasión cinéfila, el atractivo de sumergirse en el lenguaje del cine y construir conocimiento desde su trama, sus imágenes y discurso. Su presentación, apoyada en publicaciones y una larga experiencia, invita a nuevas exploraciones y aventuras refrescantes de las estrategias didácticas.

La Profesora Melody García se refiere a otro formato: los videojuegos. Basada en una encuesta a alumnos entre 12 y 14 años del Liceo 1 de Rivera, la docente estudia los aspectos intervinientes en la elección de los videojuegos y se propone reconocer procesos de gamificación es decir, uso de técnicas y dinámicas propias del juego, en actividades no recreativas. A partir de ello, la Prof. García invita a desarrollar estrategias didácticas vinculadas a proceso de gamificación, considerando los videojuegos como escenarios donde negociar, incorporar, conocer, interaccionar y resolver.

Estas invitaciones a los formatos nuevos, se refuerzan con la voz del docente Martín Mederos, quien resume la necesidad de una nueva mirada diciendo: “cambian las configuraciones de cómo enseñar y de cómo aprender”. Para Mederos, resulta imperativo familiarizarse con las diferentes herramientas digitales -sabiendo cómo estas cautivan, seducen y

motivan- para así agilizar las prácticas educativas, Sin embargo, este docente alerta sobre el riesgo de utilizar la tecnología como un fin en sí misma y pone el énfasis en generar aprendizajes significativos.

La recorrida de las irrupciones en los escenarios educativos continúa con el Prof. Washington Meneses, quien vuelca toda su experiencia y creatividad desde el reconocimiento y aprovechamiento de una realidad insoslayable: los alumnos transportan en sus bolsillos pequeños laboratorios, donde pueden construir y respaldar su universo de aprendizajes. Se pregunta críticamente acerca de las diversas reacciones que despliega el sistema educativo frente a los celulares. Plantea su emergencia, como una oportunidad para que se debata sobre el uso adecuado de los dispositivos móviles en el aula y para que los docentes se “animen a imaginar” no sólo cómo los integrarán a la práctica docente, sino también como podrán volverse creadores y desarrolladores de aplicaciones.

Finalmente, las presentaciones de los docentes del Programa Flor de Ceibo comparten experiencias de educar con TIC en diversos contextos de aprendizaje y práctica reflexiva. Ana Casnati, Sebastián Güida, Magalí Iváñez y Mariela Cuadro, aportan desde su vasta experiencia de enseñanza de TIC de manera integrada, interdisciplinaria y transversal, en contextos de educación no formal e inclusivos. Tal es el caso, por ejemplo, del Programa Aprender Tod@s Ceibal en conjunto con las maestras MAC (maestras articuladoras ceibal), en las Escuelas N°112 y 115 de Rivera que abordó temáticas como la educación ambiental, las prácticas saludables, la robótica educativa y las TIC y los derechos humanos.

Otro ejemplo es el programa de Alfabetización Informativa (ALFIN) junto a la Biblioteca del Centro Universitario de Rivera, desarrollado desde la conciencia de los propios problemas y necesidades de información y la capacidad de identificar, evaluar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar las cuestiones o problemas que se presenten. Este equipo docente deja planteados no solo los logros y aprendizajes, sino también la necesidad de dar continuidad a dicho trabajo una vez terminados los plazos institucionalmente pautados para el programa Flor de Ceibo.

La experiencia vivida en esta Mesa merece algunas reflexiones finales. En un marco en el cual la educación es abordada reiteradamente desde sus crisis y problemas, la temática de las TIC y la educación despliega un espacio de expectativas, innovaciones y descubrimientos que resulta refrescante y empoderante. Los profesionales vinculados a estos procesos, como entusiastas promotores y generadores de nuevos aprendizajes, se sienten inspirados para compartir, crear y resolver problemas nuevos. Se pone en evidencia la necesidad de construir juntos una visión integrada de investigación sobre enseñanza y sobre aprendizaje y su vínculo directo con la práctica docente. De acuerdo a los aportes de esta mesa, es claro que el desafío se asume con gran responsabilidad por profesionales de la educación de todos los sistemas. Nos permite seguir en este camino con actitud positiva y renovado entusiasmo.

# COMPARTIENDO EXPERIENCIAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIC

CRISTIAN CECHINEL<sup>1</sup>

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal compartir algunas experiencias de formación docente en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), con la participación de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel – Brasil). Precisamente, son presentados dos proyectos de extensión enfocados en la formación docente en TIC, además de dos experiencias de integración curricular de contenidos de informática en carreras de grado en licenciatura y un curso de Especialización en Medios Digitales para profesores ya formados. Los tópicos abordados en cada una de esas formaciones, así como algunos resultados alcanzados son rápidamente descritos.

## Abstract

The present paper shares some experiences focused on teachers education in the field of Information and Communications Technologies (ICT) that were carried out with the participation of the Federal University of Pelotas (UFPel - Brazil). Precisely, we present 2 extension projects focused on teachers education on ICT, together with 2 other experiences related to the integration of informatics contents into bachelors curriculum, and also a Specialization course on Digital Media for professors. The contents of each one of these courses together with some achieved results are also described during the paper.

## 1. Introducción

Los avances tecnológicos que observamos actualmente ya están naturalmente incorporados en el cotidiano de nuestros estudiantes. Cada vez es más necesario que los profesores sean conocedores de las diferentes perspectivas de utilización de la informática en la educación y que estén capacitados para manipular las tecnologías existentes para apoyar, de esta manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje en que están involucrados. Hasta hace poco tiempo, no teníamos todavía una difusión tan masiva de los dispositivos móviles como estamos acostumbrados hoy, muchos de los sistemas informáticos solían ser desarrollados para funcionar en computadores locales y para un único usuario. Hoy en día, es imposible pensar en la educación de nuestros estudiantes sin considerar la larga influencia que los medios informáticos ejercen en sus vidas o el hecho de que, cada vez más, todos estamos conectados socialmente por medio de sistemas y plataformas que nos permiten comunicar e interactuar, pero que también nos recomiendan contenidos que influyen nuestros hábitos de vida. Desafortunadamente, parece que los currículos de las carreras de formación docente aún no acompañan de manera universal esa necesidad urgente de formación en tecnologías de información y comunicación.

<sup>1</sup> Facultad de Educación – Universidad Federal de Pelotas (UFPel), Rua Alberto Rosa, 154 – 96.101-770 - Pelotas – RS – Brasil, contato@cristiancechinel.pro.br



Este artículo presenta algunas iniciativas de la Universidad Federal de Pelotas (UFPeL – Brasil) enfocadas en la formación de profesores en TIC, en distintos niveles. En algunas de esas iniciativas el autor trabajó más directamente como instructor (o profesor), mientras que en otras actuó ayudando en la coordinación de las actividades. También se hace mención de iniciativas que fueron desarrolladas por otros profesores e investigadores de la Universidad Federal de Pelotas. El objetivo principal de este trabajo es divulgar y compartir las experiencias de esas formaciones para que se pueda percibir la gran variedad de temas que se puede abordar cuando pensamos sobre las TIC en la formación docente y cómo esto puede involucrar los diferentes niveles de formación, además de fines distintos para el propio docente en cuestión. El artículo también tiene por objetivo invitar a los interesados en el tema para que se sumen, en el propósito de desarrollar nuevas iniciativas de colaboración en el área de formación docente en TIC.

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En las secciones 2 y 3, presentamos dos proyectos de formación docente en TIC, enfocados en profesores ya graduados y con diferentes alcances en términos geográficos: El proyecto Promidias y el proyecto REMAR. En la sección 4, hablamos de la necesidad de integrar la formación docente en TIC en los currículos de grado y describimos dos experiencias en ese sentido. En la sección 5, presentamos brevemente una formación en nivel de especialización ejecutada en la Universidad Federal de Pelotas, que hace parte de un proyecto nacional del gobierno brasileño. Finalmente, se presentan las conclusiones y consideraciones en la sección 6.

## 2. Proyecto Promidias

La primera experiencia que relatamos es sobre un proyecto de extensión con enfoque en los profesores ya graduados, que trabajaban en las escuelas de primaria de la red pública en el municipio de Pelotas. En ese proyecto el autor ha trabajado más directamente con la infraestructura para el almacenamiento de los recursos educativos, además de participar en la elaboración de la propuesta y programa de formación. El proyecto recibió financiamiento del Programa de Extensión Universitaria (ProExt<sup>2</sup>) del Ministerio de la Educación de Brasil y se denominó Promidias (Comunidad de cooperación para la formación de profesores en medios digitales interactivos) (Sperotto, Debacco, Xavier, & Avila, 2015). Precisamente, 163 profesores de las escuelas del municipio manifestaron interés en recibir la formación ofrecida por el proyecto. De esos 163 profesores iniciales, solamente un 50% utilizaba tecnologías digitales en sus clases, eso se resumía, en casi su totalidad, a la utilización de la computadora para acceder a la internet y hacer algún tipo de búsquedas (Sousa, 2016). Cuando fueron interrogados acerca de los programas de computador que dominaban, la mayoría mencionó el word, un 10% el excel y powerpoint. Solamente 2 personas mencionaron conocer y utilizar juegos educativos y otras 8 mencionaron trabajar con editores de vídeo y de imágenes (Sousa, 2016). Esos datos son muy curiosos y pueden parecer hasta un poco paradójicos, una vez que la mayor parte de ellos reconocieron tener el conocimiento “estrictamente necesario” y perfeccionarse en el uso y aplicación de las TIC en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Entre los contenidos ofrecidos durante la formación, estaban: 1) la “Educación en el siglo XXI” – que reflexionaba acerca de las posibilidades de utilización de las TIC en la educación; 2) las “Herramientas colaborativas” - mostrando nuevos recursos Web 2.0, presenta-

2 [portal.mec.gov.br/proext](http://portal.mec.gov.br/proext)

ción de herramientas colaborativas para la elaboración de textos, plantillas y presentaciones, introduciendo las posibilidades de construcción colectiva y colaborativa del conocimiento; 3) los “Objetos de Aprendizaje y los Recursos Educativos Abiertos”; y 4) la “Edición de audio y vídeo con software libre” para la producción de material audiovisual y también la “creación de historietas”. De los 163 profesores inicialmente interesados, 99 iniciaron la formación y solamente 24 la finalizaron. Cuestiones como la falta de tiempo y la dificultad de apropiarse de las tecnologías digitales fueron señalados entre los factores de dificultad para la conclusión de la formación (Sousa, 2016).

### 3. Proyecto REMAR

La experiencia del proyecto Promidias fue local, es decir, restringida al municipio de Pelotas, para los profesionales ya graduados. Otra experiencia también para profesionales ya graduados, pero de más largo alcance en términos geográficos, fue el proyecto REMAR – la Red Mercosur para la Accesibilidad y Generación Colaborativa de Recursos Educativos Abiertos (Díaz et al., 2015) (Díaz et al., 2014)<sup>3</sup>. Ese proyecto fue financiado por el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur<sup>4</sup>(PASEM) y contó con la participación de cuatro universidades de distintos países: Universidad Federal de Pelotas (Brasil), Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad de la República (Uruguay), y Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). Los 4 talleres de formación se enfocaron en los “Recursos Educativos Abiertos” (Taller 1), la “Creación Colaborativa de Contenido” (Taller 2), la “Accesibilidad en los recursos digitales” (Taller 3) y la “Descripción de los metadatos” (Taller 4). Un 73% de los profesores que participaron de las actividades eran de la enseñanza superior y los restantes de secundaria. A seguir, se comentan los dos primeros talleres, aquellos en que el autor actuó directamente como tutor.

#### 3.1. Recursos Educativos Abiertos

En el primer taller, fueron presentados a los profesores los Recursos Educativos Abiertos (REA - o Open Educational Resources del inglés). Los REA son “*materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio, que residen en el dominio público y se han publicado bajo una licencia abierta que permite el acceso, uso, reformulación, reutilización y redistribución por terceros con restricciones mínimas o inexistentes*” (Atkins, Brown, & Hammond, 2007). Aquí, dominio público tiene que ver con el acceso libre, quiere decir que dichos recursos necesitan estar disponibles bajo licencia abierta, como la Creative Commons<sup>5</sup>.

La noción de Recursos Abiertos Educativos surge con un fuerte potencial para originar un cambio profundo en la educación. Sin embargo, uno de los mayores desafíos que enfrenta el desarrollo de los REA es su sostenibilidad en el tiempo, esta situación ha hecho que muchos repositorios hayan terminado antes de completar 5 años de su creación. Diferentes aspectos contribuyen para la sustentabilidad de dichos recursos, pero el más importante es el rol que cumple el personal institucional en el desarrollo y uso de los contenidos. El personal académico es fundamental para asegurar que los recursos sean de calidad, así como para constituirse como apoyo de los estudiantes en el uso adecuado de los mismos (Cechinel et al., 2015).

3 [proyectoremarmar.wordpress.com](http://proyectoremarmar.wordpress.com)

4 [www.pasem.org](http://www.pasem.org)

5 [creativecommons.org/](http://creativecommons.org/)

Los principales obstáculos que rodean el uso de los Recursos Educativos Abiertos en el personal académico incluyen la falta de tiempo y la falta de un sistema de incentivos. Se asocia la falta de tiempo a dos situaciones, el hecho de que el desarrollo de un recurso educativo digital conlleva mucho más tiempo de desarrollo que la realización de un recurso educativo tradicional, y de que no es todavía difundida la opinión de que el desarrollo de recursos educativos digitales sea un trabajo más dentro de las propias de la actividad docente. Esta disociación entre actividad docente y creación de materiales educativos es también, reforzada por la falta de incentivos institucionales oficiales para el desarrollo y uso de los Recursos Educativos Abiertos (Cechinel et al., 2015).

Sin embargo, nosotros creemos que los REA son un movimiento hacia la evolución de la educación que debe ser seguido y que puede aportar mucho por ejemplo, para la “desmonopolización” de las editoriales y la democratización de la información, vemos el proceso de formación de los docentes como fundamental para impulsar esto. Esa argumentación fue llevada a los docentes en formación durante el primer taller del proyecto REMAR. Les fueron presentados no solamente los conceptos principales sobre los REA y su importancia social para la educación, como también se les instruyó acerca de los procesos de licenciamiento, construcción, almacenamiento y búsqueda.

### 3.2. *Construcción colaborativa*

Continuamos en el segundo taller con la práctica de la construcción colaborativa, precisamente la construcción de un Recurso Educativo Abierto, en grupo. Los docentes se organizaron libremente en grupos de interés, utilizando herramientas de escritura y organización colaborativa, así, desarrollaron diferentes Recursos Educativos Abiertos. Ver diferentes docentes de distintos países organizándose libremente, por medio de los foros virtuales del entorno virtual de aprendizaje fue, por sí solo, una experiencia de belleza sin par y que merecería un artículo aparte. Al final, un 84% de los participantes consideraron las herramientas de colaboración presentadas como relevantes a su práctica docente. Algunos ejemplos de REAs desarrollados por los equipos docentes en las 3 semanas del taller fueron (REMAR, 2015):

1. Una guía de consejos prácticos para el uso seguro y responsable de Internet en el hogar (Gardio et al., 2015);
2. Un REA sobre los conceptos introductorios acerca de los Algoritmos (Astudillo, Bast, Xavier, & Rodríguez, 2015);
3. Un REA sobre conceptos de Educación Emocional, tales como: la identificación de las emociones, el concepto de inteligencias múltiples y las modalidades que adoptamos al expresar nuestras emociones en la Web (Gómez et al., 2015); y
4. Una guía para apropiación de las tecnologías de la información por parte del adulto mayor (Trinitario et al., 2015).

Las herramientas utilizadas y los medios de publicar los resultados variaron en los distintos grupos. Entre ellos, mencionamos la utilización de Wikis, Google Drive, Google Agenda,

Prezi<sup>6</sup>, eXeLearning<sup>7</sup>, Slideshare<sup>8</sup>, Google Pages<sup>9</sup> y Dropbox<sup>10</sup>. Los docentes que participaron de los talleres eran de distintos países, a saber: Brasil, Paraguay, Argentina, Uruguay, Panamá, El Salvador y España.

#### **4. La integración de la formación docente en TIC con el currículo**

Si por un lado, las dos experiencias anteriormente mencionadas (Promidias y Proyecto REMAR) fueron de gran valor, por otro lado, estas se constituyeron en iniciativas de formación complementaria, tras la formación formal ofrecida en los cursos de grado. Dichas iniciativas intentaron actualizar a los profesores y llenar espacios en la formación ya adquirida por ellos. Desde nuestro punto de vista, es sobremanera importante que los futuros docentes tengan contacto con esos contenidos, propuestas, técnicas e ideas desde el comienzo de su formación en sus carreras de grado. Sin embargo, eso no suele ocurrir de manera generalizada, en verdad, ocurre de manera demasiado tímida y normalmente no muy integrada al contexto general de las carreras.

Por supuesto, no se puede ignorar que la formación docente es una tarea compleja y que las carreras de grado necesitan contemplar una variedad muy grande de distintos contenidos. Pero, es necesario encontrar algún camino que permita, en primer lugar, una instrumentalización fuerte en tecnologías de la información para que los docentes tengan tranquilidad en utilizar los recursos tecnológicos básicos existentes, que lleve luego a los docentes a un nivel de autonomía en que sean capaces, no solamente de aplicar dichos recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como también desarrollar sus propios recursos de acuerdo a lo que fue posible en las experiencias de formación descritas anteriormente.

##### *4.1. Una Disciplina de Informática en la Educación*

En la Facultad de Educación, el autor es responsable por la asignatura de Informática en la Educación de la carrera de grado en Pedagogía. Allí, esa asignatura es opcional, es decir, no hace parte del núcleo principal del currículo. En esa asignatura trabajamos con los estudiantes en una metodología mezclada entre la exposición tradicional, trabajos prácticos y la clase invertida (la conocida flipped classroom (EDUCAUSE, 2012)). Disponibilizamos, en casi su totalidad, los contenidos a los estudiantes en el entorno virtual por medio de diferentes recursos educativos - abiertos o no. En los encuentros presenciales semanales desarrollamos actividades prácticas, relacionadas con los tópicos previamente estudiados por los alumnos en la semana anterior.

A lo largo del semestre los estudiantes tienen contacto con la historia de la informática en la educación, además son presentados los conceptos de objetos de aprendizaje y recursos educativos abiertos. Ellos conocen distintos repositorios educativos existentes, practican la búsqueda y rescate de los recursos que más les interesan en diferentes dominios y repositorios. Los estudiantes también tienen la oportunidad de interactuar con herramientas de autoría,

6       prezi.com

7       exelearning.org

8       www.slideshare.net

9       sites.google.com

10      www.dropbox.com

como el Hot Potatoes<sup>11</sup>, que permite la creación de actividades didácticas de diferentes tipos, tales como, crucigramas, preguntas tipo test de respuestas múltiples, ejercicios de completar, ejercicios de emparejamiento, ordenación de letras, palabras o fragmentos de texto.

Además, los estudiantes desarrollan proyectos en herramientas de trabajo colaborativo, conocen diferentes *Cursos Abiertos Masivos en Línea como el Coursera*<sup>12</sup>, *Canvas*<sup>13</sup>, *Edx*<sup>14</sup>, *Veduca*<sup>15</sup> y *plataformas abiertas para el aprendizaje de distintos contenidos, el Khan Academy*<sup>16</sup> para las matemáticas y *Duolingo*<sup>17</sup> para los idiomas. *Crean blogs educativos utilizando el Wordpress*<sup>18</sup> y *tienen nociones iniciales de programación para niños, utilizando la herramienta Scratch*<sup>19</sup>. Al final, y como trabajo de conclusión, desarrollan un plan de clase en que necesitan involucrar el uso de lo que desarrollaron a lo largo de la asignatura. Estos son algunos ejemplos de los proyectos que emergieron del trabajo:

- Compilación de enlaces de libros de literatura infantil en línea, por medio de un blog que contiene libros digitales y videos.
- Estructuración de un plan de clases personales (privadas) de idiomas para extranjeros, utilizando el Skype.
- Propuesta de un periódico de los alumnos de la escuela utilizando Google Drive y herramientas de edición y publicación, con la idea de que los alumnos interactúen por medio del género textual periodístico.

Esa puede ser considerada como una formación que está integrada al currículo, pero de manera todavía muy tímida por cuenta de su carácter opcional, en consecuencia, la pequeña cantidad de alumnos que son alcanzados en cada semestre, es decir, grupos pequeños con un máximo de 15 alumnos.

#### 4.2. Licenciatura en Educación del Campo

Una iniciativa más integrada está implementada dentro de la carrera de grado en la Licenciatura en Educación del Campo, donde tenemos en el currículo un eje temático llamado “Educación y Tecnología”. En ese eje, son presentados inicialmente a los futuros profesores del campo, los conceptos introductorios de informática ya desde el primer semestre (Xavier, Kreutz, & Lebedeff, 2011). Como la carrera es a distancia, se inicia con una formación sobre los entornos virtuales (en ese caso el Moodle), cómo esos entornos funcionan y los tipos de comunicaciones existentes: sincrónica (salas de chat) y asincrónica (foros virtuales). El eje sigue presentando y discutiendo diferentes herramientas, como por ejemplo, herramientas para la construcción de mapas conceptuales (que son una técnica usada para la representación gráfica del conocimiento, o una red de conceptos), herramientas para la grabación de

11 hotpot.uvic.ca

12 www.coursera.org

13 www.canvas.net

14 www.edx.org

15 www.veduca.com.br

16 www.khanacademy.org

17 www.duolingo.com

18 wordpress.com

19 scratch.mit.edu

audio, para la creación de presentaciones digitales animadas, para la publicación y edición de vídeos en Youtube, también herramientas para programación de computadores. Tras esa instrumentalización inicial que se pasa durante todo el primer año, los estudiantes tienen la opción de elegir ese eje temático para especializarse (como su eje principal de formación) y pueden seguir profundizándose en las TIC hasta el final de su carrera, incluso desarrollando proyectos de informática educativa más extensos en sus prácticas dentro de las escuelas.

## **5. Especialización en Medios Digitales en la Educación**

Por último, comentamos la formación en el nivel de especialización que ofrecemos en UFPel; Esta tiene un carácter formal y es ofrecida para profesionales docentes que ya finalizaron su carrera de grado. Se trata de la Especialización en Medios Digitales en la Educación (UFPel, 2016). En Brasil, el Ministerio de la Educación posee un programa de educación a distancia con estructura modular que tiene por objetivo ofrecer formación continuada para el uso pedagógico de las diferentes TIC (MEC, 2016). El público destinatario son los profesores de la educación básica, ese programa tiene 3 niveles, el básico y el intermediario, que son cursos de extensión de 120 y 180 horas, y el avanzado, que es la especialización con 360 horas de formación. Participan de ese programa 33 instituciones en todo Brasil. En UFPel ofrecemos la formación avanzada y acabamos de finalizar la segunda turma de ese curso (en Julio de 2016). Los contenidos son muy parecidos con todos los que hemos mencionado anteriormente y que fueron brindados en las formaciones, pero son más profundizados, considerando que la formación posee un nivel más avanzado. Iremos a comentar solamente algunos de los temas de los proyectos de final de carrera que los estudiantes desarrollaron, para que se pueda tener una idea del alcance que dicha formación puede tener en las escuelas y en la sociedad.

Uno de los proyectos trabajó con software matemáticos con alumnos de la zona rural, mientras otro orientó sus estudiantes en la creación y producción de vídeos. Otro proyecto abordó el tema de la cultura indígena, por medio de un blog, en las clases de historia y geografía. Además, uno de los proyectos abordó la inserción digital de presidiarios en régimen semi-abierto por medio de clases de uso del e-mail. Tuvimos proyectos que evaluaron la utilización del teléfono móvil en las clases y otros usando las cámaras digitales en la educación infantil para promover el aprendizaje y la autonomía de los niños. Hubo proyectos que entrenaron profesores de escuelas de primaria para utilizar juegos en sus clases con los estudiantes y otro que construyó vídeos enfocados en la formación de lectores. Uno de los proyectos implantó un periódico Web en la clase y otro produjo vídeos de terror para apoyar la enseñanza del idioma portugués con adolescentes.

## **6. Conclusiones**

Para finalizar, las herramientas tecnológicas utilizadas en las formaciones mencionadas, podrían ser groseramente divididas entre las que fueron inicialmente desarrolladas específicamente para la enseñanza y otras que tienen una función más general, de propósito no exclusivamente educativo, pero que pueden ser utilizadas en la educación desde que sean acompañadas de una propuesta pedagógica más definida. Creemos que la formación docente en las TIC debería acercar a los profesores a dichas herramientas y prácticas de uso, ya existentes, de manera que esos profesionales sean capaces de identificar los beneficios pedagógicos de las mismas y proponer de manera creativa actividades didácticas que enriquezcan las expe-

riencias de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Además, creemos necesario fortalecer las relaciones entre las comunidades que desarrollan las herramientas con fines educativos y los profesionales docentes que las utilizan, de manera que los últimos puedan opinar, proponer e interferir en los modelos pedagógicos, implementados en dichas plataformas, para así, ayudar a evolucionar el área de informática educativa. Eso seguramente dependerá de un proceso de formación de los docentes en TIC que aún está empezando y que necesita ser madurado, pasando por la inserción de contenidos referentes a las TIC en los currículos de las carreras de grado, enfocadas en la formación de docentes, además de la creación de políticas institucionales de valorización de la producción docente en ese ámbito.

## Referencias bibliográficas

- Astudillo, G. J., Bast, S. G., Xavier, E. L. M., & Rodríguez, L. (2015). Algo sobre algoritmos. Repositorio Digital- Facultad de Ciencias Exactas y Naturales -Universidad Nacional de la Pampa. Retrieved from <http://redi.exactas.unlpam.edu.ar/xmlui/handle/2013/118>
- Atkins, D. E., Brown, J. S., & Hammond, A. L. (2007). *A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities*. Creative common.
- Cechinel, C., Diaz, A. V., Avila, C., Motz, R., Mendez, E., Garcia, M., & Diaz, P. (2015). Una experiencia de un curso online sobre Recursos Educativos Abiertos en el Marco del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur. In *Anais da X Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem (LACLO 2015)*. Maceió: LACLO.
- Díaz, A., Fernández, A., Cechinel, C., Avila, C., Mendez Xavier, E., Garcia, M. E., ... Rodés, V. (2014). Propuesta de conformación de la RED Mercosur para la Accesibilidad y la Generación Colaborativa de Recursos Educativos Abiertos--REMAR. In *Anais da IX Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem (LACLO 2014)*. Manizales: LACLO.
- Díaz, A., Fernández, A., Cechinel, C., Avila, C., Xavier, E. M., Garcia, M. E., & Motz, R. (2015). Continuación del Proyecto ESVI-AL en el Mercosur: REd Mercosur para la Accesibilidad y la generación colaborativa de Recursos educativos abiertos (REMAR). In L. Bengochea, C. Varela, & A. Miñán (Eds.), *Formación virtual inclusiva y de calidad para el siglo XXI* (pp. 153–159). Granada: Editorial Universidad de Granada. Retrieved from <http://www.esvial.org/wp-content/files/CAFVIR2015pp153-159.pdf>
- EDUCAUSE. (2012). Things you should know about flipped classrooms. *EDUCAUSE Creative Commons*. Retrieved from <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>
- Gardio, M. S., Gómez, M. V., Zakelj, A., Bordón, C., Jawad, N., Ocampo, D. C., ... Costoff, A. D. (2015). Guía de consejos prácticos para el uso seguro y responsable de Internet en el hogar. Proyecto REMAR. Retrieved from <http://www.slideshare.net/Mnica-VieraGmez/uso-seguro-responsable-y-productivo-de-internet-una-gua-para-padres-y-adolescentes-48167073>
- Gómez, F., Presa, T., Irrazabal, S., López, L., Araújo, L., Bidondo, L., ... Martín, M. M. (2015). REA Educación Emocional. Proyecto REMAR. Retrieved from <https://sites.google.com/site/reaeducacionemocional/>

- MEC. (2016). Mídias na Educação. Retrieved November 25, 2016, from <http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao>
- REMAR. (2015). Recursos Educativos Abiertos (REA) creados en el 2º curso de la Red Mercosur. Retrieved November 25, 2016, from <https://proyectoremar.wordpress.com/2015/06/25/recursos-educativos-abiertos-rea-en-el-curso-de-la-red-mercosur/>
- Sousa, D. K. de. (2016). *Condições que influenciam a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos de ensino*. Universidade Federal de Pelotas.
- Sperotto, R. I., Debacco, M. S., Xavier, R. O., & Avila, C. O. (2015). Aprendizagem em rede: um toque na tela. *Em Aberto: Movimentos Colaborativos, Tecnologias Digitais E Educação*, 28(94), 158–171.
- Trinitario, G., Grossi, M. D., Barrera, A. R. M., Scrivanelli, A., Medina, D. G. de, Luchilin, I. N., ... Courdin, O. (2015). Curso “Guía para uso de internet.” Proyecto REMAR. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B-TIYzAcfQLdeDdfVXICR-XFwROE/view>
- UFPel. (2016). Especialização em Mídias na Educação - UFPel. Retrieved November 25, 2016, from [wp.ufpel.edu.br/midias](http://wp.ufpel.edu.br/midias)
- Xavier, R. T. O., Kreutz, J. R., & Lebedeff, T. B. (2011). O papel das ferramentas web 2.0 no desenvolvimento de novas habilidades para novos estudantes e novos docentes. In *Sexta Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje (LACLO 2011)*. Montevideo: LACLO.





# ¿PROFE, PUEDO SACAR UNA FOTO? LA INEVITABLE OMNIPRESENCIA DE LOS CELULARES Y EL VIRTUAL IMPACTO EN LA EDUCACIÓN

WASHINGTON MENESES<sup>1</sup>

## Resumen

El impacto social de las tecnologías móviles (celulares, notebooks, tablets) salta a la vista. El sistema educativo, generalmente resistente a los cambios técnicos y pedagógicos, parece empezar a adaptarse a la realidad, buscando integrar estos recursos al aula. En la educación científica se pueden anticipar cambios sustanciales en la manera de analizar datos y experimentos, porque los dispositivos de comunicación e información se han masificado y también mejoraron sus capacidades, con sensores de múltiples categorías (giróscopo, detector de temperatura, acelerómetro, sensor de campo magnético, barómetro); aún los celulares de gama popular cuentan con muy buenas cámaras y conexión a internet. Con estas especificaciones, transportamos en nuestros bolsillos pequeños laboratorios donde cada usuario puede construir y respaldar su universo de aprendizajes. Este es el momento oportuno para que el sistema educativo reaccione y permita la discusión racional sobre el uso adecuado de los dispositivos móviles en el aula.

**Palabras clave:** educación, aprendizaje, celulares, Internet

## Resumo

O impacto social das tecnologias móveis (celulares, notebooks, tablets) é óbvio. O sistema educacional, geralmente resistente às mudanças técnicas e pedagógicas, parece começar a se adaptar à realidade, tentando introduzir esses recursos na sala de aula. Em especial na educação científica, pode-se antecipar mudanças substanciais na maneira de analisar dados e desenvolver experiências, porque os dispositivos de comunicação e informação tornaram-se corriqueiros e melhoraram suas capacidades, com múltiplos sensores (giroscópio, sensor de temperatura, sensor acelerômetro campo magnético, o barômetro); mesmo os celulares mais simples têm boas câmeras e internet. Com estas especificações, levamos em nossos bolsos pequenos laboratórios, onde cada usuário pode construir o seu universo de aprendizagem. Este é um ótimo momento para que o ensino reaja e comece uma discussão racional sobre o uso adequado de dispositivos móveis na sala de aula.

**Palavras-chave:** educação, aprendizagem, celular, Internet

1 Profesor de Física del Ce.R.P. del Norte, sede Rivera. Ha trabajado en los últimos treinta años en diversos cursos del CES y de Formación Docente.

## Introducción

En las últimas semanas hemos sido testigos de una explosión mediática ingeniosa, innovadora y controversial, el juego de realidad ampliada llamado Pokemon Go. La idea es muy sencilla: una aplicación que se conecta con los mapas y el GPS del celular para que el usuario encuentre y colecciona pequeñas criaturas mágicas de una exitosa serie de dibujos. No discutiremos este fenómeno en esta oportunidad, pero hay que verlo como un indicio de lo que se viene, la permanente presencia de los dispositivos móviles y sus aplicaciones extendidos a todos los espacios de la realidad/virtualidad.

Seguramente, muchos docentes han empezado a aprovechar el potencial de estas tecnologías para el aprendizaje. El cambio que vivieron estos maestros y profesores fue conceptual y metodológico. Es posible pronosticar resultados alentadores para los aventureros de la innovación educativa. Pero, ¿qué estamos haciendo la mayoría de los docentes ante este contexto? ¿Nos aislaremos, ignorando el cambio, o nos atreveremos a cazar oportunidades de enseñanza en nuevos entornos? Como ejercicio, empecemos por imaginar y examinar la reacción que se estampará en nuestras facciones cuando los estudiantes pregunten, “¿profe, puedo sacar una foto del pizarrón?, ¿podemos filmar la clase?”.

## Tiembla la estabilidad

La educación se ha caracterizado por ser una isla de estabilidad institucional en el ancho ambiente de innovación y cambio social, cultural, económico, político, lúdico. Se construye como un espacio donde el acuerdo pedagógico se resume en no usar celulares y similares, guardándolos para que no molesten en la clase y, de ese modo, mantener a los estudiantes atentos a lo que parece ser importante, lo académico. Claro que los alumnos se pueden distraer con cualquier mosca que se pose en la mesa. Pero no se puede prohibir la presencia de la mosca. ¿O quizás, sí?

Sin pretender exagerar, el cambio que las tecnologías móviles están gestando en la educación tendrá un impacto de escala equivalente a la invención de la imprenta de tipos móviles por Gutemberg, hace 460 años (y después de todo ese tiempo, todavía seguimos rogando a los jóvenes que lean y estudien en esa centenaria tecnología de la información).

El acceso a los libros, y a la información contenida en ellos, cambió la historia ayudando a establecer el capitalismo, el paradigma socioeconómico y el sistema educativo moderno, con un conjunto de instituciones piramidales donde se prepara a la elite de los ciudadanos para que se reproduzcan y fortalezcan esos mismos modelos y paradigmas. Hoy, en la posmodernidad, las instituciones son difusas, los modelos dejaron de ser definitivos y lo real se confunde con lo virtual.

Mientras tanto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), digitales e inteligentes, solo tienen un cuarto de siglo de vida, y después de eso no volvimos a ser los mismos de antes. Solo podemos soñar con las implicaciones que tendrán a corto plazo \_al parecer cada vez más corto si pensamos en los variados modelos de celulares que se han presentado en menos de una generación\_, la realidad aumentada, la expansión de las redes sociales, la nube. Lo mucho que hemos experimentado hasta ahora, parece la punta visible del témpano.

Vivimos en un mundo frenético, donde los celulares y otros dispositivos móviles son acompañantes inseparables del yo cotidiano\_ casi como extensiones de nuestros cuerpos\_, el entretenimiento saltó de las pantallas hacia las calles (en realidades ampliadas) y el conocimiento en la nube crece exponencialmente. “Esto nos coloca en un escenario donde se manejan formatos de almacenamiento y distribución de la información radicalmente distintos de aquellos utilizados en las últimas décadas del siglo XX” (Angelo, 2013).

La estabilidad ilusoria del aula real se está diluyendo, recorre nuevos caminos hacia aulas extendidas y aulas ampliadas, que reclaman el respeto a los tipos y los tiempos de aprendizaje de cada estudiante, donde lo importante es el proceso orientado hacia la creatividad, la calidad y la colaboración.

### **Materiales a gusto del consumidor y docentes autores**

El 6 de agosto de 2016, se cumplieron veinticinco años de la creación de Internet. En 1991, el físico británico Tim Berners Lee presentó al mundo la primera página web basada en un algoritmo que permitía buscar, navegar y compartir información de forma rápida y sencilla. La red de redes, ha tardado muy poco en transformar drásticamente la manera en que nos comunicamos, jugamos, adquirimos e intercambiamos bienes, servicios y sueños.

Retomando la metáfora de la imprenta, la enciclopedia ahora es digital, pública, abierta y \_cualquiera, con un poco de responsabilidad y estudio, la puede editar\_.

Por otro lado, las tiendas virtuales de los sistemas operativos predominantes ofrecen la posibilidad de descargar miles de aplicaciones para todo lo que necesitemos, inclusive para la educación, en pequeños programas para los dispositivos móviles que se pueden usar directamente en clase. Para resolver problemas matemáticos de todo tipo como medir distancias, analizar circuitos y simular problemas. Prácticamente un laboratorio móvil, que complementa los recursos instalados (cámaras, giróscopos, sensores de luz, etc.). Basta explorar y elegir.

El siguiente peldaño del proceso de cambio en el aprendizaje con celulares son los programas que permiten crear ambientes y aplicaciones. Java es el más destacado, pero recursos más amigables como Scratch y AppInventor tienen un respetable grupo de seguidores. Estos programas permiten que cualquier persona construya los recursos y aplicaciones que necesite. El reinado del consumidor empieza a ceder espacios a la democracia de los constructores de contenidos a demanda.

El uso con sentido de la tecnología debe partir de una construcción con sentido desde los docentes. El maestro debe asumir el reto y ver una oportunidad de desarrollar su labor profesional. La pantalla incluye otros medios y rompe la organización lineal de la cultura impresa. Participar, valorar el trabajo en red como medio para acceder, gestionar, integrar, evaluar y crear información que pueda convertirse en conocimiento propone un cambio metodológico para aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo. (Rabajoli, 2009: 82)

No satisfechos con que cada uno pueda crear contenidos, en este momento empresas como Facebook y Google buscan extender el acceso a Internet, para que todos en el planeta puedan acceder a la web y trabajar de forma colaborativa. Además de todo lo anterior, usar la web puede llegar a ser tan común como usar ropa. Por ahora, Google glass es tecnología

en pañales y el reloj digital no parece despegar todavía, pero mientras tanto esperamos por los pantalones inteligentes, los celulares son los aparatos icónicos que hacen posible el acceso masivo, democrático y móvil a la nube. En una encuesta divulgada recientemente, el 15% de los niños entre 6 y 13 años de nuestro país, tienen un Smartphone y lo usan varias horas al día. Y esta cifra sigue creciendo.

## **Cambiar o no cambiar, esa es la cuestión**

Ya se han vivido otras circunstancias donde se ha tratado de impedir el uso en el aula de una tecnología en ciernes. Históricas discusiones sobre la sustitución de la pluma fuente por el bolígrafo, la clásica duda de cambiar la regla de cálculo por la calculadora científica, o el relevo de la máquina de escribir por la computadora. No es tarea sencilla encontrar alguien que escriba con pluma fuente, o un ingeniero que recuerde cómo resolver una función trigonométrica con regla de cálculo. Y son una especie en extinción los que redactan cartas usando máquina de escribir.

Somos privilegiados por vivir en una época donde el Plan Ceibal – la versión celeste del proyecto una computadora para cada niño– se extiende a casi todos los niveles de la educación formal, con plataformas educativas y también con bibliotecas virtuales. Al mismo tiempo, como ya se ha citado, se incrementa el número de usuarios jóvenes de los celulares del tipo Smartphone. Pero resulta curioso que, en muchos centros educativos, en las coordinaciones y reuniones de docentes, se decida prohibir el uso de los celulares, con el argumento de que estos aparatos distraen a los estudiantes. No queda muy clara la diferencia entre una ceibalita, que sí se puede y debe usar en el aula, y un celular inteligente.

Al momento de imaginar a las notebooks, a los celulares y tablets, como posibles recursos educativos, todos son plataformas que incorporan casi las mismas capacidades tecnológicas. No hay una razón técnica para reprimir uno y no el otro. ¿Por qué se puede trabajar con robots y hay que alienar a los celulares? El motivo de la diferenciación se puede asociar, probablemente, a lo metodológico. “Lo central del debate no son las máquinas y las tecnologías sino los modelos educativos en juego” (Angelo, 2013, 110).

Excluir el Smartphone u otra nueva tecnología del espacio áulico es una discusión vacía porque ya se ha instalado en una realidad mayor, más práctica y exigente que el sistema educativo, la propia sociedad. Nadie sentirá la lámina de la guillotina en la nuca, pero la innovación educativa se impondrá por el propio peso de la conectividad y el aprendizaje en redes. La tarea docente inmediata es actualizarse para ser desarrollador de aplicaciones, guía pedagógico y profesional innovador \_ o, por lo menos, actualizado y entusiasta\_. El mundo nuevo invita a la ascensión del educador que aprende a crear para poder enseñar mejor, porque "enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo" (Freire, citado por Hiraldo, 2016).

Cada generación de docentes, noveles o expertos, en un primer accionar, ve al mundo exterior, a la clase como, confuso y apurado. La inseguridad trata de paralizarnos, pero hay que comprender que “nuestra esperanza está en lo nuevo que puede traer cada generación. Por el bien de lo nuevo y revolucionario de cada niño, la educación debe ser conservadora, toma lo nuevo y lo incluye en lo viejo.” (Arendt, citada por Aguilar, 2007)

## Referencias bibliográficas

- Aguilar Rocha, S. (2007). La Educación en Hannah Arendt. *Aparte Rei*, revista de Filosofía. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/aguilar49.pdf>, consultado el 25 de julio de 2016.
- Angelo, R.I. (2013). Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos. en Báez, M. y García, M. (Comp.). *Aportes para (re) pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. (pp. 103-117). Flacso Uruguay, Montevideo. Recuperado de [http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro\\_educacion\\_tecnologia\\_2013/Baez\\_Garcia\\_Aportes\\_para\\_re-pensar.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_Garcia_Aportes_para_re-pensar.pdf)
- El Observador. (2016). Internet cumplió un cuarto de siglo. *Revista Cromo*. Recuperado de <http://www.cromo.com.uy/internet-cumplio-un-cuarto-siglo-n953209>.
- El País. (2014). Más de la mitad de los niños entre 6 y 13 años tiene celular. *Negocios*, diario el País, Montevideo. Recuperado de <http://www.elpais.com.uy/economia/noticias/mitad-ninos-anos-celular.html>.
- Hirald, V. (2016) *Pedagogía de la autonomía: Enseñar no es transferir conocimiento*. Recuperado de <http://disenosocial.org/transferir-conocimiento/>.
- Khvilon, E. (2004) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente*. Unesco, Ediciones Trilce, Montevideo. Recuperado de <http://www.unesco.org/uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/lastecnologias.pdf>
- Koehler, M., Mishra, P., y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, Año 6, N° 10. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/download/.../11983>, consultado el 28 de julio de 2016.
- Monteiro, M., Cecilia Cabeza, C. y Martí, A. (2014). *Con la Física a todas partes: experiencias utilizando el teléfono inteligente* Universidad ORT, Montevideo. Recuperado de [http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/con\\_la\\_fisica\\_a\\_todas\\_partes.pdf](http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/con_la_fisica_a_todas_partes.pdf)
- Rabajoli, C. (2009). *Orígenes y desafíos de una estrategia de inclusión: el Plan Ceibal*. En El camino del Plan Ceibal, Unesco, Montevideo. Disponible en <http://www.unesco.org/uy/ci/publicaciones/Ceibal-2009-web.pdf>



# COLABORACIÓN DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASOS EN EL DEPARTAMENTO DE COLONIA, URUGUAY

MARIELA ESTHER QUESTA-TORTEROLO<sup>1</sup>

## Resumen

Este documento aborda la colaboración entre docentes de un mismo centro, y entre docentes de diferentes instituciones, sintetizando los avances del estudio<sup>2</sup> que explora las formas que adopta el trabajo colaborativo, en ocho centros de nivel primario y secundario públicos del departamento de Colonia (Uruguay). El diseño, basado en la estrategia de estudio de casos múltiple, busca obtener datos sobre las modalidades de colaboración, es decir, si se produce preferentemente de manera presencial o si se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), principalmente las herramientas que brinda el Plan Ceibal. Por tratarse de un estudio en curso, se presentan las líneas generales de los avances y se delimitan los ejes teóricos para encuadrar el análisis posterior. Teniendo en cuenta la importancia que reviste la colaboración docente, al presentarse desde la academia como una buena práctica que promueve el desarrollo profesional de los maestros y profesores, e impacta indirectamente en los aprendizajes de los estudiantes, esta investigación resulta de interés para conocer los elementos que favorecen la colaboración, así como las líneas de gestión que la suscitan.

**Palabras clave:** colaboración docente, TIC, innovación

## Resumo

Este artigo aborda a colaboração entre professores de uma mesma escola, e entre professores de diferentes instituições, resumindo o progresso do estudo que explora as formas que o trabalho colaborativo adota, em oito centros de nível primário e secundário público de Colônia (Uruguai). O projeto, com base na estratégia de estudo de caso múltiplo pretende obter dados sobre as formas de colaboração, ou seja, se ocorre, preferencialmente, em pessoa ou se utilizam-se as tecnologias da informação e comunicação (TIC), principalmente as ferramentas fornecidas pelo Plano Ceibal. Sendo um estudo em curso, as linhas gerais dos progressos são apresentadas e os eixos teóricos são delimitados para enquadrar a análise subsequente. Dada a importância da colaboração entre professores, apresentada pela academia

- 1 Máster en Gestión Educativa, Universidad ORT Uruguay; Licenciada en Relaciones Internacionales, Universidad de la República, Uruguay; Docente de posgrado y tutora de tesis de maestría en Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay; Docente de comercio exterior en Instituto Tecnológico Colonia. Doctoranda en Educación en *Universitat Autònoma de Barcelona*. [mquesta@vera.com.uy](mailto:mquesta@vera.com.uy)
- 2 Este trabajo se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), bajo la dirección de los Dres. David Rodríguez-Gómez y Julio Meneses.



como una boa práctica que promove o desenvolvemento profesional, e impacta indirectamente sobre a aprendizagem dos alumnos, esta pesquisa é de interese para coñecer os elementos que promoven a colaboración assim como as liñas de xerenciamento que a suscitan.

**Palabras-chave:** colaboración entre profesores, TIC, innovación

## Introducción

La realidad educativa nacional recibió el impacto del Plan Ceibal a partir de 2007, cuando comenzó la distribución de dispositivos en las escuelas públicas y posteriormente, cuando se universalizó la conectividad de los centros a internet. En este contexto, el Plan buscó la disminución de la brecha digital en la sociedad, mediante la modalidad de integración propuesta por la organización OLPC (One Laptop Per Child), extendiendo la llegada de computadoras portátiles a los hogares y promoviendo la alfabetización digital de las familias.

En vista de los avances logrados por el Plan y su extensión en años posteriores al nivel de enseñanza secundaria, surgieron varios estudios que dan cuenta de los logros y marcan también algunas debilidades a afrontar (véase Cuadro 1).

Estudio	Autores	Año	Conceptos	Niveles	Área	Diseño
Monitoreo y evaluación de impacto social del Plan CEIBAL. Metodología y primeros resultados a nivel nacional	Martínez, Alonso & Díaz	2009	Brecha digital Expectativas de familias y actores educativos Usos en el hogar Comportamiento Motivación	Primaria	Uruguay	Mixto
El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social 2009 – 2010	Rivoir & Pittaluga,	2010	Brecha digital Expectativas de familias y actores educativos Usos en el hogar	Primaria	Florida Maldonado Rivera Salto	Mixto
Estudio exploratorio sobre el impacto del Plan Ceibal y las nuevas políticas TIC desde la perspectiva de los educadores	Rodríguez-Zidán & Téliz	2011	Innovación Percepción docente (sobre el uso en el aula) Gestión educativa	Primaria	Salto	Mixto
Encuesta a docentes de Educación Media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas TIC	Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal	2011	Acceso, uso y experticia de herramientas TIC Opinión sobre necesidades de capacitación TIC	Secundaria	Uruguay	Cuantitativo

Estudio	Autores	Año	Conceptos	Niveles	Área	Diseño
Cinco años del Plan Ceibal: algo más que una computadora para cada niño	Rivoir & Lam-schtein	2012	Brecha digital Resultados de aprendizaje Percepción docente (sobre uso en el aula)	Primaria	Uruguay	Mixto
Profundizando en los efectos del Plan Ceibal	De Melo & Machado	2012	Resultados académicos en matemática y lectura Impacto en hábitos de estudio Auto-percepción en habilidades de matemática, lectura y aplicaciones	Primaria Secundaria	Uruguay	Cuantitativo
Evaluación Anual en Primaria 2009-2011	Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal	2012	Acceso Integración TIC-aula Tenencias de uso Perfil digital del docente Capacitación docente	Primaria	Uruguay	Mixto
Impactos del Plan Ceibal en las prácticas de enseñanza en las aulas de Primaria	Pérez & Ravela	2012	Percepciones de actores Integración TIC-aula Innovación	Primaria	Uruguay	Cualitativo
El Plan Ceibal (OLPC – Uruguay) entre la utopía y la distopía	Gascue	2013	Alfabetización Brecha digital Uso de TIC en el aula	Primaria	Uruguay	Mixto
En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un “modelo 1:1” a escala nacional	Vaillant, Rodríguez-Zidán & Bernasconi	2013	Perfil de docente y desarrollo profesional Percepción docente Autopercepción sobre las prácticas	Secundaria	Uruguay	Mixto

Estudio	Autores	Año	Conceptos	Niveles	Área	Diseño
Evaluación Anual en Primaria - 2013	Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal	2014	Acceso Conocimiento de recursos TIC educativos Capacitación docente Integración TIC -aula Tendencias de uso Integración a la gestión educativa	Primaria	Uruguay	Cuantitativo
Evolución de la brecha de acceso a TIC en Uruguay (2007-2014) y la contribución del Plan Ceibal a disminuir dicha brecha	Monitoreo y Evaluación Plan Ceibal	2015	Evolución de la brecha y del acceso a TIC Contribución a la disminución de la brecha en el acceso a microcomputadoras	Primaria Secundaria	Uruguay	Cuantitativo

Cuadro 1. Relación de estudios significativos sobre el Plan Ceibal. Elaboración propia.

La casi totalidad de los estudios relevados miden de una manera u otra el impacto de los dispositivos y recursos Ceibal en los aprendizajes de los niños y adolescentes uruguayos. Sin embargo, se percibe la necesidad de reflexionar más allá de la dotación de recursos y del aprendizaje en el aula, haciendo foco en la incidencia de las TIC en el trabajo del docente, en especial el que implica colaboración entre colegas, como forma de desarrollo profesional.

Con este estudio se pretende determinar las formas que asume el trabajo colaborativo entre docentes, de manera de conocer sus características, lo que resulta importante, no sólo por la repercusión que esto puede tener en el aula, sino como una forma de lograr la capacitación profesional permanente.

En este sentido, se considera pertinente conocer la realidad del docente en cuanto al eje temático que discurre entre la colaboración y el uso de las TIC, resultando de importancia tanto para los sistemas involucrados como para la proyección de estrategias que permitan marcar una evolución en el diseño de políticas TIC y la potenciación de recursos digitales para la mejora de la educación.

Este documento se estructura a partir de referencias teóricas que dan marco al estudio y se contextualiza en la realidad uruguaya; luego se plantean los elementos de la investigación y su metodología. Por último, se establecen los pasos a seguir para completar la recolección y el análisis de datos. Cada parte busca aportar comprensión sobre las inquietudes que generaron la disertación, las decisiones metodológicas tomadas para organizar la recolección de datos y los ejes sobre los que se desarrollará el análisis posterior.

## Marco de referencia

Se habla de cambios educativos y de la necesidad de adaptar la enseñanza a las características de los estudiantes, en un mundo globalizado, hiper-conectado (Banco Mundial, 2016), donde las formas de aprender y enseñar muestran el papel cada vez más creciente de las tecnologías en estos procesos. La teoría indica que el desarrollo profesional docente y, por tanto, la adaptación a las demandas formativas contemporáneas dependen de la colaboración entre los educadores.

## Colaboración y desarrollo profesional docente

Hace ya treinta años, Rosenholtz (1985,1989) establecía la diferencia en cuanto a logros académicos entre centros educativos en los que los docentes tenían una cultura colaborativa y los que no la tenían, mientras que Little (1990) en sus estudios, hablaba de la falacia de la colaboración al comprobar que en muchos casos no pasaba de ser una anécdota más, en el imaginario del profesor.

Unos años más tarde, Fullan y Hargreaves (1991) retomaban estos argumentos para establecer una serie de acciones que deben incorporar las escuelas a fin de cambiar el estilo docente y la forma de concebir la enseñanza. Entre las acciones, remarcan el compromiso de los docentes para trabajar con otros colegas, como forma de lograr eficacia en los aprendizajes.

En vistas de esto, “la colaboración docente se ha convertido en uno de los grandes eslóganes de los discursos contemporáneos del cambio educativo” (Lavié, 2009, p.7). Pero lejos de ser una moda, se inscribe en el contexto de la formación permanente del profesorado, ámbito de complejidad, si se tiene en cuenta lo que afirma Nóvoa (2010):

Muchos programas de formación continua han resultado inútiles, sirviendo solamente para complicar una situación cotidiana docente ya de por sí muy exigente. Es necesario rechazar el consumismo de cursos, seminarios y actividades que caracteriza el actual “mercado de la formación”, siempre alimentado por un sentimiento de “desactualización” de los profesores. La única salida posible es la inversión en la construcción de redes de trabajo colectivo que sean el soporte de prácticas de formación basadas en la colaboración y en el diálogo profesional. (p.55)

Contextualizado en la formación continua, el desarrollo profesional docente es un proceso de aprendizaje, que tiene como objetivo transformar las prácticas de aula de manera de obtener una mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Castañeda & Adell, 2011).

Vaillant (2007, 2010, 2014) asegura la existencia de políticas de desarrollo profesional docente instaladas en América Latina, que presentan el resultado esperado en cuanto a eficacia; y muestra, como elementos comunes de esos casos, el aprendizaje en situación y la colaboración entre pares.

En esta línea, según Castañeda y Adell (2011), los factores que promueven el desarrollo profesional docente, no son otros que,

en primer lugar, la manera en la que el trabajo práctico en la escuela le impulsa [al docente] al análisis y la reflexión y, en segundo lugar, la forma en la que adopta los

valores de la comunidad de la que forma parte como docente, que influyan en su forma de seguir aprendiendo. (p.87)

Asimismo establecen que el trabajo en equipo, la resolución en colaboración de los problemas y la comunicación, donde se explicitan, difunden y contrastan las derivaciones de las prácticas de aula, son elementos que promueven el desarrollo profesional (Castañeda & Adell, 2011).

Entonces, la colaboración ocurre cuando un grupo de individuos autónomos, en este caso los docentes, se encuentran interesados en el dominio de un problema o situación que deriva de la práctica, de manera que participan en un proceso interactivo, utilizando reglas que les son comunes y estructuras para actuar o decidir sobre asuntos relacionados a ese ámbito (Wood & Gray, 1991).

También se asume la colaboración como una forma eficiente de asignar recursos escasos, mientras se produce la construcción de comunidad docente mediante el fortalecimiento de los lazos dentro de la organización escolar (Thomson, Perry, & Miller, 2009).

Este encuadre de la colaboración, se vincula a los conceptos de colegialidad y cooperación (Fullan & Hargreaves, 1991; Kelchtermans, 2006; Kruse, 1996; Little, 1990; McLaughlin, 1992; Rosenholtz, 1985; Westheimer, 2008), incluso algunos de ellos utilizan los términos como sinónimos.

Sin embargo, mientras la colaboración se identifica con acciones cooperativas, que involucran el nivel más básico de interacción entre docentes; la colegialidad se refiere a la calidad de las relaciones entre el personal de un centro educativo, cuestión que implica una dimensión normativa referida a un aspecto de la cultura organizacional (Kelchtermans, 2006; Kruse, 1996).

La colaboración existe cuando las relaciones interpersonales en la organización promueven el aprendizaje mutuo, la discusión sobre las prácticas de aula, y sobre el desempeño de los estudiantes. Cuando estas situaciones de aprendizaje entre docentes se instalan en la cultura organizacional, se desarrolla la colaboración genuina, que deviene en el desarrollo profesional (Kruse, 1996).

Eventualmente, se evita la cultura del individualismo (Hargreaves, 1994); también se crean vínculos con la comunidad en la que se encuentra el centro educativo y, de esta forma se atiende de mejor manera las necesidades de formación que requiere el contexto.

Sin embargo, de nada sirve la colegialidad impuesta para lograr la colaboración, ya que de esta forma no se logran mejores centros educativos, ni mejores aprendizajes de los alumnos, ni el desarrollo profesional docente (Hargreaves, 1994). Por lo tanto, es necesario articular, a nivel de la gestión del centro, las posibilidades de equilibrar el aprendizaje docente, que debe darse a partir de experiencias personales individuales, con instancias de colegialidad, para promover la creatividad y lograr fortalezas (Fullan & Hargreaves, 1991).

Consecuentemente, la evolución de la cultura organizacional hacia modelos colaborativos debe ser uno de los ejes de la gestión del centro para la mejora, donde intervienen elementos como el grado de desarrollo organizacional y el liderazgo pedagógico para la innovación (Rosenholtz, 1989).

## Colaboración y TIC

En el contexto nacional y en gran parte de América Latina, los programas de incorporación de TIC a la educación se implantaron con ciertas resistencias de los colectivos docentes. Sin embargo, poco a poco los dispositivos y programas lograron instalarse en mayor o menor medida en el ámbito educativo (Artopoulos & Kozak, 2011).

Teniendo en cuenta que “las TIC son hoy una fuente de influencia y generación de modelos, patrones sociales y valores que nos hacen necesariamente re-pensar los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza” (Vaillant, 2014, p.1130) resulta necesario visualizar la relevancia de las actitudes y competencias de maestros y profesores frente a las TIC y su relación con la colaboración y el desarrollo profesional docente.

Al respecto, “las competencias en TIC por parte del profesorado se pueden entender como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias que este debe poseer para utilizar estas herramientas tecnológicas como unos recursos educativos” (Suárez-Rodríguez, Almerich, Díaz-García, & Fernández-Piqueras, 2012, p.294).

No obstante, tal como señalan Almerich, Suárez, Belloch y Orellana (2010), “las competencias necesarias en TIC por parte del profesorado se convierten en un eje central para lograr la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.248). Y aseguran que existe una relación entre nivel de conocimiento y de uso, “aunque la utilización es mayor a nivel personal-profesional que con los alumnos en el aula” (p.261).

Law y Chow (2008), diferencian dos tipos de competencias TIC en los docentes, las técnicas y las pedagógicas (véase Cuadro 2).

Las competencias técnicas se refieren a conocimientos y habilidades para manejar los recursos tecnológicos, mientras que las competencias pedagógicas permiten “utilizar esos recursos tecnológicos en su diseño y desarrollo curricular, así como en la planificación y organización educativa de su práctica educativa” (Suárez-Rodríguez et al., 2012, p.294).

Competencias TIC técnicas	Competencias TIC pedagógicas
Procesamiento de texto	Preparación de clases donde los estudiantes usen TIC
Correo electrónico	Conocimiento sobre situaciones pedagógicas adecuadas para el uso de TIC
Tomar y visualizar fotos digitales	Hallar recursos didácticos útiles en internet
Archivo de documentos electrónicos	Usar internet para el apoyo del aprendizaje de los estudiantes
Usar hojas de cálculo	Usar TIC para monitorear el progreso y la evaluación de los resultados educativos de los estudiantes
Discusiones en línea	
Producción de una presentación electrónica	Usar TIC para hacer presentaciones efectivas

Cuadro 2. Listado de competencias TIC. En base a Law & Chow (2008).

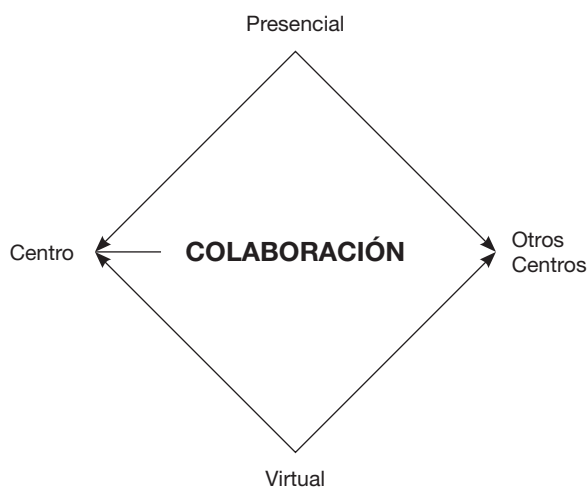
Las actitudes frente a las TIC son determinantes para su uso pedagógico y también para el desarrollo de competencias técnicas, y en el ámbito educativo oscila entre quienes las usan para optimizar los procesos y quienes las perciben como una amenaza a los resultados de los aprendizajes.

Por lo tanto, una actitud abierta hacia las posibilidades que ofrecen las TIC puede influir en las formas de colaboración y las buenas prácticas en materia de uso pedagógico de las tecnologías, que redunden en mejoras en la educación mediante la innovación y en el desarrollo profesional docente. Asimismo, una actitud abierta a la colaboración parece estar asociada al mayor uso profesional de las TIC (Drossel, Eickelmann, & Gerick, 2016).

### Colaboración, modalidades y condiciones

A los efectos de este estudio se analizarán las modalidades que asume la colaboración según se produzca dentro o fuera del centro; es decir si se da entre docentes que comparten sus tareas en un mismo centro educativo o, en cambio, si la colaboración se produce entre docentes que se desempeñan en centros educativos diferentes.

Asimismo se estudiarán las relaciones de colaboración con uso de TIC y sin uso de estos recursos. En estas modalidades será importante ponderar no sólo las actividades de colaboración que se presentan dentro de la institución de manera presencial o mediada por la tecnología, sino aquellas que puedan darse entre docentes en espacios virtuales (véase Cuadro 3).



Cuadro 3. Tipos y modalidades de colaboración. Elaboración propia.

Como señalan Meneses, Fàbregues, Rodríguez-Gómez, y Ion (2012), si bien se han estudiado las actitudes y visiones de los docentes frente a las TIC en educación, poco se ha

investigado sobre los factores que promueven el uso de TIC con fines profesionales y de colaboración por parte de los docentes, fuera del aula.

En este sentido, propusieron un estudio donde se focalizan en el uso de internet de dos maneras:

1. En apoyo a las actividades de preparación de las clases, por ejemplo, la búsqueda de información complementaria para las lecciones y la preparación de documentos de trabajo para los estudiantes; y
2. El uso en la gestión que se relaciona a las obligaciones generales del docente para el funcionamiento del centro educativo como organización.

El punto de partida se basa en las inequidades que presentan los docentes para el manejo de los recursos TIC y la relación que existe entre el grado de desarrollo organizacional de los centros y la aplicación de las TIC. Los resultados de dicho estudio muestran que el uso de internet fuera del aula con fines profesionales está ligado a las actitudes positivas que presentan los docentes frente a las TIC (Meneses et al., 2012).

A pesar de las advertencias sobre las limitaciones de la investigación, los autores remarcan que la alfabetización digital tienen un efecto positivo sobre las actitudes docentes y hacia el uso profesional de internet fuera del aula (Meneses et al., 2012). A partir de allí, se puede suponer que las actitudes de los docentes frente a las TIC también se relacionan con el grado de colaboración.

Igualmente, junto a las condiciones señaladas para la colaboración (actitudes y grado de desarrollo organizacional) resultan relevantes otras circunstancias, como la influencia de la cultura organizacional del centro y el liderazgo como factor de innovación.

## **Colaboración e innovación**

Como establece Gairín (2015), la cultura organizacional que promueve la colaboración origina también mejores herramientas para la gestión del conocimiento. La gestión del conocimiento se puede definir como un proceso sistemático e integrado de coordinación de las actividades de la organización, que permite recuperar, utilizar, compartir, crear y almacenar información y conocimientos de los individuos y grupos, a fin de alcanzar las metas organizacionales (Cheng, 2015).

La sustentabilidad de los procesos de gestión de conocimiento está asociada al grado de desarrollo organizacional que presente el centro escolar, es decir a las estrategias de aprendizaje organizativo que haya desarrollado. En este sentido, una organización educativa que aprende, puede gestionar el conocimiento, y evolucionar hacia un centro que lo genera, en tanto lo comparte y colabora con otras instituciones del entorno (Rodríguez-Gómez, 2015).

Estos procesos de creación y gestión del conocimiento involucran innovación, aprendizaje organizacional y colectivo, además de implicar formas colaborativas para la toma de decisiones institucionales, mejorando el desempeño y la calidad de la educación que brinda el centro, lo que redundará en mejores aprendizajes de los estudiantes (Cheng, 2015).



La colaboración entre docentes, aceptada como una buena práctica profesional, posibilita además la innovación; en la sociedad del conocimiento, las TIC se transforman en la herramienta idónea para el acceso a la información y facilitan la cooperación con fines profesionales en red, acercando a los docentes entre sí y a una vasta serie de recursos de conocimiento para potenciar la innovación. Mientras más docentes compartan información, más gana cada uno de ellos debido a que el conocimiento es creado por la interacción de la experiencia con la información (Petrides & Nodine, 2003).

Tal como explica Marcelo (2013) estos elementos se combinan en los procesos de cambio organizacional, de manera que la innovación parte de los docentes y sus actitudes frente a los desafíos y se potencia, en la medida que existen mecanismos que permiten la reflexión sobre la práctica y la hacen parte del quehacer institucional, favoreciendo el desarrollo del centro. En este punto es necesario remarcar que estos procesos se dan, usualmente, apoyados en la figura del director en tanto líder de la organización.

La innovación en el ámbito educativo, actualmente se asocia a la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje. Para que esto se logre, es necesaria una adecuada gestión del conocimiento que permita la integración de conocimientos internos y externos a la organización, de manera de hacerlos disponibles y accesibles (Plessis, 2007). Asimismo se suma la posibilidad de trabajar en red y generar recursos de aprendizaje más atractivos y, por tanto, más efectivos (Cacheiro, 2011). Aquí el liderazgo de los directivos parece fundamental para impulsar la innovación y los cambios, tanto para moldear la cultura institucional, como para promover las buenas prácticas de colaboración.

## **Diseño de la investigación**

A partir de las líneas argumentales teóricas, y de las inquietudes que movilizaron la investigación, se planteó el diseño del estudio y sus fases.

Desde que en 2008 se comenzó a implementar el Plan Ceibal en Uruguay, diversos han sido los estudios de impacto que se han realizado, tanto para medir la evolución de la brecha de acceso a las TIC, como para evaluar el impacto en los desempeños de los estudiantes mediante el uso educativo de las herramientas y recursos del plan. En vistas de los estudios consultados (véase Introducción) y de los objetivos de la investigación, se planteó el diseño de esta investigación.

Este estudio de casos múltiple está siendo llevado a cabo en el departamento de Colonia, Uruguay, donde se seleccionaron ocho centros educativos pertenecientes a los niveles de educación primaria y educación media básica pública. La selección de centros se llevó a cabo a partir de estadísticas oficiales de los organismos involucrados, teniendo en cuenta casos extremos de máxima y mínima repetición en escuelas y liceos comprendidos en los niveles de contexto socio-cultural más bajo y más alto existentes en el departamento (véase Cuadro 4).

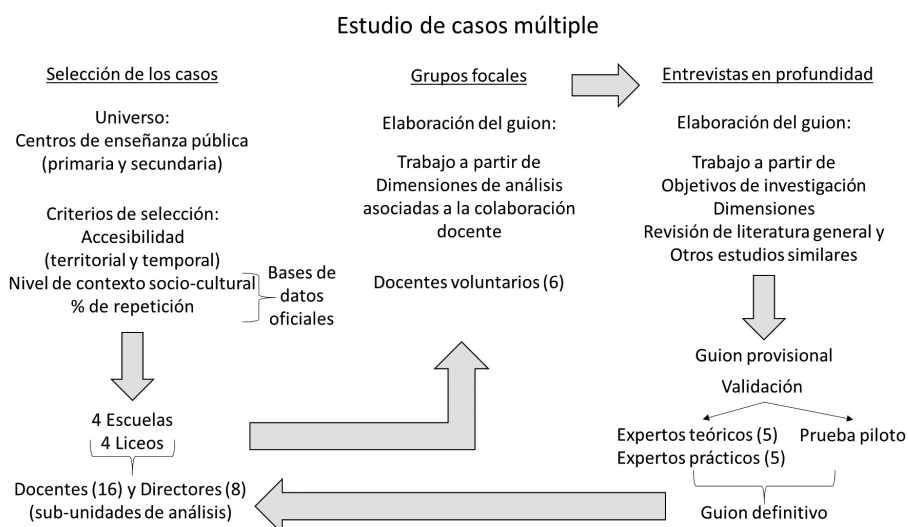
Centros	Nivel de contexto socio-cultural	Tasa de repetición
Primaria	Q1	Mínima
	Q1	Máxima
	Q5	Mínima
	Q5	Máxima
Secundaria	Q4	Mínima
	Q3	Máxima
	Q5	Mínima
	Q5	Máxima

Cuadro 4. Criterios de selección de centros para el estudio. Elaboración propia.

La selección permitió establecer los casos a abordar y plantear las técnicas de recolección de datos más adecuadas para el tipo de estudio. Luego de evaluar las necesidades de datos, las fuentes de información y las posibilidades de aplicación real de las técnicas, se optó por plantear un grupo de discusión en cada centro, con hasta seis docentes que accedan a participar de manera voluntaria.

El objetivo de cada grupo de discusión es establecer qué se entiende por colaboración docente en el centro, reflexionando sobre las características más destacadas del perfil de docente que colabora, qué aspectos del centro actúan como facilitadores del trabajo en colaboración con fines de desarrollo profesional, y si resulta usual el intercambio colaborativo con docentes de otros centros.

Una vez realizado el grupo focal, se entrevistarán en profundidad dos docentes que sean referentes de colaboración, positivos y negativos, según la percepción de los integrantes del grupo focal, en cada centro. Asimismo, se propondrá la realización de una entrevista a los directores de las instituciones en estudio (véase Cuadro 5).



Cuadro 5. Características del estudio planteado. Elaboración propia.

Con los datos recabados en las entrevistas se busca obtener información para lograr los objetivos establecidos en el diseño de la investigación, referidos a identificar los procesos de colaboración docente; analizar las formas en que se da el trabajo colaborativo presencial y el mediado por la tecnología; comparar las prácticas colaborativas intra-centro e inter-centros del profesorado; y analizar las prácticas utilizadas para la reflexión colectiva, el registro y la organización del conocimiento pedagógico desarrollado a partir de la colaboración docente (véase Cuadro 6).

Las dimensiones de análisis se vinculan con estos objetivos, y se complementan con aspectos relacionados a las actitudes y competencias de los docentes frente a las TIC con fines profesionales, y la disponibilidad de recursos digitales. Asimismo, para establecer las características particulares de cada sub-unidad de análisis, se recogerán datos relativos al contexto de cada participante.



Cuadro 6. Dimensiones de análisis proyectadas. Elaboración propia.

## A modo de cierre

Actualmente resulta indiscutible e indispensable el uso de las TIC en la educación; en Uruguay, las políticas TIC han marcado un hito en la incorporación de dispositivos y recursos digitales para el desarrollo de estrategias de enseñanza y la reducción de la brecha digital, con el Plan Ceibal. Sin embargo, poco se ha indagado sobre los usos que dan los docentes a estos recursos, para fortalecer los aprendizajes propios y con ellos mejorar las maneras de enseñar.

Se han seleccionado referentes teóricos que indican la importancia de la colaboración docente como elemento potenciador del desarrollo profesional, la creación y gestión del conocimiento, la innovación y por ende, la calidad educativa. Se ha delineado también una serie de condicionantes para la colaboración, tales como las actitudes y competencias para el uso de los recursos TIC, el liderazgo y la gestión institucional, la cultura y el grado de desarrollo organizacional, presentes en cada centro.

Asimismo, se determinan las formas que puede tomar la colaboración: presencial o virtual, entre docentes de un mismo centro, o entre docentes pertenecientes a diferentes instituciones. La importancia de identificar las modalidades que asume el trabajo colaborativo en los casos estudiados, resulta de utilidad para establecer un estado de situación en esta materia, que permita vislumbrar líneas de acción y reflexión en torno a modelos de gestión que favorezcan este tipo de relacionamiento entre docentes.

El estudio planteado busca explorar las modalidades en que se presenta la colaboración en los centros educativos seleccionados, de manera de analizar la existencia de formas de trabajo colaborativo entre docentes, en los diferentes modos propuestos.

Es de esperar que, así como los aprendizajes colaborativos entre estudiantes resultan de gran impacto y trascienden las barreras de lo meramente curricular, las instancias de colaboración profesional entre docentes puedan extenderse como modelo de buenas prácticas, que impacte en los resultados educativos nacionales.

Las evidencias de estudios previos a nivel internacional indican que la colaboración entre colegas puede hacer un aporte sustancial a las problemáticas y desafíos que atraviesa la educación en la actualidad, realidad a la que nuestro país no es ajeno. Es por eso que esta investigación espera contribuir a la reflexión y servir como base a futuras líneas de gestión en este ámbito, porque como señala Cobo (2016) “*sería deseable que hubiese mayores iniciativas de colaboración en educación gestadas e impulsadas desde diferentes geografías y culturas*” (p.80).

## Referencias bibliográficas

- Almerich, G., Suárez, J., Belloch, C., & Orellana, N. (2010). Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso que hacen de estas tecnologías. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 247–269.
- Artopoulos, A., & Kozak, D. (2011). *Topografías de la Integración de TICs en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación* (No. 9). Retrieved from [https://www.udes.edu.ar/files/AdmTecySociedad/09\\_topo\\_artopoulos.pdf](https://www.udes.edu.ar/files/AdmTecySociedad/09_topo_artopoulos.pdf)
- Banco Mundial. (2016). Usuarios de Internet (por cada 100 personas). Retrieved August 10, 2016, from <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.P2?view=chart>
- Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel-Bit*, 39, 69–81.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). In R. Roig & C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83–95). Alcoy & Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.
- Cheng, E. (2015). *Knowledge Management for School Education*. Singapore: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-981-287-233-3>
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente*. Montevideo: Fundación Ceibal/Debate.
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2016). Predictors of teachers' use of ICT in school

- the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 1–23. <http://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Gairín, J. (2015). Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorar la cultura y práctica de la seguridad en educación. *Cuadernos de Estrategia*, 172, 59–84.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassel.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Kruse, S. D. (1996). Collaboration Efforts Among Teachers : Implications for School Administrators. In *Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*. Louisville: ERIC.
- Lavié, J. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado un análisis crítico de la cultura organizativa*. Sevilla: Comunicación Social.
- Law, N., & Chow, A. (2008). Teacher characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT. In N. Law, W. Pelgrum, & T. Plomp (Eds.), *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA sites 2006 study* (pp. 181–219). Hong Kong: Springer.
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25–47.
- McLaughlin, M. W. (1992). *What Matters Most in Teachers' Workplace Context?* Washington.
- Meneses, J., Fàbregues, S., Rodríguez-Gómez, D., & Ion, G. (2012). Internet in teachers' professional practice outside the classroom: Examining supportive and management uses in primary and secondary schools. *Computers & Education*, 59(3), 915–924. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.011>
- Nóvoa, A. (2010). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Petrides, L. A., & Nodine, T. R. (2003). *Knowledge Management in Education: Defining the Landscape*. Half Moon Bay.
- Plessis, M. du. (2007). The role of knowledge management in innovation. *Journal of Knowledge Management*, 11, 20–29. <http://doi.org/10.1108/13673270710762684>
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla.

- Rosenholtz, S. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352. <http://doi.org/10.1086/443805>
- Rosenholtz, S. (1989). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Suárez-Rodríguez, M., Almerich, G., Díaz-García, I., & Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293–309.
- Thomson, A. M., Perry, J. L., & Miller, T. K. (2009). Conceptualizing and measuring collaboration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 23–56. <http://doi.org/10.1093/jopart/mum036>
- Vaillant, D. (2010). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29–37). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2014). Formación de Profesores en Escenarios TIC. *Revista E-Curriculum*, 2(12), 1128–1142. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Vaillanti, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1–16.
- Westheimer, J. (2008). Learning among Colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, D. Feiman-Nemser, J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of Research in Teacher Education* (pp. 756–785). New York: Routledge.
- Wood, D., & Gray, B. (1991). Toward a Comprehensive Theory of Collaboration. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(2), 139–162. <http://doi.org/10.1177/0021886391272001>



## MESA 3: EDUCACIÓN COMPARADA, INTERNACIONAL Y ESTUDIOS DE FRONTERA

**MODERADORA: LETICIA NÚÑEZ ALMEIDA**  
**RELATORÍA: PATRICIA VIERA**

La educación comparada como enfoque teórico-metodológico ha realizado históricamente aportes relevantes que han servido para la toma de decisiones en materia de políticas educativas en Europa, Estados Unidos y otras partes del mundo. Actualmente, tiene un desarrollo creciente en Iberoamérica y parecería favorecer el necesario diálogo entre la academia y los procesos de diseño e implementación de políticas, programas y proyectos educativos. Por otro lado, permite profundizar en la reflexión de los fenómenos en territorio a partir del conocimiento de experiencias vividas en otros países y otras instancias desde diversas áreas académicas de la Educación. Por sus características, aporta nuevas perspectivas para la comprensión de la realidad y se ha prestado para muchos estudios sobre internacionalización de la educación.

En esta instancia, la temática se abrió a nuevos abordajes relacionados a este tipo de estudios; es así que esta Mesa, se ha ido consolidando en un espacio de reflexión y debate sobre estudios comparados e internacionales en educación y temas relacionados a “estudios de frontera”, que parecería inaugurar una nueva línea de investigación -alternativa a la educación comparada tradicional- desde encuadres epistemológicos que sustentan la producción de conocimiento en las intersecciones metodológicas de comparatistas y fronterólogos.

En esta ocasión, la jornada de trabajo se inauguró con una presentación del Dr. Charlie Palomo de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina, titulada “*Modelos comparados de universidad del futuro*”. Una interesante mirada crítica de la universidad sobre “modelos comparados de universidades del futuro” desde los planteos de Renaut (2008), Escotet (1997), Sousa Santos (2005), Pérez Lindo (1998), entre otros y finalmente una propuesta propia acorde a los desafíos actuales. A partir de las comparaciones previas, Palomo plantea la imagen que visualiza para la universidad del futuro; corresponde a una universidad que “conservando su pasado, entre en diálogo abierto con el tiempo histórico político, gnoseológico de la sociedad que le toque atravesar”...” será la que encuentre el punto de dinámico equilibrio entre el respeto de la autoría y el desarrollo de espacios y procesos de construcción



participativa de conocimiento colectivo...que incorpore en sus dispositivos de evaluación formas permanentes e inclusivas de todas las tareas vinculadas con el conocimiento...que traiga a su interior el producto social de conocimiento y lleve al afuera lo desarrollado... que ofrezca la mayor de las dificultades para establecer donde empieza su interior y donde comienza el escenario social, con actores flexible, dinámicos y políglotas en todos los sentidos...en definitiva, “aquella que desnaturalice lo dado y lo revierta”...

Luego de esta ponencia de apertura, se realizó la lectura de la ponencia “*Las pasantías interregionales: un dispositivo formidable para el fortalecimiento de la integración educativa regional*” de las autoras Analaura Conde y Graciela Krichesky, se trata de una investigación que se enmarca en el contexto del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) que desarrolla como una actividad conjunta del MERCOSUR con la Unión Europea, y puso de manifiesto el rol central que la educación ocupa en los procesos de integración de la región. El objetivo global del PASEM, en ese marco, fue contribuir al proceso de integración regional y a la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación docente en el Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR. A partir de la comparación de las realidades educativas de los distintos países implicados en la experiencia, se transformó en un factor que posibilitó el análisis de los diseños y las prácticas con elementos analizadores que surgieron de las disímiles realidades de los participantes de las pasantías.

La profesora Rosario Brochado participó con una ponencia sobre “*La Educación de Jóvenes y adultos en la frontera Rivera Livramento*” y a continuación Beatris Gevehr Guimarães y Luis Felipe de Medeiros Brito (estudiantes brasileños de la Maestría en Educación en UDE/ Uruguay), presentaron sus ponencias tituladas: “*Comparação de conceitos de extensão entre Brasil e Uruguai: uma investigação preliminar*” y “*Desburocratização de papéis no âmbito administrativo-educacional. Estudo comparado*”, respectivamente; a partir de aquí, se generaron comentarios y sugerencias por parte de los investigadores presentes, principalmente del Prof. Enrique Mazzei que aportó recomendaciones metodológicas y conceptuales de gran valía tanto para los maestrandos como para el público en general, convirtiendo la mesa redonda en una privilegiada clase de metodología de la investigación sobre Educación Superior y temas de fronteras. En la discusión posterior, se destacó la pertinencia de un estudio comparado sobre extensión universitaria ya que trata de fronteras entre las universidades y las sociedades. Se le recomienda hacer una comparación de autores brasileños y uruguayos dicen sobre la extensión, porque la autora está comparando discursos oficiales, lo que los estadios están diciendo sobre extensión; y sería interesante saber lo que investigadores y teóricos tienen para decir sobre este tema y su complejidad. En el debate surge una pregunta disparadora: ¿Cuáles son elementos que dificultan un proyecto de extensión fronterizo, internacional? Hay que discutir, incluso si existen “ciudades gemelas” entre Brasil y Uruguay como las define el MERCOSUR; y en estos casos, ¿cuál es el papel de las universidades cuando los países son tan disímiles y asimétricos?

Los actores presentes aportan datos concretos; por ejemplo la socióloga Mariela de Vargas expone cómo -desde el MIDES- específicamente, se identifican dificultades para actuar en políticas públicas en frontera. Existen acuerdos binacionales, como el acuerdo de residencia estudio y trabajo (DEF), pero a la hora de aplicarlos surgen barreras, es decir que en los hechos hay muchas trabas, un claro ejemplo es el hecho de que Udelar no acepta documentos fronterizos, por el detalle de que el programa informático no permite ingresar la cantidad de dígitos de esta clase de documentación diferente. Se concluye que si bien se carece de acuerdos dentro de los servicios de la misma universidad y mucho menos entre universidades de los

dos países; hay mucho para discutir aún, por lo que se deja planteado el desafío de investigar los obstáculos y trascender el discurso de lo que se ha logrado.

La segunda mesa redonda contó con la presencia la Doctora Rosane Carneiro Sarturi (posdoctorada en Políticas Públicas en la Universidad de Valencia) y actualmente *coordinadora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional* en la Universidad Federal de Santa María y el Profesor Enrique Mazzei, responsable del PDU Núcleo de Estudios de Frontera (NEF) de la Casa Universitaria de Cerro Largo (CUCel) de la Universidad de la República (Udelar), investigador experto en temas de frontera. También estuvo presente el profesor Miguel Pereira Dinis( IFsul/Br) *coordenador dos Cursos Binacionais no câmpus Santana do Livramento/Br* y Patrícia Khairallah por la misma institución(anfitriones del evento, en ese momento) así como el Mag. Marcelo Ubal (UTECE, encargado de los Cursos Binacionales en Rivera/Uy). Participaron activamente del debate: la socióloga Mariela de Vargas González de la Unidad Temática de Frontera del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en Rivera; el Director de la Escuela Técnica Superior de Rivera (UTU/ Uy) prof. Ricardo Olivera y su subdirectora, también profesora del Centro Regional de Profesores del Norte (CERP-CFE-ANEP), Dra. Gabriela Picapedra.

Para abrir el segundo debate, Patricia Viera (integrante del equipo del CEPE, Udelar) presentó la ponencia “*Estudios comparados sobre internacionalización y democratización de la Educación en espacios de frontera: planteos para un debate*”, en la que expone las bases teóricas, los lineamientos metodológicos y algunos resultados preliminares de una investigación -en curso- en el marco del Programa de estudios Posdoctorales en UNTREF, Argentina. A partir de esta introducción, se abre a debate el tema de “Las fronteras como espacios internacionales”. La Doctora Leticia Núñez Almeida (*Bacharel em Direito* por la UFRGS y Doctorada en Sociología por USP) realizó una completa exposición titulada “*Las fronteras, espacios internacionales*”, y realizó aportes sobre los distintos conceptos de fronteras y disciplinas que estudian el concepto de FRONTERA: Sociología, Geografía, Psicología, Historia Ciencias, biomédicas, por tanto es un concepto transdisciplinar. A partir de su ponencia surgen interacciones muy sustantivas que se desprenden de la discusión entre los presentes, con una activa participación de actores involucrados en políticas internacionales y de frontera y que fueran invitados oportunamente. Se parte de la hipótesis planteada por la Dra. Leticia Almeida de que las fronteras generan otras fronteras, hay que pensarlas de una forma más compleja. Éstas estarían situadas entre: investigación cuantitativa y cualitativa, fenómenos sociales y racionales fenómenos emocionales y racionales, número y palabra, ciencia y humanismo, investigación y políticas públicas.

A partir de estos conceptos aportados en la exposición de la Dra Almeida, surge el expreso desafío de cambiar la perspectiva de análisis para estos temas. Mazzei, planteo cómo “el centro” parecería estar agotado, mientras que “en los bordes” pasan muchas cosas. Las teorías clásicas ya no funcionan más, con lo que se problematiza el concepto de frontera, según Mazzei “quien inventó el concepto frontera, lo inventó desde el centro” y la realidad supera esto. Hay una cultura de borde, por tanto hay que repensar el discurso. La cultura de lo informal, que no es la negación de lo formal y sí es una cultura de la “multiformalidad. Puede considerarse como un estilo de vida, es consuetudinaria, no está en la norma. Hay una oposición al abordaje que el Mercosur plantea sobre las Fronteras. La frontera ofrece oportunidades de sobrevivencia que no existe en el país. Ahora: ¿cuál sería el marco normativo alternativo para la frontera?

Otros participantes discuten cómo la ausencia de la norma provoca mucho desgaste y agotamiento a los actores en territorio. A partir de estas discusiones se expresan nuevas interrogantes: ¿Hay que pensar nuevos modelos? ¿Va a tener peso territorial las decisiones sobre políticas de frontera? Por ejemplo, ya no estamos hablando de línea de frontera y sí de bioma pampa, por ejemplo. Estas cosas que pasan en la frontera, no suceden solamente en las fronteras geográficas

Finalmente, quedan evidenciadas las deficiencias en leyes internacionales o binacionales porque esto no es un tema de interés política. El problema es de relaciones internacionales. ¿Qué pasa en la región donde la presencia del Estado se contraponen a los intereses?, o que acontece donde el Estado no está presente? El habitante de frontera quiere ser un ciudadano constituido, por tanto quiero que la ley lo contemple y que los centros de poder lo reconozcan. La cuestión se constituyó en si “queremos o no queremos esa presencia del Estado”.

De alguna forma, las fronteras se anticipan -en el tiempo- a la crisis de la modernidad, porque a ellas, tal vez, no llegó la modernidad; en tal sentido, es como un laboratorio que se anticipa a las relaciones de la globalización. Se evalúa en general que esta instancia está posibilitando la formación de un capital intelectual muy interesante, al favorecer un intercambio reflexivo sobre la frontera, discutiendo políticas de frontera desde el conocimiento vivencial de la realidad.

# MODELOS COMPARADOS DE UNIVERSIDAD DEL FUTURO. Y UNA PROPUESTA PROPIA

CHARLIE PALOMO<sup>1</sup>

## Resumen

La universidad se tensiona entre las críticas despiadadas que recibe y la esperanza societal, que se mantiene, en la posibilidad de que la institución cambie. Profundamente.

El panorama está complicado. Mucho por saber. Cada vez más. Difícil de abordar.

Complejo de aprender e investigar. Con instituciones y actores (estudiantes, profesores, gestores) que no alcanzan a responder a las demandas. Con categorías que no dan cuenta de los fenómenos.

Desde los noventa, algunos autores líderes insisten en proponer modelos de universidad del futuro. La lectura comparada de estos arquetipos diversos muestra una coincidencia: para todos, la educación superior está en deuda. Para colmo de males, la realidad no es lo que era hace veinte años.

Repasemos las proyecciones incumplidas. Aprovechemos para agregar un modelo propio.

**Palabras clave:** Educación superior, universidad tradicional, modelos de universidad comparados

## Resumo:

Na universidade há uma tensão entre as críticas implacáveis que ela recebe e a esperança societal, que se mantém, na possibilidade de que a instituição mude. Profundamente.

O panorama está complicado. Muito para saber. Cada vez mais. Difícil de abordar. Complexo de aprender e pesquisar. Com instituições e atores (estudantes, professores, gestores) que não alcançam a dar resposta às demandas. Com categorias que não dão conta dos fenômenos.

Desde a década de noventa, alguns autores líderes insistem em propor modelos de universidade do futuro. A leitura comparada desses diversos arquetipos mostra uma coincidência: para todos eles, a educação superior tem uma dívida. E, ainda por cima, a realidade não é o que era há vinte anos.

Vamos revisar as projeções não cumpridas. E vamos aproveitar para acrescentar um modelo próprio.

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

**Palabras clave:** Ensino superior, unidversidade tradicional, modelos de unidversidade comparados

El futuro tiene...misterio. Encarna el desafío de pensarse, de proyectarse en una representación que tiene un anclaje en la realidad del hoy, pero se visualiza en un mañana. Fatal y motivador. Definitivamente llegará el momento de comparar si lo que se pensó se ha podido concretar. Coincidencias, contrastes, hiatos, olvidos, disrupciones. Batería de posibilidades que el devenir le devolverá en forma de espejo inapelable a las buenas ideas de cambio. Implacable.

Desde los noventa la universidad aceptó, no sin resistencias que aún persisten, someterse a estudio sistemático. Acostumbrada a poner en la platina del microscopio cuanto objeto anduviera por el mundo, declinó el privilegio de investigarse. Tal vez, el presentimiento de no obtener los mejores resultados y entrar en la vorágine de mejoras le hizo retacear la participación.

El mundo cambiante, las demandas en ascenso, el crujir de las viejas estructuras institucionales llevó a autores especialistas en academia a proponer transformaciones que en muchos casos constituyeron modelos: **Universidad de la Diversidad** (Miguel Ángel Escotet, 1997); **Universidad del conocimiento** (Augusto Pérez Lindo, 1998); **Pluriuniversidad** (Boaventura de Sousa Santos, 2005); **Universidad digital [Reformada]** (Claudio Rama, 2006); **Universidad en Red / Pluriversidad** (José Luis Brea, 2007); **Universidad Inteligente** (Alejandro Piscitelli, 2009); y agregamos **Universidad del Futuro** (Charlie Palomo, 2016).

Aceptadas las arenas inciertas del mundo, en el monumento universitario vive y pervive una matriz de certezas. Ilusión de verdad. Contundente. Definitiva. La universidad representa una imagen de estabilidad y trascendencia que poco tiene que ver con la incertidumbre y aceleración que impregnan la época actual. Tensión.

En tanto institución, la universidad está y se desenvuelve en la sociedad. En tanto institución tradicional, conservadora y reproductora de anteriores esquemas, se choca con los cambios societales que marcan una vanguardia. En términos de conocimiento, los comportamientos sociales se muestran más dinámicos que las lógicas institucionales universitarias. Y así las derivaciones.

La universidad reacciona por detrás de los acontecimientos. La universidad contemporánea debe reconocer y actuar en consecuencia con la diversificación de las sociedades en el mundo, la composición cada vez más multicultural de éstas, las características de la masificación, las estructuras de comunicación e información, la incorporación de tecnologías en la vida cotidiana, la reducción de la distancia entre lo público y lo privado, el acceso de los ciudadanos a formas de búsqueda del conocimiento distintas a las que ella emplea, las nuevas dimensiones del trabajo basadas en la capacidad de iniciativa personal y colectiva y en la corresponsabilidad de las decisiones, la interdisciplinariedad de los puestos de trabajo y la movilidad permanente de los perfiles profesionales, la movilidad geográfica y cultural, la mutación sin pausa de la sociedad definida por la incertidumbre y la complejidad y la reducción del Estado-nación por superestructuras regionales, económicas y sociales. (Escotet, 1997, p. 23)

La universidad, tal y como estaba concebida, pierde espacios, cambia su lugar y decae en exclusividad como productora, evaluadora y difusora de conocimiento. Representa un desplazamiento de la educación superior como se la venía concibiendo. “La rotación de los mercados laborales, la desaparición de campos enteros de la producción o el reentrenamiento permanente de las personas para mantener la vida laboral destroza las bases mismas sobre las que se articuló la educación como intercambio entre las personas a partir de los propios aprendizajes de saberes. (Rama, 2006, pp.212-213)

El nuevo rol de la universidad requiere de nuevas habilidades y destrezas cuya posesión y uso está, por lo menos, en revisión. Lo que era competencia, en tanto carrera de logros, debe transformarse en cooperación. Lo que era tradición y rigidez debe convertirse en flexibilidad y diversidad. “El nuevo papel de la universidad ante la sociedad requiere de ella no sólo nuevas actitudes y valores, nuevos compromisos y relaciones, nuevas prácticas de cooperación y de servicios; exige también nuevas estructuras, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, nuevas modalidades de educación cooperativa, nuevas concepciones curriculares, nuevos sistemas de administración, planificación y control”, (Escotet, 1997, p. 42). En una mirada macro, en términos de política de conocimiento y su desarrollo: “No hay neutralidad ni axiológica ni cultural ni política del sistema de la tecnociencia y en ninguno de sus mecanismos y aparatos, por lo que toda actividad participe de los procesos de producción (y transmisión) cognitiva debe someterse a la reflexibilidad crítica”, (Brea, 2007, p. 146).

No son cambios superficiales o adaptativos, para los cuales la universidad muestra una gran destreza a lo largo de toda su historia. Para Escotet (2007) es importante que cambie y no se adapte pasivamente a lo que exigen los nuevos tiempos. El mismo problema planteado: “Se trata de una actuación en medio de las presiones (reactiva) con la incorporación acrítica de lógicas sociales e institucionales exteriores (dependiente) y sin perspectivas de mediano o de largo plazo (inmediatista)”, (Sousa Santos, 2005, p. 16). En el mismo sentido: “Los administradores universitarios y de la educación viven adaptándose permanentemente a nuevas condiciones. Muchas veces no tienen la oportunidad de pensar estratégicamente el futuro de las instituciones”, (Pérez Lindo, 1998, p. 16). ¿Resolver o reflexionar, diseñar, implementar, evaluar? Todo en simultáneo.

Sousa Santos (2005) caracteriza a la universidad tradicional como reactiva, dependiente e inmediatista. Por oposición lógica, la universidad del futuro podría pensarse como propositiva, autónoma y prospectiva.

Tiempo de investigar a la universidad. Momento de estudiar procesos y actores ¿Cómo son?, ¿cómo serán?, ¿reactivos o propositivos?, ¿dependientes o autónomos?, ¿inmediatistas o prospectivos?, ¿nada de todo esto?, ¿una combinación armónica o estridente de todo eso? El recorrido de este artículo procura marcar las pistas del camino.

La institución universitaria enfrenta, en la actualidad múltiples, tensiones que devienen de desfasajes externos e internos que no están desconectados. Para Sousa Santos (2005) la universidad debe resolver tres conflictos que se le plantean en este nuevo escenario del conocimiento y los nuevos actores vinculados con él.

La primera adversidad que la institución universitaria enfrenta y sufre es no detentar el privilegio de la exclusividad en términos de productora y custodia del conocimiento valorizado.

La crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las élites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Por otro, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. (Sousa Santos, 2005, p. 15)

Pérdida del monopolio en términos de producción del saber reconocido, análisis compartido:

En el nuevo contexto societario no son ajenos los centros productores de saberes, sino que ellos son los motores dinamizadores de las transformaciones que se están procesando y que están modificando el monopolio del saber y la relación entre universidad, conocimiento y comunidad en el camino hacia la construcción de una sociedad global del conocimiento. (Rama, 2006, p. 203)

Demanda sin exclusividad. Conflicto.

La segunda, derivada en parte de la primera, es no tener el consenso del reconocimiento de su saber y los métodos de su producción.

La crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de competencias y, de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. (Sousa Santos, 2005, pp.15-16)

¿Jerarquización o igualdad? ¿Reconocimiento o equidad?

La nueva configuración del conocimiento inquieta a la universidad que transitaba tranquila su método exclusivo y excluyente.

Por último, la tercera, la tensión generada entre la independencia de pensamiento y comportamiento y los nuevos valores de intervención de rendimiento de cuentas.

La crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de los valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social. (Sousa Santos, 2005, p.16)

Autonomía con responsabilidad.

Deslegitimada de modo múltiple, la universidad atraviesa el desafío de reposicionarse en la sociedad y recuperar el prestigio perdido. “Las instituciones educativas de todos los niveles necesitan relegitimarse. Necesitan volver a ofrecer las condiciones de una comunidad educativa brindando conocimientos básicos y formando ciudadanos”, (Pérez Lindo, 2010, p.229).

## ¿Conservar o innovar?

Destronada de su exclusividad en la producción de conocimiento reconocido, criticada en sus métodos y conminada a rendir cuentas, exigida en el mantenimiento de la calidad de sus saberes y demandada para mejorar la equidad de oportunidades en el acceso, constreñida por lo inmediato y presionada por pensar en el futuro, la universidad atraviesa una crisis profunda que impone la revisión de sus concepciones y la reflexión sobre sus comportamientos.

No son pocos los obstáculos que tiene por delante la universidad para su propia transformación. “La compartimentación de las disciplinas, la corporativización de las profesiones, el peso de la demanda credencialista de los estudiantes, las formas de poder que surgen del dominio de los saberes”, (Pérez Lindo, 1998, p. 15).

Así la universidad del futuro parece ser no solo el resultado de un comportamiento propio y aislado sino la conjunción de fuerzas que la empujan hacia afuera y hacia arriba. Le piden más.

La universidad de la excelencia aparece entonces como resultado de las fuerzas centrífugas que tienden a descentralizar la universidad y extrapolar hacia lugares más apartados y orbitados, esas nuevas tareas y misiones a las que el nuevo contexto histórico-social —y el tejido económico-productivo— concede una importancia creciente. (Brea, 2007, p. 140)

Para otros autores la crisis de la universidad se resume en una contradicción interna, en un enfrentamiento de intereses y actores institucionales. “Buena parte de las crisis universitarias tienen en el trasfondo esta dicotomía: la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, entre el miembro del ‘ethos académico’ y el miembro del ‘ethos social’”, (Escotet, 1997, p. 44). Y en esa controversia de intereses y actores, suelen diluirse los contenidos y metodologías. “El ambiente del aprendizaje depende no sólo de los contenidos y de los recursos técnicos sino también de las actitudes de los actores”, (Pérez Lindo, 2010, p. 229). El núcleo del núcleo. Tan difícil de identificar, describir y explicar, como arduo de modificar. El cementerio de las políticas: las actitudes.

Para algunos autores, la crisis tiene origen en una contradicción externa. La lógica empresarial ha

(...) transformado la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en sí misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes. (Sousa Santos, 2005, p. 21)

Aunque lo externo puede funcionar como fuerza positiva: “El motor principal de las universidades contemporáneas debe ser una voluntad de saber orientada hacia determinados fines sociales”, (Pérez Lindo, 1998, p. 15). ¿Productivismo o pertinencia?

¿Cómo los cambios societales impactan en el mundo académico? Para Sousa Santos (2005) la expansión del mercado educativo se apoya en cuatro ideas:

1. Vivimos en una sociedad de la información.
2. La economía basada en el conocimiento exige capital humano altamente calificado.



3. Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de estas dos ideas.
4. Nada de esto es posible en la permanencia del paradigma institucional y político pedagógico que domina a las universidades públicas.

Así se teje la lógica de las situaciones y el paradigma de la institución universitaria. En el centro de las tensiones está el requerimiento de asumir la decisión de permanecer dentro de las fórmulas tradicionales y exitosas, hasta ayer, o transitar caminos tan desconocidos como necesarios para reducir la brecha actual entre la institución y la sociedad. ¿Conservar o innovar?

Hacia el futuro: tras la idea de la universidad que aprende, se incluye una larga lista de potencialidades exigidas para ser desarrolladas en el compás de los tiempos actuales.

Escotet (1997) anticipó necesidades y demandas para la universidad del siglo XXI que aún continúan vigentes y que se expresan en una universidad para:

- La búsqueda permanente del conocimiento en todas sus formas.
- La expresión de las capacidades de la condición humana: el pensamiento y la creatividad.
- El aprendizaje de las lenguas y representaciones simbólicas de los saberes y sus múltiples interrelaciones.
- El aprendizaje de habilidades, valores y actitudes que permitan la utilización y ampliación permanente del conocimiento, la forma de compartirlo y aplicarlo con sentido ético.
- La participación activa en los cambios y transformaciones emergentes de la evolución social, cultural y científico-técnica.
- El aprendizaje de la comprensión, mantenimiento y respeto del ambiente.
- La vida intercultural, transnacional e interdependiente y para la eliminación de cualquier tipo de discriminación.
- La formación de ciudadanos democráticos orientados hacia la tolerancia, el pensamiento científico y humanista, el pensamiento crítico, el pensamiento estético, la resolución de problemas y la capacidad de emprender.

Por ese entonces, la Unesco (1998) manifestaba su *universidad para la acción*. En su preámbulo:

En los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación revisita para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales... La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza. (Unesco, 1998, s/d)

La ingeniería de la universidad se mueve y se expande a partir de los ejes epocales.

Si el destino de los saberes, gracias a su renovación, es el de contribuir a estructurar y a reestructurar sin cesar la relación vivida que la conciencia humana mantiene con el mundo y consigo misma, la intención de hacer coincidir la producción del conocimiento y su transmisión debe integrar a su funcionamiento la preocupación de los saberes dentro de la propia época. (Renaut, 2008, p. 14)

Es la época que concibe una forma de conocimiento que conlleva un modo propio de producción que impacta sobre el perfil epocal que... Un circuito cambiante que atraviesa una y otra vez los nodos de una red de configuración de los actores (individuales, institucionales) y los comportamientos. Estabilidad cero.

La sinergia de este proceso expande los requerimientos sobre la estructura universitaria que debe reformularse para no quedar fuera de tiempo y lugar en términos de producción, evaluación y difusión de conocimiento.

“En este proceso de descentralización progresiva –en el que la universidad tiende a devenir pluriversidad- aumentan exponencialmente las cantidades totales de información que el sistema en su deslocación puede soportar”, (Brea, 2007, p. 138). En el mismo sentido: “El desafío de la diversidad de los conocimientos, de la pluralidad de la ciencia, de la multiplicación de las ramas del saber, de la velocidad de los cambios, ha marcado un problema de eficacia académica y curricular”, (Escotet, 1997, p. 46). Las tradicionales fórmulas académicas y curriculares no obtienen los resultados de otrora y caen en la deslegitimación. Las estrategias de voz autorizada exclusiva no encuentran terreno de acción. El declive de los santuarios, el fin de algunos templos. Rama (2006) considera la propia desaparición de las universidades como los templos de la santificación de los saberes adquiridos. Se interpreta: no como el fin de la universidad sino como el fin de la universidad tal y como se la conocía: la universidad tradicional.

La pérdida de legitimidad de la universidad no es un cambio aislado.

Junto al creciente proceso de deslegitimación del rol de las universidades se está produciendo una expansión infinita de saberes expresados en nuevas teorías, libros, axiomas, fórmulas, que han desbordado a las instituciones, que no sólo vuelve imposible la construcción de teorías sintéticas, la capacidad de articular un entorno conceptual completo de especializaciones disciplinarias, sino también la posibilidad de promover todas las áreas de investigación y docencia que permite la división técnica del trabajo. (Rama, 2006, p. 207)

Mucho por saber. Cada vez más. Difícil de abordar. Complejo de aprender. Con instituciones y actores (universidades, estudiantes, profesores, gestores) que no alcanzan a responder a las demandas. Con categorías que no dan cuenta de los fenómenos.

Cambios de concepción y de formas de gestión:

A las universidades y a las escuelas públicas les cuesta muchísimo situarse en este nuevo contexto organizacional. Tienen que aprender a combinar el máximo de descentralización con el máximo de cooperación e interacción entre las partes. Pero esto supone la capacidad de asumir un nuevo paradigma interactivo, cooperativo

y acumulativo en lugar del atomismo social que ha limitado el desarrollo humano. (Pérez Lindo, 1998, p. 52)

La diversidad de los actores y sus comportamientos atraviesan los movimientos de cambio. “De esa forma, la nueva *universidad-red* inducida por la implantación efectiva de los nuevos dispositivos de almacenamiento y gestión del conocimiento posibilita su apertura a una mayor pluralidad y coexistencia de las hablas particulares en su radical heterogeneidad”, (Brea, 2007, p. 138). Lejos de la tradición canónica de la universidad como reducto de conocimiento cerrado, Brea (2007) habla de universidad del disenso, en la que ningún canon cerrado pueda aspirar a imponer alguna visión universal o globalizada del mundo y en la que su búsqueda no sea tanto su preservación como su cuestionamiento. En Sousa Santos (2005), pluriuniversidad.

Reconocida y requerida, además, la educación superior como recurso estratégico se mueve en ese nuevo escenario societal.

La educación superior se ha transformado en un campo cada vez más central de la política pública y también de la geopolítica global. La construcción de la sociedad del conocimiento se está procesando y dirimiendo a través de una competencia entre los sistemas educativos, lo cual marca un nuevo rol del Estado, que debe refo- calizar sus políticas públicas e integrarlas bajo la óptica del proceso de internacionalización de la educación. (Rama, 2006, p. 139)

Aún se espera.

Debate abierto. Dimensión conflictiva. Lo que se juega también en el desarrollo de la educación superior es la capacidad de generar mano de obra altamente capacitada para participar del mercado mundial de la nueva economía. *Greeknómia* en términos de Kuklinski (2010). Lo necesario insuficiente.

Aunque parezca involucrarlo todo y a todos, e impregnarlo de la nueva concepción, los cambios no son tan homogéneos. “El hecho de que el conocimiento es poder es algo que se ha incorporado a la conciencia histórica de la época. Pero esto no significa que los actores (dirigentes, organizaciones, movimientos sociales, individuos) asuman adecuadamente el nuevo contexto”, (Pérez Lindo, 1998, p. 90). Esto habilita el estudio de las coincidencias y contrastes, de las transformaciones fluidas y los obstáculos, de las autopistas y de los intersticios.

El conocimiento concebido así es otro tipo de conocimiento. Distinto del que se podía conservar, preservar, transmitir reguladamente. El conocimiento y el uso intensivo de conocimiento implican pensarlo como un producto social constelado, según lo denomina Brea (2007).

¿Qué es el uso intensivo del conocimiento? Según Paul David (2002) una organización que hace uso intensivo de conocimiento se caracteriza por:

- la progresión del conocimiento se ve reforzada por las múltiples posibilidades de recombinación, transposición y sinergia;
- una parte creciente de la base de conocimientos está codificada, lo que aumenta las capacidades de memoria y comunicación y brinda la posibilidad de nuevos enfoques cognoscitivo;

- el control de la calidad del conocimiento está garantizado ya que cada persona puede reproducir, poner a prueba y criticar los conocimientos nuevos;
- la eficacia estática se ve en principio reforzada, lo que significa que no se reinventa dos veces la misma cosa puesto que todo el mundo tiene acceso a los conocimientos producidos, mientras que determinados conocimientos nuevos sacan partido de un enérgico esfuerzo colectivo de experimentación y mejora;
- la productividad del aprendizaje aumenta puesto que, a fuerza de reproducir los conocimientos de los demás, se ‘aprende a aprender’;
- surgen finalmente posibilidades de reorganización espacial de las actividades y de creación de comunidades virtuales puesto que el costo de la movilidad del conocimiento es ahora inferior al costo de la movilidad de las personas. (David, 2002, p.16)

¿Se podría asegurar que la universidad es una organización que hace un uso intensivo del conocimiento? ¿Se podría afirmar que los actores universitarios tienen una cultura del uso intensivo del conocimiento? ¿Se podría pensar que los procesos vinculados con el conocimiento en la universidad guardan una configuración que facilita el uso intensivo del conocimiento? ¿Todos? ¿Algunos? ¿Unos pocos?

Para Sousa Santos (2005) el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. La universidad pierde el lugar seguro de observadora inobservada de la sociedad y debe aceptar ser revisada y cuestionada.

Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia (Sousa Santos, 2005, p. 35)

La sociedad como actor investigador y la universidad como objeto de investigación. Dos nuevas ecuaciones que jugadas en simultáneo no podrían menos que colapsar el *status quo* tradicional de la ciencia y la universidad. En términos de Piscitelli (2009) la universidad inteligente es la que lee y se deja leer.

Así la universidad abandona el panóptico científico para convertirse en un espacio más de producción, evaluación y difusión de conocimiento que, a su vez, puede ser estudiado y pasible de recomendaciones, sugerencias de desarrollo, mirada reflexiva y propositiva, autoconocimiento.

En ese contexto general de orbitalización exteriorizadora, tiene lugar el alumbramiento progresivo de una idea de universidad renovada, adecuada a las transformaciones que están teniendo lugar tanto en el ámbito de la producción general de riqueza como en el de los sistemas de tratamiento y gestión de la información y el conocimiento. (Brea, 2007, p. 139)

Lo que se va dejando, lo que se va acentuando. En la universidad tradicional el principal valor estaba dado por la preservación del conocimiento jerarquizado y por los dispositivos de aseguramiento de esta conservación. En la universidad inteligente del futuro,

el destacado pasa por los espacios y herramientas de producción, evaluación y difusión de conocimiento ampliado.

Ya no se sitúa de manera prioritaria ni en las funciones formativas ni en las reproductivas, ni en cuanto a la sanción de validez o en cuanto a la custodia y transmisión de los saberes y las ciencias, sino y sobre todo *en cuanto a su generación, a su producción*. (Brea, 2007, p. 140)

Ahora bien, cabe preguntarse si la universidad actual es vista como productora de conocimiento en todos sus procesos y con todos sus actores.

## **La universidad centrada en el conocimiento**

El cotidiano de la gestión universitaria muestra que la producción, evaluación y difusión de conocimiento en la universidad incluye la participación de una variedad de actores y de intereses. Muchas veces el día a día exhibe como centro de la actividad ora los actores, ora los intereses. Una universidad centrada en el conocimiento sería muy distinta. Todo un cambio. Todo en cambio.

Pérez Lindo (1998) define la universidad centrada en el conocimiento por el método negativo. Una universidad centrada en el conocimiento no es:

- La universidad dominada por motivos políticos e ideológicos.
- La universidad centrada en la producción de profesionales.
- La administración de la universidad preocupada esencialmente por la gestión de estructuras.
- La universidad centrada en la actividad académica o científica sin considerar su pertinencia social.
- La universidad centrada en la formación de elites.
- La universidad orientada a la escolarización masiva sin tener en cuenta la calidad.

Cruel semblanza que se refleja en el cotidiano de una etnografía posible para cualquiera que esté en la universidad siendo estudiante, profesor o gestor.

Desde siempre la puesta en línea del conocimiento con la estructura de la universidad determinó el carácter de ambos elementos. A tal universidad, tal conocimiento. A tal conocimiento, tal universidad. “Este nexo entre la representación del saber y la organización universitaria determinó de forma duradera sus transformaciones”, (Renaut, 2008, p. 13). Hoy día, con una conceptualización distinta del conocimiento, la época impacta sobre la organización universitaria. Debería. Deberá.

Entonces, ¿cuál es la organización que se demanda ahora?

Por su concepción, por las finalidades que asume, por la organización que adopta, la universidad reclama de sus responsables y de sus actores, en cada época, una visión clara de las condiciones de producción y de progreso de estos saberes, y también de cómo se articulan unos con otros. (Renaut, 2008, p. 14)

En términos de Pérez Lindo (1998) saber cómo se produce y difunde el conocimiento.

Hoy, la pluralidad de hablas es lo que trastoca el discurso social. En esta multisonancia las instituciones se dislocan y transforman. Resisten y evolucionan. Se mantienen en su lugar y avanzan. Todo al mismo tiempo. En la misma institución. La caracterizada por la uniformidad da paso a universidades de la diversidad.

La construcción de las universidades de la diversidad requiere un nuevo escenario de flexibilidades pedagógicas y nuevas tecnologías y procedimientos, que expresen un amplio conjunto de políticas y tecnologías, muchas de ellas específicas para las personas excluidas: braille para ciegos, rampas para lisiados, educación virtual o a distancia para presos, educación intercultural bilingüe para los indígenas, amplitud de horarios nocturnos o sabatinos para quienes trabajan, atención especial para las mujeres embarazadas, flexibilidad de documentación para inmigrantes o desplazados. (Rama, 2006, p. 158)

¿Qué tan políglotas son las universidades en el real cotidiano?

La cuestión es cuánto se mueven y cuánto se quedan quietas. Quién se abre hacia nuevas formas y quién se repliega. Y, en definitiva, si existe un comportamiento volitivo de cambio o de permanencia. A nivel de actores. A nivel de procesos.

De aquel monumento unificador de saberes y actores, la universidad está llamada a abrirse en términos de componentes, modos y hablas.

La universidad, como parte de esta realidad diversa y como inspiración para el aprendizaje de la creatividad, debe dar paso a la diversificación de aprendizajes, de aprendices, de ramas de la ciencia y de las humanidades y de las interdisciplinas. Debe diversificar los métodos, las formas y los tiempos de enseñanza, las formas de financiamiento. (Escotet, 1997, p. 120)

En términos de estructura institucional esto significa expandirse a nuevos saberes y productores de conocimiento, cada uno con variantes en sus mecanismos de validación. Esto es abrirse institucionalmente.

Las nuevas reflexiones ponen el acento en el reconocimiento de que las instituciones no tienen todo el saber. La inclusión de otros sectores culturales y sociales contribuye a crear los diálogos necesarios para que las universidades puedan expandir sus propias fronteras del conocimiento. (Rama, 2006, p. 160)

## **Universidad digital**

La utilización de las TICS modifica los perfiles de los actores universitarios y de los procesos vinculados con el conocimiento.

Las nuevas tecnologías de digitalización y compresión digital están gestando un nuevo modelo educativo que se caracteriza por su funcionamiento basado en una tecnología digital no presencial, de educación en red, a través del cual parece producirse la transformación del rol de las universidades para conformarse como intermediarias en el conocimiento y la búsqueda de información. (Rama, 2006, p. 183)

Aunque sería forzado considerar que la dimensión tecnológica explica la complejidad del fenómeno. Participa, impacta, modifica. Pero no necesariamente satura ni la teoría ni la práctica.

No obstante, la amalgama entre los artefactos y sus periféricos, y los usuarios es cada vez más integrada.

La virtualización de la realidad es uno de los fenómenos que define hoy nuestros entornos y nuestras relaciones. Millones de personas utilizan todos los días programas vinculados con la economía simbólica, el comercio electrónico, el tráfico de noticias, la educación virtual, la investigación científica, los juegos electrónicos, las intercomunicaciones personales, el teletrabajo y muchos otros más. La actividad y la identidad de las personas se modifican. (Pérez Lindo, 2010, p. 127)

Aunque algunos actores universitarios resisten e insisten en representar papeles de una obra más propia de siglos pasados. En ese esfuerzo teatral se encuentran algunos estudiantes, profesores y gestores que convergen en intereses particulares. Es más fácil ser alumno que estudiante. Es más relajado enseñar lo que (como se) aprendió que transformarse en un profesor productor de conocimiento. Es más simple gestionar sin construir espacios y consensos.

Mientras tanto, el entorno digital impacta sobre la educación. La red de redes lo muestra.

Internet implica un cambio en los modelos de transmisión del conocimiento e información, así como en los sistemas descentralizados de educación, al promover procesos abiertos y masivos, con una fuerte segmentación y una caída de los costos unitarios por estudiantes. (Rama, 2006, p. 183)

¿Ampliación de la democracia por vía de la tecnología? La utilización de las tecnologías digitales se relaciona en teoría con la democratización del conocimiento, aunque los dispositivos tecnológicos no garantizan por sí solos la apertura de los criterios.

En la nueva lógica de las industrias culturales no sólo se separa definitivamente el envase del instrumento de comunicación, sino que se produce la convergencia digital que permite diferenciar y al tiempo integrar los medios, y además se inicia el desarrollo de procesos interactivos, lo cual plantea una posible democracia educativa en el marco del escenario digital. (Rama, 2006, p. 183)

La educación se interactiva y se expande en los nuevos medios.

Las nuevas tecnologías digitales dibujan hoy un escenario inédito, al viabilizar que la educación sea uno de los nuevos sectores dinámicos a escala global, en el marco del nuevo modelo pedagógico que se está conformando, dado que la digitalización abre el camino de la interactividad y la globalización. (Rama, 2006, p. 184)

Por lo menos en potencial.

La homogeneización, que genera el sistema educativo que resiste, contrasta con la diversidad societaria.

La construcción de una sociedad planetaria, la convivencia con el multiculturalismo no logran expresarse en las homogeneizaciones de las escuelas, ni en las universidades y parecería que no se conformará como la suma de homogeneidades

nacionales, sino como la expresión de sociedades abiertas, sin bases comunes de cohesión nacional, sino como parte de multiculturalidades mundiales de sistemas democráticos. (Rama, 2006, p. 206)

La arquitectura del aula se mantiene como monumento de la padronización.

Según Pérez Lindo (2010) la teoría de la complejidad, las nuevas teorías cognitivas, el multiculturalismo, la ecopedagogía, la epistemología crítica, la semiología de las realidades virtuales, la economía del conocimiento, la pedagogía liberadora y la teoría crítica de la educación son algunos, entre otros, paradigmas que caracterizan la época actual. Expresiones conceptuales de la búsqueda de nuevas arquitecturas, innovadoras culturas.

Esto significa en principio la caída del conocimiento totalizador en la legitimación discursiva. “Los avances científicos están planteando en forma creciente problemas en la ética del saber que se han agregado a los conceptos del relativismo de la ciencia, de las teorías del caos y de la ausencia de los paradigmas epistemológicos, todos los cuales han contribuido a destruir la ilusión de un saber científico totalizador y a la desaparición del sueño del progreso infinito basado en el desarrollo de la ciencia”, (Rama, 2006, p. 207).

En esa dinámica las tradicionales estructuras disciplinares y departamentales de la universidad pierden vigor de gestión. Así lo señalaban desde sus respectivas ópticas Morín (1997) y Latour (2001).

## **Modelo de universidad del futuro**

En los últimos veinte años el gran cambio societal se expresa en el complejo mundo digital. Producto y productor, ha trastocado todas las dimensiones humanas. Ha transformado la monocultura del conocimiento jerárquico por las múltiples culturas del conocimiento actual. Cambio en la estructura celular. En ese escenario, considero que existe una educación superior que está emergiendo y emergerá. Así la universidad del futuro será:

- La que conservando lo mejor de su pasado entre en diálogo abierto con el tiempo histórico político gnoseológico de la sociedad que le toque atravesar.
- La que encuentre el punto de dinámico equilibrio entre el respeto de la autoría y el desarrollo de espacios y procesos de construcción participativa de conocimiento colectivo.
- La que incorpore en sus dispositivos de evaluación formas permanentes e inclusivas de todas las tareas vinculadas con el conocimiento, sin discriminar si nacieron en su seno o en los espacios sociales.
- La que traiga a su interior el producto social de conocimiento y lleve al afuera lo desarrollado por todos sus actores, desde los programas de sus diferentes ciclos a los nodos más especializados de investigación. En un proceso amalgamado de difusión e infusión constante de conocimiento.
- La que ofrezca la mayor de las dificultades para establecer donde empieza su interior y donde comienza el escenario social.



- La que se constituya como el espacio provocante de actores flexibles, dinámicos y políglotas con procesos flexibles, dinámicos y políglotas.
- La que desnaturalice y extrañe lo dado, y lo revierta en proposición constante.
- La que sostenga las metodologías más rigurosas de pensamiento científico junto con el compromiso ético epistemológico de generar instancias para que la voz social exprese su conocimiento y enriquezca el ámbito universitario.
- La que incorpore las tecnologías más primitivas junto con las de vanguardia al solo efecto de facilitar la producción, evaluación y difusión de conocimiento.
- La que reflexione cotidianamente sobre qué hace con el conocimiento y esté dispuesta a mejorar sus procesos.
- La que se desafíe a no disciplinarse a intereses sectoriales impropios y que se atreva a apropiarse de las demandas sociales más propositivas.
- La que haga de la autonomía la condición básica para un pensamiento distante del inmediatismo.
- La que haga de la autonomía el requisito nuclear de su propia configuración como un actor social más.
- La que avance en su memoria para pensar los escenarios de futuro más respetuosos de la vida en sociedad.
- La que se enorgullezca de ponerse al servicio del conocimiento colectivo.

*De lo macro a la etnografía: Vamos a decir que su nombre es Claudia. Una de muchas estudiantes del profesorado. Solo ellas, cada una...en su interior...sabe cuánto les cuesta estar estudiando, formándose para aprender y enseñar en un sistema que no siempre las trata con amabilidad. Pese a todo son optimistas. Aunque hay días en los que las energías no les sobran. “Charlie, ¿y todos esos cambios son posibles?”, modestamente fue al hueso con la inteligencia de su pregunta. “No existe otra posibilidad. El sistema está colapsado”, las provoqué. “¿Y saben cuándo será el futuro? El lunes que viene. Cuando volvamos a dar clases”, las provoqué nuevamente.*

### **Referencias bibliográficas:**

- Brea, J. L. (2007). *Cultura RAM. Mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- David, P. Foray, D. *Una introducción a la economía y a la sociedad del saber*. En: Revista Internacional de Ciencias Sociales, N° 171 (p.07), marzo 2002.
- De Souza Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Escotet, M. A. (1997). *Universidad y devenir*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Pardo K. (2010). *Geekonomía. Un radar para producir en el postdigitalismo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Pérez Lindo, A. (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Renaut, A. (2008). *¿Qué hacer con las universidades?* San Martín: UNSAM Edita.
- Unesco. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris.



# LAS PASANTÍAS INTERREGIONALES: UN DISPOSITIVO FORMIDABLE PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA REGIONAL

ANALaura CONDE<sup>1</sup>, GRACIELA KRICHESKY<sup>2</sup>

## Resumen

Esta presentación tiene como objetivo contar la experiencia del Programa de Pasantías Interregionales que, entre 2013 y 2015, formó parte de la propuesta del PASEM (Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur).

En este programa, se concibieron a las pasantías como un proceso de formación que reúne a actores provenientes de espacios y culturas profesionales diferentes y que se involucran en el desarrollo de prácticas conjuntas. No se trató de un espacio exclusivamente teórico o académico, sino de un lugar de indagación, análisis y puesta en marcha de ideas, favoreciendo el contacto con distintas formas de resolución de problemas, donde se aprendieron nuevas formas de actuar que ayudan a repensar la propia realidad profesional (Echeverriarza y Rivarosa, 2006).

El objetivo de las pasantías fue llegar a configurar verdaderos espacios educativos de trabajo conjunto; lo que algunos autores denominan “comunidades de prácticas” (Wenger, Mc Dermott y Snyder, 2002).

En línea con lo antedicho, quienes tuvimos el desafío de diseñar el programa de Pasantías para el PASEM desde Argentina, Brasil y Uruguay, las concebimos como un espacio de aprendizaje compartido, que adquiere entidad a partir del conjunto de actividades formativas y prácticas que realizan diferentes actores -funcionarios relacionados con la formación y el desarrollo profesional docente, directivos de instituciones formadoras de docentes (profesores y universidades)- en organismos e instituciones cuyas propuestas, ya sea por la innovación que presentan o por otros rasgos de calidad que sustentan, podrían constituirse en fuentes de aprendizaje para su tarea profesional vinculada con la profesión docente.

El propósito de esta presentación es compartir los aspectos centrales de esta experiencia, que evaluamos como muy potente, ya que ha permitido, en base a experiencias y desarrollos de otras instituciones en países hermanos, compartir herramientas y perspectivas respecto de la profesión docente, transferibles a los propios contextos de inserción.

- 1 Doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO- Argentina). Investigadora en la Dirección de Evaluación y Estadística de CODICEN de la Administración Nacional de Educación Pública y en la Coordinación del consejo Nacional de educación No Formal.
- 2 Doctora en Educación (CUM LAUDE) 2014 por la Universidad de Sevilla. Investigadora docente en la Universidad Nacional del Sarmiento en Argentina

**Palabras clave:** Pasantías interregionales - aprendizaje compartido - estrategias de capacitación

## Introducción

Marco y características centrales del Programa de Pasantías Interregionales del PASEM

Las pasantías, en el contexto del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), se desarrollaron como una actividad conjunta del MERCOSUR con la Unión Europea, que puso de manifiesto el rol central que la educación ocupa en los procesos de integración de la región.

El objetivo global del PASEM, en ese marco, fue contribuir al proceso de integración regional y a la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación docente en el Plan Estratégico del Sector Educativo del MERCOSUR. El objetivo específico del proyecto fue mejorar la formación docente inicial, continua y en servicio en la región, focalizando en el diseño y gestión de políticas, el reconocimiento de estudios, el aprendizaje del español y del portugués como lenguas extranjeras, la alfabetización y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, y la consolidación de los vínculos interinstitucionales.

Los lineamientos estratégicos del Plan para el Sector Educativo 2011 – 2015 comprendían: 1. Contribuir a la integración regional, apostando a políticas educativas que promuevan la ciudadanía regional, una cultura de paz y respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente. 2. Promover la educación de calidad como factor de desarrollo humano y productivo. 3. Promover la cooperación y el intercambio para la mejora de los sistemas educativos. 4. Incentivar y fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directores y profesionales. 5. Acordar políticas que articulen la educación como un proceso de integración del MERCOSUR.

Entre otras estrategias, para dar cumplimiento al objetivo global del PASEM, se entendió oportuno diseñar un sistema de intercambio (pasantías) dirigidas a los actores implicados en el diseño y la implementación de políticas relativas a la formación inicial de docentes, de los países integrantes del MERCOSUR.

Los objetivos de las pasantías fueron:

- contribuir al proceso de fortalecimiento e integración regional a partir de experiencias de intercambio y aprendizaje de actores clave en el diseño y gestión de políticas y prácticas de formación docente;
- conocer en profundidad, a partir de la inmersión en las prácticas cotidianas de los profesores, experiencias de formación docente inicial diferentes a las desarrolladas en sus ámbitos cotidianos de desempeño profesional;
- realizar aprendizajes que, en base a las experiencias y desarrollos de otras instituciones, brinden a los pasantes herramientas y perspectivas respecto de la formación que puedan ser transferidas a sus propios contextos de inserción.

Las pasantías estuvieron destinadas a funcionarios que se desempeñen en la gestión del Sistema de Educación Superior de los países que integran el PASEM, directivos y coordinadores de Institutos Superiores de Formación Docente y de Universidades y a otros funcionarios que los países hubiesen considerado pertinentes.

Asimismo, se estableció que podrían ser sede de las pasantías aquellas instituciones que cumplieran con alguno de los siguientes criterios:

-Instituciones responsables de la gestión del Sistema Educativo (Ministerios, Direcciones de Educación Superior, etc.).

-Centros de investigación y desarrollo, organizaciones regionales intergubernamentales, etc.

-Institutos de profesorado y Universidades que estén realizando o hayan realizado recientemente experiencias innovadoras respecto de la formación de docentes.

### **Evaluación preliminar desde una perspectiva binacional**

Para el caso uruguayo, si se trata de resumir aprendizajes significativos, se pueden considerar algunos puntos claves relacionados con lo que significa, para los centros del Consejo de Formación en Educación (CFE), ubicarse y actuar en tanto centros receptores de pasantes. Esto generó aprendizajes diversos, por ejemplo en:

- La elaboración de agendas académicas y culturales les implicó a los equipos de dirección, de los centros participantes, un trabajo colaborativo, a la interna de la institución y con la coordinación externa de la pasantía. Supuso desarrollar capacidad para visualizar actividades relevantes y pertinentes para incluir en la agenda, así como fortalezas vinculadas al centro en la temática central de la pasantía y otras específicas.
- La generación de nuevas capacidades de gestión y fortalecimiento del trabajo de los colectivos de los centros receptores debido, en parte, a la necesidad de que la institución elaborara un presupuesto y organizara la logística para el buen funcionamiento de la experiencia. En este punto, es importante destacar que el rol de los centros implicados propició desarrollos en sus autonomías, en términos de prever y ejecutar los recursos financieros asignados. Asimismo, el trabajo desarrollado en las diversas etapas de la pasantía (planificación, gestión, evaluación) generó modalidades de trabajo colaborativo a la interna de los centros, y de este modo se contribuyó al fortalecimiento de los equipos de trabajo.
- Para el caso argentino, también la recepción de pasantes puso en movimiento a los institutos de formación docente de distintas provincias del país y también a universidades que forman docentes, que operaron como “Instituciones receptoras”, lo cual implicó una enorme tarea previa, durante y después del cierre de cada pasantía.
- Asimismo, la propuesta de Argentina se enfocó en que los pasantes de los cuatro países tuvieran la oportunidad de analizar cómo algunas políticas nacionales de formación continua de docentes (Alfabetización Inicial, Docentes Noveles y Formación en Nuevas Tecnologías) se traducen en el espacio local (lógica top-down). Así, la agenda siempre implicó instancias de diálogo con los equipos centrales del INFD (Ministerio de Educación y Deportes de la Argentina) e instancias de participación en espacios de formación continua, junto a docentes de distintos niveles de enseñanza.
- Ha sido importante para el funcionamiento de la pasantía el compromiso asumido por las instituciones receptoras que funcionaron como magníficos anfitriones, así

como para los pasantes compartir un tiempo y un espacio de trabajo en las escuelas de la región y en los Institutos de Formación Docente.

- También ha sido relevante la habilitación de espacios (aulas virtuales, plataformas) que permitirán la continuidad del trabajo comenzado.
- Desde una perspectiva más amplia, y con clave en lo regional, es posible advertir una serie de cuestiones favorables que se dan como producto de las pasantías:
- La constitución de un valioso espacio de aprendizaje e intercambio, que permitió compartir con colegas de los otros países cómo funcionan los sistemas educativos de los diferentes países del MERCOSUR.
- El inicio de una nueva modalidad en la formación permanente y continua de docentes para la región, la cual es innovadora y brinda posibilidades a los formadores de formadores de aprendizajes significativos para sus prácticas docentes e insumos para el diseño de políticas de formación docente.
- La habilitación de tiempos y espacios para debatir sobre problemáticas compartidas y las diversas vías de solución adoptadas en los diferentes contextos.
- La facilitación del intercambio con docentes y formadores de docentes del ámbito local.
- La posibilidad de conocer experiencias innovadoras desde una variedad de contextos, que habilitan en general, a innovaciones educativas que atienden la diversidad y enriquecen la visión, restringida, de la realidad particular del pasante. Este es un aspecto clave de las agendas académicas, que trasciende la o las disciplinas que la vertebran.
- La generación de articulaciones para el logro de objetivos conjuntos, vínculos interinstitucionales. Se generaron vínculos con los pasantes y con las instituciones que estos representaban, en este sentido surgieron iniciativas para el logro de objetivos comunes que se están cristalizando en la elaboración de proyectos conjuntos interinstitucionales.
- Instalación de nuevas redes. El pasaje por la pasantía genera a posteriori la activación de una red constituida por los que formaron parte de la experiencia, a partir de diversos dispositivos se comparte y construye conocimiento, además de propiciarse el diseño de proyectos conjuntos.

En clave de fortalezas y oportunidades es posible advertir que Uruguay, como país receptor, posee una fortaleza en el área de la práctica docente y, en este sentido, brinda insumos importantes a los implicados en las políticas de formación docente de la región. Argentina, por su parte, ha mostrado la fortaleza de los Programas de Formación Continua que fueron transitados por los pasantes, como el de Alfabetización Inicial, el de Docentes Noveles y el de Formación en Nuevas Tecnologías.

Se advierte como una oportunidad la posibilidad de diseñar una línea de movilidad para los docentes y formadores de docentes de los países participantes, que pueda contemplar también a los estudiantes, a efectos de continuar fortaleciendo los lazos con otras instituciones de la región y atendiendo a la mejora permanente de la profesión docente.

## Evaluación externa

La evaluación externa, realizada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), tuvo como objetivo general desarrollar una evaluación que brindara información válida y confiable para la mejora de la estrategia del programa PASEM, tanto en sus procesos y resultados, como en el logro de sus objetivos superiores.

Sus objetivos específicos fueron: a) evaluar el diseño, la implementación de las pasantías y post pasantías en los niveles de políticas docentes, instituciones y participantes y, b) identificar las lecciones aprendidas que favorecieron y dificultaron la implementación de la propuesta.

La evaluación supuso un diseño mixto que combinó una metodología cualitativa y cuantitativa. Lo anterior se tradujo en la utilización de diversas técnicas: una encuesta virtual (coordinadores y pasantes); entrevistas semiestructuradas (puntos focales, coordinadores nacionales y de pasantías); grupos focales (pasantes 2015); observaciones etnográficas (pasantías 2015) y análisis documental del programa.

### Cuadro 1. Resumen de países participantes

Técnica	Países participantes				
	Argentina	Brasil	Paraguay	Uruguay	Total
Encuesta virtual	36	60	34	36	156
Entrevistas	3	2	1	3	9
Grupos focales	2	1	0	1	4
Observaciones	1	1	0	1	3

Fuente: *Presentación de Sandra Carrillo, investigadora del IEP, noviembre 2015.*

Los investigadores, con respecto al diseño de la pasantía, arriban a las siguientes conclusiones:

las contrapartes nacionales trabajaron de manera crítica y activa con la cooperación internacional para diseñar el Programa; el trabajo en conjunto entre el equipo gestor, los puntos focales y las coordinadoras nacionales (convocatorias, presupuestos, etc.); las coordinadoras nacionales de las pasantías son claves en la medida que realizan un trabajo colectivo para identificar los temas y planificar las pasantías; se prioriza lo pedagógico antes que lo político; y se destacan los temas relacionados a las políticas docentes (formación inicial, en servicio, continua, desarrollo profesional). (IEP, 2015)

Con respecto a la experiencia de la pasantía, los consultores del IEP destacan que conviven diversas estrategias para la convocatoria y selección de instituciones y participantes; que los coordinadores institucionales de pasantías son actores claves, en la medida que dinamizan la pasantía en cuanto el involucramiento de la institución, la resolución de los problemas que se presentan y la generación de espacios de encuentro complementarios a la agenda; los participantes consideran que las pasantías son pertinentes para su desarrollo profesional y señalan que las pasantías están bien organizadas en la medida que las agendas son claras y los materiales e insumos interesantes; y se subraya como significativo de la experiencia la generación de relaciones interpersonales y el acompañamiento constante por parte de los coordinadores.



Sobre la experiencia post pasantía, desde la perspectiva de la evaluación externa, se aprecia que al regreso la mayoría de pasantes se reúnen (con la autoridad o con su equipo) o presentan un producto (generalmente un informe) a manera de cierre de la experiencia; que los materiales e insumos de la pasantía se comparten con colegas y compañeros de trabajo; los participantes crean redes sociales para mantener el contacto, así como algunas instituciones mantienen la plataforma web y la mayoría no ha podido llevar a cabo actividades de trabajo coordinadas con otros países ni desarrollar proyectos interinstitucionales.

En términos de balance, de la evaluación externa se desprende que existen beneficios individuales más que institucionales (desde la perspectiva de los pasantes), se trata de prácticas valiosas debido a que son situadas, brindan insumos útiles para aplicar en la tarea docente de quienes participan y son experiencias que para los pasantes resultan claves para no sentirse solos y saber que van en el camino correcto.

Las instituciones receptoras y sus actores se sienten fortalecidos por la experiencia debido a que les plantea un desafío, mostrarse en tanto institución y recibir a 10 colegas de otros países. Este tipo de prácticas aportan a la construcción de ciudadanía e identidad nacional y regional. Las pasantías favorecen la capacidad de la institución receptora para organizarse y resolver problemas, así como de ambos coordinadores; la elaboración de una agenda, en la que los participantes puedan presentar sus experiencias y que ello genere espacios de discusión y reflexión grupal; así como espacios extracurriculares. Supone una fortaleza la existencia de la diversidad de participantes relacionados al tema de la pasantía con cierta autoridad en sus países.

Las dificultades identificadas desde la evaluación externa tienen que ver con: la organización y burocracia de los países (que afecta en la ejecución); la organización de las instituciones en los tiempos de planificación y en la logística; la diversidad de participantes con poca experiencia en el tema de la pasantía o con poco poder para tomar decisiones en su institución; la necesidad de una mayor divulgación del Programa y de las experiencias; y la debilidad que supone la inexistencia de procesos de post-pasantía institucionalizados, que suponen que las relaciones quedan a iniciativa de los propios participantes e instituciones, no del Programa ni de los países lo que dificulta el mantener el trabajo coordinado en el mediano y largo plazo.

## **Reflexiones sobre las experiencias**

Los ejes temáticos de las pasantías fueron diversos y tuvieron lugar en el marco de los distintos contextos regionales de los países integrantes del MERCOSUR, esto último implicó enclaves territoriales y poblaciones diferentes. En todos los casos las experiencias supusieron la complementariedad de lo teórico con lo vivencial. En este sentido, se pudo apreciar que los intercambios brindaron, en general, un panorama de diversidad cultural de los diversos actores que estuvieron implicados en la experiencia (docentes, estudiantes, otros actores de la comunidad educativa) y el tratamiento que se realiza para generar aprendizajes significativos en los más diversos escenarios.

En la puesta en escena de las pasantías, los intercambios entre los integrantes del grupo de pasantes constituyeron un insumo sustancial para comparar realidades nacionales y analizar la experiencia a partir del conocimiento de lo nuevo.

La comparación de las realidades educativas de los distintos países implicados en la experiencia se transformó en un factor que posibilitó el análisis de los diseños y las prácticas, con elementos analizadores que surgieron de las disímiles realidades de los participantes de las pasantías.

En síntesis, las pasantías, en tanto dispositivo de aprendizaje, constituyeron una excelente oportunidad para conocer e intercambiar sobre la realidad de los países del MERCOSUR en diversos ejes temáticos. En esta línea, se propició la observación in situ de los desafíos que cada uno de estos transitan, a través de las visitas a centros educativos y la observación de prácticas pedagógicas contextualizadas que toman en cuenta: la inclusión social, la existencia de diferencias derivadas de la convivencia de colectivos diferentes (pueblos originarios), con la puesta en marcha de estrategias innovadoras que respetan y valorizan esas diferencias, entre otros aspectos. En este sentido, las pasantías podrían, de acuerdo a sus características, ser vistas como una estrategia de aprendizaje profundo, dado que permiten incorporar el análisis crítico de nuevas ideas, las que se integran al conocimiento precedente sobre el tema, y favorecen su comprensión y podrán ser utilizadas en la solución de problemas en contextos diferentes en el mediano o largo plazo (Fullan y Langworthy; 2014). Asimismo, transitar por la experiencia de la pasantía supone analizar (comparar, contrastar) e integrar el conocimiento en una nueva dimensión.

Conocer los procesos educativos que se desarrollan en los diferentes países, en contextos diversos, pero con el afán de integración educativa y social, brindan nuevas perspectivas. Son valiosos insumos para pensar en diseños educativos innovadores, que hagan efectivo el derecho a la educación de todos los individuos, a través de políticas que reconozcan la diversidad en su más amplio sentido.

## Referencias Bibliográficas

- Echeverriarza, M., Rivarosa, A. (2006). Las pasantías del docente de ciencias como estrategia de formación y desarrollo profesional. *Revista Educacao*, Vol. 29. IISUE.
- Fullan, Michael, Langworthy, Maria. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies find Deep Learning*. Pearson.
- Wenger, E., Mc Dermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.



# DESBUROCRATIZAÇÃO DE PAPÉIS NO ÂMBITO ADMINISTRATIVO-EDUCACIONAL. UM ESTUDO COMPARADO.

LUIS FELIPE DE MEDEIROS BRITO<sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho tem a finalidade de observar os papéis burocráticos envolvidos nas relações entre os diversos atores sociais como direção, coordenação, servidores e alunos do Campus VII da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Brasil, e quais suas implicações no processo de construção do conhecimento no âmbito acadêmico-institucional. Levando em consideração todas as complexidades intrínsecas às Universidades, é impossível o estudo de seus atores sociais sem uma análise mais detalhada e atenta ao papel de cada um e a forma relacional com os demais dentro da instituição. Fez-se necessário, também, uma alocação de interesses de cada um desses atores, bem como as vantagens e desvantagens da desburocratização de papéis no âmbito educacional universitário. Por fim, propõe-se algumas sugestões facilitadoras e inovadoras como forma de diminuir a burocracia de papéis na Instituição e melhorar as relações entre gestão, servidores e alunos.

**Palavras-chaves:** Desburocratização de papéis. Educação Superior. Atores Sociais.

## Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de observar los papeles burocráticos involucrados en las relaciones entre los diversos actores sociales como dirección, coordinación, funcionarios y alumnos del Campus VII de la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Brasil, y cuáles son sus implicancias en el proceso de construcción del conocimiento en el ámbito académico-institucional. Llevando en cuenta todas las complejidades intrínsecas a las Universidades, es imposible el estudio de sus actores sociales sin un análisis más profundizado y atento al papel de cada uno y la forma relacional con los demás dentro de la institución. Si hace necesario, también, una asignación de intereses de cada uno de esos actores, tal como ventajas y desventajas de la desburocratización de papeles en el ámbito educacional universitario. Por fin, se propone algunas sugerencias facilitadoras e innovadoras como forma de disminuir la burocracia de papeles en la Institución y mejorar las relaciones entre gestión, funcionarios y alumnos.

**Palabras clave:** Desburocratización de papeles. Educación Superior. Actores Sociales.

## 1 Introdução

Em um contexto de avanços tecnológicos e organizacionais a tendência no aumento de exigências burocráticas nas Instituições, privadas ou públicas, têm se intensificando de

1 Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade da Paraíba (UEPB), Brasil. Mestrando em Educação pela Universidad de la Empresa (UDE), Uruguai.

maneira exponencial. As exigências do mercado, legais, jurídicas, entre outras, podem ser vistas como um pontapé inicial para uma série de exigências burocráticas adotadas por essas instituições em relação aos seus consumidores ou clientes.

Hodiernamente, é inconcebível a ideia de uma Instituição sem papéis burocráticos, administrativos ou organizacionais. De igual maneira, com o aumento da complexidade das relações internas e externas das instituições é necessário um ponto de equilíbrio entre o “burocratizar e o desburocratizar”.

A burocracia se caracteriza como uma forma de organização humana que está baseada em preceitos racionais, ou seja, na utilização de meios específicos com finalidade de alcançar objetivos definidos; na prática, porém, muitas vezes, não passa de entraves que dificultam os processos no âmago das instituições.

Nesse cenário estão inseridas as Instituições de Ensino Superior (IES) que, devido à sua complexidade, também se enquadram no mesmo dilema de burocratização de papéis como forma de se adequar às demandas internas e externas; bem como ser vista como facilitadora da construção do conhecimento e não como uma empresa que dita regras e que exigem o cumprimento de todas elas sem levar em conta a subjetividade e diversidade dos diferentes atores sociais envolvidos nos processos.

É perceptível que, em todos os contextos, a solicitação excessiva de informações desnecessárias prejudica as relações existentes no ambiente institucional. Na Universidade (objeto de estudo) os atores sociais variam um pouco do padrão econômico-comercial; enquanto que nesse as relações se estabelecem por motivos e finalidades financeiras ou empresariais, naquele as relações são estabelecidas no âmbito educacional e institucional.

Considerando ainda as IES e a importância de um estudo sobre as práticas burocráticas e sua repercussão nos processos de cunho administrativo, organizacional e educacional, o Campus VII da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) foi escolhido como fonte de dados e pesquisa para uma análise mais profunda sobre o tema.

Com efeito, para que haja uma interpretação mais acertada entre os fatores de (des)burocratização e sua incidência em cada ator social presente na Instituição é preciso uma análise mais cuidadosa no que diz respeito à subjetividade de cada uma das partes. Para isso, é preciso identificar certas particularidades como: interesses próprios ou coletivos, vantagens/desvantagens de implementação de medidas institucionais e, conseqüentemente, sua viabilização.

Dada a complexidade de todo o cenário e personagens, outrora apresentados superficialmente, faz-se necessário um detalhamento maior sobre a Instituição (objeto de estudo), as burocracias de papéis atualmente adotadas, os atores envolvidos nesse processo e, também, possíveis soluções para a implementações dessas medidas de intervenção.

## **2 Apresentação da Instituição**

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com sede na cidade de Campina Grande/PB possui 8 campos universitários distribuídos em diversas cidades do estado, tais como: Campina Grande, Lagoa Seca, Guarabira, Araruna, João Pessoa, Catolé do Rocha, Monteiro e Patos. Atualmente a Universidade oferece 52 cursos de graduação, sendo 28 de licenciatura e 24 de bacharelado, alcançando um número de cerca de 20 mil estudantes; também

conta com 1348 professores e 1056 servidores que desempenham suas funções nos mais diversos níveis da Instituição.

No ano de 2006 a instalação do Campus VII da UEPB na cidade de Patos foi efetivada com sucesso levando como nome Governador Antônio Mariz, no reitorado da professora Marlene Alves Luna, como parte da extensão acadêmica desencadeada pela autonomia financeira da Instituição.

A implantação do Campus Universitário inicialmente contou com os cursos de Bacharelado em Administração e também de formação de professores de ensino básico e fundamental, a partir de cursos de Licenciatura em Computação e Ciências Exatas; para que essa implementação de cursos fosse exitosa foi feito um estudo antecipado com a finalidade de detectar a demanda local e circunvizinha e quais seriam as melhores opções de cursos a serem ofertados.

A Biblioteca Setorial Professor Virgílio Trindade foi inaugurada após 5 anos de inauguração do Campus VII da UEPB e hoje conta com um acervo amplo, em torno de 9 mil exemplares.

O Campus VII da UEPB, o CCEA (Centro de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas), tem um alcance de cerca de 1.000 alunos vindos não somente da cidade de Patos, como também de diversas cidades circunvizinhas, alunos estes que buscam uma qualificação melhor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Atualmente a Instituição oferece seis cursos: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Ciências da Computação, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Ciências Exatas, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática; possui, também, em seu quadro de servidores 57 docentes, 23 técnicos-administrativos e mais 15 servidores de apoio, auxiliando nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade.

### **3 Burocracia, Democracia e Universidade**

#### *3.1 Burocracia e Universidade*

A Universidade por si só é uma organização complexa, e não somente por ser uma instituição especializada de educação em nível superior, mas também por desempenhar um papel múltiplo na sociedade, que se estende por sua tríplice função regimental: ensino, pesquisa e extensão. Tríplice essa que se encontra na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, que diz que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

Werneck (2006) considera que o ensino vai mais além do que a simples transmissão de conhecimentos e engloba, também, o processo que leva a capacidade de observação e reflexão crítica. Outrossim, também se têm os conceitos de pesquisa e extensão que estão vinculados a parte social da Instituição, realizadas por uma série de ações voltadas à sociedade na qual está inserida com a finalidade de promover o desenvolvimento do bem-estar físico,

espiritual e social, valores democráticos e igualitários, respeito à pessoa humana e, também, à sustentabilidade.

Devido a ocorrência de tamanhas complexidades e exigências, surge também outro conceito crítico: a burocracia. Ainda que possa ser vista como um controle, domínio ou normas, ela pode tomar uma proporção bem maior e, também, interferir nos processos acadêmicos e institucionais.

De acordo com Weber (1999) a burocracia apresenta um caráter racional, e regras, finalidades, meios, impessoalidade objetiva dominam as suas ações. Baseia-se em um sistema que está edificado em decisões racionais, objetivas, regidas por normas e regras.

Para Zalazar (1999 apud Weber, 2011) a burocracia moderna atinge as seguintes dimensões: uma divisão de trabalho baseada nas jurisdições funcionais, uma hierarquia de autoridade bem definida, um sistema de regras e normas que definem os direitos e deveres dos seus envolvidos, um sistema de procedimentos para tratar sobre as relações de trabalho e a promoção e seleção baseadas em competências técnicas.

As Instituições de Ensino Superior (IES) também estão inseridas nesse contexto de burocracia, haja vista serem organizações complexas e específicas sujeitas a regras, normas, estatutos, entre outros. Diante desse envolvimento tão paralelo, a Universidade necessita não somente possuir o controle de funcionamento, mas também servir como ponto de aproximação entre alunos e a Instituição, e não como ponto de segregação devido aos seus próprios processos burocráticos.

Portanto, para se estudar sobre essas instituições complexas faz-se necessário, também, um estudo sobre os principais envolvidos, nesse sentido se usará o termo de atores sociais para defini-los. Considerando ainda que, por suas características peculiares, eles mesmos também podem ser considerados atores complexos, entre eles serão abordados: a direção, as coordenações, os servidores e os alunos.

### 3.2 Democracia e Universidade

Diante dos contextos burocráticos nos quais a Universidade está inserida, surge outro termo bastante importante: a democracia. Se, por um lado, com a burocracia tem-se a ideia do domínio de informações, de decisões ou poder concentrados em uma única pessoa (ou no menor número possível), com a democracia tem-se uma ideia antagônica à definição de burocracia; nesse sentido é possível entender a democracia como a possibilidade de participação do “povo” nas decisões e também o acesso às informações da entidade.

A democracia no contexto universitário não se dá apenas nas votações populares, na gestão democrática de recursos ou até mesmo nas indicações internas feitas pelos respectivos responsáveis legais e de direitos. É preciso entender a democracia como o acesso e participação dos atores sociais nos processos institucionais.

Concordando com isso, Wanderley afirma que:

A democratização universitária envolve pelo menos três dimensões básicas, a meu ver: a) *democratização do acesso* — englobando a universalização do ensino básico, o aperfeiçoamento do 2º grau, a melhoria do vestibular e a formação adequada,

nos cursos de educação, de professores para o ensino de 1º e 2º. graus; b) *democratização interna* — englobando a escolha de dirigentes, processos de representação e de participação, informação e comunicação, responsabilidades individual e coletiva; c) *democratização externa* — englobando a extensão, a prestação de serviços, a participação da universidade no desenvolvimento, o controle social da sociedade sobre a universidade. (Wanderley, 1987).

Abre-se, portanto, a possibilidade de acessos a documentos de forma mais fácil, tempestiva e segura aos seus usuários, bem como sua participação ativa nos processos de cunhos burocráticos, administrativos, organizacionais, enfim. Fica claro a participação de todos os atores sociais envolvidos nesses processos e não somente aqueles que são responsáveis pela gestão ou tomadas de decisão.

E ainda que:

A democratização está vinculada organicamente à autonomia universitária. Estas duas dimensões são instrumentais para que a universidade cumpra bem os seus objetivos. Elas não são dadas naturalmente, não são adquiridas por normas legais (ainda que estas possam a ajudar a sua consecução), mas são objeto de conquista permanente e cotidiana dos membros das comunidades universitárias. Concretizá-las exige dedicação, esforço, compreensão, avaliação constante, projeto claro do que se quer, luta contra pressões e resistências, práticas concretas e reflexões teóricas que as acompanhem. (idem).

Não obstante, faz-se necessário uma abordagem mais detalhada sobre os atores sociais envolvidos nos processos burocráticos e como esses podem interferir na desburocratização de papeis, dada a brecha democrática e participativa, anteriormente mencionada.

#### **4 Atores sociais e medidas de intervenção**

Como atores sociais é possível descrever todos os envolvidos, de forma direta ou indireta, na gestão e participação dos processos institucionais; isso abre margem para a inclusão de outros personagens como família e comunidade, e não somente direção, coordenação e/ou servidores.

Souza define bem quando diz que:

O ator é alguém que representa, que encarna um papel dentro de um enredo, de uma trama de relações. Um determinado indivíduo é um ator social quando ele representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país), encarna uma idéia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. Uma classe social, uma categoria social, um grupo podem ser atores sociais. Mas a idéia de “ator” não se limita somente a pessoas ou grupos sociais, instituições também podem ser atores sociais: um sindicato, partidos políticos, jornais, rádios, emissoras de televisão, igrejas etc. (Souza, 1991)

Já Sabourn (2011) afirma que “na terminologia do desenvolvimento local, os atores são os agentes sociais e econômicos, indivíduos e instituições, que realizam ou desempenham atividades, ou, então, mantém relações num determinado território”.



Para que ocorram mudanças e implementações de medidas de intervenção no âmbito institucional é preciso que haja uma sinergia entre todos os envolvidos; sinergia nesse sentido pode ser entendida como um trabalho mútuo e organizado com a finalidade de alcançar determinados objetivos, nesse caso a viabilização da prestação de serviços de forma mais eficiente e menos burocrática.

Com as presentes definições sobre os atores sociais e suas formas de interação entre si, serão vistos, de forma isolada e sequencial, os seguintes atores: direção, coordenações, servidores e alunos.

#### 4.1 *Direção*

É perceptível notar que a burocracia de papéis pode interferir nos procedimentos administrativos, educacionais e até mesmo comunicacionais nas Instituições; através de procedimentos burocráticos é possível um desgaste entre os atores sociais envolvidos, seja pelo tempo de resposta ou até mesmo por conflitos que surgem oriundos da burocracia existente.

A direção, como principal setor administrativo e de gestão da Universidade, também está envolvida nesse processo; e, portanto, também possui interesses próprios, pontos positivos (de aprovação) e negativos (de reprovação) bem como a forma de viabilização dessas medidas.

Levando em consideração os interesses da direção temos a tentativa de diminuir os conflitos burocráticos e comunicacionais entre alunos e coordenação e servidores. Em decorrência dessa burocracia muitos conflitos são gerados entre alunos e coordenação, e alunos e servidores. E, como consequências desses conflitos muitas vezes a direção é acionada para a resolução dos mesmos.

Tem-se, portanto, o principal interesse da direção: a diminuição de conflitos internos gerados em decorrência de processos burocráticos entre os diferentes atores sociais da Instituição.

Como ponto positivo, ou de aprovação, tem-se a queda no número de solicitações de resolução de conflitos entre as partes envolvidas. É sabido que quanto maior for a burocracia existente maior serão os conflitos e, também, o desgaste entre as partes, por isso com a redução da burocracia espera-se ter um número menor de reclamações e queixas a serem resolvidas por parte da direção da Instituição.

Com a redução de conflitos e problemas, a Instituição tende a melhoria do clima organizacional, proporcionando aos seus atores um local de trabalho (ou estudo) mais harmônico e com menos tensões organizacionais e comunicacionais.

Para Motta clima organizacional é:

Um conjunto de valores, normas de conduta, atitudes, comportamentos e sentimentos que se encontram presente em uma organização burocrática em determinada época. Organizações específicas, operando em sociedades e épocas específicas, apresentam diferentes climas organizacionais. (Motta, 1994).

Em contrapartida, como ponto negativo ou de reprovação, para a implementação de novas medidas institucionais tem-se o fato da necessidade da criação e adoção de mecanismos de eficiência, que sirvam como verificadores desse processo.

É necessário não somente a diminuição da burocracia, mas também a avaliação de como está sendo executado esse processo a fim de obter os resultados mais favoráveis para a Instituição como um todo.

No tocante a mecanismos de eficiência e verificadores do processo tem-se a possibilidade de criação de um serviço de ouvidoria online, por exemplo, onde os atores sociais poderão se expressar de forma mais fácil e direcionada aos setores competentes a fim de evitar levar determinadas causas às pessoas e setores errôneos.

A dificuldade (e ponto negativo) seria justamente a criação e adoção desse sistema online, para que de fato o mecanismo possa funcionar efetivamente é preciso um investimento financeiro para sua criação e execução, bem como investimento para capacitação de pessoas para o manterem.

Para a viabilização da implementação dessa medida na Universidade faz-se necessário a delegação de competência ao setor de Coordenações, nas pessoas dos seus respectivos responsáveis. Não se trata apenas da distribuição de poderes a um número maior de pessoas, trata-se também de uma delimitação mais clara de limites e responsabilidades, incluindo os responsáveis legais (e de direito) pelos sistemas online.

## 4.2 Coordenação

O Campus VII da UEPB conta com 6 coordenações, e estão divididas de acordo com os cursos oferecidos pela Instituição. Cada coordenação é formada por um Coordenador, um Coordenador Adjunto e um secretário.

A eleição para Coordenadores e Coordenadores Adjuntos dá-se por votação secreta entre os alunos e professores do curso, sendo eleita a chapa que receber o maior número de votos. Dos 100% de votos, 50% são computados para os alunos e 50% para os professores, de forma proporcional aos seus respectivos números.

Já para a eleição do secretário do curso é feita uma indicação do próprio Coordenador eleito e, posteriormente, feito um pedido de cessão a direção que o defere ou não.

Em um contexto de burocracia envolvendo alunos e setores administrativos da Universidade o interesse da Coordenação é facilitar o desempenho funcional dos servidores no atendimento aos alunos da Instituição.

Devido aos procedimentos burocráticos exigidos pelas Coordenações aos alunos como solicitação de documentos para inscrições, prazos de entrega e resposta, grande número de alunos para serem atendidos, entre outros, alunos acabam ficando insatisfeitos e, muitas vezes, acabam levando reclamações até a direção.

Sobre esses processos burocráticos, Weber afirma que:

A "documentação", por um lado, e, por outro, a disciplina dos funcionários, isto é, sua disposição à obediência precisa dentro de sua atividade *habitual*, vêm, assim, a constituir, tanto no empreendimento público quanto no privado, cada vez mais o fundamento de toda ordem. Mas, em primeiro lugar - por maior que seja a importância prática da administração baseada em documentação -, figura a "disciplina". (Weber, 1999).

Como ponto de aprovação se espera ter uma relação inversamente proporcional entre quantidade/qualidade de alunos atendidos e tempo necessário para que isso ocorra. Com a presença da burocracia quanto maior for a demanda maior será o prazo exigido e, por vezes, uma menor qualidade nas respostas dadas aos alunos; portanto, com a diminuição da burocracia espera-se ter um melhor e mais rápido atendimento aos usuários.

Para que essa relação inversamente proporcional aconteça é necessário a implementação de um Sistema Integrado de Serviços Online (SISO), onde o próprio usuário (seja aluno ou não) tenha acesso as informações necessárias e úteis às suas demandas, sem precisar ir pessoalmente a algum setor responsável. É preciso, indubitavelmente, ressaltar que o serviço online não extingue o atendimento presencial, senão que atua como um complemento para o mesmo, possibilitando um atendimento mais eficaz aos seus usuários.

Como ponto negativo tem-se o mesmo que o da criação de um serviço de “ouvidoria” online: o custo para criação e implementação do sistema, bem como a capacitação de responsáveis para o operarem.

Através de serviços online tais como Registro de Matrícula (RDM) com certificado (ou assinatura) digital, Certificados do Aluno, bem como um espaço reservado para o contato com a Coordenação do curso, tem-se a viabilização necessária para a aplicação dessa medida na referida Instituição.

### 4.3 Servidores

Outro ator social envolvido de forma direta no processo são os próprios servidores da Instituição, com a existência de burocracia de papéis a relação entre alunos e servidores, por vezes, torna-se litigiosa chegando a desencadear um clima organizacional com tensões entre os envolvidos.

Para que haja uma melhor relação comunicacional e burocrática entre alunos e servidores (seja da administração, da coordenação ou afins) tem-se como interesse principal dos funcionários o atendimento aos alunos de forma mais segura e eficiente.

Como ponto de aprovação dessa medida de intervenção tem-se a diminuição das exigências burocráticas e de papéis feitas por parte dos servidores aos alunos. Nesse sentido, os servidores são responsáveis de cumprir com o seu papel burocrático institucional, ou seja, exigem dos alunos o que é exigido pela burocracia corrente.

Para Weber, os funcionários são responsáveis apenas de cumprir ordens já outorgadas:

O funcionário individual não pode desprender-se do aparato do qual faz parte. Em oposição aos *honoratios*, que administram honorífica e acessoriamente, o funcionário profissional está encadeado à sua atividade com toda a sua existência material e ideal. É - na grande maioria dos casos - um elo individual, encarregado de realizar tarefas especializadas, de um mecanismo que se move sem cessar e somente pode ser parado ou posto em movimento no seu ponto culminante, mas (normalmente) em nenhum outro, e que lhe prescreve um percurso essencialmente já determinado. (Weber, 1999).

Com a possibilidade do próprio aluno obter documentos de forma válida e online des-

encadeia-se uma desburocratização em outros setores como bibliotecas e coordenações. Portanto, muitos dos documentos burocráticos solicitados para cadastros e registros podem ser extraídos pelo próprio usuário em sua casa, em um cybercafé, com o acesso à internet, dessa forma o aluno não precisa ir pessoalmente ao setor responsável para solicitar tais documentos nem tampouco ter que esperar por prazos de resposta.

Em contrapartida, surge o ponto negativo da implementação desses sistemas online: a averiguação da fidedignidade das informações apresentadas aos servidores. Com a possibilidade de os alunos descarregarem esses documentos online e fora da própria instituição será preciso um cuidado maior na análise das informações e documentos apresentados pelos alunos, onde não se pode descartar a ideia de fraude e manipulação dos mesmos.

Para a viabilização desse processo é preciso o aumento da comunicação entre setores e atores (direção, coordenação e servidores) adotando, portanto, um método de informações integradas.

É extremamente importante que haja um sistema integrado de informações, onde desde a direção até os servidores tenham acesso às informações sobre os seus usuários, bem como a possibilidade de comunicação entre os setores nesse processo. Além de tornar esse processo mais seguro, espera-se que o torne, também, mais rápido.

#### 4.4 Alunos

Por fim, e não menos importante, têm-se os alunos como atores sociais envolvidos no processo de burocracia de papéis. Os alunos como usuários finais dessas medidas são os que mais sofrem com o aumento de burocracia nas instituições, é possível perceber que em todas as outras medidas, anteriormente citadas, os alunos como usuários estão intrinsecamente envolvidos nesses processos e decisões.

Entretanto, com a existência de uma burocracia excessiva nas instituições os alunos, indubitavelmente, são os que mais se desgastam nessa relação, seja pelas condições impostas e exigidas, seja pela qualidade do serviço oferecido ou até mesmo pelos prazos que precisam ser observados.

Tem-se, portanto, como interesse principal dos alunos o acesso a informações e documentos de forma mais clara, tempestiva e segura. Com a burocracia a tendência é que haja uma detenção de informações e documentos, onde somente quem está a cargo de determinada responsabilidade tem o acesso as mesmas; o objetivo da desburocratização é o inverso: a possibilidade do próprio aluno ter acesso as suas informações acadêmicas de forma mais ágil e transparente.

Como ponto positivo para a aprovação dessa medida institucional está a diminuição do tempo de espera/resposta nos processos burocráticos. No caso de o próprio aluno poder fazer o login no sistema online e conseguir o que precisa, como RDM, Certificados ou outras informações afins tem-se uma redução de tempo gasto para obtê-las.

Como mencionado no início do presente trabalho, muitos alunos não moram na mesma cidade que a Instituição e, portanto, dirigem-se a mesma apenas nos horários de aulas, raramente em horários distintos; bem como, outros que trabalham e enfrentam os mesmos problemas. Ao invés de enfrentar filas durante horários de aulas ou entre eles, o aluno pode

realizar o mesmo processo em casa, no trabalho, onde quer que seja e em qualquer horário, sem precisar ir pessoalmente às Coordenações ou outros setores responsáveis para ter acesso ao que necessita.

Entretanto, como ponto negativo para a implementação dessa medida tem-se a utilização desses sistemas de informações, bem como a observação das normas pré-estabelecidas e seu funcionamento. Nesse sentido, o aluno precisa estar a par da política de funcionamento do sistema e também como manuseá-lo; porém, infelizmente nem todos usuários tem as mesmas condições de conhecimento tecnológico ou até mesmo de acesso, esse é o risco que se corre com a implementação dessa medida.

Levando em conta os pontos positivos e negativos dessa política, a viabilização da mesma concentra-se em estudos dirigidos sobre a utilização dos sistemas e um espaço (físico ou virtual) para a resolução dos problemas ou dúvidas.

Nessa perspectiva espera-se acabar, ou pelo menos diminuir, as dificuldades de acessos por alunos que não possuem um conhecimento tecnológico mais acentuado, proporcionando aos mesmos a igualdade de acesso e utilização dos sistemas.

## 5 Considerações finais

Num contexto de avanços tecnológicos, administrativos e organizacionais o aumento de exigências burocráticas tem crescido de forma vertiginosa nas Instituições de Ensino Superior (IES), pelos mais distintos fatores. E, portanto, a própria Instituição entra no dilema de burocratizar ou desburocratizar, sabendo que o resultado dessa escolha implicará diretamente nos resultados futuros.

Através do presente estudo foi possível detectar, de forma clara e concisa, como a burocracia intervém nos diferentes setores da Instituição em estudo, bem como nos seus distintos atores sociais, como: direção, coordenações, servidores e alunos.

Não obstante, além de expor a problemática da burocracia na Instituição em caso, o estudo também evidenciou possíveis medidas de intervenção para que as relações existentes pudessem chegar a um nível de inovação e eficácia em seus processos que envolvem desde a direção até os próprios alunos.

Por fim, com a evidenciação dessas medidas intervencionistas, foi-se explicitado também os interesses de cada ator social envolvido, os pontos positivos e negativos para a adoção dessas medidas, bem como possíveis formas de viabilização para implementação das mesmas.

## Referências bibliográficas

- Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- Machado Dos Santos, A., Fernandes Pereira, M. Universidade E Modificação Organizacional - Do Modelo Burocrático À Organização Intensiva De Conhecimento. Revista Gestão Universitária na América Latina. Disponível em: <<http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=319327514002>>. Acesso em 10 de agosto de 2016.
- Prestes Motta, F C. (1994). *O que é burocracia*. 16<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense.

- Sabourin, E. (2002). Desenvolvimento territorial e abordagem territorial – conceitos, estratégias e atores. In: *Sabourin, E., Teixeira, O. A. (Eds.). Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais – conceitos, controvérsias, experiências*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica.
- Souza, H. J. (1991). *Como se faz análise de conjuntura*. 11a ed. Petrópolis: Vozes.
- UEPB. *Cursos de Graduação*. Disponível em: <<http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/cursos-de-graduacao/>>. Acesso em 03 de agosto de 2016.
- O CCEA. Disponível em <<http://centros.uepb.edu.br/ccea/o-ccea/>>. Acesso em 03 de agosto de 2016.
- Quadro de servidores*. Disponível em: <[http://transparencia.uepb.edu.br/download/arquivos\\_diversos/quadro-de-servidores.pdf](http://transparencia.uepb.edu.br/download/arquivos_diversos/quadro-de-servidores.pdf)>. Acesso em 03 de agosto de 2016.
- Wanderley, L. E. Desafios da democratização universitária. **Lua Nova**, São Paulo, n. 13, p. 64-85, Sept. 1987 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451987000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451987000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 de agosto 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451987000300009>.
- Weber, M. (1999). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. rev. tec. Gabriel Cohn. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 2.
- Werneck, V. R. *Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173- 196, abr./ jun. 2006.
- Zalazar, R. J. D. *Introducción a la Administración: paradigmas en las organizaciones*. Disponível em: < <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011e/1090/>>. Acesso em: 08 de agosto de 2016.



# **MESA 4: LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO REGIONAL ACTUAL**

**MODERADORAS: ANA ACOSTA Y MARTHA HUERTA**

**RELATORÍA: JONI OCAÑO**

**COLABORADORES: ANALÍA LÓPEZ,  
CLAUDIA CABRERA, DEBORAH CARDOZO,  
EMILIA FARÍAS, FLORENCIA DÁVILA, GERMÁN  
CUSTODIO, JESSICA TAROCO, KATHERIN LEAL,  
MARCOS LEAL, MARILINA FEO Y SANDRA GULARTE.**

La Formación Docente reviste especial interés para la región, especialmente en momentos en que los procesos económicos, sociales y políticos vividos en Latinoamérica demandan renovar la mirada a la educación como factor de desarrollo y democratización social. Reducir las inequidades de acceso y permanencia en el sistema educativo en todos sus niveles, crear más oportunidades de desarrollo personal e inclusión socioeducativa para todos, son algunos de los desafíos que aún persisten.

En la región noreste del Uruguay y el Sur del Brasil, la carrera docente es una de las más requeridas aún en el creciente abanico de ofertas de la educación terciaria de ambos países en dicha región. Aunque enfrentan los mismos desafíos, Uruguay y Brasil ofrecen modelos de Formación Docente distintos. En el país nortero, dicha formación tiene un escaso desarrollo dentro de la tradición universitaria, mientras que en Uruguay, después de una larga tradición normalista, apenas comienza a orientarse hacia el pretendido, pero hasta ahora elusivo, carácter universitario, al tiempo que inicia un enfático proceso de reforma curricular.



En el marco de las V Jornadas Binacionales de Educación y el Primer Foro Educativo Regional, se desarrolló una mesa temática dedicada específicamente a la Formación Docente, la cual supuso una oportunidad de intercambio de experiencias, pero también de discusión y reflexión sobre rumbos posibles y desafíos a ser enfrentados en el marco regional binacional.

La Mesa abrió con la ponencia de Dermeval Saviani, titulada “Formação e exercício docente: uma relação recíproca”, en la que el autor abordó el tema desde la perspectiva histórico-crítica. Saviani es Doctor en Filosofía de la Educación por la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Sao Paulo, investigador Emérito del Consejo Nacional de Pesquisa (CNPq), actualmente es profesor titular Colaborador pleno del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Campinas (UNICAMP).

En dicha presentación tomó como punto de partida la constatación histórica del surgimiento, desde la filogénesis de la formación docente en Brasil, de dos modelos de formación en los que la relación entre las disciplinas científicas y la práctica, así como entre la didáctica y la pedagogía son distintos: uno, que el autor denomina “modelo de Contenidos culturales cognitivos”, y otro, que lo llama “modelo pedagógico-didáctico”. Estos modelos predominaron respectivamente en la formación universitaria de docentes para la educación secundaria y en las escuelas normales en la formación para la educación primaria.

Saviani considera que la solución al problema de la Formación Docente en el contexto actual exige tener en cuenta dos requisitos: la superación del dilema planteado en los dos modelos de formación aludidos y la relación de recíproca dependencia entre la formación y las condiciones de realización del trabajo docente.

Señala, a su vez, que la formación docente trasciende a los cursos formales de formación en institutos o facultades; también se ve notablemente influenciada por las precarias condiciones de las escuelas donde se llevan a cabo las prácticas. Se debería tomar como referencia el modelo de trabajo de la escuela donde se ejercerá la profesión, con sus problemas sociales y sus demandas comunitarias.

La segunda ponencia fue presentada por Oruam Barboza y lleva como título: “¿Todo empieza por la formación de los docentes? Depende”. Barboza es Profesor de Historia en Educación Media, egresado del IPA, Licenciado en Sociología, Magister en Filosofía y Sociedad, ex Sub-director del IPA y ex Director Ejecutivo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Comienza la exposición planteando interrogantes sobre la docencia y las opciones de la juventud en estos tiempos. Inmediatamente busca dar una respuesta a cada una de ellas, señalando que en los periodos de crisis las inscripciones para la formación docente aumentan considerablemente. Luego de analizar las implicaciones de entender a la docencia como una profesión y como una vocación, aborda ciertos mitos sobre la misma difundidos por las creencias populares y por la prensa con el fin de destruirlos.

Barboza denuncia cierto autismo de los centros de formación y de los propios docentes frente a la sociedad, al tiempo que alerta sobre la necesidad de encuadrarse en su sociedad de referencia si se quiere formar a ciudadanos que puedan interactuar y transformar la realidad existente. En la exposición enfatiza en algunos rasgos necesarios para el ejercicio de la docencia en la actualidad y sobre algunas “verdades sin prensa” sobre la educación nacional.

La tercera ponencia, “Atención a la Diversidad: las adecuaciones curriculares, una forma de intervención en la heterogeneidad”, fue presentada por Gabriela Garibaldi, quien es Licenciada en Psicopedagogía y Profesora de Ciencias Biológicas en Educación Media. Ejerce la docencia en el Instituto Universitario CLAEH, en la Facultad de Humanidades de la UDELAR y en el CFE. Actualmente está en proceso de elaboración de su tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por FLACSO.

El trabajo se propone contribuir con algunos elementos que posibiliten distintas miradas sobre la realidad contemporánea y, con ello, aportar a la construcción de opciones de intervención orientadas a la inclusión de todos. Garibaldi propone herramientas para ayudar a discernir situaciones actuando con pertinencia y a ajustar la mediación, tanto en la relación pedagógica como psicológica, con el alumno con dificultades, el equipo docente y su familia.

Fernanda Cristofari presentó la ponencia “Prática educativa e seminário integrador: a relação teórico - prática na formação docente” en co-autoría con Guilherme da Silva y Rosane Carneiro. Cristofari es Académica del curso de Maestría Profesional en Políticas Públicas y Gestión Educativa en la Universidad Federal de Santa María (UFSM) Brasil y Profesora de Educación Básica en ese país.

En su exposición, la autora abordó los resultados parciales de un estudio de caso de corte cualitativo sobre la organización curricular de la licenciatura de Pedagogía presencial en la Universidad Federal de Santa María. Asimismo, analizó la influencia de las disciplinas Prácticas pedagógicas (PED) y la relación teoría-práctica en la formación inicial a partir de la aplicación de un grupo focal y entrevistas en profundidad con el fin de evaluar las posibilidades y limitaciones de la relación aludida en dichas disciplinas

La ponencia siguiente abordó “La formación de los maestros en Japón”. Su autor, el profesor Ioshufumi Shimomura, realizó una descripción analítica de la Formación de docentes para la educación básica en su país con especial énfasis en la experiencia de la práctica.

Shimomura partió de un análisis de la Ley de educación japonesa que determina el respeto, la paz, la verdad, la tolerancia y la formación política como los valores principales para la formación del ciudadano. Luego relacionó esos valores con las características culturales de Japón y su relación con los fines e ideales sociales y personales de ese país.

Joni Ocaño presentó “Los esquemas de la relación pedagógica moderna. Un análisis posible”. En su análisis realiza un recorrido sintético por la educación moderna, mostrando sus articulaciones con el proyecto político burgués, específicamente con la democracia liberal. Propone algunos esquemas analíticos desde los cuales es posible analizar la relación pedagógica desde una perspectiva filosófico-política.

Laura Barros de Souza presentó la ponencia “Qual a importância da psicologia como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio no Brasil”. La expositora es Psicóloga, graduada por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Licenciada en Terapia de familia y Pareja, especialista en Administración, Supervisión y Orientación Educativa. Cursa la maestría en Educación en la Universidad de la Empresa (Montevideo) en fase de tesis sobre el tema Bullying Escolar.

En su exposición, además de mostrar la importancia de la Psicología en la Educación, analiza las nuevas posibilidades que la inserción de dicha disciplina y de otras, como el Derecho, pueden traer a la enseñanza media brasileña. Al finalizar, argumenta sobre nuevas miradas y “haceres” en el sistema público.

Los estudiantes de profesorado de Física en el Centro Regional de Profesores del Norte, Sandra Andina y Richard Pereira, presentaron un avance de un trabajo de investigación en la ponencia titulada “El profesor adscriptor y la práctica docente”. Desde un enfoque que integra lo cuantitativo y lo cualitativo, se propusieron como problema “*la motivación de los profesores habilitados en aceptar o no el rol de profesor adscriptor*” (su unidad de análisis son los profesores habilitados de práctica) y el objetivo general del proyecto de es “*indagar acerca de cuáles son los factores motivacionales que influyen en el momento de aceptar o no el rol del profesor adscriptor*”. A este objetivo se suman como objetivos específicos: i) analizar los motivos por los cuales los docentes no quieren ser profesores adscriptores, ii) analizar la importancia que tienen los espacios de coordinación del departamento de didáctica de la física con los Profesores adscriptores en la decisión de aceptar o no el rol, iii) investigar la rutina docente que no tiene concentrada sus horas en una misma institución, y cómo esto puede o no afectar la decisión de asumir el rol de profesor adscriptor, iv) examinar cómo los méritos otorgados al profesor adscriptor influyen en la decisión de aceptar o no el rol.

La profesora Paola Cristina Gamba de Oliveira, quien actualmente cursa la Maestría en la Universidad de la Empresa, presentó un trabajo cuyo título es “*Percepção do professor sobre a necessidade de práticas sociais em sala de aula*”. Partiendo de concebir la educación como un proceso que se enmarca en un plano social, describió algunos enfoques de abordar el tema, tales como el innatista, el ambientalista y el interaccionista. A su vez, plantea que desde el punto de vista pedagógico, la formación del ser social, intelectual y cultural por medio del trabajo, está íntimamente ligado al papel que desempeña la educación y del trabajo comprometido por parte del profesional en educación. Considerada la práctica educativa como práctica social, intenta extraer de allí algunas conclusiones provisorias sobre las posibilidades de resignificar el aula.

La ponencia que siguió, a cargo de los estudiantes del IFD de Tacuarembó Ximena Braga, Maichol González, Leidy Sánchez, y María Noel Silva, titulada “Primera infancia: nuevos desafíos en la educación”, refiere a la nueva carrera de Asistente técnico en Primera Infancia, de su implementación en el IFD de Tacuarembó, aunque también se lleva a cabo como experiencia piloto en los IFD de Montevideo y Maldonado. Aunque los autores pretenden mostrar una evaluación de la carrera en el IFD mencionado, la presentación resulta mayoritariamente descriptiva de la misma.

La ponencia “A matofobia no âmbito educativo: dimensões para seu estudo”, a cargo de Tassiana Santos, quien es Licenciada en Matemática, especialista en Gestión del Cuidado y actualmente cursa la Maestría en Educación en la Universidad de la Empresa, presenta un estudio parcial que fue la base para su trabajo de investigación en el marco de la referida Maestría. El objetivo es describir y analizar cierta predisposición negativa hacia la Matemática en estudiantes de Pedagogía (en Brasil las carreras docentes en cualquier

especialidad reciben el nombre de cursos de Pedagogía). A dicho fenómeno la autora lo denomina *matofobia*. Este neologismo refiere al miedo o aversión a la Matemática manifestado en muchos estudiantes de dichos cursos y, por extensión, al miedo a ésta, tornando así el proceso de aprendizaje doloroso o demasiado complejo para estos estudiantes. No obstante, de acuerdo al análisis de Santos, este fenómeno va mucho más allá de la obstrucción del aprendizaje de la matemática, sino que se refleja también en la vida y ha llevado a que las personas que lo padecen presenten determinado grado de banalización de los problemas de aprendizaje en Matemática.



# ¿TODO EMPIEZA POR LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES? DEPENDE

ORUAM BARBOZA<sup>1</sup>

## Resumen

Estamos convencidos de que hoy más que nunca los docentes deben profesionalizarse en el ejercicio de la educación. Más que nunca deben ser profesionales cabales. Se acabó la época del romanticismo con respecto al apostolado y la vocación de los educadores, ahora deben ser profesionales en todo el sentido de la palabra.

Esta presentación intenta, desde un enfoque diferente, hurgar en los motivos del imperativo de la profesionalización, hasta llegar a la defensa de la creación de una Universidad de Educación como etapa final de ese proceso hacia la profesionalización, tal como sucede en muchas partes del mundo.

Urge esta solución en un país donde mezquinos intereses han acechado desde tiempo atrás a las instituciones formadoras de profesores sin tener en cuenta el daño que se puede llegar a hacerse a la educación media de este país.

Por momentos esta exposición parece deshilachada porque está construida en base a grandes pinceladas, deberá mirarse como un cuadro, en forma global, para ver el paisaje que representa.

## I - Cometidos

Muchos jóvenes se acercan a la formación en educación (en cualquiera de sus carreras) por lo que creen un sentimiento de vocación (concepto que hasta ahora no he podido definir claramente). Otros lo hacen influenciados por la imagen de algún familiar o de algún docente que conocieran en su vida estudiantil, o incluso la imagen social del docente que para muchos sectores de la población está bastante más arriba que su actual posición de clases y status. Pero convengamos que esto no es lo que comúnmente se llama “vocación”. También sucede que en momentos socio-económicos de crisis es cuando más se acercan jóvenes a la formación docente. Más jóvenes se inscriben para hacer la carrera docente, los atrae lo supuestamente corto del cursado de la carrera, el trabajo y salario seguro al terminar la misma.

Pero la formación profesional del docente o educador no depende esencialmente de una supuesta vocación, ni de la imagen que siguen, ni de la búsqueda de un trabajo seguro, sino de la propia y verdadera formación profesional que reciben en los centros de educación. De cómo aquí se crea el ser de una profesión, como se define y se asume la responsabilidad social de ser educador, en fin, de cómo se forma **profesionalmente** al docente/educador.

<sup>1</sup> Profesor de Historia, Licenciado en Sociología, Magíster en Filosofía y Sociedad. Docente efectivo en el área sociológica en el CFE.

En lo que menos creo es en vínculo ontológico y trascendental entre un individuo y su esencia humana con una actividad, supuestamente vocación, o por lo menos no es nada común, y aún menos creo que de ahí tenga que surgir casi que necesariamente la capacidad del docente para ser educador. La idea de vocación, por ejemplo, ha servido para desprofesionalizarnos y proletarizarnos. Desprofesionalizarnos porque se ha llegado a decir que alcanza con “adiestrar” personas para esta actividad docente, sobre todo en lo académico-disciplinar, ya que el resto, el cómo educar, lo pone la vocación. Proletarizarnos porque se ha intentado desvalorizar el reclamo de salarios y condiciones de trabajo digno; el cuento de la vocación y el apostolado pretenden apelar al llamado espiritual que está por encima de la prosaica vida material, se nos inculpa por los reclamos profesionales (cuando paramos, dicen, no piensan en los niños y jóvenes) cosa que no sucede con otras profesiones, ni siquiera en los médicos (otra actividad asociada a la “vocación”) cuando hacen sus reclamos de salarios y condiciones de trabajo.

Creo, en cambio, que la docencia es una profesión que se aprende, se desarrolla y se mejora constantemente. Quien lo logra, le va bien y le agarra el gusto y se hace muy buen profesional. El que no, será eso, simplemente un profesional más, como pasa en todas las ramas.

Esta profesión se aprende por medio de tres grandes pilares: **qué** enseñar y **cómo** enseñar, que son las ramas académicas de la profesión. El tercer pilar, el **para qué** educar, debe decidirse en conjunto con la sociedad. Claro que cada una de estas dimensiones está relacionada con las otras.

Centrándonos en este último aspecto, digamos que la educación moderna (los sistemas educativos nacionales) nació con este cometido, como lo dijera el viejo Durkheim: cada sociedad crea al hombre que necesita. La educación no puede tener un proyecto propio, autista de hombre que no sea negociado con la sociedad toda. El proyecto propio de hombre siempre responderá de cualquier forma a una visión ideológica de hombre y sociedad, lo que puede significar, en sus extremos, formar hiper-integrados, es decir, dóciles marionetas de un sistema o “autistas” que no pueden comunicarse y que viven en una nube de idealismos irrealizables creados en el mini universo de la educación.

Esto, incluso, puede ser analizado como un proceso gradual de vínculo entre la formación docente y la sociedad. Por un lado, la parte didáctica (pilar específico de esta área) es tanto en su forma como en su contenido una construcción más autónoma, técnica (asociando lo que se conoce como ciencias de la educación con aportes en conocimientos de las ciencias sociales y humanísticas); por otro lado, las disciplinas, el segundo pilar, tienen una injerencia importante de los poderes públicos a través del armado del currículo y selección de contenidos que siempre responde en mayor o menor medida a una estructura de poder dominante; y en tercer lugar, la parte más política y filosófica: qué hombre, qué ciudadano<sup>2</sup> se busca formar, en todo lo cual el poder político tiene siempre puesta su mirada atenta. Sin duda que por esto es que, en la posible formación de una Universidad de Educación, no se quiera dejar su conducción liberada a la autonomía; que sí aceptan en otras universidades porque no hay mayores problemas políticos- filosóficos y de ciudadanía con la formación de los médicos, los odontólogos, los arquitectos, incluso abogados, etc.

2 Recordemos que uno de los ingredientes fundamentales de la ciudadanía es su construcción como el “soberano” que decide en las elecciones a sus “representantes”, es decir que vota y por tanto conviene no perder de vista y control por el sistema político esa formación ciudadana.

¿Por qué la dificultad? Porque en la formación filosófica-política del ciudadano la academia no puede resolver por sí misma las variables sociales que son claves para definir esa ciudadanía y la inclusión, como ser la pobreza, la discriminación, la exclusión. Dada esta situación, existen por lo menos dos proyectos diferentes. Para las clases medias y altas el proyecto no ha cambiado mucho, es el de la modernidad y del pacto inicial escuela-sociedad: el ascenso social o la consolidación de la diferencia que hace la distinción (como diría Bourdieu). Pero para los sectores humildes no funciona ese proyecto; aunque solo sea como imagen idealizada, ya no existe. Para este sector, que obviamente va descreyendo de la imagen tradicional, ¿los sectores dirigentes tienen un plan?; creo que andan a los tumbos y solo les está quedando la cada vez más difícil tarea de convencerlos de que hay que seguir estudiando para progresar.

Pero además, ¿existe un proyecto consensuado de país a 30 años que permita planificar la acción educativa, o cada gobierno viene con su librito? Creo que la mayoría de nosotros piensa esto último, entonces ¿qué buscan en la educación? A veces parece que solo buscan un chivo expiatorio, pues cuando se produce el previsible fracaso en la integración, tienen a quién echarle la culpa. O tal vez se le esté pidiendo la fortaleza institucional para planificar y prever el futuro que el Estado aún no ha recuperado en los últimos 50 años de crisis.

Ante este complejo panorama social y educativo, cada vez se refuerza más la figura del docente, pues debe educar lidiando con todas estas dificultades (los niños desinteresados; los padres ofuscados y los políticos siempre amenazantes). Más que nunca se necesita un formato de institución de grado que permita conocer (investigar) la realidad para actuar eficientemente en ella, porque educar (que es nuestra forma de actuar en la realidad) sigue siendo necesario y tal vez lo sea siempre.

La figura de docente es la del profesional, que debe tener para su formación una institución acorde y que solo puede ser hoy en día, la de una Universidad de Educación, como sucede en casi todo el mundo, desde Japón a Bolivia. Pero no cualquiera, me refiero a una Universidad que forme y respete la especificidad de la formación profesional docente.

## **II - La forma institucional de la Formación Docente**

En medio de este panorama que planteo críticamente, pero no en forma desesperanzadora, existe la alternativa: socialmente fortalecer la trama y los vínculos familiares, fortalecer el trabajo y el salario digno y permitir así que la educación pueda cumplir con su cometido de desarrollar las capacidades de los jóvenes para integrarse en el futuro a la sociedad y al trabajo<sup>3</sup>; por nuestra parte, profesionalizar al docente.

Estamos viendo que actualmente se van procesando algunos cambios. Ya pasó la fábula de la posmodernidad, de la sociedad e instituciones líquidas; ahora parece que está en recuperación la modernidad sólida, buscamos instituciones claras y nítidas, firmes, como el Estado y la Educación, cada cual en lo suyo y juntas construyendo las bases de una sociedad mejor.

Es la llamada neomodernidad: retorno renovado a la solidez moderna. Instituciones sólidas, con fines claros, o, como quería Habermas, hacer que la modernidad no quede in-

3 La diferencia entre “trabajo” y “empleo” es clara, el trabajo está al servicio de las necesidades espirituales y materiales del hombre, es parte de su esencia trabajar y transformar la naturaleza y el mundo donde vive. El “empleo” como concepto, es la preparación para integrarlo al mercado laboral en el marco de la economía de las empresas.



conclusa y cumpla con algunas de las promesas que aún faltan y tal vez son las más importantes, como por ejemplo igualdad (no solo formal) y justicia social. En este renovado concepto parece que la Razón aún tiene un importante papel que cumplir.

Si esto es así, Formación Docente tendrá que estar a la altura del requerimiento histórico, deberá consolidarse institucionalmente, tener proyectos, investigar, incidir en la realidad social sin despegarse de ella. Probablemente estemos ante el requerimiento de un nuevo pacto entre sociedad y educación, que renueve el ya gastado del siglo XIX que, lleno de parches y remiendos, ya no cumple con los objetivos sociales globales, es un paradigma en crisis.

Por eso la importancia de su transformación (la de formar educadores) en una institución Universitaria, único formato que permitirá levantar el guante del nuevo reto.

Hagamos un pequeño desvío para hacer un comentario sobre la actualidad del tema en nuestro sistema político. ¿Qué fue lo que paró el proyecto de una institución universitaria lanzado en el 2006?, Llegado al Parlamento como proyecto, donde se necesitan 2/3 de los votos, se paró debido al debate político sobre la dirección del nuevo sistema, del nuevo ente autónomo. El oficialismo elevó el proyecto como Universidad autónoma y cogobernada como corresponde a la tradición universitaria de nuestro país y a la práctica mayoritaria en el mundo. La oposición, en cambio, quería un Consejo Directivo formado casi que exclusivamente por delegados del poder político, es decir, sin autonomía real. Como dijimos más arriba, una parte importante del sistema político no quiere perder el control de los componentes educativos cuyo objetivo es la formación política-filosófica de la ciudadanía.

Si finalmente se aprueba una ley que consagre la designación política de los directivos del nuevo ente, de todas formas, no estaremos peor que hoy en día, ya que dependemos de dos Consejos de designación política (CFE y CODICEN) En la nueva institución por lo menos dependeríamos de uno solo.

### **III - Las bases de la institución de formación en educación: somos lo que hacemos**

Somos lo que hacemos: la construcción de la subjetividad que permite objetivar nuestras acciones sociales no es producto de una actividad puramente teórica o puramente práctica, es ambas cosas a la vez. La formación de nuestro ser profesional docente es un proceso que comienza muy temprano, desde estudiantes de la educación primaria y media hasta la formación docente y la posterior práctica profesional. Las cosas que traemos integradas inconscientemente más las que aprendemos teóricamente, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico y didáctico, se hacen carne en la práctica de la enseñanza, tanto como estudiantes de grado como posteriormente en tanto profesionales. Unir racional y afectivamente a todos estos componentes que están en la base de la formación profesional docente solo puede ser tarea de una institución integral, que atienda y entienda todas estas dimensiones. Estoy convencido de que todo ello confluye en la definición del ser docente, y cualquier distorsión o desagregación de las etapas o componentes de este proceso dejará lagunas en la profesionalización y por lo tanto dejará huellas negativas en la educación de los niños y jóvenes de nuestro país.

El formato institucional importa a la educación porque garantiza, cuando es universitario, la formación, la investigación y la producción de conocimientos pertinentes asociados

a una extensión comprometida, es decir, la integralidad del proceso formativo. Estas tres dimensiones juntas son las que garantizan una auténtica profesionalización de sus egresados.

La profesionalización, como ya le hemos dicho muchas veces se basa en algunos principios fundamentales en el momento de la formación de grado:

- **Integralidad:** Debemos evitar el *Frankenstein* profesional, que sería unir la formación disciplinar por un lado, que se haría en ciertas instituciones ajenas a la formación de los docentes, con las materias socio-psico-pedagógicas por otro, y cuando se pueda la práctica. Esto está mal. La formación debe ser integral, debe apuntar a la misma vez todas juntas hacia la misma dirección: el profesional de la educación.
- **Simultaneidad y especificidad:** Toda la formación (Ciencias de la Educación y ciencias socio-humanísticas, Didáctica-Práctica Docente y las disciplinas) a la vez, en forma complementaria y transversal, construyendo desde todos los ángulos la profesión docente. Una formación así solo puede hacerse en el área institucional específica de Formación Docente. Sobre todo aparecen confusiones en la carrera del profesorado de educación media. No se puede formar para otro carrera y luego, poner al licenciado en esta profesión. Ya he citado en otras oportunidades al profesor Esteve (Separata Rev. Convocación, setiembre 2015; 20):

*“Los modelos sucesivos [los de formar primero licenciados en alguna disciplina y luego darles formación pedagógica y didáctica] presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza: destrezas sociales en el aula, organización del trabajo en clase, disciplina etc”.*

Pero junto a la recuperación del prestigio institucional a través de la estructura universitaria, debemos también hacer frente a algunas ideas instaladas en el colectivo social y que también nos hacen daño:

#### **IV - Algunas afirmaciones falsas sobre los docentes, pero que tiene prensa y forman opinión.**

1. *Los docentes causan la desafiliación y pueden y deben evitarla.* Lo que saca a los niños y jóvenes del sistema educativo, fundamentalmente (no se puede generalizar), son los problemas sociales, es decir económicos y familiares, además del desinterés progresivo en la educación que se genera una cultura marginal donde otros valores y objetivos sociales se superponen y anulan a los de la sociedad global.
2. *Los docentes están desactualizados.* Lo que pueden estar desactualizados son los planes y programas. Los profesionales están preparados para actualizarse ante la demanda de nuevos planes y programas.

3. *Mito recurrente: para ser docente lo más importante es el conocimiento de la asignatura.* Hoy más que nunca lo más importante es saber enseñar, porque si bien el vínculo enseñanza-aprendizaje ha sido disuelto y separado, el docente siempre tendrá mucho que ver con la posibilidad de aprender de los educandos, siempre y cuando no esté sembrando en el desierto donde los problemas son más complejos que los que puede atender la intervención pedagógica del docente.
4. *Para ser docente se necesita vocación y espíritu de apostolado.* Como planteamos anteriormente, para ser docente se necesita ser profesional.
5. *Hay pocos docentes por culpa de los planes de Formación Docente.* Al margen de que siempre se puede, y se debe, mejorar un currículo, mientras la carrera no sea atractiva por el salario y las condiciones de trabajo, habrá pocos jóvenes atraídos a empezarla y muchos de los que empiezan, cuando conocen esta realidad desde adentro, se desestimulan. Podemos, para solucionar ese problema, regalar títulos (como ha habido algunas intenciones en el pasado, buscando titulando a educadores en actividad o avanzados en estudios universitarios), pero esto no va a mejorar la calidad de la educación, pues no mejorará la formación de quienes hoy dan clases, solamente les dará un título... ¿y? Solo conseguiremos en forma rápida estudiantes para la formación de educadores decididos a ser buenos profesionales cuando se le ofrezca salarios dignos y condiciones adecuadas de trabajo.
6. *La educación es un sistema que puede estudiarse y desarrollarse en sus objetivos y logros al margen de la sociedad y su realidad.* La educación padece los problemas sociales, los sufre, aunque no tiene ninguna culpa de ellos. Digámoslo claramente: la pobreza es un problema económico y social, no educativo. Si hubiera buenos salarios o por lo menos dignos, aun para los que barren calles, no habría pobreza.

## **V - Las verdades que no tienen prensa**

1. La educación necesita dinero; esa fue la única forma encontrada en todo el mundo para mejorar la calidad educativa. Es cierto que no es condición suficiente, pero es condición necesaria.
2. Si queremos docentes titulados, que mejoren la calidad educativa con su acción profesional, hay que pagar sueldos acordes.
3. Debemos dejar de buscar soluciones estadísticas a los problemas educativos. El problema de los aprendizajes pertinentes no se soluciona reduciendo la tasa de repetición por medio de mecanismos tales como la casi eliminación de la contabilización de las faltas y por quitar evaluaciones en algunos años. Finlandia, que siempre se pone como modelo, cuando redujo las exigencias de evaluación, lo hizo porque los niños en general habían alcanzado niveles de aprendizajes adecuados, pero aquí, se puede llegar a poner la carreta delante de los bueyes al reducir las exigencias para solucionar problemas estadísticos y creer que con ello estamos aportando a la mejora de la calidad de los aprendizajes. En realidad estamos consolidando y profundizando los bajos niveles de aprendizaje, es decir la segmentación social. ¿Qué ciudadanía estamos formando?

El problema de los aprendizajes de los sectores más humildes es un tema difícil de resolver. Personalmente, pienso que comienza fuera de la escuela, en el medio familiar y social,

y debe comenzar a solucionarse también ahí, aunque por supuesto no termina allí, sino que sigue fundamentalmente en el sistema educativo.

## **VI – Algunos datos estadísticos comparados para sacar, luego, algunas conclusiones ([www.uy.undp.org/](http://www.uy.undp.org/))**

**PNUD – Índice de Desarrollo Humano 2005 – 2014 – Inversión en Educación según porcentaje del PBI** (último año del que se tienen datos dentro de ese rango)

Costa Rica: 6.9

Venezuela: 6.9

Bolivia: 6.4

Brasil: 5.8

Argentina y México: 5.1

Paraguay: 5.0

Chile: 4.6

Uruguay: 4.4

**PISA** ([www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm](http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm))

Porcentajes promedios en las pruebas PISA 2014. Básicamente alumnos de tercer año liceal (15 años).

Países de la región:

Matemática: Chile 423 - Uruguay 409 - Argentina 388 - Brasil 391 - Costa Rica 407

Lectura: Chile 441 - Uruguay 411 - Argentina 396 - Brasil 410 - Costa Rica 441

Ciencias: Chile 445 - Uruguay 416 - Argentina 406 - Brasil 405 - Costa Rica 429

## **TERCE**

Porcentajes del Tercer Estudio Regional, Comparativo y Explicativo UNESCO – ANEP en América del Sur. ([www.anep.edu.uy/Terce](http://www.anep.edu.uy/Terce))

Estudios realizados en alumnos de tercer y sexto año escolar.

Para los dos niveles, en América del Sur estamos 2dos. después de Chile en Matemática y Lectura. En toda América Latina 2dos Matemática y 3os. en Lectura (después de Costa Rica).

## **VII - Conclusiones**

Estos resultados que recién mencionamos nos ponen en los primeros lugares de América Latina y especialmente de América del Sur; tomando esto en cuenta y dada la baja inversión

en educación, solo podemos concluir que tienen que deberse a la única fortaleza que tiene el sistema: los docentes. Son ellos los que logran los relativamente altos niveles de aprendizaje.

Por lo tanto, aún a los tumbos, el nivel profesional de los mismos es muy bueno comparado con contextos similares. Nuestros docentes hacen la diferencia a igual o parecido contexto socio-económico, pero cuando este cambia como por ejemplo cuando se compara con países ricos, no hay milagros posibles a pesar de todos los esfuerzos que se hagan desde el aula.

A pesar de haber hecho una fuerte invocación para la formación profesional de nuestros educadores, reconozcamos que actualmente esa formación es ya, comparativamente, muy buena, y quienes hemos recorrido otros lugares mirando otras formaciones lo sabemos. Pero se puede mejorar y a eso apuntamos. Pero lo primero es no retroceder, no formemos amaestradores, no formemos adiestradores, no regalemos títulos creyendo que mejoramos el nivel, no fragmentemos o empobrezcamos la formación integral de los educadores. Avancemos, agreguemos lo que nos falta: investigación, extensión, formación continua, posgrados, es decir seamos una Universidad de Educación.

# PRÁTICA EDUCATIVA E SEMINÁRIO INTEGRADOR: A RELAÇÃO TEÓRICO - PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

FERNANDA CRISTOFARI MACHADO<sup>1</sup>

GUILHERME DA SILVA KIELING<sup>2</sup>

ROSANE CARNEIRO SARTURI<sup>3</sup>

## Resumo

O trabalho aborda a organização curricular do Curso de Licenciatura de Pedagogia presencial Noturno, através do diálogo entre os interlocutores desta pesquisa. O objetivo geral é identificar a influência das disciplinas de Práticas Pedagógicas (PED) considerando a relação teórico-prática, tendo como *locus* o Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria. A metodologia utiliza o estudo de caso, com abordagem qualitativa. A coleta de dados constitui-se da realização de Grupo Focal com acadêmicas, e da análise e discussão da legislação que baliza o curso. A base teórica baseia-se em documentos legais do Governo Federal que orientam os Cursos de Pedagogia e a formação dos professores para a atuação na Educação Básica, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e autores como Becker (2013), Freire (1996) e Imbernón (2001), entre outros. Espera-se que este trabalho atenda a identificação e reflexão acerca das possibilidades que são estabelecidas no currículo do curso no que concerne a relação teórico-prática, considerando a análise como meio de avaliação da disciplina e da atuação do pedagogo no cotidiano das práticas educativas.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Teoria e Prática. Formação Docente.

## Resumen

Esta investigación trata de una organización curricular del plan de estudios de la asignatura en Pedagogía nocturna, a través del diálogo entre las partes de esta investigación. Su objetivo general es identificar la influencia de las disciplinas de Prácticas pedagógicas teniendo en cuenta la relación teórica y práctica, con *locus* en los cursos presencial de la Universidad

1 Acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Brasil. Professora Educação Básica. Pesquisadora no Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Elos/UFSM. E-mail: fecristofari@hotmail.com

2 Acadêmico do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Brasil.

3 Orientadora. Pós-doutorado em Políticas Públicas: Universidade de Valência - Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação. Professora Associada II da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora coordenadora pesquisadora no Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Elos/UFSM. E-mail: rcsarturi@gmail.com.

Federal de Santa María. La metodología es un estudio de caso con un enfoque cualitativo. La recolección de datos parte del Grupo Focal con académicas, y el análisis y discusión de la legislación que guía el curso. La base teórica basada en los documentos legales del Gobierno Federal para guiar a los cursos de educación y la formación de profesores para la actuación en la Educación Básica, los datos del Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y otros autores. Se espera identificar y reflexionar sobre las posibilidades que se establecen en el plan de estudios de lo curso en relación entre la teoría y la práctica teniendo en cuenta el análisis como medio de evaluación del curso y el papel del profesor en las prácticas educativas cotidianas.

**Palabras clave:** Pedagogía. Teoría y Práctica. Formación de Maestros

## Introdução

Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena (noturno) da Universidade Federal de Santa Maria objetiva formar professores em nível superior que estejam capacitados para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal formação, ao longo dos dez semestres do Curso, interlocuciona teoria e prática por meio de disciplinas que inserem o acadêmico em instituições escolares e não-escolares, com o objetivo de proporcionar vivências acerca do contexto educativo, tais como as disciplinas de Inserção e Monitoria, Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e.

A disciplina de PED, que é ofertada durante os seis primeiros semestres do Curso de forma horizontal, aborda diferentes objetivos frente à inserção do acadêmico no contexto escolar, interligando as disciplinas e estabelecendo relações entre essas e o cotidiano das práticas em diferentes âmbitos educacionais.

Desse modo, esse artigo tem como objetivo identificar a influência das disciplinas de Práticas Pedagógicas (PED) considerando a relação teórico-prática, tendo como *locus* o Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria.. Para tanto, delineiam-se como objetivos específicos: descrever a organização curricular do Curso de Pedagogia (noturno) e os documentos legais que norteiam o processo de formação docente inicial; identificar os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a formação docente e suas relações com a atuação profissional em diferentes âmbitos escolares e não-escolares; discutir acerca dos limites e possibilidades da relação teórico-prática a partir dos processos de articulação entre a disciplina de Práticas Educativas (PED) e a constituição do profissional docente em seus diferentes contextos de atuação.

O problema central desse trabalho busca compreender de que forma a disciplina de Práticas Educativas (PED) possibilitam a articulação teórico-prática na formação inicial, tendo em vista o Curso de Pedagogia e os sujeitos desse processo. O referido artigo será realizado como estudo do tipo um estudo de caso (Yin, 2001), contemplando uma abordagem qualitativa (Triviños, 2008).

A coleta de dados ocorreu por meio da realização de um grupo focal, no qual consiste em uma técnica de coleta e análise de dados como possibilidade de troca de saberes por meio de diálogos, estimulando o trabalho interativo em grupos., sendo um tipo de “[...] entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução [83]” (OLIVEIRA;

FREITAS, 1998). Como sujeitos desse diálogo, foram convidados alguns acadêmicos do Curso de Pedagogia (noturno) que já realizaram o estágio supervisionado curricular na Educação Infantil no segundo semestre do ano de 2015 e estão o realizando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2016, sendo que, ao final desse semestre, esses sujeitos terão finalizado o Curso, tornando-se pedagogos em possível inserção na profissionalização docente.

Não se espera, com essa pesquisa, esgotar todas as possibilidades de análise acerca da formação inicial do pedagogo, bem como no que concerne as relações que se podem estabelecer entre teoria-prática no âmbito escolar. No entanto, torna-se necessário ouvir a voz dos acadêmicos e suas impressões acerca de sua formação inicial. Reitera-se que esse trabalho aborda apenas um encontro com o grupo focal e traz um breve recorte das falas dos acadêmicos partícipes desse momento, visto que esses encontros terão continuidade, mesmo após o término do Curso, com o intuito de coletar informações acerca dos limites e possibilidades na relação teórico-prática que podem ser estabelecidas nas disciplinas de PED.

Para isso, utilizaremos questões metodológicas sobre os temas abordados para nortear o diálogo entre os participantes da pesquisa. Em relação à Prática pedagógica: Em quais situações vocês puderam vivenciar a prática pedagógica no contexto escolar durante os tempos e espaços da disciplina PED? Em consonância com a Organização curricular e as disciplinas de PEDs: quais foram as contribuições das PEDs para a fundamentação teórica da prática pedagógica acerca da educação infantil?

Ainda, almeja-se, por meio dessa pesquisa, fornecer bases para a avaliação da disciplina, visando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e a formação final do pedagogo.

### **A organização curricular do Curso de Pedagogia: fundamentos teóricos e metodológicos para a atuação profissional**

A formação proposta para o profissional da educação do Curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, e da própria licenciatura, exigindo uma nova compreensão destas dimensões no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio histórico desses elementos.

A constituição desse profissional, apto para atuar em diferentes contextos e que compreenda a constituição dos mesmos, respeitando as especificidades dos sujeitos partícipes de sua prática perpassa o currículo do Curso, pensado e elaborado com o fim precípua de formar profissionais com competências e habilidades para o trabalho nos diferentes espaços-tempos. Estas relações de cunho formativo são pautadas pelas interlocuções entre os saberes científicos, pedagógicos e metodológicos que embasam a prática docente. A formação inicial do profissional docente é prevista pela organização curricular do curso de graduação, no que tange as disciplinas ofertadas e obrigatoriamente cursadas, bem como aos estágios supervisionados que dão o respaldo prático a esse processo formativo.

A discussão e análise dessa formação e seus percalços no decorrer da trajetória profissional do pedagogo tornam-se essenciais para a qualificação desse processo, tendo em vista que:

Refletir sobre processos formativos capazes de favorecer a construção de conhecimento pedagógico compartilhado como aporte a uma pedagogia universitária é



compreendê-los como processos de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira [110] (Bolzan, 2002).

Compreende-se que o processo de formação é algo complexo, no qual cada indivíduo de forma específica vai se constituindo docente no decorrer de formação em determinado grupo. Tendo em vista o perfil do profissional Pedagogo atuante no contexto escolar na perspectiva das habilitações necessárias, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena (noturno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) considera que o mesmo domine de forma significativa os conhecimentos atrelados ao contexto escolar no qual irá exercer suas atividades profissionais.

Além disso, faz-se necessário que o pedagogo tenha compreensão acerca da necessidade de se redimensionar este conhecimento pedagógico-metodológico a partir de situações cotidianas que surgem durante a *práxis* educativa, sendo elas específicas de cada nível da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como em contextos não-escolares.

O Curso está organizado em dez semestres, perpassando por uma proposta de integração vertical e horizontal. A primeira busca integrar o conjunto das disciplinas ofertadas ao longo dos cinco anos; a segunda visa articular as disciplinas ofertadas em cada semestre, de acordo com as práticas educativas propostas no decorrer do curso, denominadas Prática Educativa (PED). Essa proposta de integração horizontal denominada Prática Educativa é ofertada por meio de seis disciplinas nos seis primeiros semestres do Curso, sendo que cada uma apresenta um objetivo específico que propõe o diálogo entre as disciplinas e a articulação com os espaços de atuação dos futuros pedagogos, a ambicionada relação entre teoria-prática. Não há, nessa disciplina um professor responsável. Os responsáveis pela execução da disciplina em cada semestre são todos os professores das disciplinas que compõe o grupo daquele semestre, a fim de realizar a interlocução entre as disciplinas do semestre, considerando o objetivo de cada PED. Para que esse processo compartilhado possibilite a reflexão crítica, deve abarcar alguns conhecimentos fundamentais, como:

- a) Ao contexto histórico e sociocultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e psicológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.
- b) Ao contexto da educação básica, compreendendo:
  1. Estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar;
  2. Conhecimentos didáticos (teorias pedagógicas em articulação com as metodologias);
  3. Tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino;
  4. Estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;
  5. Conhecimentos no campo da educação infantil e educação especial;
- c) Ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articu-

lando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa [101] (VALADARES, 2012).

A matriz do referido Curso foi organizada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2014), que extinguiu em todo o território nacional as habilitações do curso existentes até então. Nesse sentido, o PPC do Curso de Pedagogia constitui-se de uma visão aberta acerca do contexto escolar em diferentes níveis de ensino:

[...] conquistando espaços de realização da teoria e da prática educativas. Essa proposta possibilita construir competências relevantes, nas quais o domínio de saberes da docência, da postura autônoma, de atitudes cidadãs, do domínio de conhecimentos e de estratégias flexíveis, promova continuamente desafios e, conseqüentemente, consolide a formação e a ação profissional do professor [3] (Universidade Federal de Santa Maria, 2006).

A formação do pedagogo, partindo dessas necessidades do contexto escolar, se constitui como um processo formativo que necessita contemplar a complexidade da prática educativa na ampla gama de atuação do profissional docente, tendo em vista que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo [1] (Brasil, 2014)

Esses conhecimentos que são construídos à medida que o profissional atua no contexto escolar estão relacionados diretamente aos saberes provenientes da estrutura curricular do Curso de Pedagogia e das possibilidades pedagógicas que esse ofertaram ao longo da constituição de relações entre os saberes e fazeres educativos, sendo essa a proposta principal das disciplinas intituladas PED: articular conhecimentos práticos e aportes teóricos por meio das relações entre o contexto escolar e o pedagogo em formação.

Esses conhecimentos que são construídos à medida que o profissional atua no contexto educativo e estão relacionados diretamente aos saberes desenvolvidos ao longo da formação inicial, tem relação com saberes provenientes da estrutura curricular do Curso de Pedagogia e das possibilidades pedagógicas que se ofertam, constituindo-se de relações entre os saberes e fazeres educativos.

Essa articulação que perpassa a formação do pedagogo ressalta a importância da ligação entre teoria-prática, aproximando os acadêmicos da realidade escolar para repensar o que está pré-estabelecido, assumindo uma postura crítica e política. O hiato estabelecido entre teoria-prática no decorrer do processo de formação docente consiste em um risco frente à capacidade do educador de pensar acerca da ação pedagógica, bem como sobre a organização escolar e os processos de gestão que constituem o espaço-tempo da escola, tendo em vista a sua complexidade e historicidade. A relação teórico-prática corporifica o trabalho docente, considerando que esta articulação tem origem na própria atuação docente e orienta a mesma, possibilitando o confronto empírico com a realidade problemática que resulta

na compreensão e realização do processo dialético da aprendizagem (Pérez Gómez, 1995).

Uma formação que contemple essa demanda da relação teórico-prática problematizadora oportuniza a superação dicotômica entre teoria e prática, e, que sendo esta formação orientada pelos princípios da abordagem sócio-histórica, evidencia-se a superação das dificuldades de seus acadêmicos e futuros profissionais docentes, apontando novas possibilidades de auto-reflexão crítica na construção e efetivação de ações pedagógicas diversificadas.

Perpassa a formação do pedagogo, igualmente, o processo de avaliação, tanto externa quanto interna, considerando no primeiro, avaliações que promovam a qualidade do Curso ofertado (visando à formação e preparação para o exercício da docência) e, no segundo, as falas dos próprios sujeitos, acadêmicos do Curso, e suas percepções acerca do mesmo como um todo.

Conforme Aiello (2016) há duas principais finalidades na avaliação: formativa e sumativa. A avaliação formativa, ou de melhora, tem o objetivo de mediar as necessidades de melhorias com o fim de qualificar o processo. A avaliação sumativa, ou de controle, por sua vez, avalia o produto. Ou seja, cria resoluções, normas e estabelece a excelência de determinado sistema. No âmbito do Curso de Pedagogia considera-se a avaliação externa como sumativa (por meio de programas como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES<sup>4</sup>) e a avaliação interna como formativa (por meio de programas como a Comissão de Avaliação Institucional do *Centro de Educação – CAICE*<sup>5</sup>).

Nesse sentido, pensar que a qualidade está relacionada a avaliação infere em compreender em como avaliar a qualidade do referido Curso. Quando considerada a formação com o objetivo de preparar para a docência, entende-se que essa qualidade não pode ser mensurada de forma linear, ou seja, que um curso tem mais qualidade que o outro. Do contrário, a busca por uma qualidade que priorize a eficiência e a equidade necessita considerar o contexto do processo, ou seja, caracteriza-se como uma qualidade complexa, considerando que a avaliação não é permanente, e sim um processo em constante movimento (AIELLO, 2016).

Tendo em vista a qualidade como processo, estabelecem-se relações entre teoria-prática, considerando a formação inicial do pedagogo, partindo das falas dos sujeitos envolvidos nesse processo: os acadêmicos do Curso.

## **Limites e possibilidades da relação teórico-prática a partir das falas dos sujeitos do processo de formação docente**

4 Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>.

5 A Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação – CAICE – é uma comissão permanente do Centro de Educação ligada diretamente à Direção do Centro e tem o compromisso de coordenar um projeto de avaliação emancipatória para a unidade, objetivando complementar e acompanhar o processo regulatório dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, bem como o de normatizações posteriores. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/caice/index.php/documentos/regimento>.

A formação inicial, e igualmente, a continuada, são cada vez mais necessárias para protagonizar mudanças na sociedade de hoje. Mas algumas propostas para essas formações são voltadas para organizar-se em torno dos saberes científicos e saberes pedagógicos. Sendo assim, o profissional será um agente transmissor de conhecimento, necessitando tomar conteúdos e técnicas que se adequam para a transmissão. Isto se torna a formação apenas em um treinamento, somente para suprir as deficiências educacionais, não considerando o saber do professor.

Nesse sentido, Nogueira (2009) trata sobre conceitos e temas, os quais afirma estarem interrelacionados em uma rede, o que permite certa complementaridade. Na perspectiva dos saberes, neste caso, os saberes do Pedagogo, ou seja, necessários à prática educativa com crianças de 0 a 10 anos de idade, entende-se que os conceitos e temas estão interrelacionados, o que lhes possibilita ser complementares entre si.

Essa conectividade se acredita também ocorrer entre a teoria e a prática na construção de saberes durante o curso de graduação e o exercício da profissão docente, pois uma está imbricada à outra em uma relação de indissociabilidade. Essa interrelação precisa ser compreendida por meio do que Alves (2006) chama de concepção dialética.

Segundo a autora, teoria e prática são articuladoras na formação do profissional. Essas necessitam ser trabalhadas de forma integrada e, por isso, indissociáveis. A teoria pode ser trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta do aluno, assim como, dar suporte para a atuação do professor nas situações enfrentadas no cotidiano do espaço escolar.

A superação da abordagem linear da prática educativa e, portanto, da atuação docente, é edificada por meio do ato de incorporar novas práticas, conceitos e análises por intermédio da transcendência dos resultados unidimensionais e reducionistas, compreendendo a complexidade tanto da formação do pedagogo quanto de sua atuação no *locus* escolar. Por isso:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do tema complexo: o que é tecido junto [89] (Morin, 2001).

Desse modo, a prática pode ser vista tanto como ponto de partida, como de chegada. Assim, pode-se partir do que apresenta ou propõe a teoria ou, do que se percebe e constrói nas realidades dos cotidianos nas escolas. A disciplina de Prática Educativa vem com o objetivo de realizar a interlocução entre a teoria-prática do cotidiano escolar. No entanto, sob o olhar dos acadêmicos do Curso, a disciplina não dá conta de dialogar com a teoria e a prática simultaneamente, pois:

A proposta da PED, até onde eu sei, era integralizar os conhecimentos do semestre em uma disciplina, e para mim, só foi no ultimo. (ACADÊMICO IV).

Eu acho que se a PED funcionasse corretamente como ela é planejada, eu acho que, ao final ela faria diferença sim. Mas ela não funciona, ela não tem... Agora, para mim, não faz diferença, mas se ela fosse como está no papel, prática educativa desde o começo, todo mundo participando, faria muita diferença. (ACADÊMICO II).

Nesse sentido, as falas dos sujeitos apontam que não se consegue compreender, de fato, a interrelação entre teoria-prática sob uma concepção dialética somente com as vivências construídas durante as aulas nos cursos de graduação. Entende-se que essas, produzem apro-

ximações, porém, não refletem suficientemente a complexidade do cotidiano vivido no desenvolvimento das práticas educativas.

Para Nóvoa (2002) a formação docente necessita abandonar a ideia de que essa é definida pela capacidade de transmitir um determinado saber: para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões. A importância de um conhecimento vai além de somente estabelecer a relação teórico-prática, mas, também, refletir sobre o processo histórico de sua constituição.

A disciplina de Práticas Educativas, sob o olhar dos acadêmicos, “[...] tem uma proposta muito boa e um programa bem definido, o problema é que ela não é colocada em prática”. Nesse sentido, percebe-se que há uma proposta de interlocução entre teoria-prática como objetivo central da disciplina. No entanto, não há reflexão sobre como essa se efetiva como proposta concreta, seja por que “os professores não vão” (ACADÊMICO I) ou “um professor assume todo semestre então não vale” (ACADÊMICO IV).

A formação tem um papel importante para toda uma estrutura organizacional, que são escolas e universidades, pois o principal sujeito que realiza as mediações de conhecimento, que busca a autonomia de seus educandos e, ainda, tem que estar sempre atualizado de seus conhecimentos, é o professor. “O professor tem todo um saber construído, sobretudo numa determinada direção do saber formalizado” (Becker, 2016, p. 7). Isto é, a presença do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem é essencial, e numa disciplina que objetiva integrar conhecimentos de diferentes áreas em um semestre necessita ter a presença ativa e constante dos responsáveis por ela.

A formação também necessita contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes curriculares ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. Essa autorreflexão é apontada pelo Acadêmico II, apontando que “o fato da gente ir lá não significa que a gente conseguiu, conheceu, entendeu, identificar alguma coisa”. Ou seja, estar inserido em ambiência educacional não pressupõe estar refletindo sobre ela. A reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem e de gestão de instituições educativas ocorre quando o sujeito mostra-se aberto a conhecer e compreender o processo, contribuindo, desse modo, para a qualidade de sua formação.

Essas experiências profissionais refletem, também, as vivências dos professores que formam os acadêmicos o decorrer das disciplinas. As experiências e vivências desses docentes refletem no processo de constituição dos discentes, pois:

O que eu percebia era que os professores que tinham essa experiência em sala de aula, eles conseguiam levar mais a realidade. Tinha professores que, às vezes, estavam dando aula na universidade e ele dá um exemplo do que acontecia no dia a dia dentro da escola que nos remetia, sabe, assim, melhor. Eu acho que muitos não têm essa experiência em sala de aula, mas também transmite o que, numa opinião minha, nos remetia mais a realidade que estava acontecendo. (ACADÊMICO II).

Percebe-se a importância da relação teórico-prática a partir da fala do acadêmico III, visto que ele ressalta que, os principais momentos de aprendizagem ocorriam por meio da troca de experiência. Ou seja, a busca pela qualificação desses docentes, ainda durante a

formação inicial, caracteriza a emergência de um domínio dos conteúdos e habilidades que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem que perpassa pela *práxis* escolar, sendo essa:

[...] uma condição necessária para um ensino eficaz, da mesma maneira que um domínio satisfatório de diversas estratégias pedagógicas, que permitem satisfazer as necessidades de uma população escolar cada vez mais diferenciada. Mas se esta discussão se coloca no marco do objetivo de aprender a aprender, boa parte da discussão tradicional muda de sentido, já que o domínio que o docente deve ter da sua disciplina se refere à capacidade de transmitir não só as informações senão os processos cognitivos que exige cada disciplina. É aqui onde o papel do docente como guia e modelo do processo de aprendizagem adquire sua máxima importância, e onde é possível articular a formação pedagógica com a formação científica. Esta formação é a condição necessária para que o próprio docente tenha as capacidades que lhe permitam aprender ao longo de toda a vida e seja capaz de transmitir essa capacidade aos alunos [102] (Tedesco, 2012).

A prática reflexiva é um conceito que une variados autores que propõem pensar políticas de formação de professores, levando-os a momentos de teorização do cotidiano escolar. É assinalado como orientação fundamental para a formação continuada de professores, pois a reflexão crítica constitui-se como um dos princípios de todos os outros dispositivos de formação (Freire, 1996; Perrenoud, 2002; Imbernón, 2001; Alarcão, 2003).

Partindo desse pressuposto, deixamos de lado o conceito de formação docente como processo de atualização que vem de encontro às informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, não contextualizada na prática do professor, adotando um conceito de formação, no qual consiste em desenvolver conhecimento e teoria sobre a prática docente, tendo em vista a reflexão crítica. Imbernón afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes [48, 49] (2001).

Surge, então, a importância de se trabalhar com os saberes práticos vindos da prática profissional articulado com os saberes científicos adquiridos na universidade, pois os dois se complementam e se integram nas ações práticas. Para tanto, é importante que a universidade priorize um trabalho que articule as vivências trabalhadas com o embasamento teórico, contemplando a elaboração de dinâmicas de ensino e aprendizagem, também nas reflexões das atividades como docente, na superação dos medos e incertezas quando o professor tem o primeiro contato com a escola, assim como o aluno com o professor.

Alguns dos princípios pedagógicos e metodológicos que orientam a ação pedagógica ficam fragmentados no contexto escolar, tendo em vista a presença de algumas lacunas que dificultam o exercício da prática educativa, bem como o delineamento dos saberes e fazeres pedagógicos. Para que haja uma superação dessas lacunas pedagógicas provenientes da formação obtida pelo profissional pedagogo, cabe a eles assumirem um papel de pesquisadores e

reformuladores de suas práticas por meio de ações reflexivas no cotidiano das práticas.

## **Conclusão**

Pensar na disciplina de Práticas Educativas a partir das falas dos acadêmicos, considerando seu objetivo central, que é o de articular conhecimentos práticos e aportes teóricos por meio das relações entre o contexto escolar e o pedagogo em formação, nos remete a refletir acerca do porquê, sob o olhar desses acadêmicos, a disciplina não consegue estabelecer uma relação eficiente entre teoria-prática.

A matriz curricular do curso prevê, na disciplina de Prática Educativa, a inserção dos acadêmicos no cotidiano das práticas. No entanto, conforme relatos dos acadêmicos, tanto na avaliação interna do Curso (realizada pela CAICE) quanto nas falas que emergiram durante o grupo focal, fica evidente que a PED não consegue alcançar seu objetivo, pois não há, efetivamente, interlocução entre os professores responsáveis pelas disciplinas do semestre e a organização da disciplina

Essa se torna uma fragilidade da proposta, traduzindo-se num limite acerca da execução da disciplina.

As avaliações do Curso, tanto externa quanto interna corroboram com a visão das acadêmicas, evidenciando a necessidade de repensar não a forma como as disciplinas PED e Seminário Integrador são compostas em seu cerne, sua matriz curricular, mas sim, na forma como as mesmas são trabalhadas pela equipe de professores, de modo a proporcionar a efetiva inserção na prática escolar com objetivos claros e não apenas como meio de coleta de dados.

Ainda, por meio das falas dos acadêmicos entrevistados percebem-se as possibilidades de interlocução entre teoria-prática por meio das experiências e vivências dos docentes das disciplinas que promovem a inserção em ambiência escolar. Na visão dos acadêmicos, a construção de saberes em conjunto, considerando as experiências dos docentes e dos alunos, é possível idealizar e desenvolver propostas de trabalho objetivando o cotidiano das práticas educativas, considerando as especificidades do contexto escolar relacionando-as às disciplinas elencadas na matriz curricular do Curso.

Ou seja, a proposta de integração de conhecimentos proposta pela PED e, aliada aos saberes individuais de cada docente, socializados e discutidos no âmbito da referida disciplina constituem-se como uma possibilidade de troca e de construção de saberes.

Sabe-se que a constituição do profissional pedagogo inicia-se ao longo de sua formação inicial e aperfeiçoa-se por meio da formação continuada, mas, como um processo, nunca termina. A disciplina de Práticas Educativas têm o papel de mediar esse processo. É necessário, no entanto, que se repense sua forma, e que, conforme apontado pelos acadêmicos, haja mais envolvimento e comprometimento por parte dos docentes responsáveis pela disciplina em cada semestre.

Cabe ressaltar, por fim, que essa disciplina não é a responsável, em todo o Curso, por mediar a articulação entre teoria-prática. Mas, mostra-se como uma dos principais meios de

efetivação dessa articulação no âmbito da formação inicial.

## Referencias bibliográficas

- Aiello, M. *Gestión y evaluación de instituciones educativas*: Curso de Mestrado em Educação Políticas e Administração da Educação. Buenos aires: UNTREF, 1-5 de fev. 2016. Disciplina ministrada pela Universidad Trés de Febrero (UNTREF) aos acadêmicos do Curso de Mestrado em Educação Políticas e Administração da Educação.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alves, N. (2006). *Formação de professores: Pensar e Fazer* – 9. ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.139, n.42, 4 mar. Seção I, pp. 8-9.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília 2013.
- \_\_\_\_\_. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.143, n. 92, 16 mai. 2006 a. Seção I, pp. 11-12.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, V.141, n. 72, 15 abr., 2004. Seção I, pp. 3-4, 2004.
- \_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, V.147, n. 249, 29 dez. 2010. Seção I, pp. 23-31, 2010.
- Becker, F. (2016). *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2016/07/becker-epistemologias.pdf>>..
- Bolzan, D. P. V. (2002). *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Imbernon, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2001). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nogueira, V. *Educação Geográfica e Formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: Sujeitos, Saberes e Práticas* – p. 142 – 166. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade



- Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D09\\_nogueira.pdf](http://www.ppgge.ufpr.br/teses/D09_nogueira.pdf)>
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Porto.
- Oliveira, M.; Freitas, H.M.R. (1998). *Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. Revista de Administração, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 93- 114.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2011). *Saberes Docentes e formação profissional*. – 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tedesco, J. C. (2012). *Qualidade de educação e Políticas Educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Universidade Federal de Santa Maria. (2006). Centro de Educação. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno*. Santa Maria, PROGRAD.
- Valadares, V. G. (2012). *Em Paulo Freire: concepções e valores pedagógicos*. São Paulo: Annablume.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2. ed. São Paulo: Bookman.

# LA RELACIÓN PEDAGÓGICA MODERNA. ESQUEMAS ANALÍTICOS Y ALGUNOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS<sup>1</sup>

JONI OCAÑO<sup>2</sup>

## Resumen

La escuela refleja la estructura de relaciones dominantes en la sociedad. A partir de esta premisa el texto analiza, desde una perspectiva de la filosofía política, la relación pedagógica y los desafíos que enfrenta la educación escolarizada en el escenario de las sociedades posindustriales.

Luego de un recorrido sintético sobre algunas perspectivas teóricas del vínculo entre educación y democracia, el trabajo intenta recuperar el valor democratizador de la escuela y analiza los significados políticos de la relación profesor-alumno en las distintas perspectivas pedagógicas dominantes en la modernidad. Para ello propone algunos esquemas analíticos en el que se destacan dos planos en dicha relación que la dotan de su naturaleza política: el de la práctica propiamente dicha y el de la decisión sobre dicha práctica.

El análisis alude a la crisis de la escuela inscrita en una crisis más general inherente al capitalismo. Asimismo considera que la escuela que se ha promovido en el actual escenario cultural de plitud relativista y de la “posverdad” es funcional a la democracia liberal. Sin embargo aún es posible reivindicar la escuela como herramienta de transformación social, pero ello implicaría hoy, entre otras cosas, la lucha por recuperar algunos elementos hipotecados en el proceso de democratización de la relación pedagógica.

## El “arte de la distancia” y la democracia

El aula (su organización, sus dinámicas, la relación pedagógica, etc.) revela las mismas tensiones que se verifican en la sociedad; no es desacertado, por lo tanto, que la reflexión pedagógica pueda ir de la mano de la reflexión política. Esta premisa es aceptada por perspectivas tan diversas como la del pragmatismo liberal escolanovista de Dewey, la del estructuralismo reproductivista de Althusser o la del humanismo crítico liberador de Freire.

Castro (2007), en *El banco fijo y la mesa colectiva*, supo ver en la organización mobiliaria del aula, dos modelos pedagógicos que se corresponden con ideales distintos de organización social y política. En su análisis rechaza frontalmente una forma específica de enseñar, de organizar el aula y de concebir la educación (la pedagogía tradicional, aquella que se representa por el banco fijo) correspondiente a una sociedad de la dependencia, de la explotación y del individualismo competitivo insolidario. Tenía, sin embargo, la convicción que la escuela

- 1 Texto de ponencia en V Jornadas Binacionales de Educación y I Foro Educativo Regional “Educación y Democracia: Desafíos para una transformación”.
- 2 Maestro, Licenciado en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes. Docente efectivo del Centro Regional de Profesores del Norte.

puede ser un factor de democratización social mediante una nueva pedagogía, propia de “las nuevas tendencias en educación” (representada por la mesa colectiva) que se corresponda con una sociedad solidaria y democrática.

Durante las décadas de los 60 y 70 surgieron otras posiciones que ponían en entredicho no solamente la pedagogía tradicional en particular sino el propio formato institucional de la educación escolar. Son ilustrativos los trabajos de los anarquistas Illich (2011) y Reimer (1976) o los de los reproductivistas Althusser (1988), Bourdieu y Passeron (1998) en los que se impugna severamente el valor verdaderamente educativo y democratizador de la escuela moderna, al tiempo que se subraya la inequívoca relación entre educación y poder.

Posteriormente Rancière (2003) consideró en *El maestro ignorante* (el oximorón esconde un agudo análisis de filosofía política) que la educación institucionalizada, al nutrirse de la “pedagogía de la explicación” que se fundamenta en la desigualdad imaginaria entre las inteligencias, solamente consagra la lógica del funcionamiento del sistema social injusto. La explicación como método pedagógico constituye el principio mismo del sometimiento. Llega a esta afirmación por la vía de la exhumación de un pedagogo del siglo XIX: Joseph Jacotot.

—*El punto de partida de la educación escolarizada está equivocado*— habría pensado Jacotot después de su seminal experiencia en Lovaina, según el análisis de Rancière. Según él todas las inteligencias son iguales y en consecuencia no existe la justificativa para una pedagogía de la explicación que se funda, precisamente, en el supuesto de la desigualdad original de las inteligencias.

La explicación pedagógica paradójicamente se justifica y nutre de aquello que pretende eliminar: la distancia entre el saber y el aprendiz. Pero esa distancia la pone el propio maestro con “*ese arte singular del explicar: el arte de la distancia. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra*” (Rancière, 2003, p.13).

Esa separación o distancia entre el que sabe y el que no sabe (pero supone que necesita del que sabe para aprender), funda el acto pedagógico y lo justifica; pero lejos de abolirla, la pedagogía escolar la consolida puesto que la explicación solamente sobrevive en dicha distancia. El resultado en el plano extraescolar es una sociedad embrutecida por la dependencia y el dominio de unos sobre otros.

¿Cómo construir entonces una sociedad emancipada desde la educación? La solución según Jacotot sería el “método universal” de enseñanza -encontrado por azar en la experiencia de este hereje pedagógico- puesto en manos de todos. El mismo consiste en actuar en el plano de la voluntad y no en el de la inteligencia, lo que permite enunciar herejías como la de que es posible enseñar lo que se ignora. Eso implica la abolición de la escuela misma y sus maestros explicadores cuya supervivencia, de allí en más, parecería ser posible solamente sepultando a Jacotot. Y fue sepultado.

Ahora bien, a despecho de Jacotot/Rancière, la acción pedagógica en las escuelas (que no son espacios homogéneos sino conflictivos, contradictorios y, por lo tanto, de posibilidades) no tiene necesariamente que tener el signo de la dominación; puede serlo también el de la liberación o la transformación.

El punto de partida de la enseñanza escolar quizás sea el de una *desigualdad superable* por la propia acción pedagógica. Esa desigualdad se define por la carencia de los instrumentos

culturales (aquello que el propio Rancière reconoce que debe ser alcanzado, ya no por fuerza de la inteligencia sino de la voluntad bien dirigida). En este caso el sentido de la pedagogía no sería el de poner o el de alimentar la distancia entre el maestro y el alumno de modo que la explicación pueda sobrevivir, sino todo lo contrario: el de acortar o eliminar en el seno de la sociedad lo que separa al profesor y al alumno en el seno del aula.

¿En qué consiste entonces esa diferencia o separación de partida que se da en el aula? No se trata, ciertamente, de una diferencia entre inteligencias ni tampoco entre voluntades (aunque las haya), sino entre prácticas sociales cualitativamente distintas. Los alumnos, en principio, no cuentan con los instrumentos teóricos y prácticos y las herramientas culturales que permiten pensar, problematizar y transformar la práctica social en las que están envueltos; el profesor (en principio) sí cuenta con dichas herramientas.

Lo que determina la desigualdad en las prácticas sociales del maestro y del alumno es la posibilidad de contar o no con las herramientas culturales, los instrumentos teóricos y prácticos con los cuales se puede tomar decisiones adecuadas sobre la propia práctica. Se trata de aquellas herramientas que permiten una comprensión sintética (orgánica, elaborada) y, por lo tanto, posibilitan ocupar el lugar de la verdadera *decisión*.

El propio ámbito del aula es un ejemplo de esto. La práctica social del maestro incluye la posibilidad de ocupar el lugar desde donde puede *conceptualizar* la experiencia o la práctica cotidiana, esto supone una operación intelectual de abstraerse al aula o separarse de ella para pensarla, construir una teoría y por eso mismo decidir. En ese punto de partida las decisiones sobre la relación le cabe al profesor. Aunque este tipo de decisiones (que suponen, por así decirlo, una posición *trascendente* a la propia práctica pedagógica en el aula) puedan tener como único respaldo la mera opinión o el sentido común, desde esta perspectiva, ellas reclaman un respaldo conceptual o teórico más riguroso; para tomarlas se debería contar con ciertos conocimientos y cierta teoría (por ejemplo, conocimientos de pedagogía, de didáctica, etc.).

Por lo tanto, en el punto de partida de la relación pedagógica, profesor y alumno se encuentran en una situación de desigualdad. En términos de Saviani (2010) consiste en una práctica social de partida en la que el profesor dispone de una comprensión sintética precaria (parcialmente orgánica) de la relación de lo escolar con lo social y el alumno de una comprensión sincrética (caótica) de dicha relación. Esa desigualdad inicial debe ser superada, luego de la acción pedagógica concreta, en una nueva práctica social renovada donde profesor y alumno dispongan de una comprensión sintética mejorada y, por lo tanto, estén en condiciones de transformar la situación de partida. De esta manera la acción pedagógica escolar (que no se reduce a la mera explicación pero la contiene) podría ser la clave para inaugurar una sociedad democrática.

## **El esquema de la relación pedagógica en la “Escuela Tradicional”**

Digamos que la educación moderna responde a la estructura social derivada de las formas de producción de las sociedades industriales. En términos del marxismo tradicional, ella forma parte de la complejísima superestructura que se edificó sobre el conjunto de las relaciones que constituyen la estructura de la sociedad capitalista.

En la modernidad inicialmente se concibió una pedagogía cuyo punto de partida era una estructura de relaciones en el aula en la que el rasgo característico es la desigualdad; pero toda la acción estaba orientada para eliminarla o superarla.

Esto se traduce en un esquema de la estructura de relaciones en el que ambos polos de la relación están separados verticalmente (figura 1). Dicha desigualdad inicial era el fundamento

y la legitimidad para la pedagogía cuya intervención estaba llamada a abolirla. En otras palabras: se trataba del encuentro entre el profesor que sabe (poseedor del conocimiento, de los valores necesarios para una vida digna y de los instrumentos teóricos y prácticos para una práctica social mejor) y el alumno que carece de dichos bienes culturales y de dichos instrumentos. La acción del profesor estaba toda ella encaminada a intervenir para superar dicha situación.

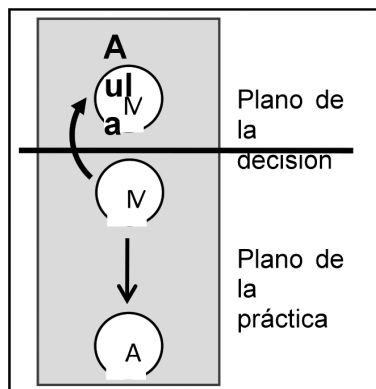
Ahora bien, en ese esquema la desigualdad (para el caso, entre el que sabe y el que no sabe) se verificaba en el aula o en la escuela y era el punto de partida de la acción pedagógica; pero la superación de la misma era el punto de llegada y solamente se daba después del proceso escolar en el seno de la sociedad. Así se estaba construyendo una sociedad democrática mediante el dispositivo escolar. La burguesía era la principal promotora de dichas transformaciones cuyo interés básico era la consolidación de su hegemonía.

Allí el profesor era el centro indiscutido de todo el proceso; sobre sus manos descansaba toda la responsabilidad de la educación. La autoridad del profesor se basaba en el saber que debía enseñar; eso significa, en última instancia, que estaba llamado a ser destronado por las consecuencias de su propia acción (es fama que el discípulo podría incluso superar a su maestro).

En este esquema el maestro o profesor ocupa un lugar de privilegio desde donde puede pensar y decidir sobre la propia relación pedagógica. Desde esta concepción el lugar de la decisión en la pedagogía es un privilegio que supone también el privilegio de poseer los instrumentos teóricos y prácticos que permiten pensar, teorizar sobre lo que (o sobre quienes) hay que tomar decisiones. Esta relación supone un complejo escenario piramidal de decisiones e intervenciones (es, en ese sentido, una relación política) pero también de asimetrías o desigualdades (es, en ese sentido, una relación antidemocrática aunque su finalidad sea la democracia en el plano extraescolar).

Ahora bien, lo que en la esfera de la pedagogía se vivía como privilegio (en este esquema no podría ser de otra manera), en la esfera de la sociedad se lo concebía como un derecho, puesto que en la democracia moderna -se supone- todos deberían participar de las decisiones en condiciones de libertad e igualdad. De esa manera si la escuela cumple bien su cometido, habrá puesto en manos de todos, los instrumentos teóricos y prácticos para ejercer su ciudadanía. Para ello habría que enseñar a todos lo mismo y de la misma forma, tratándolos como iguales; allí, entonces se verificaría el fin democrático de la escuela: atender a la igualdad de toda la ciudadanía (aunque se trata de una igualdad formal o de derecho, pero no de hecho).

**Figura 1. la relación pedagógica en la educación tradicional**



Fuente: elaboración propia

Bien mirado, entonces, el esquema tradicional de la relación pedagógica puede entenderse mejor como una relación en la que se pueden distinguir analíticamente dos planos: el plano de la práctica o de la acción donde se ubica la relación entre quien enseña y quien aprende; y el plano de la teoría o del concepto sobre el aula y la relación misma, donde se ubica la decisión.

Evidentemente en este esquema analítico de la pedagogía tradicional tenemos entonces una relación pedagógica (que es también una relación política) en la que el profesor ocupa dos lugares simultáneamente: el de la enseñanza propiamente dicha, en una relación asimétrica en el plano de la práctica, pero también el lugar de la decisión en el plano de la teoría, del concepto sobre dicha práctica o relación.

Ahora bien, ¿qué legitima al docente ocupar ese lugar -diríamos *trascendente*-, de la decisión sobre el aula, sobre la relación misma y que le confiere a la pedagogía su naturaleza política? La respuesta es inmediata: el saber. Precisamente es aquello que distingue al maestro del alumno y que, por eso mismo, funda el acto pedagógico. El alumno carece del saber que le permite pensar sobre la relación, conceptualizarla y, consecuentemente, tomar decisiones sobre ella; el profesor, en cambio posee los instrumentos teóricos y prácticos para acceder a dicho saber.

Como se ve, el esquema de la relación pedagógica tradicional es eminentemente político aunque no democrático. Parte de una relación piramidal de desigualdad fundada en la distancia inicial (referida básicamente al saber) entre el profesor y el alumno, pero su finalidad es eliminar dicha distancia en el seno de la sociedad (o sea, fuera del aula) y, con ello, inaugurar la democracia.

Saviani (2010) vio como ninguno el carácter revolucionario de la pedagogía tradicional detrás de su esquema antidemocrático al servicio de las transformaciones y la democratización que la burguesía en su momento necesitaba<sup>3</sup>.

## **El esquema de la relación pedagógica en la Escuela Nueva**

La pedagogía tradicional fue funcional a los intereses de transformación que la burguesía necesitaba. Pero consolidada en el poder ya no necesitaba continuar profundizando en las transformaciones y en la democratización que, en cierto punto, pudo haber comprometido su hegemonía. Era necesario, entonces recomponerla.

La lucha contra el esquema antidemocrático de la pedagogía tradicional se verifica en los desarrollos posteriores de la pedagogía moderna en sus versiones marxistas. Pero las alternativas que promueve la burguesía se consolidan en las versiones pragmática y tecnicista durante el siglo XX. Se propone en ellas una nueva relación pedagógica más horizontal (y por lo tanto más democrática al interior del aula) aunque menos transformadora y democratizadora en el seno de la sociedad.

Ya no se trataba en este caso de llevar las luces al pueblo, con el fin de constituirlo en ciudadanos capaces de introducir las transformaciones que el sistema necesitaba, sino más bien de desarrollar “las potencialidades” de cada uno con el fin de su integración a la vida social tal cual se presentaba, creando la convicción de que todos somos valiosos para el sistema.

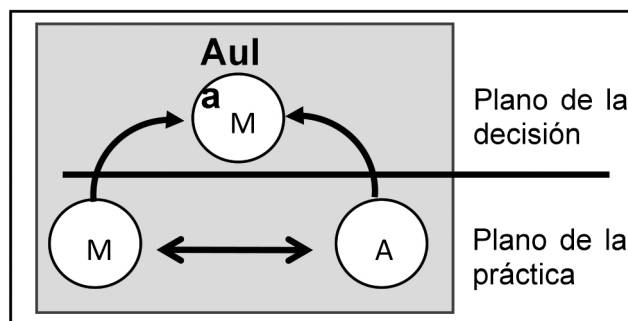
3 Ver: “Teoría de la curvatura de la vara” en la obra referida de Saviani.

En este nuevo esquema conceptual el conocimiento y la cultura se relativizan como herramienta para la integración en la vida social; se “desplazó el eje de la cuestión pedagógica del intelecto hacia el sentimiento; del aspecto lógico hacia el psicológico; de los contenidos cognitivos hacia los métodos o procesos pedagógicos; del profesor hacia el alumno; del esfuerzo hacia el interés; de la disciplina hacia la espontaneidad” (Saviani, 2010, p.20).

Saviani supo ver también, al lado del carácter revolucionario de la pedagogía tradicional, el carácter reaccionario y conservador de la “pedagogía nueva” detrás de su esquema horizontal democrático. Esta pedagogía funcionó, según ese análisis, al servicio de la consolidación y mantenimiento de las relaciones sociales que la burguesía necesitó para la recomposición de su hegemonía.

En términos generales, la nueva pedagogía pragmática y liberal, inspirada en Pestalozzi, en los ideales rousseauianos y promovida por Dewey -ese hijo dilecto del pragmatismo norteamericano- llevó a que el esquema de la relación pedagógica, en el que se materializa el proceso de democratización de la sociedad y la consolidación de la democracia liberal, pueda ser representada como una relación horizontal en la que las decisiones sobre el aula toman como referencia al alumno, sus intereses y sus necesidades.

**Figura 2. La relación pedagógica en la “Escuela Nueva”.**



Fuente: elaboración propia.

Se puede decir analíticamente que ese plano de las decisiones aún es ocupado por el profesor, pero en representación del alumno en la medida que los intereses de éste son considerados por aquél. De esta manera el esquema piramidal que anteriormente había predominado en el aula comienza a ser reconfigurado (figura 2).

El viejo lema revolucionario “todos somos iguales”, surgido de las entrañas de la Revolución Francesa y que animaba la pedagogía tradicional, es abandonado paulatinamente y sustituido por la idea de que todos somos individuos distintos, singulares e irrepetibles y que cada uno debe ser respetado y tratado según sus características particulares.

Todo esto redundará -quién lo dudará- en la democratización de las relaciones en el aula. Pero solamente pudieron aprovechar las bondades de esta nueva pedagogía aquellos sectores sociales con capacidad de inversión para crear las condiciones materiales y estructurales

adecuadas (clases poco numerosas, mayor número de profesores, ambiente estimulante con abundante material didáctico, lúdico, etc.). Los demás sectores sociales que dependían de las estructuras públicas (francamente inadecuadas para el desarrollo de este tipo de experiencias activas, donde los intentos de aplicación de los nuevos principios pedagógicos estuvieron condenados al fracaso), se vieron despojados de acceder al conocimiento por el progresivo vaciamiento de contenidos y el aflojamiento de la disciplina en dichas estructuras.

## **El esquema de la relación pedagógica en la “Escuela Tecnicista”**

La Escuela Nueva había establecido su primacía en el mundo occidental a comienzos del siglo pasado, especialmente en países europeos y en Norteamérica. Sin embargo, el ímpetu renovador que la había caracterizado inicialmente parecía ya haber desaparecido al finalizar la primera mitad de ese siglo.

Aunque se tornaba dominante como concepción teórica, la pedagogía nueva se revelaba incapaz de generalizarse en los sistemas escolares como práctica educativa. Con ello se vieron frustradas las esperanzas depositadas en la reforma de la educación que diera respuestas a las nuevas demandas generadas en el escenario de posguerra. Allí se daba inicio a un ciclo sin precedentes de expansión capitalista que conduciría a los países centrales a una etapa superior de industrialización.

En ese marco se buscó articular estratégicamente el sistema escolar con las necesidades del sector productivo con el fin de desarrollar un modelo de industrialización basado en la producción de bienes con alto contenido tecnológico y empleo intensivo de recursos humanos calificados. La escuela pasó a ser concebida como un instrumento eficaz para la incorporación efectiva de grandes masas de trabajadores al proceso de producción.

Principios como eficacia, productividad, calidad y competitividad serán los pilares sobre los que se levantará la pedagogía tecnicista.

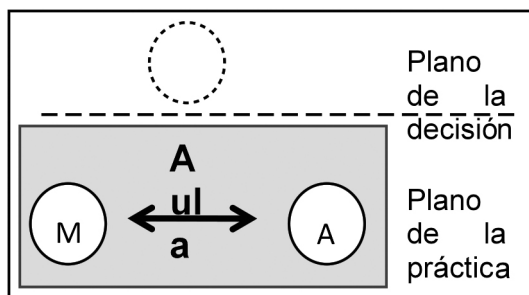
Esta versión tecnicista de la pedagogía burguesa presenta un esquema de relaciones igualmente horizontal, pero en el cual el plano de la decisión se encuentra fuera del aula (y por lo tanto fuera de lo estrictamente pedagógico) en una estructura racional o técnica donde se define todo el proceso. Las decisiones que determinan lo escolar ya no recaen en el docente sino en un conjunto de expertos o técnicos “externos” al aula (figura 3).

Inspirada en las teorías de la administración científica del trabajo y en los desarrollos del conductismo en psicología, los procesos al interior del aula se conciben de forma análoga a las unidades de producción fabril en los cuales el profesor y el alumno son relegados a la condición de ejecutores de un proceso cuya concepción, planeamiento, coordinación y control quedan a cargo de especialistas supuestamente neutros, objetivos e imparciales.

El esquema de la relación pedagógica en este caso mantiene la horizontalidad en el plano de la práctica, donde tanto el profesor como el alumno se ven despojados de las decisiones sobre el aula y deben adaptarse a un proceso en el que los medios han sido racionalmente dispuestos.



**Figura 3. La relación pedagógica en la educación tecnicista.**



Fuente: elaboración propia.

En este caso, la relación al interior del aula, aunque horizontal, ni siquiera resulta analíticamente democrática puesto que las formas de experiencia que allí se promueven se acercan a las formas alienadas del trabajo mecanizado. Por otro lado, en la medida que todo se define técnica y objetivamente, la educación es concebida como un proceso neutral y pretendidamente apolítico.

### **Desafíos de la escuela para recuperar la política**

Es posible que la lucha contra el esquema antidemocrático al interior del aula en algún momento haya redundado en algunas conquistas innegables, pero también que en ello haya habido algunas hipotecas a reconsiderar. El supuesto de esta lucha parece haber sido cierto isomorfismo entre la estructura de las relaciones al interior de la escuela y la que se verifica en el seno de la sociedad, lo que a su vez permite suponer que se puede construir una sociedad democrática casi que exclusivamente por la vía de la experiencia democrática interna en la escuela, en la propia relación horizontal entre profesor-alumno.

Pero es sabido que no hay garantías en esa relación. La tesis conclusiva de la *Teoría de la curvatura de la vara* (Saviani, 2010) demuestra que cuando la Pedagogía Tradicional predominaba en el escenario educativo occidental con su formato antidemocrático al interior del aula, la escuela estuvo articulada con la construcción de un nuevo orden democrático más allá de sus muros; y viceversa: cuando predominaba la “Escuela Nueva” con su formato de relaciones democráticas al interior del aula, más conservadora se revelaba la sociedad resultante de esa escuela y, por lo tanto, menos democrática era.

La lucha por la abolición de la tarima o a favor de la mesa colectiva ha sido esencialmente una lucha para superar el esquema jerárquico de la relación pedagógica. La misma se puede verificar en toda la historia contemporánea de la educación desde fines del siglo XIX hasta nuestros días, en las corrientes innovadoras y críticas de la pedagogía. En el marco de la perspectiva escolanovista de cuño pragmático dicha lucha llevó a una escuela que hoy resulta funcional a la democracia liberal definida en un escenario de plitud relativista políticamente conservador.

Quizás en la conquista de una pedagogía más horizontal y por lo tanto más democrática en el aula se hipotecó más de lo que estaríamos dispuestos a admitir. Se hipotecó esencialmente la política y, con ello, las posibilidades de profundización en la democracia fuera de la escuela. La hipoteca de la política en la pedagogía (que no significa que la educación pierda su naturaleza política, por el contrario, la ejerce por la vía de la omisión, de la renuncia o del ocultamiento de las decisiones que atañen a la transformación o conservación de la sociedad) implica la renuncia a articular la educación con un proyecto transformador de lo social. El aula se dirige, entonces, exclusivamente en cuestiones técnico-didáctico-pedagógicas.

Este proceso de democratización de la relación entre profesor y alumno -elemento clave de la Escuela Nueva- estuvo acompañado, en nuestra región, de la desvalorización proporcional del contenido en beneficio de la valorización de la forma. De esa manera la experiencia y la práctica cobran mayor importancia que el concepto y la teoría; se prefiere la diversidad de opiniones que el acceso a la verdad e interesa más la participación en clase que la comprensión del tema.

Estos sutiles cambios han minado las posibilidades de acceso de las clases populares a los instrumentos que permiten ocupar en la sociedad aquel plano de las decisiones y de la transformación despolitizando la sociedad.

Hoy una languideciente escuela moderna sobrevive en un contexto cultural “posmoderno” que le resulta hostil. Para ello ha sufrido ciertas mutaciones necesarias renunciando a su naturaleza original y adecuándose a las demandas del mercado. Con ello parece tornarse funcional a una sociedad despolitizada, autorreferente, incapaz de decisiones objetivas, guiada por sus afectos, emociones o volubles opiniones personales. Una sociedad que prescinde y, llegado el caso, desprecia todo lo referido al intelecto, a la verdad, a la academia y la ciencia. Se trata de la consolidación de un escenario que la academia Oxford se apresuró en bautizar con la expresión *posverdad*. Se han abandonado las fuentes de producción del conocimiento más o menos institucionalizadas y se usan como principal fuente de información las redes sociales en las que la esencia de la democracia liberal, que toma por referencia al mercado, parece encontrar su más gloriosa expresión.

Sin embargo, es posible retomar la lucha por una escuela mejor. Quizás hoy esa lucha debería adoptar la forma de crítica dirigida a nuestras propias conquistas materializadas en ciertas prácticas y ciertos discursos. Desde el proceso de formación profesional podría revestir la forma de una oposición crítica a ciertos criterios didácticos dominantes que promueven una especie de indulgencia con la gramática y con el concepto, de una discusión crítica a la preeminencia de la forma frente al contenido y de lo emocional o afectivo frente a lo intelectual o cognitivo.

Esa demanda de una crítica abierta y rigurosa debe orientarse también a una oposición a la instrumentalización de la pedagogía y la didáctica inclinadas solamente a lo práctico y a lo útil; a rebelarse contra la tendencia a considerar el nexo educación-trabajo como única relación posible admitida con la consecuente sustitución de educación por escolaridad; a evitar comprender lo educativo exclusivamente en términos de índices y variables estadísticas que frecuentemente dicen poco y a veces enmascaran el problema de fondo; a oponerse a una práctica educativa ordenada por criterios jurídico-administrativos solamente y no organizada por criterios didáctico-pedagógicos reduciendo aún más el margen de acción de los profesores en el aula y en la escuela; a rechazar también el discurso “políticamente correcto”

instalado en la pedagogía, acorde al relativismo cultural consustanciado con un supuesto escenario postideológico y despolitizado.

Ese conjunto de oposiciones demanda la necesidad de asumir nuevos desafíos que la escuela debe enfrentar hoy:

- Ratificar su definición a favor de la humanización y la democratización permanente de la sociedad.
- Contribuir con la justicia social apuntando a la inclusión y la integración de todos en los procesos activos de construcción de una democracia participativa y solidaria.
- Hacerse cargo de la difusión de la cultura sistematizada y del conocimiento científico sin desconocer el valor de la cultura popular y de los “saberes de experiencia” que son sus puntos de partida.
- Responsabilizarse de la selección pertinente del conocimiento y la cultura universal acumulados por la humanidad, que permitan colocar a las nuevas generaciones a la altura de la historia para su intervención activa en ella.
- Facilitar de manera apropiada el acceso de todos, especialmente de las clases más pobres, a dicha selección pertinente
- Incorporar pedagógicamente los medios para maximizar las posibilidades de logro de los fines trazados.
- Recuperar la autoridad del profesor y la centralidad del alumno.

Quizá el gran desafío que resume todo lo anterior sea hacer de la escuela una verdadera alternativa a lo que el mundo ofrece hoy a través de la ubicuidad de los medios y constituirlo en un instrumento aún creíble para la construcción de un mundo mejor.

## Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P; Passeron, J C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Castro, J. (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y nueva educación*. Montevideo: MEC.
- Illich, I. (2011). *La Sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Ranciere, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
- Saviani, D. (2010). *Escuela y Democracia*. Campinas: Autores Asociados.

# MESA 5: SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y LENGUAJE EN ZONA DE FRONTERA.

**MODERADORA: GRACIELA BARRIOS**  
**RELATORÍA: KARINA NOSSAR Y VIRGINIA SOLANA**

La zona de frontera del Uruguay siempre ha sido un nicho interesante para el estudio y la investigación relacionados a temas educativos y lingüísticos. La sociedad fronteriza reclama constantemente un tratamiento distinto en cuanto a la educación y a la lengua. Ya es sabido que en la frontera Brasil-Uruguay se maneja un dialecto distinto al del resto del país, por lo tanto, se requieren modalidades distintas de enseñanza, puesto que la mayoría de los niños que arriban a las aulas son monolingües en portugués.

En este marco descrito anteriormente, las ponencias presentadas en la Mesa temática 5 cobran una mayor relevancia, ya que brindan nuevas miradas y propuestas sobre esta realidad del país.

La primera ponencia, titulada *“Reproducción de la comunidad diglósica en el aula: armonía o conflicto”*, fue presentada por estudiantes de 3er año de Idioma Español del Centro Regional de Profesores (Ce.R.P.) del Norte, Zenia García, Karina de Jesús y Estela Chagas. Presentaron los resultados de una investigación realizada en los liceos rurales de Rivera (Cerro Pelado y Masoller). Se demostró la existencia de conflictos sociales, producto del bilingüismo que se da por el uso de dos variedades lingüísticas (español y portugués) y de la situación diglósica característica de la región fronteriza. Esta situación conflictiva se reproduce en el aula; observaron cómo la afronta el docente de todas las especialidades excepto el de lengua, puesto que este posee reflexión metalingüística en su formación.

Carina da Silva Romero, estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad de la Empresa (UDE), presentó la ponencia *“As fronteiras da língua na educação: dimensões para seus estudantes”*, un estudio sobre el choque existente vinculado a la realización lingüística de alumnos descendientes de inmigrantes italianos en una escuela pública del municipio de Serafina Corrêa (Rio Grande del Sur, Brasil), capital nacional del Talian (variante del italiano hablado en el norte de Italia).

A continuación, Carla Custodio, integrante del equipo de un PDU del Centro Universitario de Rivera y profesora del Ce.R.P. del Norte, y Alejandro Gau, docente de Historia del Ce.R.P. del Norte, presentaron la ponencia “*Preconcepto y estigma lingüístico. El portuñol como espacio para la discusión*”; el trabajo presenta algunos conceptos que sirven de base para analizar sucintamente la realidad lingüística fronteriza ejemplificando con fragmentos de entrevistas hechas en Moirones, Cerro Pelado y Lapuente (localidades rurales del departamento de Rivera). Asimismo, propone una hipótesis operativa; la del portuñol como una marca cultural de la frontera, aspecto que trasciende lo lingüístico.

Mariela Oroño (Profesora de Idioma Español, Licenciada en Lingüística y Magister en Ciencias Humanas) expuso sobre “*La cuestión del portugués en el Cuarto Congreso de Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria (Uruguay, 1907)*”. En Uruguay, desde la reforma escolar varelana de 1877, la escuela pública estatal ha tenido un rol fundamental en la difusión y consolidación del castellano como lengua nacional (Behares 2007, Barrios 2013, Oroño 2011 y 2016 a y b). Las escuelas fronterizas desempeñaron un rol particularmente destacado mediante la problematización del uso del portugués en la región norte del país, interpretándolo como amenaza a la nacionalidad. En esta ponencia, Oroño estudia como esta representación se continuó en los primeros años del siglo XX, estableciéndose un fuerte vínculo entre lengua, cultura e identidad nacionales. Para ello estudió las actas del Cuarto Congreso de Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria realizado en 1907, en las que se discuten los problemas y líneas de acción en materia educativa para el período y en las que la cuestión de la lengua aparece en forma recurrente. El congreso fue realizado recién finalizada la etapa de construcción estatal (luego del último levantamiento armado del país en 1904, ya consolidado el poder militar y político del Estado e instaurado un nuevo orden social con la imposición de valores eminentemente urbanos).

A continuación, María Cecilia Manzione Patrón (Profesora de Idioma Español y Magister en Lingüística) autora de la ponencia titulada “*Idioma Castellano o Idioma Español: la reafirmación del español como lengua nacional en la educación secundaria uruguaya entre 1912 y 1941*” disertó sobre la enseñanza de la lengua en educación secundaria pública uruguaya entre 1912 y 1941. El período comprende el inicio de la asignatura Idioma Castellano del Plan de 1912, que acompañó la generalización de la educación secundaria pública durante la presidencia de José Batlle y Ordóñez, y la implementación de la asignatura Idioma Español del Plan de 1936 (vigente hasta 1941) durante la dictadura del Dr. Gabriel Terra. Desde un enfoque político lingüístico se analizan los programas de ambas asignaturas, así como los prólogos de libros para los estudiantes destinados a la enseñanza de la lengua durante la ejecución de esos planes. Se considera el contexto socio histórico y las finalidades de los planes de educación secundaria uruguaya en 1912 y 1936. En los respectivos programas se presenta la cuestión del nombre de las asignaturas, sus objetivos, las partes que los componen y la bibliografía recomendada. En los prólogos de los libros para los estudiantes se examina su finalidad y la bibliografía. Tanto en los programas como en los prólogos se indagan las referencias nacionalistas y normativas. Las asignaturas Idioma Castellano (1912) e Idioma Español (1936) reafirmaron el español como lengua nacional, privilegiando la norma peninsular.

Juan Manuel Fustes Nario, docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la República, presentó la ponencia titulada “*Escuela pública uruguaya y lengua portuguesa en prensa montevideana de 1968: lectura discursiva de una resistencia*”. La ponencia buscó retratar un momento discursivo de la historia lingüística del Uruguay: la propuesta de alfabetización

bilingüe en las zonas lusohablantes de ese país concebida por Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo y las reacciones que vio surgir en los meses finales del año 1968. Algunas de esas reacciones, que reflejaban posturas políticamente fuertes, se manifestaron a través de medios periodísticos y explican la fallida puesta en marcha del proyecto.

La ponencia “*La denominación del portugués hablado en la frontera uruguaya con Brasil: implicancias ideológicas, políticas, culturales y educativas*” fue presentada por la Dra. en Lingüística, Graciela Barrios, profesora titular grado 5 del Departamento de Psico y Sociolingüística, Udelar, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Directora del Departamento de Psico y Sociolingüística. En situaciones de contacto lingüístico, la denominación de una variedad puede destacar su vínculo con una lengua de base, su condición de mezcla o ser relativamente independiente en ambos sentidos. Puede adecuarse al estatus lingüístico que le asignan los investigadores o a las experiencias comunitarias, pero siempre contribuye a la conformación de representaciones y actitudes lingüísticas. Así por ejemplo la denominación “portuñol”, para referirse al portugués hablado en la frontera norte de Uruguay, remite a una representación de mezcla que puede ser cuestionada o reivindicada, según el punto de vista que se privilegie. En el contexto histórico actual, resulta interesante discutir si el hecho de evitar algunas denominaciones que se consideran peyorativas puede atenuar la discriminación de que son objeto sus hablantes o si, por el contrario, de este modo se ratifican las ideologías puristas que estigmatizan la diversidad, contradiciendo además la percepción etnolingüística de la propia comunidad. Éste y otros aspectos se discuten en esta ponencia, en relación con las comunidades lusohablantes de la frontera uruguaya con Brasil.

Luis Behares presentó la ponencia “*Políticas lingüísticas, derechos lingüísticos y los estatutos jurídicos del portugués*”. La presentación parte de algunas consideraciones en cuanto a las relaciones entre las tradiciones de estudio de las políticas lingüísticas, por un lado, y de los derechos lingüísticos, por otro. Enfatiza en su análisis algunas confluencias y disidencias de ambos enfoques académicos, en la medida en que ellos sirven de base al estudio de los estatutos jurídicos de las lenguas. Particulariza luego, el estudio de los estatutos jurídicos del portugués en el mundo, especialmente en dirección al caso de Uruguay. Sobre este país se presenta un resumen histórico y de proceso acerca del mencionado estatuto. Como se sabe, actualmente se reconoce, dentro y fuera de sus fronteras, que Uruguay es un país que incluye un número considerable de hablantes de portugués, discriminables en diferentes grupos y tipos. En lo que va del siglo XXI, Uruguay ha comenzado a producir legislación en la materia, además de las acciones políticas que las acompañan. Se estudian las características de esta legislación en relación al portugués hablado en el país, atendiendo a otros instrumentos jurídicos de origen internacional ratificados por Uruguay.

A continuación, Pablo Albertoni, autor de la ponencia titulada “*Patrimonio y autenticidad*” analizó la convención de la UNESCO y el lugar que ocupa la lengua en el texto convenio, con respecto a patrimonio. Con respecto a autenticidad, se reseñaron algunas visiones críticas sobre lo que es una lengua auténtica y su dimensión ideológica. Esto último se ligó con la convención de la Unesco y se ejemplificó con la postulación del portuñol como patrimonio.

Por último, Karina Nossar, coordinadora del Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), Udelar, realizó una presentación sobre los conflictos de los docentes de lenguas en frontera.



# LOS ESTATUTOS JURÍDICOS DEL PORTUGUÉS EN URUGUAY. CONSIDERACIONES DESDE LAS POLÍTICAS Y EL DERECHO LINGÜÍSTICOS

LUIS E. BEHARES<sup>1</sup>

## 1. Propósito y marco de referencia

Este trabajo<sup>2</sup> presenta los resultados de nuestras investigaciones relativas a la situación del portugués en el Uruguay; sus hablantes y las comunidades que éstos integran. Intentaremos analizar esta situación en las interfaces teóricas y metodológicas factibles de ser producidas desde las tradiciones de estudio de las políticas lingüísticas y el derecho lingüístico. Ambos campos de indagación presentan sus particularidades, pero en su fondo tratan de situaciones, como la nuestra, en las que se involucran en formas complejas, a veces confluyentes y otras disidentes.

Existe desde la década de 1950 una larga y proficua producción académica sobre la situación del portugués en el Uruguay, incluyendo descripciones lingüísticas y sociolingüísticas de sus variedades, la historia de la lengua y de las comunidades que las hablan y también estudios sobre las tradiciones de investigación que han ido dando cuerpo conceptual al campo. Estos conocimientos son fundamentales, y serán tenidos particularmente en cuenta en este trabajo<sup>3</sup>.

En cambio, los estudios jurídicos, o más modestamente los referidos a las legislaciones al respecto de la presencia del portugués en el país, son todavía muy incipientes<sup>4</sup>, aunque la indagación de estos aspectos es importante y merece toda nuestra atención. Algunos datos de esta naturaleza, sus interpretaciones y sus alcances jurídicos integrarán nuestra reflexión, abierta a mejores y más enjundiosas empresas.

El campo de investigación de las *políticas lingüísticas*, y sus aplicaciones prácticas, atiende fundamentalmente a las dinámicas sociales, económicas e históricas del uso de las lenguas y sus variedades, con fuerte sujeción en la mayoría de sus corrientes a la sociolingüística, disciplina a la cual algunos autores la incorporan. Sin embargo, su naturaleza es de orden

1 Profesor Titular jubilado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Miembro del *Núcleo Disciplinario Educación para la Integración* de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Miembro del Equipo del *Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera* (NEISELF, PDU: Polo de Desarrollo Universitario radicado en la región Noreste de Udelar, CENUR, en formación).

2 Texto de la ponencia presentada en las *V Jornadas Binacionales de Educación, I Foro Educativo Regional "Educación y Democracia: desafíos para una transformación"*. Rivera, 8, 9 y 10 de setiembre de 2016.

3 La lista es muy larga; vea especialmente: Rona (1959), Hensey (1972), Elizaincín (1973, 1976, 1979), Elizaincín y Behares (1981), Elizaincín, Behares y Barrios (1987), Behares (1985, 2007, 2011), Milán, Sawaris y Welther (1996), Carvalho (1998, 2003), Barrios (2001), Barrios y Pugliese (2004).

4 Ver: Fustes (2007), Behares y Brovotto (2009a, 2009b).



político, porque no puede prescindir de considerar, primordialmente, los planes de los estados y/o de gobierno, aun cuando las relaciones de poder dentro de una sociedad sean más amplias que las acciones estatales o gubernamentales. En algunos momentos, el estudio de las políticas lingüísticas se redujo a los ejercicios de planificación (*policies*, políticas públicas), pero no caben dudas de que éste no es sino uno de sus componentes, habida cuenta de que uno de sus asuntos a considerar es, precisamente, la tensión entre principios político-ideológicos, políticas públicas y ejecución de las mismas. No es nuevo señalar que como campo investigativo descansa sobre el predominio del conflicto ideológico.

Por su parte, el *derecho lingüístico* tiene como objeto el estudio de la dimensión jurídica atinente a las lenguas y a sus usos en las sociedades y estados, si bien puede también considerar sus derivaciones en varios niveles, así como las prácticas forenses que les son inherentes. Sin lugar a dudas, descansa en forma importante en la tradición de estudios de políticas lingüísticas, pero incorpora en forma privilegiada la ciencia jurídica, tanto en lo que tiene que ver con el aparato legislativo como con el proceso de instrumentación y uso de las legislaciones. Por lo tanto, el derecho lingüístico debe considerar todas las regulaciones que sean atinentes a las lenguas, a sus hablantes y a las comunidades lingüísticas, así como a las normativas administrativas, procesales, comerciales y de cualquier otro tipo que se vinculen con las lenguas y sus utilidades (Capotorti, 1979; May, 2010).

Dentro de este campo, es importante segregar, como un aspecto con características propias, el que abarca los *derechos lingüísticos*, que van dirigidos a establecer y tutelar los derechos individuales o comunitarios de los hablantes. Insertos como están en las matrices jurídicas, los derechos lingüísticos se articulan en la tensión entre derechos humanos, derechos civiles y obligaciones y ponen su énfasis en las matrices identitarias y de inclusión social<sup>5</sup>. Aunque suelen segregarse como campo de investigación y de práctica independientes, resultan siempre muy ligados a los otros componentes del derecho y de las políticas lingüísticas.

## 2. Portugués en Uruguay

El actual territorio de la República Oriental del Uruguay<sup>6</sup> se constituyó durante los siglos XVII y XVIII como un amplio espacio geolingüístico plurilingüe, al igual que las áreas que lo bordean, tanto en el actual territorio de Argentina como en el de Brasil. El repertorio de lenguas habladas en el país en 1850 podría incluir (en proporciones que sólo conocemos en forma impresionista) varias lenguas indígenas u originarias, ya con un fuerte predominio del guaraní en esas épocas, diversas lenguas europeas (francés, catalán, inglés, italiano), además del español y el portugués. Desde 1860 se pensaba, con la misma imprecisión, que el norte del país (o más precisamente la región al norte del Río Negro) era preferencialmente de habla portuguesa<sup>7</sup>. Es posible afirmar que el portugués estuvo ampliamente presente en ese territo-

5 Es amplia la producción en este campo, citamos sólo algunos textos muy representativos: Capotorti (1979), May (2010), Nic Craith (2006), Skutnabb-Kangas (1998), Varennes (1996). Puede consultarse, también, nuestra reciente producción al respecto: Behares (2013, 2014, 2015).

6 Antes del establecimiento de la República, tuvo obviamente otros nombres: “Banda Oriental” en la época colonial, “Provincia Oriental” en la época artiguista o “Provincia Cisplatina” durante su incorporación a Brasil.

7 Vea, por ejemplo, Varela (1964, 1910) y Giuffra (1900) como documentos, y algunos estudios, como Barrios Pintos (1971) y Behares (2003). En el Censo de 1960 se establece que de los 200.000 habitantes del Uruguay en esas fechas, 40.000 eran brasileños (Cfr. Behares, 1985; Barrios, 2013).

rio desde el s. XVII, que los establecimientos poblacionales con esa lengua son muy antiguos y que, probablemente, son más antiguos que aquellos constituidos por hablantes de español.

El portugués fue a lo largo de la historia del país una presencia constante, sea como asentamiento comunitario al norte del país, con hablantes nativos, sea como contacto multifacético con el español, sea como segunda lengua en amplios sectores de su población, tanto en el conocimiento pasivo como en el activo. Esta presencia histórica constante es una de las marcas culturales del país y se asienta en los procesos demográficos.

Como ya hemos mencionado, los asentamientos de hablantes nativos de portugués en el norte del país han sido reconocidos y estudiados en el ámbito académico desde mediados del s. XX y constituyen un campo de investigaciones tradicionales en la lingüística uruguaya, con formatos teórico-metodológicos que han ido evolucionando con el tiempo y el desarrollo de la investigación. De ellos se han desprendido diversas iniciativas, desde la década de 1960, tanto en el ámbito político como en el muy determinante sector educativo<sup>8</sup>. El conocimiento académico de esas regiones ha chocado siempre con un despliegue discursivo de tipo nacionalista y purista, que ha sido muy duro en algunos momentos.

En los hechos, el portugués en Uruguay ha sido una lengua marcadamente discriminada, y sus hablantes nativos (o aquellos que en el noreste del país la tienen como lengua materna) han estado siempre en posición subalternizada por su identidad de hablantes. Es posible consignar en las referencias que hemos citado que durante el s. XX hubo prohibiciones explícitas para su uso, represión en diversos ámbitos (educación, instituciones oficiales, fuerzas armadas, policía, medios de comunicación, entre otros) y, en general, actitudes que la caracterizan como una presencia antinacional, e incluso afirmaciones de que forma parte de un proceso de penetración imperialista de Brasil. La “clase política”, de todos los partidos, ha sido muy conspicua en la construcción de esa conformación discursiva, pero también ha sido una constante entre los historiadores nacionales, quienes han sostenido para describir la presencia del portugués en el país la impronta de historia política contra las evidencias demográficas, sociolingüísticas y sociológicas<sup>9</sup>.

Esta “mácula discursiva” se amplió en Uruguay durante el s. XX al portugués como lengua en general, por lo cual es posible afirmar que en el concierto de las lenguas europeas que siempre han estado presentes en el país, tanto como lenguas de inmigración como en términos de lenguas ofrecidas para su estudio y cultivo, el portugués haya ocupado una posición poco prestigiosa, más allá de cierto aprecio creciente entre las poblaciones jóvenes desde la década de 1970. Es verdad que este fenómeno no ha sido estudiado, ni siquiera consignado como tal, pero al mencionarlo se presenta como una intuición claramente admisible como hipótesis<sup>10</sup>.

8 Datos sobre la historia de los encuentros/desencuentros del ámbito académico y el educativo en ocasión del portugués del norte del Uruguay se encuentran en: Behares (1985, 2001, 2007), Milán, Sawaris y Welter (1996), Barrios y Asencio (2003), Barrios y Pugliese (2004), Fustes (2010, 2015).

9 Además de varios de los textos ya citados, se pueden extraer conclusiones ampliatorias en Fustes (2016). Interesantes observaciones sobre las etapas tardías de esta tradición discursiva las tenemos en Barrios (2006).

10 En referencia al Departamento de Rocha, ubicado en el este del país en frontera con Brasil, puede consultarse Albertoni (2016). Allí se encuentran ideologías lingüísticas claramente situadas en los tenores que acabamos de enunciar.

Sin embargo, es necesario consignar en nuestro siglo un lento, pero consistente, proceso de “reconocimiento” y revaloración del portugués en el país, tanto en lo que respecta, en el marco de las políticas de atención de la “diversidad” y de “inclusión” de la población uruguaya, a su condición de lengua materna de ciudadanos uruguayos, como en la revaloración de su interés como lengua extranjera o segunda, habida cuenta de su notoria presencia en los procesos de integración regional. Trataremos de este proceso más adelante, pero corresponde señalar que sus avances con respecto a la lengua portuguesa son muy incipientes y sembrados de distorsiones, por lo cual su consistencia está siempre en entredicho.

### 3. El portugués en el Uruguay, en el contexto del portugués en el mundo

En la actualidad se consignan 247.000.000 de hablantes de portugués en el mundo, lo que representa el 3.5 % de la población mundial total (establecida en el entorno de los 7000.000.000 de habitantes)<sup>11</sup>. El portugués, distribuido por los cinco continentes, es (según datos que oscilan de acuerdo con las fuentes que los proveen) la octava lengua más hablada del mundo. El Cuadro 1 nos muestra las magnitudes de sus hablantes según algunos de los países en los cuales está más difundido y que pueden ser interesantes de comparar con Uruguay.

**Cuadro 1: Algunos datos sobre la población hablante de portugués en el mundo.**

País	Hablantes	% de su población	% / 247.000.000
<b>BRASIL</b>	198.700.000	Ca: 100%	80 %
<b>ANGOLA</b>	14.753.600	Ca: 100%	4.23%
<b>PORTUGAL</b>	10.456.556	Ca: 100%	4.23%
<b>URUGUAY</b>	854.441	26 %	0.35 %
<b>ARGENTINA</b>	802.341	2 %	0, 32%
<b>PARAGUAY</b>	150.000	2.25 %	0. 06 %
<b>EEUU</b>	1.278.650	0.41 %	0,5 %

Para el caso uruguayo, tomamos datos de la Dirección General de Estadística que nos asombran y nos provocan muchas dudas: se trata de todos los hablantes de portugués, aquellos que la tienen como lengua materna, pero también los que son hablantes en condición de segunda lengua (con dominio pasivo o activo) y los que la han estudiado como lengua extranjera<sup>12</sup>. Es necesario señalar, comparativamente algunas generalidades.

- 11 A los efectos comparativos, incluimos algunos datos numéricos referidos a las lenguas más habladas: *Chino*: 1.325.000 (18, 92%), *Español*: 567.000. (8, 1 %), *Inglés*: 508.000 (7,25%), *Hindi*: 380.000 (5, 42%), *Árabe*: 280.000 (4%), *Ruso*: 278.000 (3,97 %), *Francés*: 274.000 (3,91 %), *Italiano*: 66.400. (0,94 %). Estos datos son muy relativos, oriundos de distintas fuentes, presentan discontinuidades e incluyen problemas diversos en sus estimaciones. En todos los casos se incluyen hablantes nativos, hablantes como segunda lengua y hablantes de lengua extranjera. Los datos referidos al portugués tienen, también, estas características.
- 12 Los datos para Uruguay son de INE (2011). Téngase en cuenta que la indiscriminación acerca de las distintas condiciones de hablante no afecta a la comparación, ya que los datos para otros países fueron, *mutatis mutandis*, generados con los mismos criterios censales.

La gran mayoría de los hablantes de portugués (80%) se ubican en Brasil. No extraña, dada la proximidad e imbricación histórica de este país con Uruguay, que la difusión de esta lengua sea tan amplia en nuestro territorio, más alta proporcionalmente que la de los otros países limítrofes con Brasil. Sin embargo, dada la inespecificidad de los datos con respecto a qué tipo de hablantes integran este 26%, se nos abren dos interrogantes: ¿Cuántos serían los que en ese conjunto tienen al portugués como lengua materna? Y, entre éstos ¿cuántos lo tienen de acuerdo a la variedad de portugués nativo de las zonas norteñas? Algunos ejercicios nos permiten ponderar los límites de estas preguntas, si bien no nos habilitan a cercar valores estadísticos.

Si tomamos en conjunto la población de Artigas, Rivera y Cerro Largo, departamentos en los cuales se concentra la población lusohablante (en términos de lengua materna), confirmamos que ésta sólo alcanza a 261.076 habitantes (7.94 % de la población nacional). Aunque todos sus habitantes fueran hablantes de portugués como lengua materna, lo que dista mucho de ser un cálculo realista, estaríamos muy lejos del 26% que se estableció (representaría un 30.54% de esa población nacional estimada que hablaría portugués). Según datos medianamente confiables, aunque correspondientes a 2003, la población del Departamento de Rivera que habla portugués como lengua materna se situaría en un 43% de su población total<sup>13</sup>. Ese valor representaría sólo un 5.21 % del total de supuestos hablantes de portugués en el país.

Más allá de la confiabilidad, estos ejercicios, nos permiten afirmar que el portugués lengua materna en el norte del país no es la causa del abultado porcentaje de hablantes de portugués que se ha establecido para el país. Por lo tanto, la presencia de esta lengua en Uruguay es mucho más amplia y con calificadores más complejos. Al mismo tiempo, creemos conveniente llamar la atención de la importancia que el portugués reviste para las políticas lingüísticas y relativas a las diversidades del país, por cuanto parece ser la lengua más hablada y también la más conocida en el país después del español.

#### 4. Estatutos jurídicos del portugués

Por su extensión mundial y número de hablantes, el portugués tiene, en ese conjunto de países, naciones y tradiciones culturales y políticas, diversos estatutos jurídicos. En primer lugar, es *lengua oficial* en nueve de ellos. Una lengua se torna oficial (a veces, se reserva el término “idioma” para este estatus) por un acto jurídico que los estados incluyen en su organización jurídica, preferentemente en la Constitución<sup>14</sup> o en otros instrumentos legales con jerarquía suficiente, a fin de que puedan regir en su territorio para todos sus ciudadanos. Pasa así a ser la lengua de uso oficial en los actos del gobierno o en los actos y servicios de la administra-

13 Eula Saldivia (2004). Se trata en este caso de datos de portugués lengua materna de la población de niños al ingreso en el sistema de educación, de lo cual se desprende de que ésta es la lengua del hogar. Estos datos cubren sólo al Departamento de Rivera, es muy probable que en Artigas y Cerro Largo sean mucho más bajos. Según datos de Fernández Aguerre (2016, p. 271), los jóvenes sometidos a las pruebas PISA que son usuarios de “portuñol” en la Frontera Norte alcanzan al 46,2%.

14 Para poner un sólo ejemplo, la *Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 1989, art. 13, p. 16) establece: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”.

ción pública, en la justicia, en el sector privado y, en algunos casos, es también la lengua de instrucción y de enseñanza en el sistema correspondiente.<sup>15</sup>

Los nueve estados que tienen al portugués como lengua oficial, en algunos de ellos en conjunto con otra u otras lenguas, aparecen en el *Cuadro 2*.

**Cuadro 2: Países con Portugués lengua oficial.**

<b>PAÍSES CON PORTUGUÉS LENGUA OFICIAL 9</b>	EUROPA 1	Portugal
	AMÉRICA 1	Brasil
	ÁFRICA 6	Angola
		Cabo Verde
		Guinea-Bisáu
		Guinea Ecuatorial <sup>9</sup>
		Mozambique
		Santo Tomé y Príncipe
	ASIA 1	Timor-Leste <sup>10</sup>

La expansión del portugués en el mundo se inicia en el s. XVI, en el contexto de los procesos de instalación de colonias en América, África y Asia, y se completa en el s. XX mediante movimientos migratorios. Los dos primeros continentes, en particular, alojaron esa lengua y la hicieron crecer en número de hablantes, al punto de que el 95% de sus hablantes viven fuera de Portugal. Una situación similar encontramos en todas las lenguas europeas que se asocian al proceso de colonización, entre otras el español.

El mantenimiento de los lazos lingüísticos con la metrópolis, luego de las independencias de los países en el s. XIX (caso, por ejemplo, de Brasil) o en época muy reciente (caso de Timor Oriental), presenta diferencias en cada uno de los países. Aun así, el portugués acabó asociándose a factores de construcción nacional.

Los nueve países se localizan geográficamente en el *Mapa 1*, extractado de la página web de la *Comunidade de Países de Língua Portuguesa* ([www.cplp.org](http://www.cplp.org)).

15 Discutiremos más detalladamente estos conceptos en la *sección 6*, en ocasión del caso uruguayo.  
16 1ª: Lengua: Español (hablada por el 90% de su población), 2ª lengua: Francés, 3ª Lengua: Portugués.  
17 En español se lo conoce como “Timor Oriental”; Portugués (hablada por el 50% de su población), Tétum (Tetun).

**MAPA 1: Distribución geográfica de los países con portugués lengua oficial.**



Además de ser lengua oficial en esos nueve países independientes, el portugués es también la lengua oficial de algunos otros territorios no independientes: *Goa* (distrito de India) en el cual hay cinco lenguas oficializadas (konkani, marathi, hindi, inglés y portugués), y *Macao* (región administrativa especial de China), en la cual se habla cantonés y portugués.

Otra forma de oficialización de una lengua es reconocerla como tal por un organismo internacional o regional. En el caso del portugués, la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU), que reconoce como lenguas de trabajo el árabe, el chino mandarín, el español, el francés, el inglés y el ruso, está ausente de sus lenguas oficiales, pero su Servicio de Radio emite, además, en portugués, suajili y benjalí. La *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO, según su nombre en inglés) tiene como oficiales las mismas lenguas de la ONU.

Diversas Uniones u organizaciones regionales han oficializado para sí al portugués. La *Unión Africana* (UA, o AU), incluye al árabe, al francés, al inglés, al español, al portugués y al suajili; la *Unión Europea* (UE) ha tenido en el último tiempo veinticinco lenguas oficiales, entre las cuales el portugués.

Particular interés para nuestro estudio revisten las agrupaciones políticas regionales que nos incluyen: el *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR o MERCOSUL) incluye como lenguas oficiales al español, al portugués y al guaraní; la *Organización de Estados Americanos* (OEA o OAS), incluye al español, al inglés, al portugués y al francés; la *Unión de Naciones Suramericanas* (UNASUR), integrada por doce países, entre los cuales Uruguay, tiene como lenguas oficiales al español, al portugués, al inglés y el holandés. La proximidad de los países que integran estos agrupamientos hace con que esas oficializaciones lingüísticas produzcan efectos en cada uno de ellos.

En el caso del MERCOSUR, hay varios niveles en los cuales la co-presencia del español y el portugués ha influido en las políticas lingüísticas regionales. Señalaremos sólo dos, que más adelante estudiaremos en mayor detalle. Uruguay, Argentina y Venezuela, signatarios de los tratados originarios del MERCOSUR o en acuerdo con ellos, han instituido el aprendiza-

je obligatorio del portugués<sup>18</sup>, así como el Brasil lo ha hecho con el español. En otro nivel, en este marco de referencia el portugués ha ido ocupando un lugar más destacado y prestigioso, ampliándose notoriamente su demanda en las instituciones de enseñanza, tanto en Uruguay, como en Argentina, Paraguay y Venezuela.

En 1996 se estableció formalmente la *Comunidade dos países de língua portuguesa* (CPLP), integrada como miembros plenos por los nueve países independientes que la tienen como lengua oficial: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Guinea Ecuatorial (ingreso en 2014), Mozambique, Timor-Leste (ingreso en 2002). La precedieron en el tiempo diversas acciones de acercamiento, y fundamentalmente la creación en 1989 del *Instituto Internacional da Língua Portuguesa* (IILP), destinado a la difusión de la lengua y a la toma de decisiones respecto de la misma<sup>19</sup>. Además de los Miembros Plenos, la CPLP incluye observadores y Miembros Consultivos, con distinto tipos de vínculo, fundamentalmente relacionados a acuerdos comerciales, intercambio cultural y científico<sup>20</sup>.

## 5. Estatuto jurídico del portugués en Uruguay

Uruguay es un país sin lengua “oficial”, en sentido estricto. En ninguna de las Constituciones que fuimos teniendo desde 1830<sup>21</sup> se establecen restricciones o promociones lingüísticas. Tampoco existen estos actos jurídicos en leyes o códigos específicos. Comparte esta lógica jurídica con otros países, como Argentina, Chile, Estados Unidos de América, Eritrea, Luxemburgo y Reino Unido, aunque en alguno de estos países se definen lenguas de uso cotidiano o lenguas de instrucción, como en el caso del inglés en los Estados Unidos de América. Sin embargo, en cualquiera de estos países la lengua más hablada se considera, sin sustento legal para ello, la lengua oficial *de facto*<sup>22</sup>.

Las razones por las cuales se da esta “omisión” en Uruguay pueden ser muy variadas, pero no hemos encontrado ninguna discusión parlamentaria, política o jurídica a su respecto. En principio, suponemos que la lengua mayoritaria en 1830 para los legisladores montevidéanos y pertenecientes a un determinado sector social (es decir: la lengua que ellos mismos

18 Otros países que tienen al portugués como lengua obligatoria en los *currícula* de la enseñanza son Zambia y República del Congo.

19 Mayores datos y detalles en [www.cplp.org](http://www.cplp.org).

20 Entre otros, tienen estas calidades Andorra, Australia, Croacia, Filipinas, Galicia, Marruecos, Malaca (Malasia), Mauricio, Rumania, Senegal, Suazilandia, Ucrania, Venezuela e instituciones varias. Uruguay pidió la calidad de Miembro Observador en 2005, como veremos más adelante. El IILP reconoce, además países con población de lengua portuguesa como lengua materna, aunque la lengua oficial del país sea otra (Luxemburgo, Argentina, Bermudas, Bolivia, Colombia, India, Gabón, Paraguay, Perú y Uruguay) y estados con comunidades grandes de hablantes del portugués (más de 100.000 personas) como EEUU, Francia, Canadá, Sudáfrica, Suiza, Alemania y España.

21 Se trata de las Constituciones aprobadas en los siguientes años: 1830, 1918, 1934 (con reforma de 1938), 1942, 1952, 1967 (con reformas de 1989, 1994, 1996 y 2004). Ver en Uruguay (S/F) el conjunto de estos textos legales.

22 Uruguay carece también de disposiciones legales relativas a las lenguas existentes en el país, que necesariamente tienen muchos de los países que no consagran una o varias lenguas oficiales e, incluso, aquellos que sí lo hacen. La Ley 17.378 (Uruguay, 2001) es la única excepción: reconoce a la *Lengua de Señas Uruguaya (LSU)* como lengua natural de las personas sordas y sus comunidades. En base a esta Ley, hubo posteriormente otras legislaciones referidas a esta lengua.

hablaban) se consideró naturalizadamente como la “lengua nacional”, concepto y proceso de decisión muy extendido en la gran mayoría de países del mundo<sup>23</sup>.

Aunque el territorio de Uruguay fuera demográficamente plurilingüe, los gobiernos y el estado lo han considerado siempre como monolingüe. Estas políticas lingüísticas tácitas han determinado realidades sociolingüístico-históricas en el país, principalmente respecto de las poblaciones de habla portuguesa en el norte del territorio o hablantes de lenguas de inmigración en el sur (Behares, 1984).

No obstante, encontramos algunas definiciones a este respecto en las “leyes de educación”, que han sido, según Behares y Brovotto (2009b), la modalidad principal para el establecimiento de las políticas lingüísticas en el país, en base a lo que se llama “lengua de instrucción”. En el marco del proceso de modernización del país, del último cuarto del s. XIX, el llamado *Decreto-Ley de Educación Común* (Uruguay, 1878, art. 38) establece “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el idioma nacional”. Este artículo rigió las políticas lingüísticas desde entonces, para consolidar con fuerza simbólica al español como “idioma nacional”, aunque no se lo explicita. La naturalización de la identidad español (o castellano)-nación presidió las políticas lingüístico-educativas desde entonces (Behares y Brovotto, 2009a), o por lo menos hasta los inicios del s. XXI. En los textos del redactor del proyecto que dio por resultado esta Ley, José Pedro Varela (Varela, 1910, 1964), se explicita claramente que la necesidad del artículo 38 se justifica por la existencia del portugués en el norte y de múltiples lenguas de inmigración en el sur, que minaban la homogeneidad demográfica del país, tenida como un *desideratum* de orden moral<sup>24</sup>.

Esta composición discursiva fue fuertemente reivindicada y reforzada durante el período en que emergieron los conservadurismos ultranacionalistas de derecha, con rasgos fascistas, desde mediados de la década de 1960 hasta el término de la dictadura militar (1973-1984), como lo han mostrado diversos estudios. En primer lugar, el episodio del Proyecto de Educación Bilingüe<sup>25</sup> presentado y aprobado por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal en 1967, de autoría de Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo (1967, 1968), generó un debate parlamentario ampliado a otros sectores sociales y educativos, que nosotros (Behares 1984, 2001, 2007) señaláramos como un hito en la constitución de las políticas lingüístico-pedagógicas uruguayas, y del cual da cuenta pormenorizadamente Fustes (2015).

En el marco de estos devenires ideológicos, surge la Ley de Educación 14.101, de autoría de Julio María Sanguinetti (Uruguay, 1973), en la cual nos encontramos con la expresión “lengua materna” como objetivo de instrucción. Esta ley establece en el Artículo 11, entre otros numerales referidos a los cometidos de la Educación Primaria, lo siguiente: “1. Asegurar la alfabetización integral del pueblo. 2. Afirmer el uso de la lengua materna”. El

23 Es posible ensayar otras interpretaciones. Por el formato de los textos similares que inspiraron la Constitución de 1830, cogimos que la indicación de lengua oficial no era, en aquella época, un acto normativo usual.

24 Sobre el proceso de instauración de la reforma vareliana y de las políticas sobre el portugués en aquel contexto, puede consultarse Oroño (2016).

25 Denominado exactamente “Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil”. Debe tenerse en cuenta, además, que ya en la década de 1960 la presencia del portugués como lengua materna se había restringido a la región “noreste”, principalmente en los Departamentos de Rivera, Artigas y Cerro Largo.



numeral 2 hace referencia a la “lengua materna”, entendiéndose por tal al español, en tanto lengua mayoritaria, ya que en los sentidos propios del ámbito educativo se identifica “lengua materna” con “lengua mayoritaria” o “lengua nacional”. Señalan Behares y Brovotto (2009b, pp. 158-159): “A diferencia del Decreto-Ley de 1877, en el cual se establece, aunque elíptica y oblicuamente, una *lengua de instrucción*, la Ley 14.101 de 1973 no hace referencia a la lengua en la cual se impartirá la enseñanza, sino que la “alfabetización” y la “afirmación de la lengua materna” aparecen como *objetivos instruccionales* de la Educación Primaria, vale decir: como contenidos jerarquizados de la enseñanza. Esta diferencia, en primer análisis, parece fácil de entender, habida cuenta de que en 1877 se trataba de establecer una lengua común a partir de la enseñanza y, casi cien años más tarde este establecimiento ya estaba hecho, por lo cual podía obviarse la mención a la lengua de instrucción, aunque seguía siendo necesario “afianzar” los usos lingüísticos del español oral y escrito”.

La mencionada Ley presidió los accionares educativos durante el período 1973-1985, durante el cual se instalaron los gobiernos ilegítimos, denominados “Dictadura Militar”, en la égida de los cuales se desarrollaron diversas campañas nacionalistas y puristas, principalmente en 1978 y 1982, que cimentaron fuertemente el rechazo de la diversidad lingüística y de las poblaciones de habla portuguesa (ver: Behares, 1984, 2001; Barrios y Asencio, 2003; Barrios y Pugliese, 2004). Aunque sin efectos legales o jurídicos, estas acciones contribuyeron al afianzamiento ideológico del monolingüismo en la consideración general.

Debe tenerse en cuenta que la Constitución y todo el aparato legal y jurídico ha sido escrito siempre en español, lo que marca, de facto, una opción jurídica en materia de lengua. Las menciones explícitas a esta lengua como lengua usada por el estado en el ordenamiento jurídico aparecen sólo con fines procedimentales y administrativos, y, también, en algunas leyes que regulan el comercio. Quizá la excepción sea la documentación legal ligada a la fundación de la *Academia Nacional de Letras* (Decreto-ley N° 10.350, de 1943), destinada inicialmente, entre otros cometidos, a la defensa de la lengua nacional por la *consuetudine*<sup>26</sup>. Ninguna mención se hace al portugués en el conjunto de la normativa.

En la década de 1990, se crea el *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR), del cual forma parte Uruguay como país fundador. Reinaba en la región la difusión amplia de la ideología neo-liberal, por esto hubo una opción jerarquizadora de las cuestiones del mercado, aunque se incluyeran algunas regulaciones de tipo cultural y lingüístico. De esta forma, en los *Tratados de Asunción* y el *Protocolo de Ouro Preto*, que datan de 1991 y 1994 respectivamente, se establece que las lenguas oficiales del bloque son el español y el portugués, a las cuales se agrega en 2006 el guaraní<sup>27</sup>.

Como anotamos *ut supra*, la existencia y las repercusiones locales del MERCOSUR, determinaron algunos cambios en los procesos referidos al portugués en el país. La obligatoriedad de la inclusión del portugués dentro de los contenidos de la enseñanza uruguaya

26 Sobre estos aspectos, puede consultarse el reporte de Fustes (2007), en el cual también se reproducen el Decreto-Ley, el reglamento y otros documentos relativos a la Academia Nacional de Letras.

27 Ambos tratados fueron refrendados por Uruguay en 1991 y 1994 respectivamente, por lo cual se integran a la legislación nacional. El Tratado de Asunción (art 17) establece: “Los idiomas oficiales del Mercado Común serán el español y el portugués y la versión oficial de los documentos de trabajo será la del idioma del país sede de cada reunión”. Los mencionados tratados se localizan, junto a todos los otros documentos referidos al bloque, en [www.mercosur.int](http://www.mercosur.int)

(en un proceso semejante al argentino, operado entre 2002 y 2008) es uno de ellos. La ratificación de los documentos principales del Mercosur ocurrió simultáneamente a la llamada “reforma educativa” del segundo período de gobierno colorado de Julio María Sanguinetti (1995-2000). El Presidente de CODICEN (ente de gobierno central del sistema de educación) Germán Rama (1995-2000) rechazó ampliamente la inclusión de la enseñanza de esta lengua, y sostuvo la primacía del interés de la enseñanza masiva del inglés, mediante programas de inmersión, también calificados de “bilingües”<sup>28</sup>. Su sucesor, Javier Bonilla (2000-2005) le inscribió una nueva dimensión al asunto, probablemente ligada a los compromisos de su gobierno con el MERCOSUR, y pasó a sostener la importancia de la enseñanza del portugués (sin descartar la del inglés) en virtud de las dinámicas propias de los procesos comerciales, sociales y laborales con Brasil.

En este marco, se creó en 2003 un *Programa de Inmersión Dual Español-Portugués* para escuelas de tiempo completo de los departamentos fronterizos, del cual nos informan Brovotto, Geymonat y Brian (2004) y nos muestran sus avances Brovotto, Geymonat y Brian (2007) y Bortolini, Garcez y Schlatter (2013). A pesar de los rumbos que se venían tomando a nivel del gobierno de la educación, ese programa hizo suyo el saber académico, y atento a que los alumnos fronterizos se componían en las ciudades, barrios y escuelas de proporciones variables entre hablantes nativos de español y de portugués (en general, en las variedades locales de éste), instrumentó un sostenido esfuerzo de educación bilingüe, a través de verdaderos programas de educación bilingüe en las escuelas de tiempo completo de Artigas, Rivera y Cerro Largo, acompañados de estrategias de enseñanza de portugués por contenidos en las otras escuelas de tiempo simple de Artigas, Rivera y Rocha.. Este programa fue muy exitoso entre los años 2003-2009, fecha esta última a partir de la cual fue debilitándose, y reduciéndose mucho a la rutina administrativa del sistema de educación primaria, con marchas y contramarchas y la pérdida de la asistencia técnica necesaria. Aun así, su impacto en la jerarquización del portugués como lengua hablada en el país ha sido innegable, aparte los beneficios pedagógicos y de enseñanza para los usuarios del sistema.

En un plano más amplio, el conocimiento del portugués por inmersión o aprendizaje formal creció en el país en la década 2000-2010 en proporción geométrica. Como efecto de los diversos programas de integración cultural y educativa<sup>29</sup> asociados al proceso del MERCOSUR, aunque no necesariamente derivados formalmente de éste, se produjo una expansión en ese sentido, no estudiada todavía, pero que tal vez explique el 26% de hablantes de portugués que INE expuso para 2011. No obstante, la enseñanza del portugués correspondió más claramente al ámbito privado (colegios privados o institutos de lenguas) que al público; en efecto, aunque los documentos de la *Comisión de Políticas Lingüística en la Educación Pública* (ANEP, 2008, sección 3.3), que consideraremos a continuación, propone la inclusión curricular obligatoria de dos años, con frecuencia diaria, del portugués. Sin embargo, la transformación curricular de la educación básica aún no se operado, a pesar de que se la tiene como imprescindible.

En 2008, durante la primera presidencia de Tabaré Vázquez (2000-2005) dos circunstancias acabaron solidificando los cambios que ya se venían operando en las norma-

28 Como ya hemos señalado en Behares y Brovotto (2009b) se rompe en los albores del s. XXI con una tradición según la cual nunca hubo otra lengua que el español en la enseñanza primaria, así como tampoco la hubo en la formación magisterial.

29 Según datos no publicados, en la Universidad de la República la nómina de docentes con formación de posgrado en el exterior incluye ca. un 47% de aquellos que lo hicieron en Brasil.

tivas y políticas públicas referidas al portugués: la aprobación por parte del CODICEN de los *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (ANEP, 2008) y la aprobación parlamentaria de la *Ley General de Educación* N° 18.437 (Uruguay, 2009). No integrados en un mismo proceso, ambos documentos preceptivos no dejan de avanzar en direcciones complementarias.

La *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* fue creada en 2006 por el CODICEN, bajo la presidencia de este cuerpo de Luis Yarzabal (2005-2010)<sup>30</sup>. La Comisión trabajó hasta 2008, cuando presentó cuatro documentos que fueron aprobados con carácter preceptivo por el mismo Consejo (ANEP, 2008). Estos documentos tocan en diversas áreas de las políticas lingüísticas de importancia para la educación; nos concentraremos aquí en lo que implican al portugués<sup>31</sup>.

En primer lugar, en uno de sus Principios Rectores, establecen: “La investigación de los últimos cincuenta años ha demostrado que es necesario tener en cuenta que las normas lingüísticas del Español en el Uruguay (por ejemplo, una norma “rioplatense” en el sur, otra “litoraleña” en el oeste y otra en contexto de bilingüismo con el portugués en el noreste), son disímiles entre sí y con respecto a las del Español Peninsular o a la de un posible Español Panhispánico o General. También es necesario considerar la existencia de variedades lingüísticas no españolas, entre las cuales se destacan el Portugués del Uruguay hablado en el noreste y la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) propia de las comunidades sordas, que tienen el carácter de lengua materna para determinados grupos humanos considerables. Todos estos factores de diversidad lingüística, y otros que puedan colegirse en el futuro, deben ser tenidos particularmente en cuenta al trazar políticas educativas y de organización curricular” (ANEP, 2008, Documento 1, Principio Rector 6, p. 30). La justificación para incluir destacadamente el portugués en este principio, deriva del hecho de ser éste “lengua materna de ciudadanos uruguayos” como se explica en la analítica posterior del documento.

En el Documento 2, referido a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras se establece que el portugués ha de enseñarse un mínimo de dos años, justificando esta opinión de la siguiente manera: “el enclave regional del Uruguay constituye una motivación para la inclusión de esa lengua, que se relaciona con la necesaria comunicación a nivel regional así como en los acuerdos firmados por Uruguay y Brasil en materia de lengua (Tratado de Asunción). Más allá del contexto geográfico y las decisiones políticas, el Portugués constituye, además, una lengua que alberga una extensa producción literaria. A estas razones de tipo instrumental y cultural, se debe agregar la consideración del estatus especial que tiene el Portugués en el Uruguay, debido a su presencia histórica en nuestro territorio, de modo que su variedad uruguaya (llamada por los investigadores “Dialectos Portugueses del Uruguay”) resulta estar muy vinculada a la lengua materna de una parte de la población del país [...] Es decir, la

30 No es posible, en este texto, analizar las causas para la creación de esta Comisión. No obstante, documentos previos del propio CODICEN y de otros ámbitos muestran las siguientes: a) dispersión, heterogeneidad y contradicción en las políticas de los subsistemas y de algunos de sus ámbitos de decisión, b) conflicto generado por la eliminación curricular del francés y del italiano en el período anterior, c) exigencias gubernamentales relativas a los pactos mercosurianos, d) difusión de las producciones académicas sobre el tema.

31 Acompañaron a los documentos siete apéndices, fundamentalmente informes técnicos, que están disponibles en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy). Quien escribe estas páginas fue el Coordinador de esta Comisión, lo que lo obliga a ser particularmente descriptivo en sus observaciones.

inclusión obligatoria de la enseñanza del portugués tiene una justificación de tipo ‘externa’ (comunicación con los vecinos de un país limítrofe y el único país latinoamericano con una lengua oficial distinta del español), pero también una de tipo ‘interna’ con potenciales valores de integración de la sociedad uruguaya” (ANEP, 2008, Documento 2, 3. 4., pp. 55-56).

Efectivamente, en ese mismo documento, sección 5. 1., se establece una “fuerte recomendación” para los departamentos fronterizos: de que la enseñanza del portugués y el español debe darse “durante todo el ciclo de Educación Primaria (desde el ingreso del niño a la educación formal en Educación Inicial hasta 6º año); en modalidad de educación bilingüe” (ANEP, 2008, pp. 69-70). También se agrega: “se recomienda la Educación Bilingüe Español-Portugués como el modelo pedagógico más adecuado en materia de lenguas para esta región del país por las razones presentadas antes. Un modelo de educación bilingüe implementado desde el nivel de Educación Inicial asegura que todos los niños vean contemplada su lengua materna en la escuela, al tiempo que adquieren y desarrollan niveles más formales y cultos tanto del Portugués (primera lengua para algunos alumnos y segunda lengua con presencia en la sociedad, para otros), como de la lengua mayoritaria del país, el Español” (idem).

En ese mismo año de 2008, se aprobó la *Ley General de Educación* (Ley 18.437, Uruguay 2009), en la cual se introdujo un artículo que hace referencia al portugués: “La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto a 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”<sup>32</sup>.

Lejos de ser una “oficialización”, o al menos un “reconocimiento”, el verbo utilizado (“*considerar*”) inscribe este primer acto jurídico referido al portugués hablado en el país en un documento de esta jerarquía en las *políticas de tolerancia*, tal como fueron descritas por Kloss (1977), aun cuando es posible identificar, en el contexto político de aquellos años, un atisbo de *políticas de promoción* del portugués en el sistema educativo<sup>33</sup>. La expresión “diferentes lenguas maternas existentes en el país” es también un avance hacia el reconocimiento de las diversidades lingüísticas nacionales.

Otros actos y procesos se inscriben en la nueva, e incipiente dinámica de alteración de las políticas referidas al portugués en el Uruguay. Entre otras, es justo señalar varios actos de naturaleza municipal tendientes al reconocimiento del portugués del Uruguay como patrimonio, solicitudes de declaración de patrimonio para el “portuñol” (dirigidas a UNESCO)

32 El Inciso 5 citado surge, en gran medida, de los Principios Rectores propuestos por esa Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública y aprobados por el Consejo Directivo Central de ANEP en 2007 (ver ANEP 2008). Aunque con gran concentración de ideas, y algunas alteraciones conceptuales, el inciso incorpora lo principal de aquellos Principios.

33 En el estudio clásico de Kloss (1977), los ordenamientos jurídicos y los márgenes para su aplicación proceden con dos formatos diferenciados en relación a los derechos lingüísticos: el de la tolerancia y el de la promoción. La *tolerancia* consiste en toda y cualquier política que asegure la no intervención en el derecho individual de las personas, mientras que la *promoción* implica acciones para asegurar a las comunidades la utilización de su lengua en los espacios sociales en los que podría utilizarse otra. Las diferencias entre las estrategias de tolerancia y de promoción se derivan del énfasis en la orientación que se les confiere a los derechos: la tolerancia afecta a las personas y al ámbito privado de sus relaciones con las lenguas mientras que la promoción va dirigida a las comunidades en la esfera pública.

y la solicitud de junio de 2015 hecha por el Ministerio de Relaciones Exteriores de admisión de Uruguay como observador en la *Comunidade de Países de Língua Portuguesa*, justificada, entre otros factores, por la presencia histórica del portugués en el país, la cantidad de hablantes de esta lengua que posee y la existencia de poblaciones que la tienen como lengua materna.

## Comentarios Finales

Hemos intentado en este trabajo reunir y organizar el conjunto de informaciones, datos e interpretaciones primarias sobre el estatuto jurídico del portugués en Uruguay. A modo de sumario final de esta tarea podemos establecer los siguientes parámetros.

1. En su conjunto, la legislación uruguaya ha sido reticente en incluir destacadamente prescripciones y promociones lingüísticas explícitas, de lo cual se deriva de hecho la existencia, históricamente comprobable, de una lengua, el español, entendida consuetudinariamente (aunque con mínimas disposiciones), como la lengua del estado y de la sociedad nacionales. Esta definición monolingüística imperante hasta los albores del siglo XXI ha hecho que el portugués y otras lenguas presentes como lenguas maternas de contingentes importantes de la población fueran discriminadas. En particular, el estatuto del portugués fue el de una lengua desfavorecida y, en algunos momentos, su uso estuvo prohibido en términos reales.
2. El conocimiento académico en la materia ha sido, desde mediados del siglo XX, concluyente en la afirmación de una evidente diversidad lingüística en los territorios norteños, parte de lo cual ha ido siendo recogido en la legislación y en las prácticas políticas más recientes. En ellas se han establecido algunas medidas que hemos caracterizado como tolerantes, muchas veces más vinculadas al reconocimiento de valores culturales o a la resolución de problemas sociales que a la lengua misma.
3. Atisbos de legislación y políticas públicas de promoción del portugués en el país han comenzado a aparecer, principalmente ligadas a lo educativo. Esta afirmación parece valer, en primer lugar para las políticas lingüístico-educativas ligadas a las áreas fronterizas donde el portugués es lengua materna, como en lo atinente al país en general, donde el portugués es una segunda lengua muy presente y revalorizada en los procesos de integración regional.

## Referencias Bibliográficas

- Albertoni, P. (2016) Ideologías lingüísticas sobre el contacto español-portugués en el departamento de Rocha: la otra frontera. En: Acevedo, F., Nossar, K. y P. Viera (Comps.) *Miradas sobre Educación y Cambio*. Rivera: Universidad de la República-Consejo de Formación en Educación. pp. 247-258.
- ANEP (2008) *Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Montevideo.
- Barrios, G. (2001) Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. *Boletim da ABRALIN*, 24, pp. 65-82.

- Barrios, G. (2006) Diversidad *ma non troppo*: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua. En: Barrios, G. y L. E. Behares (orgs.) *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: AUGM-Universidad de la República, FHCE, pp. 21-30.
- 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*. New York: Cambridge University Press, pp. 197-211.
- Barrios, G. y P. Asencio (2003) La campaña de alfabetización de 1982 en la prensa de la época. En: *Memoria para Armar*, III. Montevideo, Ed. Senda, pp.153-160.
- Barrios, G. y L. Pugliese (2004) Política lingüística y dictadura militar: las campañas de defensa de la lengua. En: Marchesi, A.; Markarián, V.; Rico, A. y J. Yaffé (comps.) *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo, Trilce, pp.156-168.
- Barrios Pintos, A. (1971) *Historia de los pueblos orientales*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Behares, L. E. (1985) *Planificación Lingüística y Educación en la Frontera Uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (OEA).
- Behares, L. E. (2001) La relación lenguas-educación en la frontera Uruguay-Brasil. Una lectura discursiva. *Encuentros* (Montevideo), 7, pp.187-203.
- Behares, L. E. (2003) Uruguai/Brasil: Contribuição ao estudo da heterogeneidade lingüístico-cultural da fronteira Sul. *Diálogos Possíveis* (Salvador da Bahia), Ano 2, N° 01, Julho-Dezembro 2003, pp. 29-46.
- Behares, L. E. (2007) Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En: BROVETTO, C.; BRIAN, N. y J. GEYMONAT (eds.). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, pp. 99-171.
- Behares, L.E. (2011) Breves noticias sobre el Portugués del Uruguay. En: Vicente, R. B. Hernández, M.C. L., Defendi, C. P., Rauber, A. L., Sartin, E. B. de G. y E. C. S. Santos (Orgs.) *Cognição, gramaticalização e Cultura: Um diálogo sem fronteiras*. São Paulo: Universidade de São Paulo, pp. 161-196.
- Behares, L. E. (2013) Hablantes y Comunidades: crítica de la noción estándar de Derechos Lingüísticos. En: Farenzena, N. (Org.) *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul - Associação de Universidades Grupo Montevideo, pp. 33-41.
- Behares, L. E. (2014) Opciones educativas culturalmente sensibles a la diversidad y la implementación de los derechos lingüísticos. *Educação* (Santa Maria), v. 39, n. 2, pp. 265-276.
- Behares, L. E. (2015) Políticas lingüísticas, derechos lingüísticos y políticas de inclusión social. Análisis de sus interacciones y de sus especificidades. En: Reguera, A. (Comp.) *VII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba-Asociación de Universidades Grupo Montevideo, pp. 59-79.
- Behares, L. E. y C. Brovetto (2009a) Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay. En: Alonso, C. M. M. C. (Org.) *IV Encontro Internacional de Pesquisadores de*

- Políticas Lingüísticas*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria-Associação de Universidades Grupo Montevideu. pp. 95-101.
- Behares, L. E. y C. Broveto (2009b) Políticas Lingüísticas en Uruguay. Análisis de sus modos de establecimiento. *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. pp. 143-174.
- Bortolini, L.; P. Garcez e M. Schlatter (2013). Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil, En: Lopes, L. P. da Moita (org.) *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 249-273.
- Brasil (1989) *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Brasília: Ministério de Educação.
- Broveto, C.; N. Brian, G. Díaz y J. Geymonat (2004) "Educación bilingüe por inmersión en escuelas públicas del Uruguay". En ESSARP (Comp.) *BilingLatAm 2004*. Actas del Primer Simposio Intenacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina. Buenos Aires.
- Broveto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (2007) Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronterizo. En: Broveto, C.; Geymonat, J. y N. Brian (Orgs.) *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria, pp. 9-47.
- Capotorti, F. (1979) *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. New York: United Nations.
- Carvalho, A. M. (1998) *The social distribution of Portuguese Dialects on a Bilingual Border Town*. PhD Dissertation. Berkeley: University of California.
- Carvalho, A. M. (2003) Rumo a uma definição do português uruguaio. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2, pp. 135-159.
- Elizaincín, A. (1973) Algunas aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo. *Temas de Lingüística* (Montevideo), 3 (completo). Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, A. (1976) The emergence of bilingual dialects on the Brazilian Uruguayan border. *International Journal of the Sociology of Language*, 9, pp. 120-134.
- Elizaincín, A. (1979) Estado actual de los estudios sobre el fronterizo uruguayo-brasileño. *Cuadernos del Sur* (Bahía Blanca ), 12, pp. 119-140.
- Elizaincín, A. y L. E. Behares (1981) Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXI, pp. 401-417.
- Elizaincín, A., Behares, L. y G. Barrios (1987) *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Eula Saldivia, N. (2004) *La Lengua Materna y El éxito escolar, sus relaciones*. Monografía Final, Diplomatura "Lenguaje y Sociedad en Áreas de Frontera". Rivera: casa de la Universidad-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Fernández Aguerre, T. y A. Marques Hill (2016) El portuñol como factor de desigualdad educativa en la frontera noreste de Uruguay con Brasil. En: Acevedo, F.; Nossar, K. y P. Viera (Comps.) *Miradas sobre Educación y Cambio*. Rivera: Universidad de la República-Consejo de Formación en Educación. pp.267-278.
- Fustes, J. M. (2007) Panorama de las normas jurídicas uruguayas con consecuencias político-lingüísticas. En: ANEP, *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Disponible en [www.anep.edu.uy](http://www.anep.edu.uy)
- Fustes, J. M. (2010) Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguaya con Brasil: apuntes sobre sus determinaciones teóricas. *Pro-posições* (Campinas), vol. 21, n° 3 (63), set-diez 2010, pp. 67-81.
- Fustes, Juan Manuel (2015). Resistência ao português no/do Uruguai de 1967-69. Como foi recebida a proposta para o ensino básico bilingüe espanhol/português, ponencia leída en el *V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. 8-11 de outubro de 2015 - Lecce (Itália), inédito.
- Fustes, J. M. (2016) *Las concepciones sobre la enseñanza de la lengua en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970*. Tesis, Maestría en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Inédita).
- García Etchegoyen de Lorenzo, Eloísa (1967). Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil. Proyecto presentado por la Consejera Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo ante el Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal Dr. Óscar Schiaffarino, con fecha 11 de agosto de 1967. *Revista de la Educación del Pueblo*, Año II, N° 5, 1969, pp. 9-11.
- García Etchegoyen de Lorenzo, Eloísa (1968). Proyecto complementario al planteamiento sobre 'Problemas de la enseñanza del lenguaje en las escuelas primarias de la zona fronteriza con el Brasil'. Repartido N° 817 (30/7/1968). Montevideo, inédito. [Publicado como: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1969). "Proyecto complementario". *Revista de la Educación del Pueblo*, Año II, N° 5 (1969), pp. 13-14].
- Giuffra, S.A. (1900) *Fronterizas. Paliques uruguayo-brasileros*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Hensey, F. (1972) *The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border*. La Haya: Mouton.
- INE- Instituto Nacional de Estadística (2011) *Censo 2011. Resultados preliminares*. Disponible en: [www.ine.gub.uy/censos-2011](http://www.ine.gub.uy/censos-2011). Consultado el 24 de abril de 2012.
- Kloss, H. (1977) *The American Bilingual Tradition*. Rowley: Newbury House.
- May, S. (2010) Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 19, pp. 131-159.
- Milán, G.; G. Sawaris y M. L. Welter (1996) El camino recorrido: lingüísticas y educadores en la frontera Brasil-Uruguay. En: Menine Trindade, A. y L. E. Behares (orgs.) *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, pp. 121-195.
- Milner, J. C. (2013) *Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2*. Olivos, Provincia de Buenos Aires: Grama.



- Nic Craith, M. (2006) *Europe and the Politics of Language: Citizens, migrants, and outsiders*. London: Palgrave–Macmillan.
- Oroño, M. (2016) 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. En: Acevedo, F., Nossar, K. y P. Viera (Comps.) *Miradas sobre Educación y Cambio*. Rivera: Universidad de la República-Consejo de Formación en Educación. pp. 45-56.
- Rona, J. P. (1959) *El dialecto "fronterizo" del norte del Uruguay*. , Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias, Publicaciones del Departamento de Lingüística (Separata de la Revista de la FHC). Skutnabb–Kangas, T. (1998) Human rights and language wrongs – a future for diversity? *Language Sciences*, 20: pp. 5–27.
- Varela, J. P. (1910) *La educación del pueblo*, Montevideo: Imprenta El Siglo Ilustrado.
- Varela, J. P. (1964) *La Legislación Escolar*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Varennes, F. de (1996) *Language, Minorities and Human Rights*. The Hague: Kluwer Law International.
- Uruguay (1878) Instrucción Pública. Su Reglamentación Administrativa, del 24 de Agosto de 1877. En: Alonso Criado, Matías (Org.) *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Imprenta Rural, Volume IV, pp. 632-646.
- Uruguay. (1973) Ley 14.101, 4 de Enero de 1973. Ministerio de Educación y cultura. Se aprueba la Ley sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación. *República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo*. Disponible en: <http://200.40.229.134/IndexDB/Leyes/ConsultaLeyes.asp>
- Uruguay (2001) Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República. *Parlamento Nacional. Leyes*. Disponible en: [http://200.40.229.134/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor](http://200.40.229.134/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17378&Anchor)
- Uruguay (2009) Ley. N° 18.437. 12 de Diciembre de 2008. Ley General de Educación. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales.
- Uruguay (S/F) Uruguay-Constituciones. En: *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en: [www.cervantesvirtual.com/.../uruguay\\_constituciones](http://www.cervantesvirtual.com/.../uruguay_constituciones). Consultado: 12/03/16.

# IDIOMA CASTELLANO O IDIOMA ESPAÑOL: LA REAFIRMACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA NACIONAL EN LA EDUCACIÓN SE- CUNDARIA URUGUAYA ENTRE 1912 Y 1941

MARÍA CECILIA MANZIONE PATRÓN<sup>1</sup>

## Resumen

Esta ponencia trata la enseñanza de la lengua en educación secundaria pública uruguaya entre 1912 y 1941. El período comprende el inicio de la asignatura Idioma Castellano del Plan de 1912, que acompañó la generalización de la educación secundaria pública durante la presidencia de José Batlle y Ordóñez, y la implementación de la asignatura Idioma Español del Plan de 1936 (vigente hasta 1941) durante la dictadura del Dr. Gabriel Terra.

Desde un enfoque político lingüístico se analizan los programas de ambas asignaturas, así como los prólogos de libros para los estudiantes destinados a la enseñanza de la lengua durante la ejecución de esos planes.

Se considera el contexto socio histórico y las finalidades de los planes de educación secundaria uruguaya en 1912 y 1936. En los respectivos programas se presenta la cuestión del nombre de las asignaturas, sus objetivos, las partes que los componen y la bibliografía recomendada. En los prólogos de los libros para los estudiantes se examina su finalidad y la bibliografía. Tanto en los programas como en los prólogos se indagan las referencias nacionalistas y normativas.

Las asignaturas Idioma Castellano (1912) e Idioma Español (1936) reafirmaron el español como lengua nacional, privilegiando la norma peninsular.

**Palabras clave:** generalización de la educación secundaria, lengua nacional, norma lingüística peninsular.

## Abstract

This presentation deals with teaching the language in the Uruguayan secondary education between 1912 and 1941. This period includes the beginning of "Idioma Castellano" as a subject in the 1912 plan which accompanied the generalization of public secondary education during José Batlle y Ordóñez's presidency, and the implementation of "Idioma Español" as a subject in the 1936 plan (which lasted until 1941) during Dr. Gabriel Terra's dictatorship.

From a political-linguistic point of view the syllabi of "Idioma Castellano" (1912) and "Idioma Español" (1936) are analyzed, and the prefaces of some books for the students assigned to teach the language too, while those plans were carried out.

1 Magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE/UDELAR) y Profesora de Idioma Español (IPA).

The socio-historical context is considered, and also the objectives of those plans for the Uruguayan secondary education in 1912 and 1936. In the syllabi of "Idioma Castellano" (1912) and "Idioma Español" (1936) the question of the names of the subject is presented, its objectives, parts that compose it and the bibliographic references too. In the prefaces of the books for the students, the aims and the bibliography are examined. In the syllabi and the prefaces as well, the national and normative references are studied.

The subjects "Idioma Castellano" (1912) and "Idioma Español" (1936) reasserted Spanish as the national language, granting a privileged to a peninsular form.

**Key words:** generalization of secondary education, national language, peninsular linguistic form.

Este trabajo trata la enseñanza de la lengua en educación secundaria pública uruguaya entre 1912 y 1941. Se analizan los programas de las asignaturas Idioma Castellano e Idioma Español, tomando como referencia sus respectivos planes de estudio, 1912 y 1936. Asimismo, se estudian los prólogos de los libros para los estudiantes de Francisco Gámez Marín (1911 y 1913) y de José Pereira Rodríguez (1940).

## 1. Introducción

El estudio de la relación Estado-nación-lengua en el período de la consolidación de la nacionalidad conlleva el análisis de las políticas y la planificación educativa homogeneizadoras que han encontrado en los Estados nacionales un campo apto para su aplicación. Las políticas homogeneizadoras, nacionalismo y purismo lingüístico, promueven “*una determinada lengua o variedad de lengua para ser considerados ciudadanos cultos, buenos patriotas o participantes de una cultura común*” (Barrios 2011: 591) y crean una tensión entre unidad y diversidad. El nacionalismo y el purismo lingüístico se relacionan íntimamente porque se orientan a la preservación de la lengua nacional.

Los Estados son los agentes planificadores más poderosos, al aportar el marco jurídico para su ejecución, controlar y evaluar los comportamientos de los usuarios (Albertoni 2008). La planificación lingüística no es casual ni ingenua, ya que “*es un cambio lingüístico deliberado, llevado adelante por organizaciones que se establecen a propósito*” (Barrios 2008: 69). Los Estados, mediante el sistema educativo, operan sobre la planificación del estatus de la lengua, y las academias de la lengua, las gramáticas y los diccionarios lo hacen sobre la planificación del corpus. Entonces, la planificación lingüística actúa sobre el estatus y el corpus, e implica entre otras cosas la adopción de una lengua para la educación (Kloss 1969, en Hamel 1993). En este sentido, la planificación lingüística “*pasa indefectiblemente*” por la atención de los asuntos de la planificación educativa (Behares 1984: 7).

En el proceso de consolidación de los Estados nacionales, la alfabetización tuvo un papel central al permitir que la comunidad se “imaginara” mediante la lengua compartida, generando la “*experiencia de la simultaneidad*” (Anderson 1993: 204). La elección de una variedad lingüística para que sirviera de base de la lengua nacional respondió a razones políticas, culturales y económicas. Así, durante los siglos XIX y XX se fueron imponiendo las lenguas nacionales como referentes de la comunidad, expulsando las variedades lingüísticas exógenas

(Haugen 1997) y, consecuentemente, se fue generando la necesidad de conocerlas y preservarlas (Di Tullio 2003).

La enseñanza de la lengua tiene especial protagonismo en la configuración de la identidad nacional. Los términos “*lengua nacional*”, “*idioma patrio*” (op.cit.: 197) o “*lengua propia*” (Alonso 1943: 155) se encuentran en muchos programas de las asignaturas de lengua (como documentos oficiales que implican obligatoriedad) y en libros para los estudiantes (como instrumentos de la planificación lingüística que siguen a los programas para la enseñanza de la lengua) (Manzione Patrón 2016), identificando la nación con la lengua. La “*lealtad hacia una lengua*” supone la necesidad de defenderla de la “*invasión extranjerizante*” (Garvin y Mathiot 1974: 308), diferenciándose la lengua del Estado de la lengua de otros.

Durante los siglos XIX y XX, en los países hispanoamericanos se tomó la lengua de España como la lengua de la enseñanza, el gobierno y la administración, con el estatus de lengua nacional (Barrios 2013). En Uruguay, ya en 1877 el Decreto-ley N° 1350 instituyó la educación primaria, gratuita y obligatoria y el español como idioma del Estado, denominándolo “idioma nacional”. En cuanto a la educación secundaria pública, el año 1912 constituyó el inicio del proceso de su generalización con la creación de los liceos departamentales, lo que implementó la asignatura Idioma Castellano, que en 1936 (durante la reorganización institucional de la educación secundaria) pasaría a denominarse Idioma Español. Ambos nombres, Idioma Castellano e Idioma Español, se relacionaban con España, poniendo en evidencia la norma lingüística privilegiada (Manzione Patrón 2016).

En Uruguay y en otros Estados nacionales los libros para la enseñanza de la lengua fueron instrumentos de la extensión de la lengua, mediante la prescripción de usos legítimos (Manzione Patrón 2016). En este sentido, el modelo correctivo para la enseñanza de la lengua fue explicitado en el Río de la Plata por Américo Castro, entre otros gramáticos españoles (Di Tullio 2003), en reacción ante el lenguaje de la región. El pensamiento de Américo Castro expresó la intención prescriptiva de la enseñanza de español en educación secundaria que orientó los programas y los libros para la enseñanza de la lengua desde 1936, aunque desde 1912 ya se había manifestado.

## **2. 1912: La implementación de la asignatura Idioma Castellano**

La asignatura Idioma Castellano se implementó con el Plan de 1912, correspondiente al comienzo del proceso de generalización de la enseñanza secundaria en Uruguay.

### *2.1. La generalización de educación secundaria en 1912*

El año decisivo del proceso de generalización de la educación secundaria uruguaya fue 1912, cuando José Batlle y Ordóñez en su segunda presidencia (1911-1915) ejecutó la idea de la creación de los liceos departamentales en las dieciocho capitales del interior del país con la Ley N° 3939. Ya en 1865, el Ministro de Instrucción Pública Manuel Herrera y Obes había propuesto la instalación de liceos en cada departamento para preparar a los alumnos para el ingreso a la Universidad (Acevedo 1933).

La presidencia de Batlle y Ordóñez se caracterizó por una política de fortalecimiento del Estado (con la estatización de algunos servicios públicos) y de promoción de un modelo de desarrollo urbano industrial (Frega 2010), que favoreció la inmigración europea. El movi-

miento social empezó a tener protagonismo con la fundación de los partidos de izquierda de filiación internacional y el comienzo de la militancia sindical, al mismo tiempo que se afianzaba el bipartidismo. Entre la amplia legislación sobre derechos sociales, se destacó la referida a la enseñanza pública. En 1912, sobresalió la instauración de los liceos departamentales y la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria (ambos en la órbita de la Universidad), y en 1915, se creó la Escuela Industrial. Barran y Nahum (1979: 130) señalan que de esa manera se iniciaba la “segunda etapa de la uniformización cultural del país que la escuela primaria había iniciado en 1877”. La primera etapa de homogeneización cultural del Uruguay corresponde al Decreto-ley N° 1350 de 1877 que había establecido la educación primaria, gratuita y obligatoria para todo el país (Oroño 2016; Behares 1984). Sin embargo, la Ley N° 3939 estableció la extensión de la educación secundaria pública, sin tomar en cuenta inmediatamente la gratuidad (que se consagró en 1916) ni la obligatoriedad (que se implantó en el Constitución de 1967 y se reafirmó con la Ley N° 14101 de 1973) (Manzione Patrón 2016). Otro aspecto importante que incidió en forma positiva en la generalización de la enseñanza primaria fue la incorporación de la formación docente en el Decreto-Ley N° 1350 (1877), mientras que en educación secundaria se implementó recién en 1950, con la creación del Instituto de Profesores Artigas (Manzione Patrón 2016). Entre 1912 y 1950, la adjudicación de los cargos de profesor se realizó mediante concurso o con aspiraciones dirigidas al Rector. En esa época, los profesores fueron bachilleres, maestros y profesionales universitarios sin preparación específica.

## 2.2. *El plan de educación secundaria de 1912*

Los objetivos del Plan de 1912 fueron “*eleva y difundir la cultura general*”, y “*facilitar la obtención de sus beneficios a fin de que ellos alcancen a todas las capas sociales*” (Universidad de Montevideo 1912a: 5). De esta manera, el plan concretaba la aspiración de las autoridades de generalizar la educación secundaria pública, teniendo en cuenta que la educación privada tenía una amplia cobertura en todo el país que no conformaba al Poder Ejecutivo, como lo señaló el presidente Batlle y Ordóñez en el Mensaje a la Asamblea General en 1911:

*“ninguna enseñanza que cumpla esos fines se da oficialmente fuera de Montevideo, a la juventud egresante de la escuela primaria. Y decir que no se da oficialmente vale decir que no se da en forma alguna* (Batlle y Ordóñez, en Bralich 2014. En línea).

Por primera vez, la enseñanza secundaria pública se proponía una finalidad específica, la formación cultural y social, por encima del carácter de preparatoria a los estudios universitarios (Araújo 1959-1960). El Plan de 1912 se implementó hasta 1936, aunque en 1932 entró en vigencia otro plan que no acabó su instrumentación.

El Plan de 1912 contribuyó al fortalecimiento del Estado y, por lo tanto, de la identidad nacional con la enseñanza de español, mediante una asignatura específica, Idioma Castellano, cuyo nombre refería a Castilla, lugar de origen del idioma.

## 2.3. *La asignatura Idioma Castellano de 1912*

La asignatura Idioma Castellano, que formó parte del Plan de 1912, acompañó la generalización de la educación secundaria con la referencia de España desde el punto de vista de la norma. Con ello, se reforzó la enseñanza de español, que hasta ese momento solo se impartía en educación primaria. La enseñanza de lenguas se conformó con Idioma Castellano y tres lenguas extranjeras (Francés, Inglés o Alemán) (Universidad de Montevideo 1912a). La correc-

ción idiomática fue la finalidad principal de la asignatura Idioma Castellano con la expresión “*que se hable y escriba con plausible y (sic) corrección*” (Universidad de Montevideo 1912b: 291).

El programa de 1° año, orientado a la enseñanza de la gramática, presentaba cuatro partes: Prosodia, Antología, Oraciones gramaticales y Ortografía. Se establecía el libro “*Compendio de la Gramática Razonada*” de Francisco Gámez Marín como el texto oficial. El programa de 2° año tenía cinco partes: Prosodia, Sintaxis, Régimen, Concordancia y Ortografía. Se proponía el libro *Compendio de Gramática Castellana* de Francisco Gámez Marín (Universidad de Montevideo 1912b). El programa de 3° año no exponía contenidos; en su lugar indicaba un repaso de la gramática y la lectura de autores españoles y americanos (Universidad de Montevideo 1912a). En ninguno de los tres programas aparecían referencias nacionalistas explícitas.

La asignatura Idioma Castellano introdujo una nueva visión acerca de la enseñanza de la lengua, más afín con el propósito generalizador de la educación secundaria, es decir, incorporó una visión instrumental, teniendo en cuenta que hasta 1912 la enseñanza de la lengua se dictaba con la asignatura Gramática Castellana y la asignatura Latín (que perdió su carácter de asignatura oficial en esa fecha). La extensión de la enseñanza de la lengua en educación secundaria implicó la reafirmación del español como lengua nacional, lo que constituyó un elemento importante de la consolidación de la identidad de la nación. La corrección en el uso de la lengua fue el objetivo principal del programa de Idioma Castellano; para ello, la norma lingüística privilegiada fue la peninsular, y la literatura española y americana fueron referentes de la lengua ejemplar.

#### 2.4. Los prólogos de los libros de Francisco Gámez Marín de 1911 y 1913

Francisco Gámez Marín fue el autor de los libros oficiales utilizados en la asignatura Idioma Castellano del Plan de 1912: *Introducción al estudio del idioma castellano. Compendio de la Gramática Razonada* (1911) y *Compendio de la Gramática Razonada* (1913). El primero estaba destinado a 1° año y el segundo, a 2° año, además de que ambos también se recomendaban para la preparación del examen de ingreso a educación secundaria.

Los dos manuales compartían el prólogo y la introducción. En el Prólogo se marcaba distancia de la enseñanza tradicional de la lengua dirigida a la gramática dogmática, en concordancia con la orientación del nuevo programa (1912) e impulsaba la enseñanza de la lengua en forma razonada (Gámez Marín 1911; 1913). Además, se presentaba a la lengua como “*vínculo de tradición*” con los hispanoamericanos (Gámez Marín 1911: 3; 1913: 3), en defensa de la unidad lingüística y cultural como lo hiciera la *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos* de Bello (Bello y Cuervo 1941).

La Introducción de 1913 agregaba un epígrafe firmado por José Enrique Rodó: “*Un pueblo que descuida su lengua, como un pueblo que descuida su historia, no están distantes de perder el sentimiento de sí mismo y de dejar disolverse y anularse su personalidad*” (Gámez Marín 2013: 5). La frase expresaba la concepción del Estado y del autor sobre la importancia de la lengua como factor de la identidad nacional (Manzione Patrón 2016).

Los libros de Gámez Marín (1911 y 1913) participaron de la intención del Estado uruguayo de generalizar la educación secundaria y extender la enseñanza de la lengua nacional, poniendo énfasis en la unidad y, por lo tanto, en la pureza de la lengua, preservando los lazos culturales y lingüísticos entre España y América (Manzione Patrón 2016). Además, la ausen-

cia de formación específica para los docentes de lengua favoreció que los libros de Gámez Marín orientaran el trabajo pedagógico.

### **3. 1936: La implementación de la asignatura Idioma Español en 1936**

La asignatura Idioma Español, junto con la asignatura Español y Literatura Española, fue parte del Plan de 1936 de educación secundaria que se puso en funcionamiento luego de la creación del Consejo nacional de Enseñanza Secundaria, según la Ley N° 9523.

#### **3.1. La creación del Consejo de Enseñanza Secundaria en 1935**

La dictadura del Dr. Gabriel Terra (1933-1938) fue el acontecimiento político más importante de la década de 1930, que recogía el debate europeo de la época (Rodríguez Ayçaguer 2010; Ruiz 2010). El contexto sociopolítico fue marcado, como consecuencia, por movimientos sociales y políticos. En ese período se dio una serie de reformas sociales y la continuación de las facultades del Estado. También se reforzaron las medidas restrictivas por razones de seguridad pública respecto de la inmigración, comenzadas en 1932 (Nahum et al. 2007). Entre los asuntos educativos, se aprobó la Ley N° 9523 en 1935, que comprendía la separación de la educación secundaria de la Universidad. La creación del Consejo de Enseñanza Secundaria trajo como novedad la pérdida de la autonomía, ya que la mayoría de sus autoridades sería designada por el Poder Ejecutivo. La dictadura de 1933 favoreció un clima de represión a los docentes y estudiantes, y auspició la exaltación de la patria en los establecimientos educativos (Maronna 2008). Los estudiantes, parte del profesorado y la Federación Uruguaya de Magisterio se manifestaron en contra de la creación del nuevo ente del Estado. Entre los profesores que estuvieron a favor de la situación de educación secundaria a partir de 1935, se encontraron José Pereira Rodríguez y Adolfo Berro García.

#### **3.2. El plan de educación secundaria en 1936**

El Plan de 1936 fue el fruto de una consulta al profesorado y a los directores liceales, sobre las reformas a aplicar en educación secundaria, y estuvo vigente hasta 1941. Las finalidades del plan destacaban el énfasis en lo cultural a fin de atender la educación integral, la formación del ciudadano y el estímulo de las vocaciones para las profesiones universitarias (Enseñanza Secundaria 1938). El plan de orientaba hacia “*un humanismo moderno, con el desarrollo proporcionado de la cultura científica, la literario filosófica y el sentido de la nacionalidad uruguaya*” (op. cit. 508). La detallada presentación del plan se ocupaba de asuntos técnico-didácticos y mencionaba muy moderadamente cuestiones vinculadas con la formación del ciudadano. Sin embargo, en la misma época, la educación primaria se centró en la cultura moral (Oroño 2016), que incluía la reforma de planes y programas, y la formación de maestros, con lo que se confirmaba el papel de la escuela en la consolidación de la nacionalidad.

#### **3.3. Las asignaturas Idioma Español, y Español y Literatura Española de 1936**

A partir de 1936, la asignatura dedicada a la enseñanza de la lengua se denominó Idioma Español en 1° y 2° año y en 3° año, Español y Literatura Española. La asignatura cambiaba el nombre respecto de 1912 y se profundizaba la referencia a España, al Estado español.

La vinculación con España se profundizaba también en otro sentido: el nombre del curso de 3º año indicaba la norma lingüística aceptada, la de la literatura de España. Ya en el libro *Curso Práctico de Idioma Español Primera parte: Ortología. Formación de las palabras. Ortografía. Analogía* de Adolfo Berro García (1930) y en los programas del Plan de 1932 (de cortísima vigencia) aparecía el término “idioma español”. Dado que Berro García ocupó cargos de relevancia durante la implementación del Plan de 1936, se podría atribuir su responsabilidad en la incorporación del término a la nominación de la signatura de lengua.

El objetivo de los programas de 1936 mantenía el carácter correctivo: “*que el alumno logre hablar, leer, entender y escribir correctamente*” y para concretarlo se planteaba la indicación metodológica “*Idioma, antes que Gramática*” (Enseñanza Secundaria 1938: 515), adjudicada a Américo Castro en los programas sucesivos (1941 y 1963).

La parte dedicada a los aspectos teóricos del programa de 1º año eran: *I Lectura. Vocabulario. Fraseología. Elocución; II Redacción. Composición; III Manejo del diccionario; IV Trabajos dirigidos y vigilados*. No se admitían textos traducidos. En la bibliografía para el profesor se destacaban Andrés Bello, Eduardo Benot, Américo Castro, Julio Casares y la Real Academia Española (*Gramática* de 1931; *Diccionario* de 1936; *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* de 1927) (Enseñanza Secundaria 1938: 518). Con tres obras, la Real Academia Española pasó a ser un referente bibliográfico muy destacado.

En la parte I, el programa de 2º año retomaba los asuntos del curso anterior y hacía hincapié en el enfoque prescriptivo: “*combátase, implacablemente, el abuso de bordones que afea y empobrece la elocución*” (Enseñanza Secundaria 1938: 520). La parte II orientaba sobre ortografía y gramática. La parte III presentaba los contenidos. La parte IV refería al habla de las personas cultas y la literatura como modelo de corrección.

El programa de 3º año seguía con el enfoque prescriptivo: “*Corregir implacablemente las formas defectuosas que vician la conversación*” y “*las expresiones escritas*”.

Los programas de 1936 proseguían la prescripción idiomática de 1912. Pero, a diferencia de este, el de 1936 explicitaba que el modelo de lengua era el de la gente culta y la literatura, e indicaba a la Real Academia Española como referente bibliográfico normativo.

### 3.4. Los prólogos de los libros de José Pereira Rodríguez de 1940

La serie de libros *Práctica de Castellano. Primer año, Segundo año y Tercer año* de José Pereira Rodríguez se publicó en 1940, cuando estaba en vigencia el Plan de 1936. El autor ocupó cargos de jerarquía en educación secundaria, sus libros tuvieron varias ediciones durante dos décadas y fueron declarados oficiales por las autoridades. La referencia al “castellano” en el título del libro podría deberse al lugar de edición, Argentina.

En la nota prologar del libro de 1º año se indica que “*el dominio del idioma*” se alcanzaba por “*la práctica, oral y escrita*” dirigida hacia la corrección del léxico y la expresión del pensamiento. Para Pereira Rodríguez la escritura debía relacionarse con la gramática porque esta brindaba las normas para la “*buen alocución*” (Pereira Rodríguez 1940a). Los libros de 2º año y 3º año realizaban indicaciones sobre la enseñanza de la escritura y hacían señalamientos de tipo moral: “*Cada trabajo debe ser un índice de la labor personal: el alumno que eluda esta obligación*”



*moral, engaña a su profesor e incurre en una seria responsabilidad*” (Pereira Rodríguez 1940b; Pereira Rodríguez 1940c).

Los prólogos de los libros de Pereira Rodríguez no presentaban propuestas bibliográficas.

Los libros de Pereira Rodríguez vincularon débilmente la corrección del idioma con la formación de buenos ciudadanos, en concordancia con el Plan de 1936, a diferencia de los libros de texto para la enseñanza de la lengua de educación primaria del mismo período (Oroño 2016). Esta diferencia podría explicarse porque el objetivo de educación primaria era político, con la inclusión de la obligatoriedad que desde 1877 se había establecido como principio para afirmar la nacionalidad, mientras que el objetivo de educación secundaria era cultural por su vinculación con la enseñanza universitaria. El interés por los temas didácticos relegó los asuntos políticos, ya que ninguno de los tres libros manifestó fuertes referencias nacionalistas (Manziona Patrón 2016).

Por otra parte, la falta de formación docente específica hizo que los libros de Pereira Rodríguez fueran verdaderas guías lingüísticas y pedagógicas durante décadas (Manziona Patrón 2016).

## **A modo de conclusión**

A partir de 1912, el Poder Ejecutivo uruguayo tuvo como objetivo la generalización de la educación secundaria pública en la órbita de la Universidad. La implementación del plan de estudios secundarios conllevó la vigencia de la asignatura Idioma Castellano, corroborando que la lengua era un referente en la consolidación de la nacionalidad. Los libros de Gámez Marín de 1911 y 1913 fueron un aporte importante para la consideración de la lengua como factor homogeneizante de la nación, manteniendo el vínculo cultural y lingüístico con los hispanoamericanos.

La creación del Consejo de Enseñanza Secundaria en 1935 constituyó la segunda etapa de la generalización de la educación secundaria pública, que implicó un cambio del plan de estudios y de programas de asignaturas. La asignatura de lengua pasó a denominarse Idioma Español; con ello, se reafirmó el español como lengua nacional y la lengua de España fue el referente normativo. Los libros de Pereira Rodríguez continuaron ese propósito y relacionaron débilmente la enseñanza de la lengua con la consolidación de la nación.

En el período 1912-1941 las referencias nacionalistas relacionadas con la enseñanza de la lengua son mínimas, dado que el propósito de educación secundaria estaba vinculado con los estudios universitarios; por ello, el principio de obligatoriedad no fue relevante en la época y la formación del profesorado no fue una prioridad para las autoridades. Con las asignaturas Idioma Castellano/Idioma Español, se afianzó el español como lengua nacional, se tomó la norma peninsular como defensa de la unidad lingüística y cultural hispanoamericana, se propuso la literatura como modelo de lengua y la Real Academia Española fue referente normativo.

## **Bibliografía**

- Acevedo, E. (1933). *Anales históricos del Uruguay Tomo III*. Montevideo, Barreiro y Ramos S.A.
- Albertoni, P. (2008). *La cuestión de la norma lingüística en los prólogos de gramáticas del español*. Montevideo, FHCE-Colección Estudiantes.

- Alonso, A. (1993). *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires, Losada.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Araújo, O. (1959-1960). Planes de estudio de Enseñanza Secundaria, en *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Montevideo, Enseñanza Secundaria. 4 - 5, 57-123.
- Barrán J. P. y B. Nahum (1979). *El Uruguay del novecientos. Tomo I*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos de Montevideo*. Montevideo, FHCE.
- Barrios, G. (2011). La regulación 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. Volumen I*. Barcelona, Melusina. 591-620.
- Barrios, G. (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. En: Del Valle, J. *A political history of spanish: The making of language*. Nueva York, Cambridge University Press. 197- 211.
- Behares, L. E. (1984). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.
- Bello, A. y R. J. Cuervo (1941). *Gramática de la Lengua Castellana*. Buenos Aires, Librería Perlado.
- Berro García, A. (1930). *Curso Práctico de Idioma Español Primera parte: Ortología. Formación de las palabras. Ortografía. Analogía*. Montevideo, Monteverde y Cía.
- Bralich, J. *La creación de los liceos departamentales. Fundamentos*. En: [bralich.com/otros05.htm](http://bralich.com/otros05.htm) [visitado el 26 de abril de 2014].
- Calero Vaquera, M. L. (2009). Apuntes sobre el “Curso gradual de gramática castellana” (ca.1930) de José Hidalgo Martínez y su lugar en la tradición escolar argentina. En: *Revisa argentina de historiografía lingüística*. I, 2, 151-174.
- Castro, A. (1960). *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Madrid, Taurus.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Enseñanza Secundaria. (1938). *Memoria presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo 1936-1938*. Montevideo, Dirección General de la Enseñanza Secundaria.
- Frega, A. (2010). La formulación de un modelo. 1890-1918. En: Frega, A.; Rodríguez Aycaguer A. M.; Ruiz, E.; Porrini, R.; Islas A.; Bonfanti, D.; Broquetas, M. *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental. 1, 17-50.
- Gámez Marín, F. (1911). *Introducción al estudio del Idioma castellano. Compendio de la Gramática Razonada*. Montevideo, Monteverde y Cía.
- Gámez Marín, F. (1913). *Compendio de la gramática razonada*. Montevideo, Monteverde y Cía.

- Garvin, P. L. y M. Mathiot. (1994). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En: Garvin, P. L. y Lastra, Y. (eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM. 303-3013.
- Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. En: *Revista Iztapalpa*. 29, 5-39.
- Haugen, E. (1997). Language standarization. En: Coupland, N. y Jarowski, A. (eds.). *Sociolinguistics. A reader and coursebook*. Nueva York, Palgrave. 341-352.
- Ley N° 3939. Crea diez y ocho Liceos Departamentales, bajo la dirección general, superintendencia é Inspección de la Universidad de Montevideo. Diario Oficial. Montevideo, 5 de enero de 1912.
- Manzione Patrón, M. C. (2016). *Lenguaje, educación y Estado: la enseñanza secundaria pública uruguaya desde la creación de los liceos departamentales en 1912 hasta 1973*. Tesis aprobada de Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Presentada para su consideración y publicación en el Consejo de Educación Secundaria. Montevideo, Uruguay [Inédito].
- Maronna, M. (coord.). (2008). La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. En: *Historia de Educación Secundaria. 1935 -2008*. Montevideo, Consejo de Educación Secundaria. 2, 41- 64.
- Montoro del Arco, E. y A. Zamorano Aguilar (2010). Notas sobre teoría sintáctica y freseología en manuales uruguayos de gramática escolar. En: Encinas Manterola, M. T., González Manzano, M., Gutiérrez Maté, M., López Vallejo, M., Martín Vallejo, C., Romero Aguilera, L., Torres Martínez, M., Vicente Miguel, I. (comps.). *Ars longa, diez años de AJIHLE*. Buenos Aires, Voces del sur. II, 739-756.
- Nahum, B.; Á. Cocchi; A. Frega e Y. Trochón (2007). *Historia uruguaya. 7. Crisis política y recuperación económica. 1930 – 1958*. Montevideo, Ediciones Bande Oriental.
- Oroño, M. (2016). *El lenguaje en la construcción del Estado nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo, Tradinco.
- Pereira Rodríguez, J. (1940a). *Práctica de Castellano. Primer año*. Buenos Aires, Kapelutz.
- Pereira Rodríguez, J. (1940b). *Práctica de Castellano. Segundo año*. Buenos Aires, Kapelutz.
- Pereira Rodríguez, J. (1940c). *Práctica de Castellano. Tercer año. De acuerdo con el programa del ciclo básico de los estudios comunes a bachillerato y magisterio*. Buenos Aires, Kapelutz.
- Rodríguez Ayçaguer, A. M. (2010). La república del compromiso. 1909-1933. En: *Historia del Uruguay en el siglo XX. (1890-2005)*. Montevideo, Ediciones de la banda Oriental. 2, 51- 84.
- Ruiz, E. (2010). Del viraje conservador al realineamiento internacional. 1933- 1945. En: *Historia del Uruguay. En el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo, Ediciones Banda Oriental. 3, 85- 121.

Universidad de Montevideo (1912a). *Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXI*. Montevideo, Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.

Universidad de Montevideo (1912b). *Anales de la Universidad. Año XVII. Tomo XXII. Programa de Idioma Castellano. 1º y 2º año*. Montevideo, Tip. de la Escuela de Artes y Oficios.

### *Notas*

1. Los libros para la enseñanza de la lengua son estudiados por la historiografía lingüística (Montoro del Arco y Zamorano Aguilar (2010), que demuestra que “*las ideas gramaticales contenidas en los manuales escolares han traído importantes beneficios a la lingüística*” (Calero Vaquera 2009: 152).
2. Sobre el español del Río de la Plata, ver Castro (1960).
3. Sobre distintos aspectos de la vida y la obra de Francisco Gámez Marín, ver Zamorano Aguilar (2005), Montoro del Arco y Zamorano Aguilar (2010) y Manzione Patrón (2016).
4. Sobre otros aspectos de la vida y la obra de José Pereira Rodríguez, ver Manzione Patrón (2016).



# LA CUESTIÓN DEL PORTUGUÉS EN EL CUARTO CONGRESO DE INSPECTORES DEPARTAMENTALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (URUGUAY, 1907)<sup>1</sup>

MARIELA OROÑO<sup>2</sup>

## 1. Introducción

En Uruguay, desde la reforma escolar vareliana de 1877, la escuela pública estatal ha tenido un rol fundamental en la difusión y consolidación del castellano como lengua nacional (Behares 2007, Barrios 2013, Oroño 2011 y 2016 a y b). Las escuelas fronterizas desempeñaron un rol particularmente destacado mediante la problematización del uso del portugués en la región norte del país, interpretándolo como amenaza a la nacionalidad (Oroño 2016b). En este trabajo estudio como esta representación se continuó en los primeros años del siglo XX, estableciéndose un fuerte vínculo entre lengua, cultura e identidad nacionales. Para ello estudio las actas del Cuarto Congreso de Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria realizado en 1907 (en *Anales de Instrucción Primaria*, tomo IV, 1907), en las que se discuten los problemas y líneas de acción en materia educativa para el período, y la cuestión de la lengua aparece en forma recurrente.

El congreso fue realizado recién finalizada la etapa de construcción estatal (luego del último levantamiento armado del país en 1904, ya consolidado el poder militar y político del Estado e instaurado un nuevo orden social con la imposición de valores eminentemente urbanos).

En 1907, año en que se realizó el congreso, la Dirección de Instrucción Primaria regía 671 escuelas con 60.863 estudiantes (de una población en edad escolar de 218.938 personas) (Araújo 1911). El sistema escolar era complejo: tenía 19 Comisiones Departamentales de Instrucción Pública dependientes de la Dirección, centros educativos diversificados (escuelas comunes, rurales, jardines de infantes, institutos normales), un amplio cuerpo de inspectores y publicaciones pedagógicas, biblioteca y museo pedagógico.

## 2. El Congreso

El Cuarto Congreso de Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria<sup>3</sup> se realizó en Montevideo a comienzos de 1907 (entre el 18 de febrero y el 4 de marzo: duró 15 días; Araújo 1911). Fue presidido por el inspector nacional de la Dirección General de Instrucción

- 1 El trabajo es parte de mi investigación de doctorado en curso (Doctorado en Lingüística, FHCE-Udelar).
- 2 Profesora de Idioma Español, Licenciada en Lingüística y Magister en Ciencias Humanas.
- 3 Los tres primeros se realizaron en 1878, 1880 y 1891, y fueron presididos por los inspectores nacionales de esos períodos: José Pedro Varela, Jacobo Varela y Urbano Chucarro, respectivamente (Araújo 1911).

Pública Abel J. Pérez (quien se desempeñó en este cargo entre 1900 y 1918.<sup>4</sup>). Participaron también los 19 inspectores departamentales: Juan María Ricci (Artigas), Cándido Casas (Canelones), Esteban Vieira (Cerro Largo), Juan Pontet (Colonia), Carlos Stagnero (Durazno), Tassano Nicolini (Flores), José Miranda (Florida), Marcial Villarino (Maldonado), B.R. Olivera (Minas), Eduardo Rogé (Montevideo), José Tomás Portela (Paysandú), Rafael Arlas Buccelli (Río Negro), Benjamín Sierra y Sierra (Rivera), Alfredo Samonati (Rocha), Apolinario Pérez (Salto), Manuel Lúgaro (San José), F. Couayrahourcq (Soriano), Teófilo Gratwohl (Tacuarembó) y Gregorio Arce (Tacuarembó).

De los cinco temas a discutir en el Cuarto Congreso de Inspectores, uno refería a la preocupación por el uso del portugués en las escuelas públicas fronterizas en detrimento del “idioma nacional” (“Programa de las escuelas fronterizas”) y el otro a las formas de erradicarlo (“Medios de encaminar las escuelas fronterizas a la mayor difusión del idioma patrio”), aspectos siempre interpretados en términos de defensa de la nacionalidad.

Las actas de las sesiones de este congreso (en Anales de Instrucción Primaria, Tomo IV, 1907) constituyen un riquísimo documento de 62 páginas que muestra las discrepancias de opinión entre los inspectores departamentales sobre la presencia del portugués en las regiones de frontera. La discusión del “Programa de las escuelas fronterizas” implicaba la consideración de un programa y reglamento diferenciados para las escuelas fronterizas. Su presentación estuvo a cargo de Benjamín Sierra y Sierra, inspector del departamento de Rivera, quien defendía esta posibilidad. El tema “Medios de encaminar las escuelas fronterizas a la mayor difusión del idioma patrio” fue presentado por Juan M. Ricci, inspector departamental de Artigas.

En sus disertaciones y en las intervenciones del resto de los inspectores fueron planteándose distintos puntos de vista sobre la presencia del portugués en la frontera: el portugués como amenaza a la identidad nacional; la disminución de asignaturas en las escuelas de frontera a favor de la enseñanza del “idioma patrio”, historia nacional y Constitución de la República; la necesidad de crear más escuelas en esta zona; el lugar de los maestros en la nacionalización de las regiones fronterizas; el uso del portugués en las aulas por alumnos y maestros; la utilidad de que los maestros hablaran y escribieran portugués. En esta comunicación me centraré en el primer aspecto señalado: el portugués como amenaza a la identidad nacional.

Más allá de las propuestas concretas y de las consideraciones efectivamente aprobadas (y luego por tanto, puestas en práctica), es interesante observar las diferentes posiciones entre los inspectores sobre las diferentes temáticas. En particular las que luego no trascendieron. Todas ellas dan cuenta de las diferentes perspectivas coexistentes en la época entre las autoridades educativas sobre la cuestión del portugués.

4 Durante su gestión los vocales fueron: José T. Piaggio, Juan Paullier, Mariano Pereira y Carlos Vaz Ferreira. Abel J. Pérez era abogado, había sido diputado por varios periodos y administrador de la Lotería Nacional. En 1905 publicó su primer trabajo educativo (“La enseñanza de los expósitos”) al que seguirían, entre otros: “Apuntes sobre higiene escolar” (1907), “Motivos de una Ley de Educación Común” (1915) y “La enseñanza Rural” (1918). También escribía regularmente en los Anales de Instrucción Primaria, bajo cuya dirección empezaron a publicarse, en 1903. José T. Piaggio era abogado y había estado a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública entre marzo de 1889 y abril de 1890. Juan Paullier y Mariano Pereira eran también abogados (este último se recibió durante su trabajo como vocal de la Dirección). Por último, Carlos Vaz Ferreira era ya profesor de filosofía y había escrito su “Curso de Psicología” (1897); se recibió asimismo de abogado durante su período como vocal de la Dirección (Bralich 2009).

### 3. Las posiciones de los inspectores sobre la cuestión del portugués

La cuestión del portugués se introdujo en la discusión a partir de la consideración (profusamente discutida pero no aprobada) de un programa escolar específico para las escuelas fronterizas. En sus intervenciones, ocho inspectores se refirieron al portugués, representándolo como amenaza a la identidad nacional. Sin embargo, no todos identificaron en esta lengua el mismo nivel de “peligrosidad” ni señalaron las mismas causas por las cuales se constituía en amenaza. Hay posiciones extremas y otras más mesuradas.

El inspector departamental de Rivera, Sierra y Sierra, fue quien mostró mayor alarma frente a la presencia del portugués en el país. Entendía que tanto las costumbres y las tradiciones de Brasil como la lengua portuguesa hablada por los uruguayos del norte hacían que estos nos fueran orientales de hecho, aunque así de acuerdo al derecho:

Nuestras escuelas fronterizas, diseminadas en una extensa región donde domina la lengua portuguesa y los hábitos y costumbres brasileños, y donde nuestros compatriotas no saben que lo son —o parecen no saberlo—; requieren, exigen, imponen una especial enseñanza para los niños que la frecuentan.

Esos niños son orientales sí, casi en su totalidad, pero ‘abrasilerados’! Proceden de un hogar que sólo es uruguayo por el territorio que ocupa; sus padres no son orientales, aunque lo sean —por las razones ya expuestas—; las madres que les dieron ser, tampoco lo son, porque, aunque hayan sido bautizadas o inscriptas en la República, nacieron, se criaron y se hicieron mujeres entre extranjeros. Esos pobres niños, pues, que no tienen hogar ni padres uruguayos, tampoco tienen patria ni religión orientales! Por eso necesitan una enseñanza especial, genuinamente patriótica. Luego, la escuela fronteriza debe tener un programa también especial: eminentemente nacional (Sierra y Sierra, p. 395).

El portugués encerraba la mayor amenaza porque, adoptando una concepción romántica de nación (Helder en Hobsbawm, 1992), entendía que la lengua castellana era el alma de la nación, la exteriorizaba:

Ya en otra ocasión, prorrumpí en amargas reflexiones al recordar aquel vasto espectáculo, aquel imponente espectáculo, que en los departamentos fronterizos nos ofrecen tantos millares de compatriotas que existen allí, es cierto, pero de nombre nada más, e inscriptos apenas en el Registro Civil; pues bien, como dicen algunos de ellos, pagan seu dinheiro a o casteão, por concepto de contribuciones territoriales, no nos entregan su alma, sus sentimientos y su habla, que son esencialmente brasileños.

Pienso, pues, que en realidad se trata de un enemigo poderoso y temible de nuestra lengua; y a la lengua, como lo ha dicho Cánovas, no es posible disputarle su supremacía, puesto que en ella van envueltos todos los sentimientos morales, va envuelto todo lo espiritual: la lengua es el alma exteriorizada (Sierra y Sierra, p. 424).

Sierra y Sierra explicaba, asimismo, el alcance que le daba a la palabra “peligro” para referirse al portugués:

La palabra peligro en el estudio que yo he hecho, no significa otra cosa que el obstáculo que puedan tener los niños para hablar su idioma y querer a su país. No tiene otro alcance.



Yo respeto cuanto se debe a esa nación amiga y fuerte; pero creo que tengo el derecho, como ciudadano, como funcionario escolar y como hombre, de preservar a mis pequeños compatriotas, con arreglo a mi pensar y a mi sentir, de la influencia que por la lengua y los hábitos extraños puedan llegar a padecer (Sierra y Sierra, p. 448).

El inspector de Río Negro y oriundo de Salto, Arlas Buccelli, también observaba en el “brasileñismo” un peligro nacional muy preocupante. Señalaba:

[...] Yo tengo también bastante experiencia de lo que es el brasileñismo. Me he criado entre brasileños: desde los cinco años he vivido entre ellos en el campo, en donde todo el mundo era brasileño.

Sé lo que digo: no se trata de un paseo, un trabajo de turista: he vivido mucho tiempo en ese ambiente y sé muy bien lo que es brasileñismo.

Hasta en el departamento del Salto, casi todos los potentados son brasileños: no hay casi orientales; todo el mundo es brasileño, con doscientos, trescientos y quinientos mil pesos de capital. ¡Vaya uno a jugar con semejantes elementos que arrastran y se llevan todo por delante, que son como señores feudales en esa frontera!

Gobiernan, como es lógico, por su importancia social, por la gran cantidad de dinero de que disponen. Su peonada es brasileña, todo el mundo les hace la corte y les saca el sombrero (Arlas Buccelli, p. 435- 436).

Pero a diferencia de Sierra y Sierra reconocía, como indica las palabras recién citadas, que el peligro no estaba en las costumbres y lengua brasileñas en sí mismas, sino en el poder económico que tenían los hacendados brasileños de las regiones fronterizas. Su influencia en la región (y por ende su peligro) se debía fundamentalmente a ello. Y en consecuencia consideraba que

El brasileñismo debe combatirse por medio de una sugestión poderosa. Qué fiestas ni fiestas, y qué solemnidad va a dársele a eso, si no hay solemnidad posible, si son fiestas mediocres, como que son fiestas de escuelas rurales? [...] Hay que luchar, día por día, contra el brasileñismo. Así es que no estoy yo por los términos medios ni por los paños calientes (Arlas Buccelli, p. 436).

Luego, y ya que se trata de propender a la mayor difusión del idioma patrio, es evidente la necesidad de combatir el habla invasora con mucha diplomacia, con mucha energía, con mucho tesón, pues es preciso considerar que la patria vestirá siempre de duelo mientras que en la lucha tenaz no hayamos, sus hijos, doblegado y vencido a esta cuarta parte de nuestro territorio. Y debemos luchar con el mayor tino, con toda elevación de miras, porque en definitiva se trata del idioma de un pueblo amigo con el cual mantenemos estrechas y muy cordiales relaciones (Arlas Buccelli, p. 425).

Esta posición abiertamente defensiva (aunque diplomática) lo llevaba a cuestionar a los colegas que no percibían el portugués con la misma peligrosidad que él: “¡Qué manera de ver con tanta calma, cuestiones que afectan tan de cerca al porvenir del país!” (Arlas Buccelli, p. 437).

Era el caso de los inspectores de los departamentos fronterizos de Rocha (Lúgaro) y de Artigas (Ricci), que si bien admitían que el portugués constituía un peligro para la nación, no eran tan alarmistas respecto a su nivel de amenaza. Entendían que las escuelas fronterizas estaban realizando su labor nacionalizadora y en consecuencia que el “problema del brasilerismo” se solucionaría creando más escuelas fronterizas. Decía el inspector de Rocha (también con experiencia como inspector de Artigas):

No encuentro tan alarmante ni tan inminente el problema del brasilerismo, como se le llama por la prensa y por las autoridades escolares.

He tenido el honor de ser Inspector del departamento de Artigas, y actualmente lo soy de Rocha, que son dos departamentos fronterizos, y no he visto realmente, que los niños, una vez que se inscriben en las escuelas, no aprendan casi de inmediato el idioma nacional.

Es muy cierto que en sus casas tienen la necesidad de hablar el portugués, y esto se explica facilísimo, por cuanto la mayoría de las propiedades ubicadas en nuestro territorio fronterizo pertenecen a hacendados brasileños.

Al llegar al departamento de Artigas, hice esta primera observación: los niños que concurrían a las escuelas hablaban en castellano, y los que no estaban inscriptos en las escuelas hablaban el portugués.

[...] Yo creo que el problema del brasilerismo se combate de una manera fácil estableciendo nuevas escuelas en la frontera (Lúgaro, p. 402).

En esta intervención también observaba la situación de bilingüismo y diglosia en la que se encontraba la frontera norte del país<sup>5</sup>, y, al igual que lo observara Arlas Bucchelli (aunque con una interpretación diferente) el factor económico que estaba detrás de ello: los niños para ser uruguayos debían hablar castellano y esa era la lengua que aprendían en la escuela (según él, rápidamente y sin complicaciones); pero para participar de la comunidad local debían hablar portugués (en sus casas lo hablaban porque las propiedades eran de brasileños).

Ricci, el inspector de Artigas, recordaba en tanto que:

Desde hace varios años vienen preocupándose nuestros gobiernos y especialmente las autoridades escolares, de satisfacer una necesidad sentida en nuestra frontera: la de nacionalizar y difundir nuestro idioma en aquella apartada región de la República.

Por tal razón, se ha considerado conveniente fundar escuelas rurales a guisa de barreras que impidan el avance del idioma y costumbres extranjeros y, sin duda alguna, ese procedimiento ha dado sus buenos resultados en la práctica.

La escuela primaria, con la difusión de nuestro idioma ha contribuido y contribuye eficazmente a despertar el sentimiento de la patria, y es bueno no olvidar que el

5 La políticas lingüísticas de unidad nacional en torno al español llevadas a cabo desde la reforma varelana (que estableció la instrucción escolar pública obligatoria y en castellano junto con la prohibición de hablar portugués en las escuelas y la difusión de representaciones negativas sobre esta lengua) lograron que en treinta años cambiara la realidad lingüística del norte de Uruguay: dieron lugar a una comunidad bilingüe-diglosica, con el castellano como variedad alta, prestigiosa, y el portugués como variedad baja, reprimida y desvalorizada (Behares 1984 y 2007, Oroño 2016b).

pueblo más fuerte, el más útil en el concierto de las naciones, es aquel que está más impregnado del sentimiento nacional, el que comprende mejor sus derechos como nación y los deberes del ciudadano (Ricci, p. 416).

Ricci entendía que la función última de la escuela era nacionalizar a los niños y que el aprendizaje del idioma nacional que se hacía en ellas era un medio para lograrlo. En este sentido estimaba que no debía preocupar tanto que se hablara portugués en algunas regiones del país, esto es, la presencia del portugués en sí mismo, sino la ausencia del sentimiento nacional. La escuela fronteriza debía combatir en última instancia “el apego” de los niños escolares “por la patria de sus padres”; este apego era lo que los llevaba a hablar portugués. El desarrollo del “sentimiento nacional” daría lugar por sí solo a la sustitución del “idioma portugués” por el idioma nacional:

Como decía anteriormente, no debe preocuparnos tanto que se hable con algún exceso el portugués en las regiones Norte y Nordeste de la República; lo que más nos interesa como nación, es nacionalizar, despertar y vigorizar el sentimiento de la patria en la generación que se levanta, hacer que ésta cobre cariño a la tierra que le vio nacer, y luego estar tranquilos, pues se habrá dado el más grande de los pasos en la senda de nuestro futuro engrandecimiento.

[...] Lógicamente fluye de lo expuesto que no es el idioma portugués en sí, lo que especialmente debe combatir la escuela fronteriza, sino el cariño, el apego que puedan sentir los niños de frontera por la patria de sus padres, lo que les inclinaría a hablar el idioma de ellos y a cobrar afectos perniciosos para nuestra nacionalidad. En consecuencia, el maestro de la escuela fronteriza debe tratar con especialidad de despertar y vigorizar en los alumnos el sentimiento nacional; lo demás es tarea menos difícil y peligrosa (Ricci, p. 419).

Por ello concluía que “Se ha exagerado un tanto el peligro que entraña el portugués, ese idioma inofensivo” (Ricci, p. 417).

Llamaba la atención sobre el carácter cosmopolita de nuestro país y la presencia de otras lenguas en el territorio nacional, e incluso sobre el hecho de que algunas de esas lenguas habladas por inmigrantes se enseñaran en las instituciones educativas estatales:

En efecto, nuestro país es esencialmente cosmopolita, y no debemos alarmarnos tanto y considerar como un peligro inminente que se hable el portugués en la frontera, cuando en nuestros principales centros de cultura, en nuestra propia capital, tenemos mayor invasión aun si se quiere y por tanto mayor peligro para nuestro idioma y carácter nacionales, con la diversidad de numerosísimos habitantes que llegan continuamente de todos los países, y que si bien todos no hablan el portugués, hablan el inglés, el italiano, el francés o el alemán; colmándose excesivamente la medida será punto menos que difícil ya que no imposible, asimilarnos ese elemento heterogéneo por la imposición de nuestro idioma y nuestros hábitos; y sin embargo, se ha tratado de agregar a nuestros programas escolares la enseñanza del francés y del inglés, sin que se haya tocado la voz de alarma (Ricci, p. 416- 417).

Más allá de esta observación, estimaba oportuno de todos modos que se difundiera “nuestro idioma” específicamente como instrumento para nacionalizar, además de como manera de eliminar el portugués:

No obstante lo expuesto, debemos difundir nuestro idioma en todo el territorio de la República y si es posible llevarlo más allá de nuestras fronteras, siempre que fuera en forma práctica y lícita, no ya solamente con el propósito de desterrar el portugués del país, sino como medio de nacionalizar (Ricci, p. 417).

En relación con el perfil demográfico del país en esta época, efectivamente de los poco más de un millón de sus habitantes, un tercio vivía en Montevideo, de los cuales el 40 % eran extranjeros. De este 40 % la mitad eran italianos y el resto predominantemente españoles (Palomeque 2012). Cabe observar sin embargo, como lo señalará luego el inspector Arlas Buccelli, que los inmigrantes europeos asentados en el sur constituían un grupo muy diferente a los brasileños del norte, en términos de comportamiento y expectativas, que hacía que mientras que estos últimos se representaran como un problema político, económico e identitario, los primeros no lo hicieran (cfr. Barrios 2013).

Vieira, inspector Cerro Largo, otro departamento fronterizo, apoyando la propuesta de Ricci, también señalaba que: “se ha exagerado enormemente en las apreciaciones con respecto al peligro brasileño” (Vieira, p. 433). E introdujo un nuevo argumento a la discusión: el contacto lingüístico propio de toda situación que involucrara fronteras nacionales entre países con lenguas diferentes, y la amalgama lingüística resultado de ello:

Como en todas las fronteras donde se hablan lenguas distintas, en la nuestra existe una especie de amalgama de dos lenguas que invaden recíprocamente el territorio extraño; y así pasa que —como decía el propio señor Ricci— dentro de nuestro territorio se habla el portugués, y dentro del Brasil, el castellano (Vieira, p. 433).

En virtud de esto, estimaba que la presencia del portugués era un peligro, pero no grave: “Sin embargo, esta circunstancia no constituye un peligro grande, como se ha dicho, al punto de que se presenta la frontera como un caos” (Vieira, p. 433).

Al igual que otros inspectores, señalaba que la escuela venía desarrollando su función nacionalizadora en todos los aspectos, incluyendo el lingüístico, sobre todo si se comparaba la situación actual con épocas anteriores, minimizando también el poder invasor de Brasil. Y compartía con todos los inspectores la necesidad de aumentar la cantidad de escuelas fronterizas para que pudieran cumplir con su labor y fortalecer la frontera:

No sé si es que el departamento de Cerro Largo cuenta con muchas escuelas, sobre todo fronterizas, que puedan haber regenerado su parte de frontera y que ésta ya no sea como presenta el señor Sierra y Sierra la de Rivera, un caos, algo que verdaderamente debe llamar la atención pública y preocuparnos— que no comparto sus temores.

Si ese peligro existe hoy allí, ¿qué diríamos de veinte años atrás, cuando, se puede decir, en nuestra frontera se hablaba exclusivamente portugués?

Actualmente puedo afirmar que en nuestra frontera se habla tanto o más el español que el portugués. De manera que en vez de aumentar ese peligro que se ha señalado, poco a poco se va dejando por la acción de la escuela, lo que indica que el medio más eficaz para propagar nuestra lengua, es aumentar el número de las escuelas fronterizas; pero nunca con el temor que se ha presentado aquí en el Congreso, porque si fueran invadiendo nuestro territorio las costumbres, los usos y todo lo que

proviene del Brasil, creo que ya era tiempo suficiente para que hubiera alcanzado esa invasión el Sur de la República, como atinadamente decía un colega hace un momento en cuarto intermedio, y no ha sido así (Vieira, p. 433).

Concluía entonces que la tarea de la escuela fronteriza debía ser educar para nacionalizar, esto es hacer conocer al niño fronterizo su calidad de ciudadano uruguayo y desarrollar en él el sentimiento nacional:

A mi juicio, el problema de la escuela fronteriza no es muy complicado. Por eso no creo que sea necesario otro programa que el general de las escuelas rurales. El trabajo que hay que hacer es nacionalizar, es decir, definir el sentimiento nacional: la masa ignorante no tiene el sentimiento nacional definido: hay una especie de amalgama entre el brasileño y el oriental. De manera que a la escuela nuestra lo que le corresponde es definir ese sentimiento, que ese niño o que ese hombre sepa que él es oriental, y desarrollar el sentimiento patrio como debe desarrollarse (Vieira, p. 433).

Es en este marco que el portugués debía ser combatido: “No creo un peligro que se hable el portugués, que creo necesario combatirlo, pero nunca considerarlo como un peligro, me parece que pueden aceptarse las conclusiones del trabajo del señor Ricci” (Vieira, p. 435).

Pérez, el inspector del departamento de Salto, también estimaba que la clave para la nacionalización era la educación:

Se ha tomado el término ese, nacionalización de la frontera, para amenazar nuestra existencia social y política. Es un error, señor Presidente: no son orientales abrasilerados los que van a cambiar el modo de ser de nuestra nacionalidad. Son pobres ignorantes, sumisos y obedientes a las autoridades de la nación, respetuosos al Inspector; y si no fuera porque se tomarían mis palabras como un signo de soberbia, diría; mi palabra es un Evangelio en el seno de esa sociedad inculta.

En los momentos de examen he tenido ocasión de observar la circunspección, la seriedad y el respeto con que oyen la palabra del Inspector, con que oyen pronunciar el nombre sagrado de la patria.

[...] Lo que yo conceptúo más necesario, más indispensable, no es la nacionalización, sino la difusión de la luz, de la enseñanza: arrancar toda esa región de la ignorancia en que está. Conseguido esto, nuestro país es libre, es enteramente nacional (Pérez, p. 429).

Entendía por otra parte, a diferencia del resto de los inspectores, que la nacionalización de las regiones fronterizas estaba también vinculada con el propio perfil de la población brasileña del norte del país. Realizó una interesante distinción entre los estancieros propietarios de grandes extensiones de tierra cuyas vidas no tenían como referente político y cultural a Uruguay, y los brasileños pobres que, limitados por su condición, sí lo estaban: “Los grandes estancieros brasileños del Norte que no tienen vinculaciones con el país; y los pobres, brasileños viejos que quedan, estás atados, vinculados a nuestra patria por enjambres de hijos orientales” (Pérez, p. 429).

En sus intervenciones, el inspector Stagnero retomó la cuestión de la frontera pero en términos diferentes a los planteados por el inspector Vieira. Entendía que el problema de fondo que presentaba nuestra frontera no era cultural ni lingüístico, era económico: para que no

hubiera problemas fronterizos cada país debía tener una producción potente.

Creo que se está exagerando este problema de la nacionalización. Nos olvidamos de una cosa, y es que fronteras tienen todos los países. Del modo que se está perorando en este asunto, parece que nada más que nuestro país tuviera fronteras.

Francia tiene su problema con Alemania, puesto que tiene su frontera alsaciana. ¿Y acaso Alemania y Francia van a resolver esas cuestiones por los medios que nosotros queremos buscar?

No, señor, ellos han comprendido que se trata de un problema económico, y tratan de que la producción de cada país sea más fuerte, porque establece así corrientes más poderosas de un punto hacia el otro.

El mismo fenómeno ocurre en Francia e Italia: hay puntos fronterizos de Italia donde no se habla sino únicamente el francés, y viceversa.

Podría citar aquí la República Helvética, una de las democracias más hermosas de Europa; está formada precisamente por cantones que hablan distintos idiomas. Esos idiomas precisamente se incorporaron a esas zonas por efecto de la mediatización, y sin embargo, ¿qué peligro hubo para esa nación?

[...] Yo no veo nada más que conviene establecer en la frontera un cordón sanitario —digamos así— de escuelas bien atendidas, al frente de las cuales hubiera buenas maestras, muchas de estas escuelas, y como punto de segundo orden la enseñanza del idioma en esas escuelas. [...] Me parece que sería poco simpático para nuestros trabajos, que llegaran a repercutir ciertas ideas un poco fuertes o avanzadas respecto de cierta nacionalidad. [...] La nación brasileña es una nación amiga (Stagnero, p. 437).

Recordemos además, como otros inspectores lo manifestaron, que las tierras de la zona norte del país estaban en manos de grandes terratenientes brasileños. En este sentido Arlas Buccelli retomó las consideraciones de Ricci para señalar que la frontera Uruguay- Brasil era diferente a las referidas por él, porque

Aquí se trata de un país que fue nuestro dueño, que estuvo codiciándonos y que nos ha codiciado siempre. Esto no es como lo que pasa en otras fronteras: aquí es una verdadera absorción brasileña. Y no sé cómo se confunden los términos del problema.

Esto es muy distinto, de manera que debe considerarse de otro punto de vista (Arlas Buccelli, p. 438).

Problematizando la posición de Ricci, llamó la atención sobre los diferentes perfiles poblaciones de los inmigrantes del sur del país y los habitantes del norte. Los inmigrantes del sur eran, ante todo, inmigrantes (por razones políticas o económicas), no eran propietarios de extensiones de tierras ni estaban distribuidos territorialmente en lugares delimitados formando colonias significativas en términos geográficos. Los del norte eran oriundos de la región y dueños de tierras:

El señor Ricci en su excelente trabajo, al cual pago yo mi tributo, nos decía que también vienen franceses e italianos y también hablan sus idiomas. Pero eso no es

lo mismo que la cuestión del brasileñismo en campaña, es una cuestión completamente distinta: en campaña se caminan 20, 30 y 40 leguas siempre entre brasileños, entre gente que puede mucho; yo entiendo que debe iniciarse una lucha poderosa por medio de la sugestión: como he dicho hace un momento (Arlas Buccelli, p. 438).

Los inmigrantes del sur, además, estaban concentrados en zonas más accesibles para el gobierno central que la lejana frontera norte y se mostraban en general predispuestos a aprender español para facilitar su inserción social y laboral (Barrios 2013).

El inspector Pérez discrepaba sobre este asunto. Recordaba que los españoles e italianos tenían más capital en bienes raíces que los brasileños:

Yo no sé, señor Presidente, por qué debemos profesar tanta tirria al elemento brasileño, cuando es uno de los más importantes de nuestro país, y cuando sus capitales constituyen una de sus riquezas más fuertes.

¡Por qué no se habla de los italianos, que es una colonia importante, y cuyo capital se eleva a treinta y seis millones de pesos? ¿Por qué no se habla de los españoles, que también es otra colonia importante y cuyo capital se eleva en bienes raíces, treinta y nueve millones de pesos, y se habla de los brasileños, cuyo capital en relación, es insignificante, puesto que se eleva a sólo veinticinco millones de pesos? (Pérez, p. 445).

A lo que agregaba (y también los inspectores Sánchez y Ricci lo hacían) que los hacendados brasileños habían colaborado económicamente para la construcción de edificios escolares o para su alquiler, matizando también con esto la “inminencia” del “peligro llamado brasileño”:

A la construcción de todos los edificios escolares del departamento del Salto – y voy a hablar con apresuramiento para no abusar más de la benevolencia del Congreso- han contribuido muchas personas brasileñas con fuertes cantidades. El señor Matto, rico estanciero del Salto, contribuyó con cien pesos para la construcción de un edificio. El señor José Sotto contribuyó también con cien pesos y el terreno para la escuela. El señor Amorín, uno de los vecinos más respetables y honorables del Salto, contribuyó también con cincuenta y tantos pesos, y después vienen otras cuotas de veinte y treinta pesos, suscritas por acaudalados estancieros brasileños (Pérez, p. 445).

Quisiera decir algo respecto del peligro llamado brasileño. Creo, como el señor congresal por el departamento de Cerro Largo, que ese no es un peligro tan inminente.

Yo he tenido ocasión de hablar con muchos hacendados brasileños de ese departamento, y aun de parar en casa de algunos de ellos, y de ser agasajado, y he visto que tienen entrañable cariño a esta tierra.” (Sánchez, p. 439)

“El señor Sierra y Sierra está influenciado por la situación especial en que se encuentra Rivera como centro urbano, en frente de otro centro urbano como es Santa Ana (Sánchez, p. 440)

Opino, como él, que la colonia brasileña no es una colonia enemiga nuestra; lejos al contrario, nosotros llevamos –si se quiere- a cualquier parte a esa colonia, tratándose de escuelas públicas. Lo mismo que ha citado el señor Pérez con respecto

a las contribuciones de estancieros brasileños para construcción de edificios escolares, podría decir yo de numerosísimos vecinos, exclusivamente brasileños, que se costean con el objeto de pagar el alquiler de las casas para fundar escuelas públicas (Ricci, p. 446).

#### 4. Recapitulación

La lectura de las actas del Congreso de Inspectores Departamentales de Instrucción Primaria de 1907 permitió observar que aunque no todos los inspectores debatieron sobre la presencia del portugués en el país, quienes lo hicieron lo representaron en términos negativos, como problema para la consolidación del “sentimiento nacional”. Los términos usados para referirse al fenómeno son muy elocuentes:

- “peligro”, “enemigo poderoso y temible de nuestra lengua” (Sierra y Sierra)
- “el brasileñismo” (Arlas Buccelli)
- “el problema del brasilerismo” (Lúgaro)
- “el peligro que entraña el portugués” (Ricci)
- “peligro brasileño” (Vieira)
- Incluso se refirieron en estos términos quienes minimizaron en sus discursos tal peligrosidad:
- “No encuentro tan alarmante ni tan inminente el problema del brasilerismo” (Lúgaro)
- “se ha exagerado un tanto el peligro que entraña el portugués” (Ricci)
- “no debemos alarmarnos tanto y considerar como un peligro inminente que se hable el portugués en la frontera” (Ricci)
- “se ha exagerado enormemente en las apreciaciones con respecto al peligro brasileño” (Vieira)
- “esta circunstancia [el hecho de que se hable portugués en la región fronteriza con Brasil] no constituye un peligro grande” (Vieira)
- “el peligro llamado brasileño [...]no es un peligro tan inminente” (Sánchez)
- En cuanto a las razones por las cuales el portugués era un problema o amenaza nacional, no hay total consenso entre los inspectores. Pueden identificarse dos motivos, algunos inspectores hicieron énfasis en uno, otros en otro:
- **Identitario.** En el marco de la ideología del nacionalismo lingüístico se vincula fuertemente lengua, cultura y nación. La lengua es la expresión de la nación, el medio que expresa la cultura y el “sentimiento nacional” (Fishman 1989, Haugen 2001, Hobsbawm 1992, Anderson 1993, Monteagudo 2012). Nuestra nación se expresa en castellano. No se es ciudadano uruguayo por haber nacido en territorio uruguayo sino por compartir esta identidad nacional. En consecuencia hablar portugués es manifestación de un sentimiento nacional, de costumbres y tradiciones brasileñas.



Aun los inspectores que reconocían la presencia de diferentes comunidades como consecuencia de la inmigración europea (españoles, italianos, franceses, alemanes, etc.) para dar cuenta de que se hablaban muchas lenguas en Uruguay y minimizar de este modo la “peligrosidad” del portugués, indicaban que el idioma nacional debía extenderse a todo el país como medio de nacionalizarlo.

- **Económico y político.** La mayoría de las propiedades y de las tierras del norte del país estaban en manos de empresarios y latifundistas brasileños que hablaban portugués. Esta situación prestigiaba el uso portugués a la vez que lo hacía necesario para los intercambios económicos y sociales en las comunidades de frontera. Ambos aspectos volvían problemática la situación.

Aunque algunos inspectores señalaban la colaboración económica de hacendados brasileños para la construcción de edificios escolares o para su alquiler, así como la empatía de estos para con la nación uruguaya, compartían la propuesta de aumentar la cantidad de escuelas fronterizas en la región como una especie de “barrera sanitaria” contra el portugués.

La primera de las razones señaladas es un problema de demarcación de fronteras identitarias, la segunda un problema de demarcación de fronteras económicas y políticas. En ambos casos se entendió que las escuelas fronterizas cumplirían un rol fundamental para su solución. La tarea nacionalizadora estaba en sus manos (y, claro, de sus maestros, otro aspecto que se discutió largamente y que no hemos presentado aquí).

Por ello, más allá de los matices o énfasis de cada inspector, el congreso aprobó las siguientes “conclusiones”, aunque con modificaciones en las redacciones originales que dan cuenta de las dificultades para llegar a consensos:

- “El idioma patrio debe difundirse en la frontera, no como fin, sino especialmente como medio de nacionalizar” (p. 420)
- “En las escuelas fronterizas hay que desextranjerizar, naturalizar y repatriar a los niños orientales” (p. 449)
- “Es necesaria la multiplicación de las escuelas fronterizas” (p. 420).
- “Convendría llevar a ellas “de los buenos maestros los mejores” (p. 449).
- “No conviene proveer dichas escuelas por concurso; [...] deben llenarse las vacantes por nombramiento directo, buscando buenos maestros” (p. 449).
- “Debe rentarse bien a los maestros destacados en las fronteras” (p. 450).
- “Deben programarse para las escuelas fronterizas, bajo el título de “Efemérides Nacionales”, una serie de festivales que serán públicos y deberán celebrarse especialmente en ocasión de nuestros aniversarios patrios” (p. 421).
- “El programa para las escuelas rurales fronterizas continuará siendo el mismo que el de las demás escuelas rurales del país, con la única condición de que debe ser orientado en el sentido de desarrollar el sentimiento de la nacionalidad y difundir el uso de la lengua materna” (p. 453).

Queda por saber cómo se tradujeron estas “conclusiones” al campo de la acción, si es que lo hicieron. Esto es, qué medidas concretas se tomaron para hacerlas efectivas, teniendo

en cuenta que todas (salvo la que proponía mantener sin cambios el programa escolar) implicaban realizar cambios educativos, e incluso en algunos casos modificaciones de la legislación educativa vigente. ¿Se propuso al Poder Ejecutivo aumentar los salarios de los maestros fronterizos? ¿Se realizaron cambios en las reglamentaciones de concursos para que los maestros fronterizos fueran designados directamente?; ¿se los designó directamente?; ¿Se crearon efectivamente más escuelas fronterizas?; ¿Qué estrategias se elaboraron para aumentar la difusión del “idioma patrio” y para “desextranjerizar, naturalizar y repatriar a los niños orientales”?

## Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Araújo, O. (1911) *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: El siglo ilustrado.
- AA. VV. (1907) Actas de las sesiones del Cuarto Congreso de Inspectores de Instrucción Primaria. En *Anales de Instrucción Primaria, IV*. 395-455.
- 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.
- 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: Administración Nacional de Educación Pública.
- Bralich, J. (2009). Vaz Ferreria: el pedagogo que nunca fue a la escuela. *Fermentario*, 3. Disponible en <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario>
- Fishman, J. (1989) *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevelon- Philadelphia: Multilingual Matters.
- 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.
- Monteagudo, H. (2012) A invenção do monolingüismo e da língua nacional. *Gragoatá*, 32. 43-53.
- 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. (2016a) *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie- Zarrilli*. Montevideo: Tradinco.
- Oroño, M. (2016b) La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. *Páginas de educación*, 9, 1. 137- 167.
- Palomeque, A. (2012) *Historia de la educación uruguaya. Tomo 3*. Montevideo: Tradinco.



# MESA 6: EDUCACIÓN FÍSICA

RELATORÍA: BRUNO MORA PEREYRA

## **Educación Física y prácticas educativas en contexto de frontera**

En esta primera Mesa Temática de las V Jornadas Binacionales de Educación y I Foro Educativo Regional se expusieron reflexiones sobre experiencias docentes y estudiantiles, acciones en el territorio y/o propuestas/resultados de investigaciones volcadas al estudio de las prácticas corporales y la salud. Se presentaron ensayos sobre discusiones epistemológicas de la Educación Física (EF), proyectos de investigación en territorio tanto nacional como extranjeros, de procesos históricos, sociales, epidemiológicos, educativos, culturales y artísticos que reflejan la multiplicidad y la apertura del campo de la EF, cuya tradición se ha dedicado a investigar sobre las prácticas corporales en tanto prácticas pedagógicas (la enseñanza/didáctica de la EF) y los efectos de los dispositivos de intervenciones sobre la biología del cuerpo (Acondicionamiento Físico, Actividad Física, Entrenamiento). Sin embargo, en la Mesa estuvieron presentes estudios que se dedicaron a teorías y prácticas desde miradas sociológicas, antropológicas y epidemiológicas, mostrando cómo la EF está atravesada tanto por las ciencias humanas como por las ciencias biológicas.

La Directora del Instituto Superior de Educación Física, Mag. Paola Dogliotti, nos brindó una conferencia central con el tema “*La democratización de la educación superior en el Uruguay: el caso del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República*”. Su exposición fue un estimulador para discutir en la Mesa sobre la legitimación del campo de la EF, ya que unió una visión política a la dimensión de desarrollo académico como posibilidad para pensar la investigación y la acción política.

En la Mesa pudimos brindar marcos de referencia de distintos campos de estudios relacionados con el campo de la EF, tales como: estudios sociales y culturales sobre prácticas corporales, estudios epidemiológicos, sobre cuerpo y género, trabajos sobre disputas humanas, así como ensayos sobre EF y convivencia.

En las discusiones que surgieron emergió la presencia de muchos mitos presentes y, en ocasiones, aparentemente fundantes del campo de la EF. A veces el concepto de que el “deporte es salud”, por ejemplo, es reforzado por los propios profesionales o también por los propios estudiantes de la EF. Este discurso redentor del deporte se encuentra ultrapasado por los estudiosos y el desafío es utilizar a la EF y a la recreación con su potencial emancipatorio

de los cuerpos, haciendo una deconstrucción de ciertos paradigmas del cuerpo que nos impregnan en la vida cotidiana, sin reducir los sentidos y alejándonos de esta visión liviana y utilitarista de la EF.

La EF en tanto disciplina emergente en Latinoamérica desde los años 70, ha demostrado trabajar temas de interés para otras disciplinas, lo que llevó a que los profesionales se vieran forzados a realizar desplazamientos a otros campos de conocimiento para abordar otras dimensiones de la EF por fuera de la enseñanza (aunque siempre la incluyan), como lo son la biomecánica, la fisiología, la anatomía (como ejemplo de las ciencias biológicas), y la sociología, antropología, historia y filosofía (como ejemplos de las ciencias humanas).

Pero en pocos casos se recorre el camino inverso. Hemos visto cómo psicólogos e historiadores, médicos y biólogos, nutricionistas y epidemiólogos (por mencionar algunos), han utilizado prácticas y teorías de la EF diseccionando los análisis instrumentalmente para beneficio de sus productos así como también de sus resultados, tanto en el plano científico, del rendimiento, de la recreación, como de la salud.

La EF atraviesa una transformación en la formación de Licenciados con el cambio de la forma de ingreso a la carrera, la manera cómo la carrera es distribuida con enseñanza, extensión e investigación, ampliando la visión de la EF como campo de conocimiento, de formación, de inserción laboral y de acción. Con esto, vislumbramos posibles cambios en la educación del cuerpo, tanto en la educación institucionalizada como en la educación barrial, que nos están dando posibilidades de crecimiento tanto científico como social.

También se presenta una ruptura insalvable desde la aparición de grupos de investigación que llegaron para quedarse, en el caso de Rivera el PDU *Educación Física, Salud y Calidad de Vida* y el Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre *Deporte*. Estas propuestas ocasionan otros quiebres no presentes en el campo de la EF regional, como la posibilidad de realizar investigaciones profundas y/o de alto impacto, así como la posibilidad construir carreras académicas, tanto como en el sistema de salud o cultural, o también trabajar en conjunto con organismos del estado, organizaciones privadas o empresas tanto en asesoramiento como en implementación de planes, programas y políticas.

Reflejo de esto son varios de los trabajos presentados en el evento, abordando por ejemplo, trayectorias de vida a partir del estudio etnográfico de Luciano Jahnecka, donde el jugador de fútbol es tomado como un símbolo que no tiene un significado a priori pero que adquiere significados en “su carrera” y por tanto es producido a partir de ellos; es en muchas ocasiones a partir de modelos de mercado que el sujeto se transforma en consumidor y a la vez consumido. Por ello estudia a los jugadores “no tan famosos”, sus movimientos migratorios en los últimos años, los países de destino de uruguayos y brasileños que realizaron opciones de vida establecidas en parte por “agentes” que colaboraron en la construcción de un imaginario en aquel país de destino, a partir esencialmente de una profesión que es a la vez pasión.

Thiago Da Silva Souza buscó objetivar recortes espacio-temporales que potencializaron la producción de disertaciones entre dos focos: prácticas y espacios en disputa en la playa de Cassino (Rio Grande do Sul, Brasil), pero también en otros espacios urbanos que potencializaban las propias delimitaciones procedimentales, con demarcaciones que generaban condiciones para problematizar el propio procedimiento. El trabajo se realiza a partir del análisis

de las memorias de los surfistas “cassineiros” del final de la década del 70 e inicio de la década del 80 a partir de la historia oral como metodología.

Un tercer estudio que refleja este interés de la EF por utilizar marcos teóricos Y metodológicos de las ciencias sociales (ya usaba los de las ciencias biológicas por intermedio de la biomecánica y de la fisiología principalmente), es el que presentó Camila Ribeiro en el estudio sobre el circo, donde claramente muestra tensiones con otras maneras de ver el cuerpo y las prácticas, algunas que son recuperadas de lo antiguo y otras que se deportivizan, pedagogizan, universalizan y globalizan.

Sin duda alguna esta relatoría no presenta la plenitud de trabajos y discusiones que se dieron en la mesa, donde aparecieron visiones sobre el cuerpo, políticas del cuerpo y producción del cuerpo, metodologías de investigación, pensada tanto desde la Educación Física como de otras Ciencias Humanas y Sociales, tocando temas de género, violencia, prácticas corporales, género, entre otros.

### **Sobre las potencialidades del noreste**

Noreste es esencialmente frontera. Por ello las relaciones binarias son facilitadores de los diálogos cotidianos, relaciones con las cuales debemos convivir y trabajar. Esta ecuación no finaliza en los de un lado y los de otro, porque no existe tal cosa. Los uruguayos se casan con brasileñas, las uruguayas tienen autos brasileños, las brasileñas trabajan en Rivera, los brasileños comen asado y los uruguayos comen feijoada. En todo esto no está clara la cuestión de qué o quién es uruguayo y quién o qué es brasileño, no se dirime mostrando una cédula o un “made in”, pero sí se van dejando marcas ante las opciones, por ejemplo en las pasiones como el deporte. También las opciones culturales, como las danzas, las terapias, el juego, dicen cosas sobre el cuerpo y la identidad. Sin ánimo de profundizar en estas relaciones, la Mesa mostró una diversidad de perspectivas en las que quedó claro que nada está claro, que es necesario, en palabras de el antropólogo argentino Alejandro Grimson *estudiar las configuraciones*.

Sin embargo, podemos afirmar que el deporte moderno –deporte de masas así como otras pseudogimnasias asociadas generalmente al *fitness*– y el impulso por la deportivización (todo es deporte) y activización (todo es actividad física) de la vida, acompañan y construyen a los procesos etnófagos del orden globalizador, tanto de la identificación como de la identidad, donde todo es ingerido por ese sistema.

Los análisis y debates teóricos de la Mesa, así como un conjunto de procesos políticos y movimientos sociales que se presentaron, generaron una potente invitación a transformar nuestras sedimentadas matrices de lectura de los procesos sociales y posibilidades para intervenir pedagógicamente en ellos. Este movimiento de la EF no pretende, aparentemente, sustentarse en una supuesta originalidad, sino que más bien parte de constatar que muchas veces las lógicas del mercado intelectual y académico fuerzan invenciones conceptuales o radicalidades teóricas que no dialogan con la experiencia social ni con la investigación empírica o teórica.

Una reflexión interesante fue sobre la faceta “inclusiva”, que es la cara magnánima y liberal de la etnofagia, aquella que busca inclusión universal (social) dejando de lado las diferencias inflexibles o inmanejables que, por lo tanto, podrían dar lugar a conflictos sociales, dejando de lado las diferencias que consideran peligrosas o no esenciales, extirpando el potencial contestatario de las subjetividades con una noción universal de justicia.

## **Lo que está pasando**

La EF en clave regional tiene un doble sustento. Por un lado, la creación del Programa Conjunto ANEP-UDELAR en 2014, que busca unir tradiciones profesionales con las académicas, y, por otro, el Polo de Desarrollo Universitario único en su tipo que une dos líneas de trabajo bien diferentes, así como marca la tradición de la Educación Física: una desde las ciencias biológicas y otra desde las ciencias humanas. Esta convivencia ya está teniendo frutos si hacemos un análisis compartativo tanto local como nacional, tanto en proyectos de investigación presentados y financiados como en relaciones académicas establecidas. Por ello consideramos que el cuerpo docente de la región, con sus particularidades internacionales y nacionales (brasileñas/os, argentina, español, venezolano, melense, montevidianos, riverenses) tiene una mirada supra-nacional que está impactando sobre lo local y lo regional diversificando y profundizando tanto sobre la investigación aplicada, experimental, básica, como sobre la formación de los futuros licenciados para el campo educativo, deportivo, social y sanitario.

Esta Mesa colaboró entonces en un proceso mucho más profundo de crecimiento académico, profesional, social y cultural que involucra a toda la EF y prácticas asociadas, en un camino hacia la innovación y mejora de las condiciones de trabajo, políticas, prácticas y profesionalización.

# A EMERGÊNCIA DA INSERÇÃO DE DEBATES DE GÊNERO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: UM RELATO SOBRE A DISCIPLINA CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

DIEGO EBLING DO NASCIMENTO<sup>1</sup>, ALINE VIEIRA<sup>2</sup>,  
CAMILA DA SILVA RIBEIRO<sup>3</sup>, DANIELA ISABEL KHUN<sup>4</sup>

## Resumo

Este relato tem a intenção de fomentar reflexões sobre gênero e sexualidade nos cursos de graduação, em especial o de Educação Física. O nosso objetivo é relatar a experiência que tivemos com a disciplina de “Corpo, gênero e sexualidade” no curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil. Nesta disciplina, optamos por trabalhar com uma perspectiva de educação pela sensibilização, debatendo conceitos relativos ao enfoque da disciplina e desenvolvendo-a em uma abordagem teórico-prática. Foram realizadas aulas expositivas, seminários, leituras dirigidas, dinâmicas e construção de vídeo-documentários. Os/As estudantes produziram sete documentários e um artigo. Contamos com a participação voluntária de uma monitora e ao decorrer desta reflexão trazemos alguns relatos dos alunos e das alunas sobre a experiência de ter cursado a disciplina. Visando maior inclusão e estímulo do respeito à diversidade, sugerimos que disciplinas como esta sejam implementadas em outros cursos de graduação.

**Palavras-chave:** Educação Física, Educação, Gênero.

## Resumen

Este informe tiene por objeto fomentar la reflexión respecto las cuestiones relacionadas con el género y la sexualidad en los cursos de grado, especialmente en la Educación Física. Nuestro objetivo es dar a conocer la experiencia que tuvimos con la asignatura de "cuerpo, género y sexualidad" en la carrera de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Tecnológica Federal de Curitiba, Paraná, Brasil. Elegimos trabajar con una perspectiva de la educación mediante la sensibilización, discutiendo conceptos para el acercamiento a la disciplina y el desarrollo en un enfoque teórico y práctico. Se realizaron conferencias, seminarios, lecturas dirigidas, dinámicas y construcción de documentales en video. Los/Las estudiantes produjeron siete documentales y un artículo. Contamos con la participación voluntaria de un monitor y durante esta reflexión traemos algunos informes y relatos de los estudiantes y también las experiencias del curso. Buscando una mayor inclusión y respeto a la diversidad, se sugiere que los cursos de este tipo se aplican en otras carreras de grado.

**Palabras clave:** Educación Física, Educación, Género.

- 1 Docente da Universidade Federal do Tocantins (Câmpus Miracema). e-mail: digue\_esef@yahoo.com.br
- 2 Aluna do curso de bacharelado em Educação Física (UTFPR).
- 3 Docente do Instituto Superior em Educação Física (Rivera/UdelaR).
- 4 Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



## Introdução

Para estudiosos e estudiosas das relações de gênero e sexualidade, disciplinas como a nossa, intitulada “Corpo, gênero e sexualidade”, são importantes para todos os cursos, tanto bacharelados como licenciaturas, porém para aqueles que não estudam essas relações isso não é tão evidente. O componente curricular “Corpo, gênero e sexualidade” colabora para debatermos a relevância de uma reflexão crítica sobre as relações de gênero na sociedade e, especialmente, dentro da Educação Física, visto que é possível traçar inúmeras relações com o corpo, instrumento de estudo da área.

No Brasil, os estudos que relacionam gênero e Educação Física começaram a surgir na década de 80, junto ao nascimento de movimentos sociais, como o movimento feminista e o movimento LGBTQTT\*s<sup>5</sup>. Os primeiros estudos foram focados na Educação Física Escolar, onde foram levantadas questões dos estereótipos e papéis sexuais, apontando duas propostas de ensino diferentes: a) onde os alunos e alunas são divididos pelo sexo e b) onde não há essa divisão, denominada como aulas mistas.

As aulas mistas têm a finalidade de priorizar as atividades para ambos os gêneros, porém algumas escolas ainda ministram aulas de Educação Física separadas por sexo e, em outras escolas, as aulas mistas não são aulas co-educativas. A concepção de co-educação “[...] nas aulas de Educação Física, [prima para que] as meninas e os meninos devem receber as mesmas atenções e vivenciar as mesmas práticas, desenvolvendo a compreensão de diferenciadas manifestações do agir esportivo” (Saraiva, 1999, p.190).

Por consequência percebemos que

[...] a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física desconsidera a articulação do gênero com outras categorias, a existência de conflitos, exclusões e diferenças de pessoas do mesmo sexo, além de impossibilitar qualquer forma de relação entre meninos e meninas (Souza e Altmann, 1999, p. 56).

O fato de ainda termos aulas de Educação Física Escolar separadas por sexo demonstra que os professores e professoras ainda não estão, de fato, preparados e preparados para lidar com questões de gênero na escola. Esta situação acaba por privar os alunos e alunas de um convívio plural e da possibilidade de estimular o respeito às diferenças, Altmann (1998) assevera que nesse sistema os meninos têm maiores oportunidades para desfrutarem dos espaços esportivos.

Esta realidade já aponta algumas pistas sobre as diversas formas de segregação e opressão que podem ocorrer na escola. Na medida em que os meninos têm mais oportunidade de vivenciarem atividades esportivas, é possível refletir sobre a exclusão que outras pessoas podem estar sofrendo devido a características como sexo, identidade de gênero, raça/etnia, orientação sexual, classe e/ou desenvolvimento das habilidades motoras e tais exclusões acompanham as pessoas até nas universidades, onde, não diferente das escolas de educação básica, encontramos professores machistas e não preparados para receber a diversidade.

5 A sigla LGBTQTT\*s é composta por apenas 5 letras, mas abrange todas as orientações sexuais e identidades de gênero divergentes do sexo designado no nascimento e pessoas não binárias (nota dos autores).

Portanto, é necessária a proposição de aulas que estimulem uma reflexão sobre as questões que permeiam os estudos de gênero, tanto para bacharéis como para licenciados, já que elas oferecem elementos que farão com que os alunos entendam como o gênero e a sexualidade são construídos social e culturalmente. Estes conhecimentos contribuem para uma ação mais consciente e esperamos menos segregatória dos futuros profissionais da área. Como já foi dito, sabemos que essas construções estão relacionadas aos fatores sociais e culturais e esse fato faz com que os professores reproduzam politicamente a estrutura social.

Com o intuito de colaborar com este debate, o objetivo desse trabalho é relatar a experiência vivenciada na disciplina “Corpo, gênero e sexualidade” no curso de Bacharelado em Educação Física.

## Metodologia

Para a realização e alcance dos objetivos propostos pela disciplina pensamos que seria melhor trabalhar em uma perspectiva de educação pela sensibilização (Anacleto e Maia, 2009; Finco, 2008; Carvalho e Nascimento, 2002). É importante evidenciar que entendemos a sensibilização como a etapa inicial para uma educação na perspectiva da diversidade. No entanto, obviamente, a disciplina não deixou de tratar conceitos, mas a melhor estratégia encontrada para isso, é pensarmos em aulas numa perspectiva teórico-prática, a partir de dinâmicas e discussões com base em leituras acadêmicas, documentários e exposições de experiências de vida relativas aos temas propostos. Foram realizadas aulas expositivas, seminários, leituras dirigidas, dinâmicas e construção de vídeos/documentários.

No segundo período de 2013 foi solicitado como trabalho final a realização de seminários, porém, na segunda vez que a disciplina foi ofertada, durante o primeiro período de 2014 resolvemos mudar a estratégia de avaliação e os alunos ficaram responsáveis por elaborarem seus próprios documentários. Contudo, a metodologia de ensino/aprendizagem permaneceu a mesma. Nos dois semestres utilizamos a estratégia de educar pela sensibilização – bastante utilizada nos estudos de educação ambiental. Contudo, também temos exemplos nos estudos de gênero como é o caso das oficinas de Sensibilização sobre gênero, sexualidade e saúde promovidas pelo Instituto Promundo<sup>6</sup> nos anos de 2011 e 2012.

Entendemos a sala de aula da universidade pública e gratuita como um espaço democrático e de acesso a todos e todas, então era comum aparecer convidados e convidadas durante a disciplina, namorados e namoradas, amigos e amigas, companheiros e companheiras de militância de pessoas que estavam cursando a disciplina. Esse foi um componente que enriqueceu nossos encontros, pois essas pessoas vivenciam diariamente em suas vidas muitos dos temas que estávamos discutindo em sala de aula, seja por estarem envolvidas com os movimentos sociais ou por “sentirem na pele” a discriminação e a repressão social.

Durante esses dois semestres letivos procuramos algumas parcerias para termos um melhor aproveitamento do componente curricular. A universidade conta com dois coletivos,

6 O Instituto Promundo desenvolve tecnologias sociais que contribuem para desenvolver as potencialidades de crianças e jovens nos países do Sul global.

o coletivo ANÁLIA<sup>7</sup> e GILDAS<sup>8</sup>, que foram parceiros no desenvolvimento da disciplina. Contamos, também, a partir do primeiro semestre letivo de 2014, com uma monitora na disciplina. Ela cursou a primeira turma de “Corpo, gênero e sexualidade” e é militante de ambos coletivos citados.

Como na segunda turma os alunos e alunas precisaram desenvolver um documentário sobre uma das temáticas abordadas no componente curricular, e esta prática demandou de um tempo de dedicação maior para a produção dos vídeos, a participação de uma monitora se fez necessária, pois conseguíamos dar maior atenção aos alunos e eles contavam com um horário extra para esclarecer eventuais dúvidas.

Outra parceria realizada foi com o Núcleo de Educação e Direitos Humanos (NUEDH) e o Programa Comunidade Integrada na Multiplicação de Conhecimentos (CIMCO), ambos situados na UTFPR – Campus Curitiba e coordenados pela Professora Ilka Cristina Tripolone. Nessa parceria foram realizadas dinâmicas de sensibilização a importância do uso dos preservativos durante as relações sexuais, com a finalidade de prevenir doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada.

O Transgrupo Marcela Prado<sup>9</sup> também colaborou com o desenvolvimento da disciplina, pois participou de uma das pesquisas de campo que fizeram parte dos documentários produzidos pelos alunos, onde participantes do Transgrupo contaram suas experiências de vida e suas transformações corporais para as câmeras.

## **A educação e as contribuições dos estudos de gênero**

Contemporaneamente, cada vez mais as pessoas se encontram por meio de interfaces em detrimento do contato físico direto. Esta nova condição tem, aparentemente, excluída o papel do corpo na educação. Vivemos uma desmaterialização do corpo? Acreditamos que não. Ao contrário, a cada dia encontramos uma quantidade maior de estudos que tentam dar conta de suas complexas conformações educativas. Estudos sobre corporeidade e suas múltiplas linguagens e expressões nos ajudam a compreender que o corpo é o principal instrumento de comunicação e o primeiro elo com o mundo. Aos poucos, o corpo vem se movendo da periferia para o centro das análises e interpretações (Bonacelli, 2010).

Diversos autores (Foucault, 1988; Louro, 2004; Paraíso, 1997) entendem que as relações de gênero e sexualidade estão sendo estabelecidas através de uma construção discursiva atrelada a diversos campos, entre eles o currículo. E isto pode dar-se desde a educação infantil até a universidade. Sabemos que o currículo também é construído social e culturalmente.

A cultura e o contexto social são alguns dos aspectos determinantes na formação da concepção de corpo que o homem vem desenvolvendo ao longo da história. Pode-se dizer também que a linguagem simbólica, hábitos, costumes, gestos, modos de falar e andar são

7 Coletivo Anália, foi criado em 2012, com o intuito de ser um grupo de discussão de gênero, diversidade sexual e questões étnico-raciais.

8 Coletivo Gildas, foi criado em 2013, com o intuito de ser um coletivo transfeminista queer, que surgiu da necessidade dos alunos e das alunas LGBTT\*s se reunirem além do coletivo Anália. Ambos realizam reuniões semanais e procuram realizar debates, cine-debates e mesas de discussões, procurando atingir tanto o meio acadêmica como fora dele.

9 O Transgrupo Marcela Prado tem como objetivo promover a cidadania, a segurança, a inserção social e a auto afirmação da identidade de gênero das pessoas travestis e transexuais.

alguns elementos da corporeidade que configuram afora da presença e expressão dos indivíduos (Lima, 2002, p. 38).

A relação estabelecida entre a corporeidade e as expressões do sujeito implica em vivências no meio sociocultural que resultam no desenvolvimento dos domínios do comportamento referentes aos aspectos cognitivos e sócio-afetivos. A análise do fenômeno da corporeidade perpassa pela compreensão de conceitos subjacentes, entre eles corpo e consciência corporal (Genú, 2007).

De acordo com Crozara e Caixeta (2007), tradicionalmente, quando o corpo aparece como tema na escola, seja na educação física ou em outros componentes curriculares, isto se dá na perspectiva da higiene, do conhecimento de seu funcionamento biológico ou relacionado com aspectos da saúde, do emagrecimento e dos benefícios da atividade física.

Para corroborar com essa ideia, Souza (2008, p.31) nos diz que:

A escola [...] vem tendo como referência os conhecimentos biológicos e médicos no ensino do corpo. Desse ponto de vista, a educação escolarizada tem restringido os processos de ensino e aprendizagem sobre o corpo aos conteúdos e metodologias propostas no ensino de ciências ou nas aulas de educação física (Souza, 2008, p.31).

Identificamos aqui um paradoxo, pois a produção de conhecimento em educação física nas últimas décadas tem combatido, do ponto de vista pedagógico, o predomínio do paradigma biológico.

Contudo, é preciso lembrar que a sociedade em que vivemos é administrada por longos processos de instituições que constroem o indivíduo articulando-o ideologicamente à ordem, reprimindo as suas manifestações “anormais” e recompensando as “normais” (Figueiredo, 2009). Dentre estas instituições encontram-se a escola e a universidade, que como parte da sociedade onde se inserem, também estão marcadas por estas ações. Sem dúvida, tais atitudes influenciam muito na corporeidade dos sujeitos que passam por estes espaços.

De acordo com Meyer (2003), os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar e as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, tem mostrado como estamos sempre operando a partir de uma identidade que é norma, por isso mesmo, quase invisível. Registre-se que para Foucault (1999) a norma é um dos mecanismos de poder pelo qual a biopolítica se expressa, gerando uma verdade a ser seguida, como a correta, a adequada, em uma espécie de totalidade para além da qual estariam os anormais. Estes, então, seriam inferiores, marginalizados e excluídos do que a sociedade vê como normal ou normalizado.

Percebemos isso a partir da aceitação social demasiadamente evidenciada no homem branco, católico, jovem, magro, de classe média e heterossexual. O cidadão que apresenta alguma característica diferente das citadas, provavelmente, já sofreu algum tipo de discriminação. De modo a complementar essa ideia, a autora Sell (2006) nos lembra de que mesmo antes de nascermos somos submetidos a valores pré-estabelecidos e a padrões sexuais predeterminados. A mesma autora ressalta a dicotomia existente entre duas formas de expressão sexual: a hetero e a homossexualidade. A primeira, vista como normal e, a segunda, como um exercício desviante das regras bem aceitas. Pensamos ser importante complementar lembrando que não só o homossexual é visto como “desviante das boas maneiras”, mas todos que não se encaixam na heterossexualidade.

Segundo Leão, Ribeiro e Bedin (2010), o trabalho com a orientação sexual na escola deve contribuir para o fomento de questionamentos de valores discriminatórios e de atitudes preconceituosas. Porém, Junqueira (2009) coloca que a escola configura-se em um lugar de opressão, discriminação e preconceitos no qual milhões de jovens e adultos LGBT estão submetidos à violência. Muitos(as) deles(as) vivem “situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado” (Junqueira, 2009, p. 15).

Colaborando com essa ideia Abramovay, Castro e Silva (2004, p. 255) ressaltam que estas violências muitas vezes não são percebidas como algo negativo e intencional, ou seja, vem ocorrendo uma naturalização das mesmas. Entre elas podemos citar o sexismo, a homofobia e o racismo. “Isto é mais grave quando ocorre em ambiência escolar e dela participam ativa ou passivamente, além de alunos, também professores, que deixam assim de exercer a função pedagógica de combate das violências”.

Retornando às ideias de Junqueira (2009), é importante salientarmos que mesmo os professores e as professoras estando conscientes de que seu trabalho se relaciona diretamente com os direitos humanos, há necessidade de também estarmos cientes que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que o sexismo, a homofobia e o racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação.

Louro (2010, p. 43-44) corrobora com esta ideia dizendo que a:

[...] noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. [...] Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade (Louro, 2010, p. 43-44).

Sendo assim, um dos principais locais em que a homofobia se faz presente é nas escolas. Pois é na escola que crianças e jovens passam grande parte do seu dia. Este espaço abre precedente para discriminarmos e sermos discriminados e é no ambiente escolar que grande parte das subjetividades das crianças e jovens é constituída.

Embora haja políticas públicas de inclusão e preocupação de muitas instituições de ensino superior em promover e respeitar a diversidade, a universidade também é uma instituição que, muitas vezes, toma este papel. Por isso é de grande valia as discussões e o aprofundamento em questões referêntes aos estudos de gênero nos espaços das universidades.

## **A disciplina corpo, gênero e sexualidade: nossa experiência**

A disciplina “Corpo, gênero e sexualidade” foi ofertada pela primeira vez segundo semestre letivo de 2013, no curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), localizada na capital Curitiba. A disciplina, que nasce em

caráter optativo, surge principalmente a partir de uma necessidade do Departamento Acadêmico de Educação Física (DAEFI) da instituição, pois há poucas disciplinas optativas sendo ofertadas no curso. Esta brecha permitiu que fosse possível criar este componente curricular. Durante o mestrado o professor responsável pela disciplina estudou as relações de gênero e sexualidade, este docente sentiu-se estimulado em desenvolver estudos e reflexões sobre esta temática, por reconhecer a sua relevância.

Além disso, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, enquanto instituição é uma extensão dos valores sociais, portanto ela tem as características heteronormativas e é envolta de preconceitos, mesmo que isso esteja muitas vezes velado. Sendo assim, necessária a discussão, a problematização e os estudos sobre corpos, gêneros e sexualidades. Seja no eixo do ensino, da pesquisa e/ou da extensão.

A disciplina optativa “Corpo, gênero e sexualidade” do curso de Bacharelado em Educação Física da UTFPR tem como objetivos: a) oferecer elementos para que se possa compreender como os estudos de gênero e sexualidade são constituídos, relacionando com mercado de trabalho da Educação Física; b) oportunizar reflexões sobre a construção social dos corpos; c) instigar questionamentos sobre as questões de gênero e sexualidade; e d) sensibilizar o acadêmico para a convivência e o respeito pela diversidade.

A disciplina estimula os alunos e alunas a entrar em contato com estudos atuais dos conceitos e teorias do campo de estudos de gênero e sexualidades, proporciona também dinâmicas e questionamentos sobre a construção sociocultural de nossas relações afetivas, a fim de que sejam provocadas reflexões acerca de como a sociedade interfere e determina a construção das sexualidades e dos corpos. Além disso, são abordados nossos preconceitos e a tentativa de desmistificar pensamentos equivocados sobre a construção e a socialização dos corpos, (des) construindo e repensando, assim, conceitos sobre corpos, gêneros e sexualidades.

Alguns cursos de Educação Física contam com disciplinas que tratam de temáticas próximas as que são propostas em nossa ementa, como é o caso do curso de Educação Física da Unicamp, onde a disciplina é ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Helena Altmann desde 2006. A UFSC também ofertou uma disciplina equivalente no curso de Educação Física entre os anos de 2004 e 2009, ‘Gênero e Co-educação na Educação Física’ esta era ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Saraiva.

No entanto, essas disciplinas infelizmente ainda não fazem parte da maioria dos cursos de graduação em Educação Física do Brasil, nem mesmo de forma optativa. Nos dois semestres nos quais a disciplina foi ofertada na UTFPR, percebemos que surgiram algumas questões referentes às culturas religiosas dos alunos. No primeiro semestre de 2014, dois dos sete documentários produzidos tinham como proposta trazer para a reflexão temas relacionados a religiosidade de seus autores. E, em outros dois, os entrevistados pautaram seus argumentos em uma perspectiva essencialista, embasando seus pensamentos em preceitos oriundos da Bíblia. Alguns alunos comparilhavam com a visão exposta pelos entrevistados e foi necessário, mais uma vez visando a desconstrução desses pensamentos, estimular o debate para a compreensão de uma reflexão crítica sobre as relações de gênero e sexualidade.

Apesar de ser um tema delicado e de estarmos convencidos da importância de assumirmos a universidade como laica, a religiosidade foi um assunto recorrente nas falas dos alunos

e das alunas, apresentando, inclusive alguns discursos que expressavam sentimentos violentos, como ódio e repulsa, pautados no fundamentalismo religioso.

Quando a disciplina foi ofertada pela primeira vez, no segundo semestre de 2013, ocorreu uma resistência aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, sobretudo de uma acadêmica declaradamente engajada em uma religião evangélica. Esta aluna acabou abandonando a disciplina, porém também houve resistência de outros alunos e outras alunas que compartilhavam do mesmo pensamento desta estudante e, em alguns momentos, faziam comentários LGBTfóbicos.

Um resultado interessante e, de certa forma, controverso a tudo que se expôs aqui veio de um aluno, que atua como pastor evangélico. No segundo semestre letivo de 2013, ele relatou que levou algumas das dinâmicas feitas na disciplina para a comunidade que ele atua e que essas dinâmicas foram todas pautadas na educação pela sensibilização. Este fato é relevante devido ao exemplo da contribuição da disciplina para reflexão de nossas práticas profissionais, seja na área da educação física ou em outras áreas. Além disso, essa ação reforça a possibilidade de transformação do meio que vivemos e representa que as reflexões sobre gênero e sexualidade podem dialogar com algumas abordagens religiosas.

É importante ressaltar que cada religião tem seus próprios valores e referenciais para tratar do tema sexualidade. Podemos destacar que está relacionado a estes valores o fato da homossexualidade ser vista como anomalia por algumas religiões e por outras é considerada pecado (Oliveira, 2008). Além disso, a maior parte das religiões tem o poder centralizado na figura masculina.

Em alguns momentos a socialização entre os e as discentes apresentou tensões, pois havia uma diferença de pensamentos, o que gerava diferentes discussões. Havia ainda uma construção do pensamento pautado na lógica da família tradicional, de uma higienização extrema e até mesmo a reprodução de discursos machistas. Isso pode ter sido acarretado principalmente por uma das dificuldades encontradas no decorrer dos semestres que o componente curricular foi ofertado: a não leitura prévia dos textos propostos para os encontros semanais.

Este fato gerou dificuldade em aprofundar os conteúdos, pois, por não estudarem os textos e estarem inseridos e inseridas em uma sociedade heteronormativa, eles e elas vinham com o pensamento do senso comum. Então, era preciso retomar alguns aspectos conceituais em quase todas as aulas o que levava a dificuldade de desenvolver avanços e aprofundamentos na temática estudada durante os dois semestres.

Diante da implementação desta disciplina como optativa no curso de Educação Física da UTFPR, destacamos alguns relatos dos resultados obtidos com a oferta da componente curricular.

*“O profissional de educação física é aquele que trabalha com corpos e tudo o que eles são e representam, seja para um aluno em particular, seja dentro de uma sociedade. Sendo assim, este profissional deve estar preparado para lidar em seu cotidiano com a diversidade, entendendo e respeitando as individualidades de cada um.”*  
(Aluna do curso de Bacharelado em Educação Física).

*“A disciplina Corpo, gênero e sexualidade contribui para a abertura de mentalidade de alunos no ambiente acadêmico. Geralmente, a sexualidade, que não está limitada a heterossexualidade, é conhecida e conversada em tom de menosprezo e difamação, cria-se, então, uma cultura de rejeição e preconceito desde a infância na maioria*

*da população. Portanto, acredito que uma matéria que trate destas questões de forma séria e clara, auxilia a mudança de mentalidade no sentido de respeito e consideração a qualquer outro tipo de orientação sexual fora da heterossexualidade” (Aluno do curso de Bacharelado em Educação Física).*

Os dois relatos evidenciam o desejo e a importância de permanecer com o componente curricular na grade do curso de Bacharelado em Educação Física. E espera-se que espaços como este sejam gerados para tratar de temas como a diversidade de corpos, de gêneros, de pessoas, momentos e ambientes propícios para as discussões. Outra narrativa importante é a de um aluno que fez a disciplina como enriquecimento curricular (consiste nas disciplinas cursadas além do currículo do curso do aluno).

*“Ao cursar a disciplina de Corpo, Gênero e Sexualidade [...], foi como uma luz. Não só por mim, mas todas as irmãs mulheres violentadas pelo machismo arraigado. Pelos irmãos e irmãs viados e sapatões, que se espreitam nos corredores, acanhados pela homofobia diária. Pelas irmãs e irmãos transexuais que continuam com medo, medo real da porrada, do escárnio, do miço e da violência do outro. Essa luz, tão importante - e tão marginalizada - transforma. Porque se sou, quem sou e como sou, é porque me desconstruí. E essa, é a palavra que norteia esse estudo e a vivência humana. Desconstrução. É perceber que não preciso mais sofrer pra me encaixar na representação esperada de mim enquanto indivíduo nascido dotado de pênis com toda a dimensão histórica, social, cultural e psicológica agregada nisso. Essa desconstrução, me permitiu saber o que é viver. Saber o que é prazer. Saber o que é ser respeitado, por quem eu sou, junto de outros que se permitem desconstruir também. Ora, para mim essa desconstrução foi como uma saída, porque eu não encaixo no padrão. Mas e pra todos e todas aquelas que se encaixam? [...] Toda essa descrição talvez não faça sentido para você que me lê. E se não fizer, que bom, significa que consegui te provar que você também precisa de desconstrução.” (Aluno do curso de Bacharelado em Design)*

É importante destacar nossa crença de que componentes curriculares como este também se fazem importantes em outros cursos de graduação, como demonstra o último depoimento, mostrando a relevância dessa disciplina para sua vida profissional e pessoal do aluno entrevistado.

## **Considerações finais**

A experiência vivenciada ratifica a existência de uma lacuna que tem sido preenchida de forma parca nos cursos de Educação Física. As resistências, conflitos e dificuldades expressados pelos alunos e pelas alunas demonstram que discutir as relações de gênero e a sexualidade trata-se de uma demanda urgente. Isso porque, em sala de aula, confirmamos que do modo como estão organizadas as relações de gênero em nossa sociedade “são uma máquina de produzir desigualdades. As visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação” (Aua, 2006, p. 19).

A Educação Física revela-se um terreno fértil para tais discussões, posto que através do movimento, das práticas corporais, esportivas e demais atividades, podemos reforçar preconceitos e estereótipos de gênero no corpo dxs alunxs. Mas, sem dúvida, podemos, por outro lado, propor novas formas de se mover, que venham a movimentar preconceitos e abrir espaços para uma prática de Educação Física que respeite a diversidade e estimule a igualdade de direitos. Uma lacuna deste trabalho foi a maior procura pela disciplina, alunos que já se identificavam com o tema, não contemplando, talvez, o público que geraria maior transformação de pensamentos e hábitos.



Ainda assim, acreditamos que a universidade pública deve ser um ambiente no qual tenha um espaço garantido e digno para o debate pelo respeito às diferenças e para lutar pela igualdade de direitos. Sendo assim, sugerimos que disciplinas como esta sejam implementadas, não só nos cursos superiores de Educação Física, mas também em outros cursos de graduação.

## Referências bibliográficas

- Abramovay, M.; Castro, M.; S. (2004). *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil.
- Altmann, H. (1998). “Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física”. *Dissertação de mestrado em educação*. Belo Horizonte: UFMG.
- Anacleto, A.; Maia, A. (2009). Gênero na infância: análise do filme "La vie in rose" como instrumento pedagógico em educação sexual. *Revista Ibero-Americana de Estudos e Educação*, v. 4.
- Auad, Daniela. (2006). *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto.
- Bonacelli, M. L.M. **Corporeidade e Educação**. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/corporeidade-e-educacao/52742/#ixzz1w8ATcJI7>. Acessado em 25 de maio de 2012.
- Carvalho, M., Nascimento, T. (2002). *Sensibilização do Público Masculino para Discutir, Compreender e Modificar as Relações Tradicionais de Gênero* (Associação Difusora de Treinamentos e Projetos Pedagógicos – Aditepp). Curitiba.
- Crozara, M., Caixeta, Sara da Silva. (2007). *Educação Física, Corporeidade humana e o saber escolar no currículo*. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/160.pdf>> Acessado em: 27 de maio de 2012.
- Cunha, A. Mais diversidade na escola - trabalhando a sexualidade com adolescentes no centro de cidadania LGBT Serrana I. *III Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos* (Anais Eletrônicos). Vitória, 2014.
- Figueiredo, M. (2009). *Corporeidade na Escola: Brincadeiras, Jogos e Desenhos*. Editora UFPel.
- Finco, D. Socialização de Gênero na Educação Infantil. *Anais Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1998). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Editora Graal.
- Genú, M. *A Corporeidade e as dimensões humanas*. Ciclo de debates promovido pela a PROEX/UEPA em 21.06.2007. Disponível em: [artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc\\_1188342579\\_46.doc](http://artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1188342579_46.doc) Acessado em: 24 de maio de 2012.
- Junqueira, R. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- Leão, A., Ribeiro, P.; BEDIN, Regina Celia. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 11, n. 01, p. 36 – 52, jan./jun. 2010.

- Lima, M. (2002). *Dançando a Corporeidade da criança com Síndrome de Down*. Monografia de Especialização. UFSM.
- Louro, G. (2010). Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: Louro, G.; Felipe, J.; Goellner, S. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Louro, G. (2004). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Meyer, D. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In: Louro, G.; Felipe, J.; Goellner, S. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Oliveira, C. (2008). *Mulheres em quadra: o futsal feminino fora do armário. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Paraíso, M. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. *Cadernos de Pesquisa* n.102, 1997, p. 23-45. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n102/n102a02.pdf>. Acessado em: 21/03/2012.
- Paulino, J. (2014). *De fora pra dentro: vivências com a cultura popular e confluências em processos pedagógicos*. *Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística São Paulo: Centro Universitário Senac*. Vol. 4 n° 1 – Abril de 2014
- Saraiva, M. (1999). *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. UNIJUI.
- Sell, T. (2006). *Identidade homossexual e normas sociais: histórias de vida*. 2 ed. Florianópolis: Ed da UFSC.
- Sousa, E., Altmann, H. (1999). *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. *Cadernos Cedes*, ano XIX.
- Souza, N. (2008). O corpo como uma construção biossocial: Implicações no ensino de ciências. In: Ribeiro, P., Quadro, R. *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. *Cadernos Pedagógicos – Anos finais*. 2ed. Rio Grande. FURG.



# MESA 7: EDUCACIÓN SOCIAL

## RELATORÍA: WALTER LÓPEZ

Presentación de Lucía González, docente, educadora en INAU, estudiante de Educación Social en el IFES, Montevideo: “Procesos de construcción de autonomía en adolescentes institucionalizados

La expositora analizó, desde una perspectiva educativo-social, las condiciones necesarias para el despliegue de acciones promotoras de autonomía a partir de la experiencia concreta en algunos espacios de protección integral de tiempo completo, específicamente en los denominados “hogares” dependientes de INAU. La expositora caracterizó y analizó la complejidad del *dispositivo* institucional y los procesos sociales que colocan a muchos niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social frente a una respuesta estatal tendiente a la internación para su protección. Asumiendo en una clave de derechos de los sujetos, pero también de ejercicio ético y político, sostuvo en su exposición la necesidad de orientar las acciones hacia la promoción de la autonomía de los sujetos. Esto requiere sin dudas de figuras adultas no sólo responsables y dispuestas a asumir ese encargo social, sino que implica centralmente una actuación profesional que pueda comprenderla críticamente y generar las condiciones para un despliegue social valioso en el complejo entramado de vida de la infancia vulnerable. Desplegó una sólida reflexión en relación a cómo la autonomía connota muchas veces un estereotipo socio-moral que requiere ser analizado críticamente. Promover procesos de autonomía en términos educativos, implica considerar qué papel juegan en ella la heteronomía y la interdependencia como componentes necesarios para una “experiencia de nosotros” (Larrosa), un estar juntos respetuoso de la alteridad y la subjetividad. Focalizó en las situaciones de los/las jóvenes que viven en los hogares de INAU seleccionados, particularizando la idea de autonomía en las “transiciones” hacia la adultez que deben ser acompañadas y promovidas desde un actuar adulto capaz de “traducir” el mundo a partir de una presencia educadora que, acompaña, transmite y media,

Presentación del Ed. Soc. Óscar Castro, Articulador Nacional de la Carrera en Educación Social del CFE: “¿Qué hacer? Entre el mandato, la potencia del trabajo socioeducativo y la discrecionalidad absoluta”. El expositor desplegó en su presentación una reflexión en torno al trabajo educativo en ámbitos no escolares, optando por denominarlos “socioeducativos” y marcando de manera enfática la diferenciación y discrepancia conceptual con la generalizada denominación de “educación no formal”. A pesar de optar por la denominación socioeducativo

como campo en el que se despliegan las prácticas de los educadores sociales, realiza un análisis crítico del mismo caracterizándolo como altamente desregulado, en el que operan la discrecionalidad absoluta respecto a quiénes deben desarrollarlas, sus contenidos, su metodología y otros aspectos constitutivos de cualquier acto educativo. Parafraseando el cuestionamiento radical que realiza Bruno Latour (2007) a la objetividad científica y esencialmente del rol del científico, advierte cómo las prácticas socioeducativas se validan muchas veces por sí y ante sí a partir de un mandato social de hacerse cargo de aquellos que por “su condición” deben ser “civilizados y domesticados”. Este manto de “nobleza” en la acción por el bien del prójimo y de toda la sociedad, lejos de ser prácticas educativas, son formas particulares de gobierno de poblaciones que producen “efectos de verdad” basadas en la moralización (lo que hoy aparece en el discurso educativo como la transmisión de valores), pero no son ella. La complejidad de los lugares que se adjudican y asumen en estos dispositivos requiere establecer una relación con uno mismo en tanto profesional que evite “la colonización del otro”, trascendiendo la autovalidación y exigiéndose una postura de revisión constante de lo que se hace en nombre de los otros, introduciendo en la práctica educativa un accionar reglado como acto profesionalizante frente a la discrecionalidad del accionar basado en los afectos, los valores o los estados de ánimos. Valiéndose de una sencilla metáfora del prestigioso penalista argentino Zaffaroni (2003) en la que describe la “lógica del carnicero responsable”, reflexiona sobre la construcción intersubjetiva de los roles profesionales en el campo de las políticas socioeducativas, centrándose en el necesario ejercicio profesionalizante de revisión constante de las prácticas profesionales. El carnicero sabe de su oficio y por respeto a sus clientes debe dar cuenta de lo que sabe y no de lo que no sabe, por más que lo invistan o pretendan de él muchas cosas más. Advierte de la inevitable tentación de ser reconocido, de ser investido por un “todo saber” sobre aquellos sujetos para quienes lo social históricamente construye tránsitos diferenciales (sino desiguales). Propone objetivar las prácticas socioeducativas para no sucumbir al deseo de colonización o a la imposición de los dispositivos, objetivar para que aquello que aparece como mandato monolítico devenga en diversas construcciones particulares que promueven social y culturalmente a los sujetos evitando su revulnerabilización.

Presentación del libro *Martirené. Trazos y legados de una experiencia pedagógica*. Exhibición del audiovisual *Charla con Leonardo y Cristina*. Se proyectó el audiovisual mencionado en el marco de la publicación referida de los Educadores Sociales Paola Pastore y Diego Silva, quienes coordinaron una investigación sobre experiencias e historia de la educación social en el Uruguay que permitió sistematizar la experiencia de la Escuela Granja Martirené rescatando las palabras de dos de sus protagonistas centrales, Leonardo Clausen y Cristina Mega. La exhibición fue comentada por el Articulador Nacional de la Carrera de Educación Social, Óscar Castro, quien destacó la importancia de hacer memoria sobre las prácticas históricas que oficiaron como precursoras de la Pedagogía y la Educación Social en el país. Curiosos y apasionados sobre estos orígenes, estos educadores sociales se ponen a investigar junto a sus estudiantes de la carrera sobre esta experiencia específica, encontrando en ella valiosos elementos para la reflexión pedagógica actual. El rescate de esta experiencia pedagógica de la mano de los autores, reconstruye lo que fue un internado para adolescentes denominados en su época “abandonados y delincuentes”, uno de esos espacios institucionales creados para gobernar adolescentes que no fueron “normalizados” por la escuela y la familia. Pero también identifican y potencian reflexivamente elementos claves para la acción educativa social actual. La relevancia histórica de Martirené es que va a instalar una propuesta educativa con participación protagónica de los adolescentes en tiempos donde para ellos sólo se ofrecía represión, para obtener una sumisa y subordinada integración social.

Presentación de la Prof. Seila Marisa Da Cunha Islabão: *“Intervenção literária e escrita criativa: desconstruindo conceitos e ressignificando sentidos”*. La exposición toma una experiencia literaria realizada en un centro de privación de libertad con 14 personas privadas de libertad como anclaje para desplegar reflexiones sobre práctica educativa. El desarrollo de prácticas educativas en territorios de exclusión y vulnerabilidad aparece en la exposición como una marca identificatoria de las prácticas educativo-sociales. En ellas, la literatura se constituye en una potente herramienta para la humanización del encierro. Toda obra literaria se presenta como una fuerza social que cobra cuerpo en la lectura y escritura sacudiendo los cuerpos a través de la imaginación, conmoviéndolos, constituyéndolos como cuerpos vibrátiles (Rolnik, 2004); los sujetos no sólo son receptores pasivos de un mensaje, de una idea que se traslada de manera idéntica, sino que al recibirlo se afectan, se alteran, cambian. Es la tensión de esta transmisión la que moviliza e impulsa la potencia del pensamiento creativo, incorporando nuevas sensaciones frente a cuya potencia movilizadora nadie sale indemne. La práctica artística, creativa o literaria se constituye en una metodología valiosa para la acción educativa, ya que pone en juego la imaginación, rompe temporalidades permitiendo reelaborarlas, revivirlas y alterarlas subjetivamente, pues la literatura es arte y el arte es palabra transformadora.

Presentación del Ed. Soc. Matías Meerovich, docente de la Carrera de Educación Social (CFE): *“Educación social. Acumulados y potencias”*. La exposición historiza sobre el origen de la Pedagogía Social como referencia analítica disciplinar de la Educación Social, partiendo de un punto común, el carácter no únicamente escolar de la pedagogía y la educación, rescatando luego la doble perspectiva histórica que está en su génesis. En una de ellas la comunidad es el centro (Natorp o Kerchensteiner), y brinda una educación socialmente determinada y homogénea en base a determinadas actitudes, aptitudes e ideales sociales que cada individuo debe adquirir para realizar-se en comunidad. La segunda corriente (Nohl y Bäumer) se detendría a pensar en una población determinada, específica, afectada por problemas concretos. Esta visión marcará la idea de una ciencia práctica orientada a la ayuda social del “desvalido” y al desarrollo del bienestar de la juventud. Resume y sostiene que esta segunda corriente es la que acabó imponiéndose, primero en Alemania, luego en España y finalmente en Uruguay, asociando la pedagogía-educación social con las prácticas extraescolares y en contextos de pobreza. Es desde esta asociación de elementos que estas dos corrientes iniciales se engloban en una misma forma discursiva. Se consolida así una pedagogía social que trasciende (sin excluir) a la educación formal y se vincula con centralidad a las situaciones de vulnerabilidad. Si bien esta perspectiva de la Pedagogía Social y la Educación Social en el país es el basamento de sus prácticas profesionales, el expositor plantea que la adjetivación de social que esta corriente promueve al sustantivo educación continúa produciéndose conceptualmente en el desarrollo del campo y las prácticas profesionales; es decir, no está cristalizada la idea sino que está en un movimiento que tiende a una nueva articulación que piensa la Educación Social como dos sustantivos inseparables, en una suerte de sustantivo compuesto, configurando hoy una profesión que es educativa y también es social. Desde ello, se propone que la Educación Social busca promover entonces ambas dimensiones, educativa y social, y por ello debe trascender el reduccionismo de proponer como educativo a ciertos sectores de lo social la adquisición de “valores”, la modificación de “conductas” y/o la mejora de “autoestima”. En una trama humana amplia, valiosa, interesante, será compromiso de la Educación Social hacerles llegar lo más valioso que tenemos como patrimonio.

Presentación del Ed. Soc. Óscar Castro (Articulador Nacional de la Carrera en Educación Social del CFE) y del Ed. Soc. Hernán Espiga (Articulador Nacional de Prácticas de

la Carrera en Educación Social del CFE) de la ponencia “*Poner en práctica la Educación social: acción, reflexión e incertidumbre*”, de la autoría de los Ed. Soc. Diego Silva, Óscar Castro, Hernán Espiga y Gabriela Pérez. La exposición reflexiona en torno a los elementos constitutivos de lo que denominan “área de prácticas” en la Carrera de Educación Social, como dispositivo orientado a la producción de subjetividad profesional e idoneidad técnica para la acción educativa en el heterogéneo “campo socioeducativo”. Las prácticas pre-profesionales están diseñadas de modo que el estudiante transite por instituciones diversas, que año a año incrementan los niveles de complejidad y a su vez se le exige al estudiante ejercer la acción educativa con mayor autonomía. Contraponen a la tradicional figura de un docente adscriptor como referente “modélico” en base al cual el estudiante aprende “como ser profesional”, la idea de que el estudiante “se produce subjetivamente” como profesional a partir de las mediaciones que ofrece la experiencia formativa. En este sentido, la práctica formativa se asemeja a un espacio de “laboratorio” con un cierto grado de artificialidad en el que el estudiante “hace como si” fuera educador social y en ese *como si* se va produciendo como tal, enfatizando que las identidades profesionales no son, o no deberían ser, una construcción monolítica, acabada e inamovible. En relación a la complejidad de los espacios en que se realizan las prácticas, traen una categoría analítica potente para la reflexión: la “fatiga de la compasión” (Richard Sennett), que remite al efecto de agotamiento que configura una insensibilidad práctica ante el dolor de los otros, aspecto que aparece como obstáculo y desafío permanente en el proceso formativo. Resulta crucial para que el estudiante pueda afrontar lo planteado anteriormente y las complejidades que presentan las prácticas, generar una *estructura de demora* ante las urgencias y las demandas de resolución de los problemas cotidianos, una cierta tolerancia ante la frustración producida por la exposición persistente al dolor del otro y a las incertidumbres que conlleva producirse subjetivamente como profesional. Se trata de contener el activismo ante esa situación estresante, lo que requiere actuar reflexivamente y preocuparse por el otro evitando el activismo. El dispositivo formativo se orienta a promover un análisis crítico y creativo que posibilite al estudiante un ajuste situado permanente de su accionar, poniéndolo en situación de revisar las acciones, las formas de nombrarlas y entenderlas. Para ello se alterna el espacio de aula con un espacio de supervisión quincenal con la presencia del docente en campo que acompaña al estudiante durante todo el período de práctica en territorio. Asocian el *práctico* de la carrera de Educador Social al concepto de *practicum reflexivo* propuesto por Schön, en el que se propone desarrollar las capacidades de los estudiantes para reflexionar a partir de la tríada práctica-teoría-reflexión, que propone formas de actuación profesional que remiten a procesos subjetivos complejos y requieren una disposición a habitar la incertidumbre y a tolerar *un cierto no saber* sobre las situaciones en las que se encuentran inmersos. Finalizan sosteniendo que implementar un práctico reflexivo exige concebir que el proceso formativo se realiza con otros, mediados por otros y muchas veces a pesar de otros.

## Síntesis de las presentaciones

Las exposiciones presentan como denominador común la necesidad de profesionalización de las prácticas socioeducativas, las que deben considerar como principio ético estructurante el reconocimiento del otro no sólo como sujeto de derecho sino como sujeto de potencia. Trabajar desde la educación social para el desarrollo de acciones que garanticen derechos y promuevan lo humano requiere de adultos dispuestos a asumir la compleja tarea de hacer lugar a lo diferente sin transformar lo diferente en desigualdad.

# PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

LUCÍA GONZÁLEZ<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo se propone mapear, cartografiar y analizar algunos procesos educativos que se producen en los internados de 24 horas que atienden a adolescentes en modalidad mixta, dependientes de INAU, en Montevideo, Uruguay. Dichos internados (Comunidad Capurro, Comunidad Rumbos Nuevos y Abriendo Caminos) forman parte del programa Adolescencia de la División Protección Integral a la Infancia y Adolescencia. En estos hogares las relaciones están establecidas entre los adolescentes y los educadores, entre el proyecto y otros programas de apoyo a la vida independiente, inserción laboral y educativa, conformando una red de relaciones organizacionales mediadas por las instituciones y el Derecho.

De esta manera, a partir de entrevistas realizadas a educadores sociales involucrados en esta labor, propongo analizar qué se entiende por autonomía anticipada en el trabajo educativo con los adolescentes, y elaborar un concepto acorde al dispositivo hogar. Y por otro lado reflexionar sobre cuál es la posición del adulto como promotor de autonomía en términos educativos y criticar el concepto de autonomía a la luz de autores como Planella, introduciendo otros como los de interdependencia y heteronomía, tomados de Larrosa (2003).

**Palabras clave:** adolescencia, internados, autonomía

## Sobre el internado como dispositivo

Las prácticas educativas producidas en los hogares de INAU, llevadas adelante por educadores con variados trayectos de formación (o sin formación disciplinaria) son parte de una madeja más compleja donde hay muchos entrecruzamientos e intersecciones sociales, políticas, económicas y culturales. Para poder entender o analizar esta trama, tomo como parte constitutiva de mi apoyatura teórica el concepto de dispositivo de Agamben (2011):

llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y —por qué no— el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos,

1 Docente, educadora de INAU, estudiante de Educación Social IFES, Montevideo.



en el que millares y millares de años un primate –probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían– tuvo la inconsciencia de dejarse capturar.

El internado es un dispositivo atravesado por varios dispositivos a la vez: en él conviven, entre muchos tantos otros, discursos<sup>2</sup> sobre la pobreza, la vulnerabilidad, la gestión del “resto social”, el concepto de integración y adaptabilidad social, conceptos de educación, creencias sobre la función institucional... Dentro de un hogar conviven varios discursos y producciones de sentido acerca de cómo moldear, controlar, instruir a determinada población que está estadísticamente estudiada: la niñez y adolescencia en situación de vulnerabilidad en cuanto a sus derechos; el estado debe brindar protección ante esta vulneración.

El dispositivo, siguiendo a Agamben, crea varios procesos de subjetivación en un mismo individuo. Es característica de esta etapa del capitalismo la multiplicidad de procesos de subjetivación, una especie de atomización de los sujetos, apareciendo el consumo como la más prominente mediación. Así, el internado clásico produce un proceso de subjetivación en los individuos que transitan por él: el sujeto institucionalizado, que a la vez está transitando por varios otros procesos de subjetivación. El adolescente institucionalizado lo es en tanto transita y convive un momento de su vida por el internado, es usuario de este sistema y como tal porta un código y una historia de su trayecto institucional, con un ingreso, un proceso y un egreso institucional.

Las prácticas educativas que son producidas en el internado pueden ser analizadas a la luz del concepto de actor-red, entendiendo que el ensamblaje que se da entre instituciones, discursos, documentos y marco legal, concepciones acerca de niñez adolescencia, vulnerabilidad, políticas educativas, proyectos socioeducativos, forman un ensamblaje compuesto por diferentes elementos que producen entramados relacionales.

Me resulta interesante poder utilizar también el concepto de traducción, que implica a través de actos de persuasión una reconfiguración de la red. Domenech nos plantea que Callon y Latour “entienden por traducción todas las negociaciones, intrigas, actos de persuasión o violencia, gracias a los cuales un actor consigue la adhesión de otros actores. El acto de traducción reorganiza las entidades y sus relaciones, prefigura, configura un entramado, una red”.

Pienso que todas aquellas prácticas educativas que se producen en el internado y que traspasan las configuraciones del entramado institucional, están entablando el acto de traducción, siempre en movimiento y en tensión con la red. Si bien desde hace un tiempo ya las prácticas educativas están reguladas a partir de un paradigma de protección integral a los sujetos de derechos, existe aun cierta carencia institucional que se traduce en la desregulación de las prácticas educativas. Violeta Núñez (1990) plantea que

en lo que hace al campo de la inadaptación social, los espacios nominados como educativos se inscriben en una paradoja que hace obstáculo al propio planteo educativo: dado que dichos espacios caen fuera de los límites del sistema escolar, carecen absolutamente de un diseño curricular que ordene (NORMALICE) la producción educativa que se genera en tales ámbitos” (p. 209).

2 Cuando hago referencia a la noción de discurso me estoy apoyando en la conceptualización que nos presenta Violeta Núñez (1990): “el discurso –en tanto proceso de producción de sentido– crea (construye, categoriza, organiza) realidad. Esta realidad aparece así definida como efecto del discurso”.

Sin embargo, esta falta de normalización de estos espacios educativos (los hogares de INAU) puede ser vista desde algún lugar como un campo fértil para innovar, practicar, ensayar prácticas educativas que respondan a ciertas interrogantes que nos propone Violeta Nuñez: ¿qué se persigue con esto? ¿Cuáles son los espacios definidos como educativos? ¿Qué se considera pertinente transmitir en cada espacio? ¿De qué manera? ¿A quiénes? (*ibíd.*).

Los intersticios pueden ser aprovechados para “reterritorializar” nuevas prácticas que se están llevando adelante en algunos hogares desde hace un tiempo ya, pero que les falta la toma de la palabra. Como nos plantea Larrosa (2003),

desde el convencimiento de que las palabras producen sentido, crean realidad y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación. Yo creo en el poder de las palabras, en la fuerza de las palabras, en que nosotros hacemos cosas con palabras y, también, en que las palabras hacen cosas con nosotros. Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo "razonar" o "calcular" o "argumentar", como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa.

Desde las palabras podemos ordenar, sistematizar algunas prácticas que se configuran en lugares donde se establecen contextos educativos.

### **Adolescencias y transiciones**

El concepto de transición hacia la adultez está asociado a la adquisición de habilidades sociales previstas para el ingreso del mundo adulto. Desarrollo personal y procesos de individualización son parte del proceso de socialización. Bois-Reymond y López Blasco (2004) plantean que dentro del contexto de las sociedades postmodernas estos procesos son cada vez más complejos y cargados de incertidumbres debido a la ruptura con la normalización desarrollada por las sociedades modernas. Las transiciones ya no son lineales pues hay una ruptura con los patrones normalizados de educación-empleo-matrimonio-niños. La desigualdad social persiste en las trayectorias individualizadas y forma parte de las restricciones que contribuyen al desarrollo de lo que dichos autores denominan modelos de transiciones tipo yo-yo. Los trayectos, entonces, se diversifican e individualizan. Los procesos de construcción de identidades ya no son únicos e inflexibles ni proyectos para toda la vida, sino que, como plantea Baman (2010) tienen la capacidad de renacer de forma intermitente. Así como no podemos hablar de adolescencia en términos absolutos sino de múltiples adolescencias, tampoco podemos partir de transiciones normalizadas con trayectos únicos, ya que en el caso de Montevideo los trayectos son variados y la desigualdad social opera como excluyente de algunos soportes materiales y culturales. Sin embargo, podemos encontrar en estas circunstancias actuales un indicio de cambio social que plantea demandas y aspiraciones de los adolescentes.

Hoy en día, según Bois-Reymond y López Blasco (2004), estamos frente a la desaparición de la biografía normal con roles de género y clase definidos y aceptados socialmente. Frente al desmarcamiento de la normalidad en los recorridos transicionales, lo nuevo, emergente y hasta saludable es la individualización de las transiciones y la autoevaluación constante que la juventud puede realizar en cuanto a esta: los y las jóvenes son cada vez más responsables de las decisiones que toman. Para nuestro caso concreto, los y las jóvenes de Montevideo que

ingresan a internados de INAU, las transiciones hacia la adultez deben estar acompañadas de un marco de respeto, participación y acompañamiento en pos de transitar este proceso con la mayor diversidad posible.

Los informes de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud trabajan sobre las transiciones de los jóvenes uruguayos a la adultez a través de cuatro eventos: constitución de hogar diferente al hogar de origen, salida del sistema educativo, ingreso al mercado laboral, inicio de la vida reproductiva. Los eventos suelen ser mojones que expresan el cierre de un proceso y una apertura hacia algo diferente, de forma progresiva, hasta más complejo si se quiere. Si bien la adultez no comienza de forma categórica cuando estos cuatro eventos se dan, ya que no suele darse al mismo tiempo y de la misma manera, son categorías que ordenan la situación actual de los jóvenes de nuestro país, si bien, según lo que hemos analizado arriba, las transiciones son cada vez más fragmentadas y diversas y un número extenso de adolescentes que por su situación de exclusión y vulneración de derechos no viven estas transiciones de la misma manera que los adolescentes encuestados en sus hogares. Los adolescentes institucionalizados en INAU son en gran parte portadores de varias trayectorias de vulneración de derechos producto de la desigualdad social. Llegan a los internados, en su gran mayoría, con un abandono o retraso en el sistema educativo formal, situaciones de maltrato y/o abusos en el ámbito familiar, víctimas en definitiva de los procesos de exclusión social. Trabajar estas transiciones significa entonces para los educadores tomar un posicionamiento ético y político frente al trabajo educativo.

Cuando son casi inexistentes las posibilidades de reconstruir o fortalecer el vínculo familiar para que haya un retorno del o de la adolescente a su núcleo, el equipo de educadores de los hogares trabaja para ofertar un egreso institucional autónomo, que implica acelerar o apuntalar dos de los cuatro eventos que se dan en las transiciones a la adultez: la constitución de un hogar diferente al hogar de origen y el ingreso al mercado laboral. Estamos hablando aquí de lo que Silva Baleiro y Domínguez denominan autonomía anticipada, concepto para nada neutral y que denota las desigualdades sociales provenientes de un sector de la población de nuestro país que no accede a las mismas oportunidades o recorridos y proyecciones que otros grupos detentan.

Los adolescentes que ingresan a INAU sufren también un proceso de estigmatización producto de las concepciones que subyacen aun en las mentalidades de nuestro país acerca de la minoridad infractora, o próxima a infringir, podríamos decir, por portación de exclusión y vulnerabilidad. A pesar de los cambios de paradigma, subyacen aun en los internados de INAU concepciones con resabios de la tradición tutelar que se cuelan en las prácticas educativas con adolescentes. La exigencia del egreso institucional a proyectos de autonomía anticipada pareciera verse como exitosa, no así cuando un o una adolescente “retorna al núcleo familiar. Y cae el proyecto de autonomía.” ¿Por qué es visto bajo el signo contrario de autonomía, o sea de dependencia, el retorno al núcleo familiar de un o una adolescente perteneciente al sector social más excluido? Tal vez tenga que ver esta partición de infancias a la que hace referencia Frigerio cuando menciona a los y las niñas y los y las niñas adjetivadas. Para nuestro caso, siguen habiendo adolescentes adjetivados. Y como plantea Carmen Rodríguez en su último libro (2016): “son las instituciones las que etiquetan, adjetivan y, por supuesto, es muy evidente que es en la selección de esos adjetivos donde el lenguaje muestra desplegarse sin miramientos el orden simbólico de un tiempo” (p. 140).

## Concepto de autonomía para el dispositivo hogar

Dentro del dispositivo hogar emergen algunas concepciones acerca de qué se entiende por educar en promoción de procesos de autonomía. Se entiende el aprendizaje de la autonomía como un proceso que no finaliza con el egreso de los adolescentes. Se reconoce que el período de transición de la adolescencia a la adultez es aun más largo que los tiempos formales planteados por la institución, ya que una entrevistada afirma que “como estamos hablando de chiquilines de 18, 19, no estamos hablando de chiquilines autónomos. Son chiquilines que tienen que continuar sus procesos acompañados fuera del internado de INAU; capaz que en algún proyecto de autonomía, pero muy difícilmente hoy por hoy un adolescente pueda vivir solo”.

En este sentido, de las entrevistas se desprende una idea fundamental: el ensayo de la convivencia social, a través del acceso a la red normalizadora de la sociedad actual. Dejan ejemplos muy puntuales de esto: “aprender a cocinar, tomarse ómnibus, manejarse en un ámbito laboral previo al egreso”; “insistimos en la convivencia con el otro: desde el cuarto, la ropa, la tarea, todas estas cosas más del internado clásico si se quiere, o lo que más conocemos de los hogares, de cómo se organiza un hogar desde adentro”. Hay aprendizajes que claramente se desarrollan dentro del internado: aprender a cocinar, tender una cama, ordenar un cuarto, limpiar la ropa, gestionar dinero. Y otros que están relacionados con la circulación social: tomarse un ómnibus, ir al médico, terminar los estudios, encontrar gustos personales, búsqueda de trabajo, entran en contacto con manifestaciones artísticas y culturales de la ciudad, etc. y con esto existe una apuesta a romper con el estereotipo de institución totalizante.

Esta noción de autonomía como aprendizaje que se establece como parte constitutiva de un proyecto educativo, sin el reconocimiento de que es un anticipo del proceso de autonomía, un empezar a ensayar. Primero que nada, porque culturalmente los adolescentes de nuestro país no pasan a ensayar la vida autónoma a los 18 años, sino que hay un período de transición bastante más largo.

Emerge también de estas entrevistas algo que una de las entrevistadas define como una dimensión afectiva de la autonomía: cuando se hace referencia al trabajo con el entorno familiar se desprende que “eso también consideramos que es importante trabajar, en el tema de autonomía, porque les suele suceder a los gurises, se van y a donde... es para donde salieron, porque uno forma parte de ese clan, de esa familia, con virtudes y defectos, como cada uno de nosotros. Es como eso, poder manejar lo que los otros son y lo que yo soy y que me aportan y que puedo aportar, y eso también es autonomía”.

Esta dimensión afectiva, que alude a cómo gestionar y trabajar las emociones, está presente como parte del proceso de adquisición de autonomía. En este aspecto me parece interesante el planteo de Mèlich (2000) acerca de la historicidad y la multiplicidad de trayectos que poseemos los seres humanos, porque somos herederos de nuestra naturaleza, de nuestra cultura, de nuestro entorno. Para bien o para mal, dice Mèlich, el pasado siempre deja huellas en el presente, no hay una libertad completa de lo que aconteció anteriormente en nuestras vidas. Los y las adolescentes que transitan por la institución inician nuevos trayectos, pero sin desprenderse de sus vivencias pasadas, y trabajar para la autonomía no significa desprenderse de su trama familiar, porque están implicados en ella, es parte de la herencia. Las entrevistadas plantean la necesidad de atender el cómo trabajar con esa ausencia que se torna presencia constantemente: la relación que establecen los adolescentes con sus familias estando

en el internado. Porque si no forman parte del proyecto educativo individual, las referencias familiares quedan rezagas, es un ámbito de poca exploración educativa.

En este sentido, es imprescindible entonces que los y las educadoras se tomen el tiempo necesario para conocer la situación del o de la adolescente que ingresa al internado, porque cada adolescente es singular, y conocer su historia es construir un contexto de posibilidad donde lo subjetivo pueda expresarse. Siguiendo a Gomes Da Costa (1995),

estudiar su situación, comprenderla y actuar constructivamente en relación con ella, dando la posibilidad al adolescente para que se enfrente con su realidad de forma cada vez más madura, es la tarea que, en orden de importancia, antecede a todas las demás. Su realización permite al educando superar el aislamiento y la soledad (p. 40).

### **Rol del adulto en la construcción de autonomía**

La figura del educador y de la educadora en el internado está siempre, es constante, el o la adolescente convive en un espacio donde la presencia adulta es permanente. Ahora bien, esta presencia de los y las educadoras se construye en base a la convicción de estar respetando, acompañando, emancipando. Para los adolescentes institucionalizados, el ensayo con el otro es permanente. El papel del educador es como acompañante de un proceso donde inevitablemente la presencia del otro acompaña un aprendizaje. No se puede aprender solo, ni siquiera el principio de autonomía pasa por la soledad absoluta, porque educar es también, en cierto sentido, humanizar, y la vida sin otro no es posible. En este sentido, Mèlich (2000) nos plantea que “la autonomía se fundamenta en la heteronomía y sólo a través de la heteronomía puede el sujeto convertirse en autónomo. La presencia del otro, como heteronomía privilegiada, no niega mi libertad, ni la dificulta. Todo lo contrario, la inviste”. La presencia del otro fundamenta el proceso de autonomía, y de eso se trata educar: acompañar, transmitir, mediar, son procesos en donde las relaciones, los vínculos, están presentes. Hay un juego entre la proximidad y el distanciamiento en el proceso de acompañamiento: la presencia del educador no es la misma durante todo el proceso. No es lo mismo ser recién llegado que estar a punto de partir, y hay que saber correrse cuando el protagonismo de su proyecto lo toma el adolescente.

Aquí es indispensable mencionar a Gomes Da Costa (1995): “hacerse presente en la vida del educando es el dato fundamental de la acción educativa dirigida al adolescente en situación de dificultad personal y social. La presencia es el concepto central, el instrumento clave y objetivo mayor de esta pedagogía” (p. 29). Es una presencia que requiere del o de la educadora una implicación en ese acto de educar. Estas características de la relación educativa están mediadas por la intención en el acto de educar, dentro del cual hay que mediar entre la proximidad que permite comprender al educando y su problemática, y el distanciamiento para visualizar el proceso educativo y dejar emerger al sujeto. Esta presencia debe ser constructiva y emancipadora.

### **Autoevaluación del proceso de autonomía**

Aparece claramente la posibilidad de que el o la adolescente tome parte de este proceso, y de esta manera apropiándose de los contenidos educativos... La capacidad de decidir y de

evaluar también son procesos que denotan mayor complejidad en la vida de un adolescente. En este sentido una de las entrevistadas afirma que “nosotros tenemos tres etapas, coordinadas, brújulas y timón (...); cuanto mayor autonomía, vas como pasando de etapa. Tiene que ver con que te ayudamos a marcar las coordenadas, hacia dónde vas, la brújula que ya vos empezás a moverte solo, y el timón después sos vos el que dirige hacia dónde vas. Las etapas son bien importantes para nosotros y para ellos, porque tienen bien claro que no es lo mismo estar en una etapa que en otra”.

Es interesante cómo a través de esta herramienta de tres etapas bien diferentes, los y las adolescentes logran visualizarse como sujetos de la educación. Estos procesos están relacionados con la construcción de espacios educativos: la posibilidad de educar también requiere de un ambiente predispuesto a ella, algo tan difícil en un internado de tradición institucional totalizante y homogeneizadora. Pero, sin duda, de las entrevistas sobresale la necesidad de contribuir con la singularización del sujeto dentro del internado: “el poder darle lugar al otro en tanto otro, en tanto sujeto único, singular, (...) cuesta mucho más y requiere más capacidad de observación, de estar atentos, de vincularme. (...) Darle lugar a que el gurí pueda empezar, porque hay gurises que llegan a la institución con su identidad negada (...); tienen una idea muy vanal, muy vaga, de lo que tienen que hacer ellos en tanto protagonistas”.

Emergen como de gran importancia los procesos de participación en sus proyectos educativos y en sus respectivas evaluaciones. Y frente a esta posición, la de privilegiar al sujeto singular en una institución con tradición homogeneizadora, se economizan las acciones para lograr mayor impacto en los procesos de autonomía. Los procesos de autoevaluación de los y las adolescentes van de la mano con la disposición y el tomar parte de. Esto se vuelve fundamental a la hora de elaborar un proyecto educativo individual para y con un o una adolescente. Generalmente los y las adolescentes transitan por los hogares sin entender mucho el por qué y para qué de esa experiencia. La predisposición a ser educado es fundamental a la hora de establecer la relación educativa. Sin ella, la transmisión de los contenidos educativos queda trunca. Y la predisposición de ser educado no es un proceso similar en todos los sujetos. Muchas veces viene de la mano con el conflicto, con el enojo, y también con los errores. Y en estos casos “el adulto no esquiva el conflicto, el adulto que mejor se puede desenvolver en estos lugares es el que puede lograr eso y resolverlo a través de la palabra”.

Los sujetos de la educación son también “sujetos de la experiencia” (Larrosa, 2003), porque están expuestos a transitar por procesos que pueden ser interpelantes en varios aspectos, y eso genera incertidumbres. El error, la equivocación, los enojos, los miedos, son parte de un camino a recorrer dentro de los proyectos educativos de los adolescentes. Los sujetos que se “ex-ponen” (Larrosa, 2003) transitan por todas esas vivencias, y el adulto es el que acompaña, acompaña, pero también interpela, cuestiona, redobla la apuesta. Los adolescentes que se exponen son aquellos que “hacen carne” su proyecto, lo producen, lo elaboran junto con el educador y lo vivencian, lo hacen suyo con todos los riesgos que eso implica.

## **Problematizar la autonomía**

El concepto de autonomía se desarrolla con la Ilustración, el precepto kantiano se basaba en que el ser humano debe adquirir sus capacidades racionales para alcanzar la plena libertad y autonomía.

Construcción socio-moral de la autonomía: el sujeto debe ser capaz de darse sus propias leyes y cumplirlas. La cuestión vinculada al aumento exponencial del individualismo, nos dice Planella (2015), tiene que estar relacionada con la llegada de la Modernidad, y “la creación del sujeto jurídico moderno se traduce en la supremacía del yo y tal vez en el ordenamiento de un Estado-cuerpo”.

Frente a la barbarie de los totalitarismos, Adorno plantea nuevamente que el camino de la educación hacia la autonomía es la única fuerza contra el principio de Auschwitz. La capacidad de recibir órdenes de autoridades exteriores, la dependencia, es típica de la barbarie. En este sentido, autonomía encierra una idea de autosuficiencia, de superación de dificultades, es una mirada positiva. Sin embargo, plantea Planella, podemos iniciar el camino de la sospecha al término de autonomía, evidenciando su contracara: la dependencia. Para este autor, hay una relación dialéctica entre dependencia e independencia (autonomía): pasamos en nuestra vida por varias etapas de dependencia, no son constantes a lo largo de la vida, ni tan solo a lo largo de un mismo día. Planella plantea poner en juego el término de interdependencia como constitutiva de nuestras relaciones, y que da cuenta de la complejidad de las relaciones sociales y de las capacidades de las personas para transitar por diversas instituciones. El transcurrir de la vida, según Planella, es un tránsito por diferentes veredas y caminos, que varía según las realidades y condiciones.

Tomando estas reflexiones, entonces, podemos cuestionarnos acerca del término autonomía y toda la carga moral y social que el mismo conlleva para pensar en un camino de interdependencia que requiere de un acompañamiento intersubjetivo a la persona, en este caso, a los y las adolescentes de nuestra ciudad que no solo transitan en una cuerda que varía de la dependencia a la autonomía, sino que sus transiciones hacia la adultez están plagadas de nuevos recorridos, territorios, identidades y que han quebrado la antigua transición normalizada.

Por otro lado, siguen aún vigentes en este tema las reflexiones de Freire acerca de considerar a los educandos como seres con identidad en construcción. La práctica rigurosa de los profesionales de la educación se asienta sobre el respeto a la dignidad, identidad y ser en formación de los educandos. La exigencia de la reflexión crítica permanente aun sigue siendo válida para nuestras profesiones.

## Reflexiones

*“Poníase el sol y las tinieblas empezaban a ocupar los caminos, cuando llegaron a Feras, a la morada de Diocles (...). Allí durmieron aquella noche, pues Diocles les dio hospitalidad”*

*La Odisea*

El egreso institucional de adolescentes que permanecen bajo el sistema de protección integral de INAU está visto o vinculado a la separación del adolescente de la institución. Es la etapa final del proceso de institucionalización de los jóvenes y su salida tiene un punto muy claro: cumplido los 18 años de edad la desvinculación es inminente. Hasta este momento, en los internados de adolescentes de INAU aun no se han podido establecer políticas educativas de cara a construir redes y contextos que propicien un egreso institucional enriquecido con aprendizajes tendientes al mejoramiento de la integración comunitaria, circulación social, acceso a la educación y al trabajo y también al aumento de las capacidades de cuidado de los núcleos parentales.

Las entrevistas realizadas dan cuenta de que hay algunos lugares, internados oficiales de INAU, que están generando contextos educativos que dan lugar a la posibilidad de procesos educativos individuales en adolescentes. Y emerge como uno de los grandes aprendizajes la generación de autonomía graduada, anticipada, siempre concebida con el otro y nunca acabada. Estos hogares están emprendiendo intencionalmente estas prácticas educativas que conciben a los adolescentes institucionalizados como sujetos de posibilidades y multiplicadores de aprendizajes.

Sin embargo, estas prácticas son producto de la inquietud de algunos equipos que se han dispuesto a trabajar en términos educativos y no funcionales a las dinámicas más tradicionales de los internados. Existe la intención deliberada de generar proyectos de centro con finalidad educativa social y diversificar el trabajo del educador que tradicionalmente se aboca al cotidiano en su totalidad. Ponen la función educativa por encima de cualquier otra. Pero este engranaje que está en plena construcción, reconversión y reflexión, puede perderse con el recambio de los equipos, pues funciona por la voluntad personal de aquellos que han decidido sostener su práctica educativa de esta manera. No hay duda de que estos saberes no son volátiles ni se esfuman con las personas, pero hay un engranaje, una red, que abarca institución, comunidad, sociedad, educación, y que no está al servicio de la educabilidad en estos términos.

El INAU actúa como institución de protección integral, pero no ha logrado tejer redes de políticas educativas con el resto de los actores sociales que tienen que estar implicados en la educación de los adolescentes. La responsabilidad social y educativa del egreso, y algo más ampliado, de los procesos de autonomía de los adolescentes, abarca algo más, creo, que a una institución en particular; y se enmarca en un proceso de construcción de políticas de inclusión que sean universales y no focalizadas.

Por último, quisiera mencionar lo importante que es para la educación el gesto de acompañar y aprender con el otro; recibir al recién llegado, al “extranjero”, es un gesto que inaugura una instancia educativa. En este mundo posmoderno, donde dominan los escenarios culturales en soledad tras las tecnologías y las denominadas redes sociales, el gesto de hospitalidad de los antiguos griegos, que hasta el siglo XX se mantenía con todo extranjero recién llegado, adquiere relevancia educativa.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica* n° 73, pp. 249-264. México, D.F.
- Bois-Reymond, M. y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de Juventud* n° 65.
- Domenech, M. y Tirado, F. (2006). La teoría del Actor-Red. Una aproximación simétrica a las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. En Aibar Puentes, *Ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, pp. 3-40.
- Larrosa (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.



- Mèlich, J.-C. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?. *Revista Enrahonar* n° 31, pp. 81-94. Barcelona.
- Mèlich, J.-C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Revista Teoría Educativa* n° 20, pp. 101-124. Barcelona.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Planella, J. (2015). Controversias socio-pedagógicas sobre la capacidad de ser sujeto: entre la dependencia y la autonomía”. *Revista Reflexão e Ação*, v. 23, n° 3, p. 299-314. Santa Cruz do Sul.

# EDUCACIÓN SOCIAL: ACUMULADOS Y POTENCIAS

MATÍAS MEEROVICH<sup>1</sup>

## Resumen

El artículo pretende analizar el devenir de algunos discursos relacionados con la pedagogía social y la educación social, desde su surgimiento hasta la actualidad.

Se apuesta a la potencia de correr el trabajo educativo social de intenciones puramente de control y fabricación de seres humanos, para constituirse en un quehacer claramente pedagógico, donde se priorice la enseñanza.

**Palabras clave:** educación social, pedagogía social, enseñanza.

## Abstract

The article analyzes the evolution of some speeches related to social pedagogy and social education, from its inception to the present. Bets on the power of running the social educational work of pure intentions and manufacturing control human beings, to constitute a clearly pedagogical work, where teaching is prioritized.

## Pedagogía social-educación social: algunos sentidos necesarios

La vieja disputa entre la concepción de la Pedagogía Social de Natorp y la de Nohl o Bäumer parece olvidada, quizá superada, en nuestro tiempo. Ambas se han ido integrando con la misma facilidad en una matriz disciplinar que ha crecido sobre la base de una, por otra parte, necesaria, pluralidad de sentidos en lo teórico, lo metodológico y lo profesional (Sáez y Molina, 2006, p. 84)

La educación social se ha nutrido de un gran número de construcciones realizadas por otros campos disciplinares, por lo cual el universo de la pedagogía social se ve rodeado por un conjunto de ideas que provienen de la filosofía, de la sociología y de la psicología, entre otros. Estas ideas no son recortes aislados y caprichosos, sino que responden a un hilo conceptual común que da forma a las prácticas y al análisis educativo social.

Si bien la educación social toma de otras disciplinas categorías de análisis, lo hace para utilizarlas de una manera peculiar. Los elementos que toma la educación social se utilizan desde la intención de establecer una relación educativa, estableciendo una mirada y unas prácticas que cruzan diferentes elementos de otros campos disciplinares con una mirada de base pedagógica que entiende a lo educativo en razón de las características singulares de cada educando.

<sup>1</sup> Educador Social y Docente de Historia. Se ha desempeñado laboralmente en diferentes ámbitos socioeducativos relacionados con adolescentes, familias y comunidad. Es docente en la formación en Educación Social.

Existe una clara multireferencialidad en los análisis de la pedagogía-educación social. Sólo como un breve esbozo, podrían aventurarse algunos elementos entrecruzados que son tomados de otros campos: clase social, género y generaciones y la descripción del contexto (desde la sociología); noción de sujetos (de la filosofía y la psicología); noción de infancia, adolescencia y familia (de la historia y la antropología); los análisis institucionalistas; el concepto de poder (de los escritos de Foucault); el concepto de don (de la antropología) y el de singularidad (de la psicología)

En el momento actual del devenir de la pedagogía social nos encontramos ante un campo disciplinar que entiende a su objeto de estudio (la educación social) como una práctica preferentemente ligada a contextos extraescolares y en relación a contextos de exclusión o problema.

Sin embargo, esta forma de entender a la educación social no es la única posible, pues existen otros discursos para los cuales ésta haría referencia a lo que ocurre de educativo en “la comunidad” en un sentido amplio, es decir, en lugares sociales que no necesariamente son los ámbitos escolares y destinados a todos/as quienes integran la sociedad.

A modo de hipótesis se podría decir que la pedagogía social podría verse como un intento por marcar el carácter no únicamente escolar de la pedagogía y la educación. En este sentido se puede ver como un intento por generar un cierto discurso según el cual la pedagogía excedería lo que estrictamente tiene que ver con la pedagogía escolar.

De esta manera, se sostiene que existen por lo menos dos formas de entender a la educación social y por tanto a la pedagogía social. Dando cuenta de esto, Sáez Carreras y García Molina (2006) sostienen la existencia de “dos corrientes diferenciadas que coexisten en los orígenes de la Pedagogía Social como ciencia en la Alemania de mediados-finales del siglo XIX y que van a persistir, con transformaciones y giros teóricos, en el imaginario de la Pedagogía Social hasta nuestros días” (p. 66).

La primera corriente que identifican sería la que determinan autores como Natorp o Kerchensteiner, donde la educación social se ve como la que la propia comunidad brinda a sus integrantes, que sólo pueden ser entendidos como integrantes de la misma. En estos términos sería una educación socialmente determinada y sin diferencias para todos los integrantes de la comunidad y en función de ciertos ideales sociales de armonía que se deseaban alcanzar.

La segunda corriente se detendría a pensar en una población determinada, específica, afectada por problemas concretos. Esta visión se encuentra ligada a las dificultades económicas y sociales que trajo la Primera Guerra Mundial. En este contexto, la infancia y la juventud se vieron notoriamente afectadas, ante lo cual “la Pedagogía Social se piensa como una ciencia práctica de la ayuda a las necesidades humanas y se vincula, en primera instancia, a la ayuda social y al desarrollo del bienestar de la juventud” (*idem*, p. 67).

Viendo la genealogía de los discursos, se puede decir que esta segunda corriente, representada por autores como Nohl y Bäumer, es la que acabó imponiéndose, primero en Alemania, luego en España y por fin en Uruguay, asociándose la pedagogía-educación social con las prácticas extraescolares y en contextos de pobreza.

Luego de su surgimiento con Natorp, el término “pedagogía social” recorrió un camino genealógico en el que se fue adjetivando<sup>2</sup> para pasar a tener que ver con lo que ocurre fuera de la escuela (y únicamente fuera) y prioritariamente con las “poblaciones vulneradas”.

Con el solo objetivo de poner en palabras estas definiciones se realiza a continuación una selección muy escueta que intenta dar cuenta de algunos discursos con relación a la educación social.

En la presentación de su libro, Quintana (1994) sostiene que en España el concepto de educación social tiene dos sentidos.

- 1) Por un lado alude a la intervención educativa que se hace con el fin de ayudar al individuo a que se realice en él, del mejor modo posible y sin desviaciones, el proceso de socialización, es decir, la adaptación a la vida social y a sus normas, hasta alcanzar una alta capacidad de convivencia y de participación en la vida comunitaria. Este tipo de educación entronca con la llamada educación general del individuo, a la cual completa.
- 2) Por otro lado se llama “educación social” a un tipo de Trabajo Social de aspecto educativo y que desempeña unas funciones pedagógicas. Se practica profesionalmente fuera de la escuela, pues no tiene que ver con el sistema educativo del país, sino más bien con la promoción del Bienestar Social. Pone en juego una serie de servicios sociales de carácter pedagógico, que tienden unas veces a resolver problemas carenciales que sufren ciertos grupos marginados, y otras a resolver dichos problemas en la población en general, asegurándole los medios (educación para la paz, educación ecológica, acción cívica, asociacionismo, voluntariado, servicios de tiempo libre, etc.) de llevar una vida comunitaria plétórica y correcta (p. 9).

Violeta Núñez (1999), en “Cartas para navegar en el nuevo milenio”, sostiene:

por educación social entendemos una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos de los sujetos (p. 26)

Jaume Trilla, en el libro “De profesión: educador(a) social” (Romans, Petrus y Trilla, 2000), utilizando la metáfora del “aire de familia”, delimita a la educación social como formada por

todos aquellos procesos educativos que comparten, como mínimo, dos de los tres atributos siguientes:

1. se dirigen prioritariamente al desarrollo de la sociabilidad de los sujetos;

---

2 “Voy a hablar aquí de y desde una pedagogía, adjetivada como *social*, que se interroga acerca de instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso. Se trata, entonces, de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Éstas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada ser humano” (Núñez, *apud* Molina, 2003, p. 210).

2. tienen como destinatarios privilegiados a individuos o colectivos en situación de conflicto social;
3. tienen lugar en contextos o por medios educativos no formales (p. 37).

## **Llegados a hoy: ¿pedagogía social-educación social para todos/as?**

Llegados a hoy, los discursos relacionados con la pedagogía social han recorrido caminos sinuosos, movедizos, estrechos por momentos y amplios por otros, y también se han compactado y mezclado en un discurso único bajo el paraguas de una matriz disciplinar en continua construcción. Estas dos corrientes iniciales se engloban hoy en una misma forma discursiva.

De esta forma, el discurso de la pedagogía social busca otros lugares en los que ocurra educación y se liga a los contextos de vulnerabilidad, asociándose a pensar la educación que se da en *lo que lo social define como problema* (Núñez, 1999, p. 26) y relacionando por esto a la educación social con una educación en relación con las normas sociales que permitan la convivencia.

Pensando en un sentido más amplio y en torno a los posibles recorridos a futuro, se cree posible esbozar a la pedagogía social como una disciplina que piensa en las prácticas educativas que ocurren en cualquier contexto social y que no se restringen a las visiones pedagógicas ligadas a la escuela tradicional<sup>3</sup>.

Pensando en la pedagogía social, García Molina (2003) defiende la existencia de una sola disciplina que tuviera como objeto de estudio la educación en todas sus variantes de sentido, la cual “se encargaría de suministrar el material de referencia explicativo, normativo y técnico para el diseño y desarrollo de prácticas educativas en cualquiera de los ámbitos donde se requiera su concurso” (p. 24).

Este autor (García Molina, 2003, p. 25) sostiene que no se debe entender como un sustantivo seguido de un adjetivo, sino como una nueva articulación de dos sustantivos inseparables, en una suerte de sustantivo compuesto: “defender que la Educación Social es una profesión educativa y una profesión social y que estas dimensiones son inseparables salvo por abstracción teórica” (*idem*, p. 28).

Sería lícito pensar, entonces, que este recorrido no esté acabado, y que existan todavía hoy disputas teóricas entre la pedagogía social entendida como discurso sobre todo hecho educativo (sin importar dónde ocurra) por un lado; y, por otro, como discurso sobre lo que ocurre de educativo fuera de la escuela y relacionado con los “territorios de frontera inclusión/exclusión” (Núñez, *apud* García Molina, 2003, p. 210).

En este trabajo se entiende que la pedagogía social es una disciplina que genera discursos en torno a los saberes, conocimientos, funciones y *dispositivos* (Baremlitt, 2005, p. 79) que la educación social ha de poner en juego para la resolución del problema de la continua necesidad humana de hacer lugar al otro recién llegado (educar) en diferentes contextos institucionales socialmente producidos.

En relación con esto, se considera que la educación social es una práctica social intersubjetiva en la que se encuentran un sujeto-educando (que es entendido en su singularidad como

3 Podría entonces pensarse en la pedagogía social para prácticas que se lleven adelante dentro de la escuela (pero que no respondan a la *forma escolar tradicional*) (Fattore, 2013, p. 13).

un igual en tanto posibilidades y alguien radicalmente diferente en relación a que no puede ser formado desde fuera y en todo momento decide por sí mismo/a) y un sujeto-educador (que es un/a profesional reflexivo/a en cuanto a las responsabilidades que asume y la planificación y evaluación sistemáticas que necesita su trabajo), en la que se ponen en juego diversos contenidos culturales (que pueden delimitarse con cualquier recorte de cultura en relación al contexto y los intereses, y que son enseñados, transformados, reconstruidos, aprendidos y negados), utilizando una metodología amplia (que se adecua al contexto y da lugar a la participación y los saberes del otro); teniendo un marco institucional (que puede variar en cada caso y no está limitado a unas formas institucionales determinadas sino que se enmarca en diferentes contextos socialmente producidos y variables a lo largo del devenir histórico), con una direccionalidad política (que hace lugar al otro desde una postura ética que lo asume la responsabilidad por el bienestar de todos los/as otros/as como un compromiso).

### **Utilizando algunos “viejos términos”**

El campo laboral en el que se desempeñan los/as educadores/as sociales ha sido variable y se ha venido ampliando desde el inicio de la carrera en Uruguay.

Desde un inicio, a principios de la década de 1990, donde la formación surge en relación y para trabajadores/as del, en ese entonces, INAME, hasta el momento en el que se escribe este trabajo, han existido diversos movimientos, en función de políticas socioeducativas que toman características propias y particulares, en un marco general de focalización.

En términos generales, y a sabiendas de que se puede pasar por alto excepciones, se cree que podría afirmarse que actualmente el trabajo educativo social se da entre “desamparados/as”, “descarriados/as” y “peligrosos/as”, en políticas ligadas a dispositivos de biopolítica (Foucault, 1998, p. 168).

En este sentido, muchas veces se puede correr el riesgo de naturalizar un “estado del arte”, dando por hecho que lo que existe es lo posible. Y de esta forma se corren algunos riesgos, entre ellos el de resignarse, únicamente, a cuidar a los/as desamparados/as, reinsertar a los/as descarriados/as y contener a los/as peligrosos/as.

Con diversas formas y por medio de validaciones teóricas y discursivas disímiles, estas naturalizaciones tienden a implementarse por medio de colocar en el centro concepciones ligadas a los valores, la grupalidad, la resolución de conflictos y los límites. Todos estos elementos podrían, quizás un poco malignamente, agruparse bajo el lema de enseñar a ser buenos/as pobres.

Estas prácticas de gestión de la pobreza nos posicionan, más allá de nuestros discursos, en un lugar de “fabricación” (Meirieu, 1998, p. 70).

### **Al finalizar, una apuesta... salirse**

Se cree totalmente imprescindible salirnos de estas lógicas, de estos acumulados. Salirse no para olvidarlos, sino para superarlos. Dejar de intentar que el “Otro” (Merieu, 2001, p. 10) nos imite como seres humanos, que viva como nosotros. Salirse de la fabricación (Merieu, 1998, p. 70) para posicionarse como padecedores<sup>4</sup> de “hospitalidad” (Bárcena y Mèlich,

4 Jorge Larrosa, en el capítulo 1 del libro *Experiencia y alteridad en Educación* (Larrosa y Sklar,

2000, p. 126) hacia “los herederos” (Skliar, 2007, p. 23) no sólo con buenas intenciones, sino mostrando el mundo, situándonos como enseñantes<sup>56</sup>.

En suma: la verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la “educación como fabricación”. Pero, con ello, no hay que subordinar toda la actividad educativa a los caprichos de un niño-rey. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro (Meirieu, 1998, p. 70).

El “mundo humano que lo acoge” es amplio, valioso, interesante; es, justamente, TODO EL MUNDO. ¿Por qué mostrar sólo los “valores”? Entre otras muchas cosas, el mundo está formado de literatura, música, cine, teatro, plástica, juegos, deportes, ciencia, tecnología, paseos, análisis de construcciones socioculturales (sexualidad, género, normas sociales, DDHH, historia), habilidades de comprensión y producción de textos.

## Referencias Bibliográficas

- ADESU (2010). *Funciones y competencias del Educador Social*. Inédito.
- ASEDES (2007): Documentos profesionalizadores. Barcelona: Aragón.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Buenos Aires: Paidós.
- Camors, J. (2012). *El Educador Social en Uruguay*. Montevideo: Grupo Magrú.
- Fattore, N. (2013). Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad Tomo I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- García Molina, J. (2003a). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en Educación Social*. Barcelona: Gedisa.
- García Molina, J. (2003b). *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

---

2009), haciendo referencia al concepto de experiencia, sostiene que en definitiva, ya que nuestro cuerpo es el lugar de la experiencia, la padecemos, no en un sentido negativo, sino en relación a que la hacemos pasar por nosotros, la hacemos carne.

5 En relación con las funciones y competencias del Educador Social (ASEDES, 2007; ADESU, 2010).

6 En relación con las funciones y competencias del Educador Social (ASEDES, 2007; ADESU, 2010).

- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (Coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega Esteban, J. (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Quintana, J. (1994). *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Gedisa.
- Sáez Carreras, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

### **Documentos consultados**

- Educador Social. Reglamentación profesional (diciembre 2009). Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/pdfs/repartidos/senado/S2009121212-00.pdf>
- Ley N° 18.437. Ley General de Educación. Disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>





# PONER EN PRÁCTICA LA EDUCACIÓN SOCIAL: ACCIÓN-REFLEXIÓN E INCERTIDUMBRE

DIEGO SILVA BALERIO<sup>1</sup>, ÓSCAR CASTRO<sup>2</sup>,  
HERNÁN ESPIGA<sup>3</sup>, GABRIELA PÉREZ<sup>4</sup>

## Resumen

El artículo aborda el sentido que tiene la práctica en la Carrera de Educación Social, Plan 2011, del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP. Destaca su relevancia cuantitativa y cualitativa en la formación de grado, ya que convoca al estudiante a un proceso de acción y reflexión en territorios institucionales diversos. Enfatizamos la centralidad de actuar-pensar como binomio de un proceso reflexivo, sobre y durante la acción educativa, que procura instalarse desde el dispositivo de supervisión de la práctica.

**Palabras clave:** educación social, *practicum* reflexivo, supervisión

## Presentación

El presente artículo aborda un aspecto de la formación de grado de los educadores sociales, Plan 2011 del CFE, que remite al área de las prácticas como vórtice del proceso formativo. La relación conflictiva e irresuelta acción-reflexión-acción, reflexión sobre la acción y retorno a la acción, configura un continuo que se va profundizando a medida que el estudiante avanza en su formación.

Este proceso expresa una opción formativa que destaca la figura del educador social como un profesional del campo socioeducativo afincado en el territorio institucional pedagógico y social heterogéneo, en contacto directo con los sujetos, grupos o poblaciones con quienes configura la acción educativa. Este proceso de inmersión comienza en la etapa formativa y se sostendrá en el ejercicio profesional. El objetivo del plan de estudios es formar profesionales capaces de adaptarse a dinámicas sociales e institucionales complejas y en constante cambio, para instalar y desarrollar acciones educativas que amplíen las oportunidades de acceso a la cultura y promoción social del sujeto de la educación.

Es necesario reconocer que el desarrollo reciente de las prácticas de la educación social se realiza en un escenario profesional desregulado por parte del Estado, ya que no se establecen criterios organizadores de las prácticas socioeducativas ni contenidos educativos comunes, ni siquiera se establecen las funciones que un educador social deberá cumplir. Este estado de situación configura formatos de actuación profesional que remiten a procesos subjetivos

- 1 Educador social, docente del área de las prácticas de la Carrera de Educación Social, CFE, ANEP.
- 2 Educador social, docente del área de las prácticas de la Carrera de Educación Social, CFE, ANEP.
- 3 Educador social, docente del área de las prácticas de la Carrera de Educación Social, CFE, ANEP.
- 4 Educadora social, docente del área de las prácticas de la Carrera de Educación Social, CFE, ANEP.

complejos, que requieren una disposición a habitar la incertidumbre y a tolerar *un cierto no saber* (Tizio, 2003) sobre la situación a la que se encuentra expuesto.

La categoría de *experiencia* (Larrosa, 2003b; Benjamin, 1989) cobra relevancia en la formación profesional ya que el educador social deberá ir construyendo sus marcos de referencia conjugando las concepciones y experiencias previas a la formación, las categorías teóricas adquiridas en la carrera y los conceptos en acción construidos en la práctica. De esta forma asumimos que *la realidad es distinto de lo dado* (Núñez, 1990), es una construcción teórica que aprehendemos mediante articulaciones discursivas de conceptos enlazados para darle un sentido a la práctica educativa.

En este contexto *el práctico* de la carrera de educador social funciona como un *practicum reflexivo* (Schön, 2002) en el que desarrollar las capacidades de los estudiantes para reflexionar en (y sobre) la acción educativa que desempeñan, identificando la(s) teoría(s) implícita(s) en la acción. Se trata también de aprehender una forma de enfrentar la incertidumbre de la acción profesional, apropiándose de una forma de ejercer la educación social conjugando práctica, teoría y reflexión.

## La centralidad de los prácticos en la formación

La práctica educativo-social es un elemento significativo e identitario de la profesionalidad de los educadores sociales. De acuerdo con lo que establece el Plan de estudios vigente (Consejo de Formación en Educación, 2011), constituye el campo de estudio y acción de la profesión y es el elemento que le da especificidad a la formación:

El campo de estudio y acción de la Carrera de Educación Social es la práctica educativo-social que se desarrolla con individuos y grupos en contextos socioculturales e institucionales diversos. Comprende el análisis de las prácticas del campo educativo-social con personas en situación de exclusión, orientadas a la integración y la participación, así como el estudio del conjunto de acciones educativas y culturales que procuran garantizar un acceso igualitario de todos los ciudadanos a las herencias culturales de la humanidad.

El área de las prácticas se configura como el núcleo formativo más compacto, integrado por cuatro asignaturas anuales (Introducción a la Educación Social, Práctico I, Práctico II y Práctico III) con la carga horaria más importante. Las asignaturas que componen esta área son dictadas en exclusividad por educadores sociales y representan un espacio simbólico y material de defensa de la especificidad educativa. Los prácticos, en tanto asignaturas que forman parte de la estrategia formativa, integran tres instancias: a) espacios de aula, b) prácticas preprofesionales en campo y c) espacios de supervisión.

A partir del Plan de Estudios 2011 en el CFE, las horas totales de los prácticos se incrementan (pasan a ser 1.124) e incluyen las tres modalidades<sup>5</sup>. Ello significa un 34 % de la dedicación horaria de los estudiantes para acceder al título de grado.

5 Resulta relevante destacar que en el anterior plan de estudios, que se dictó en el Cenfores-INAU, las prácticas representaban un 40 % del currículo (776 horas de las 1.948 que tenía toda la carrera).

	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Total
<b>Horas curso</b>	128	128	128	96	480
<b>Práctica en centro</b>	20	108	216	300	644
<b>Total horas</b>	148	236	344	396	1.124

Las prácticas preprofesionales están diseñadas de modo de exponer al estudiante a tránsitos por instituciones y prácticas educativas diversas, que año a año incrementan los niveles de complejidad del formato socioeducativo y el estudiante ejerce la acción educativa con mayor autonomía.

En primer año, los estudiantes realizan entrevistas y visitas a centros donde trabajan educadores sociales con el objetivo de lograr un conocimiento general del campo educativo-social. En segundo año las prácticas preprofesionales se realizan en dispositivos «clásicos» del sistema de infancia (clubes de niños, centros juveniles, hogares de amparo), esto es, organizados por niveles de complejidad y tradición en el ejercicio profesional del educador social.

Para tercer año, el programa de Práctico II establece que

para esta segunda práctica deberán considerarse dos tipos de ámbitos y proyectos: por una parte, aquellos que resultando «clásicos» para el ejercicio profesional supongan niveles de complejidad altos, pero también otros que revistan cierta novedad y que se acompañan con los movimientos de ampliación y apertura que el campo de la educación social ha tenido en los últimos años (Consejo de Formación en Educación, 2011).

En consecuencia, las prácticas preprofesionales se realizan en un conjunto heterogéneo de centros de práctica, como por ejemplo instituciones de privación de libertad, proyectos de medidas alternativas a la privación de libertad, dispositivos escolares –aulas comunitarias, liceos, escuelas, centros de educación de jóvenes y adultos (DSEA-ANEP)–, proyectos de autonomía y egreso institucional, proyectos de atención a personas en situación de calle, proyectos de atención a personas con consumo problemático de sustancias psicoactivas o proyectos educativo-laborales.

En el caso de cuarto año, el Plan de Estudios vigente establece que

es un espacio de síntesis de conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, implica avanzar en los procesos de reflexividad tendientes a configurarse como profesionales reflexivos y críticos. Requiere que el estudiante sea consciente de los efectos de sus acciones y omisiones, desarrollando sus capacidades de actuación en los complejos contextos del ejercicio profesional de la educación social en la actualidad. Por tanto, profesionalización, responsabilidad y reflexividad son dimensiones claves para la formación de profesionales capaces de adaptarse a contextos educativos diversos (Consejo de Formación en Educación, 2011).

Por tratarse de la última práctica, el estudiante tiene un alto grado de autonomía y se reducen las mediaciones institucionales de la carrera. De hecho, en la actualidad un tercio de los estudiantes del último año realizan prácticas remuneradas en acuerdo con distintas

instituciones educativas públicas. Los centros de prácticas no difieren con relación a los años anteriores, sino que se profundizan los niveles de involucramiento con la propuesta y tiempos de trabajo.

## **Formación de profesionales críticos y reflexivos**

El Plan de Estudios establece que cada estudiante deberá adquirir “marcos teóricos que sustenten el análisis y la comprensión de las prácticas educativas específicas en los complejos problemas socioculturales e institucionales de la sociedad actual” (Consejo de Formación en Educación, 2011). Ello comporta una preparación del futuro profesional a las demandas de la práctica educativa en los contextos institucionales de actuación. Se le exigirá capacidad de resolución de problemas complejos, lo que requiere operacionalizar técnicas y acciones educativas, conjuntamente con procesos de reflexión-decisión-acción.

Se trata de reconocer que en cada decisión se encuentra alojado, en general de forma implícita, un conjunto de conceptos de teoría pedagógica que fundamentan la opción que toma el profesional. Una debilidad en el campo de la educación social es la reducida acumulación e investigación que permita a los profesionales tomar decisiones basadas en experiencias documentadas y sistematizadas. Lamentablemente, en la actualidad la intuición tiene un peso excesivo en las decisiones que se toman.

Esta escasez de conocimiento sistematizado acerca de los efectos de las prácticas pedagógicas de los educadores sociales abre un territorio de incertidumbre fundamentalmente ante la necesidad de abordar y resolver problemas de importancia por la complejidad de los factores que intervienen. Asumiendo esta situación, la docencia del área de Práctico opta por enfatizar la dimensión narrativo-reflexiva en la formación. El campo profesional va a demandar al educador social que actúe «resolviendo» problemas sociales y educativos complejos, como por ejemplo el abandono o expulsión de adolescentes del sistema educativo, la inclusión social de adolescentes privados de libertad por infracciones a la ley penal, la continuidad educativa y/o la inserción laboral de jóvenes que no estudian ni trabajan, la revinculación familiar de niños y niñas que están en hogares de amparo, la vida independiente de adolescentes institucionalizados por protección que asumen tempranamente las responsabilidades adultas.

Por tanto, la instalación de un dispositivo reflexivo resulta crucial para afrontar las demandas institucionales, y es necesario colocarlo durante la formación de grado. Se promueve que el estudiante adquiera una *estructura de demora* (Ulloa, 1995) ante las urgencias y las demandas de resolución de los problemas y una cierta tolerancia ante la frustración producida por la exposición persistente al dolor del otro. Se trata de contener el activismo ante esa situación estresante, lo que requiere actuar reflexivamente, preocuparse por el otro sin inmediatez, acudir a la experiencia y a la memoria.

En esta perspectiva resulta fundamental la concepción del *otro* (alumno, estudiante, sujeto de la educación), ya que va a determinar el tipo de práctica educativa que se impulsa. Como sostiene Mèlich (2000), “la ética es el *principio constitutivo* de la educación y de la subjetividad *humana*. La subjetividad *humana* no es cuidado de sí, sino *cuidado del otro*: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. *El Otro es mi problema*” (p. 88). La configuración subjetiva de un profesional estará atravesada por la dimensión humana, ya que “me constituyo en subjetividad humana en respuesta al dolor y al sufrimiento del otro” (*idem*, p. 92).

Con relación a la experiencia profesional, resulta pertinente apelar a la categoría *fatiga de la compasión* propuesta por Sennett (2003), que remite al efecto de agotamiento de las simpatías por el otro, lo que va configurando una insensibilidad ante el dolor del otro. Esta expresión de falta de respeto por el otro es fuente de desigualdad, reproduce una relación de subordinación del sujeto ante el profesional. Resulta relevante destacar que en la actualidad la educación “se enfrenta a la tramitación de diversas acciones que rondan la experiencia del dolor y están incidiendo en las posibilidades de realización de lo educativo» (Silva Balerio, 2008, p. 35).

Sostenemos una posición crítica respecto de las prácticas socioeducativas actuales, que están concentradas en sujetos, grupos y poblaciones en situación de vulnerabilidad social y económica. Desde el punto de vista pedagógico adherimos a la formación de educadores como *intelectuales* (Giroux, 1990) que ocupan lugares contradictorios, ya que reproducen “la sociedad general [que] al mismo tiempo contiene espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad” (p. 35). Se trata de conjugar un proceso en el que los educadores, como intelectuales transformativos, puedan desarrollar “pedagogías contrahegemónicas, las cuales no solo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora” (*idem*, p. 35).

En la Carrera de Educación Social se forman profesionales que desarrollan sus prácticas en contextos muy diversos y complejos, lo que requiere montar en el espacio formativo práctico un dispositivo de análisis reflexivo que exponga la acción a la crítica. Los aportes de Schön (2002) acerca del *practicum reflexivo* dan cuenta de cómo no es posible «resolver» los problemas complejos de las prácticas aplicando la teoría más estandarizada. Por el contrario, requiere conjugar la teoría pedagógica con las prácticas y la reflexión sobre los sentidos que esta interacción produce, asumiendo los límites de la teoría, la práctica y la propia reflexión para activar formas creativas de pensar y actuar en las diversas situaciones en que los profesionales estamos inmersos. De otra forma nos exponemos a la repetición de fórmulas o de excusas que dejan de rehenes a los sujetos de la educación.

En suma, proponemos la construcción de un dispositivo de autorreflexión en el que se promueva un análisis crítico y creativo que posibilite al educador “examinar, reexaminar, regular y modificar constantemente su propia actividad práctica como, sobre todo, a sí mismo en el contexto de dicha práctica profesional” (Larrosa, 1995). Se trata de configurar este espacio como

un dispositivo que da lugar y tiempo para volver la mirada sobre la práctica, revisar las acciones y las formas de nombrarlas y entenderlas. Un espacio de supervisión puede transformarse en un potente posibilitador de revisión de acciones pasadas, pero también ofrecer la oportunidad de experimentar, ensayar, diseñar y crear otras formas posibles de actuación profesional (Silva Balerio y Pastore, 2009, p. 82).

## **Poner en práctica, el laboratorio formativo de la educación social**

En términos generales, «la práctica» representa en cualquier formación de profesionales de la educación un espacio o un conjunto de ellos, una o varias instancias que implican una aproximación a la realidad en la que luego el hoy estudiante desarrollará su hacer profesional. A su vez sugiere un momento de aplicación de lo aprendido.

Estas dos características, la de aplicación y la de poner al estudiante «casi en realidad», suponen una artificialidad propia del *como si*. Un *como si* que se construye sobre la base de supuestos didácticos que van a operar como productores de un escenario más o menos ideal para que el estudiante «aprenda a ser profesional».

En este esquema de «producción de profesionales», la figura del modelo (figura de referencia, docente adscriptor, etc.) ocupa, en general, un lugar privilegiado en la formación de los profesionales de la educación. Esta se configura como una referencia ineludible, a la cual el estudiante debe remitir, en una lógica que establece que «hay una forma» de ser profesional y por ende una forma de producir una práctica que identifica al profesional en cuestión.

En este sentido la práctica formativa se asemeja a un espacio de «laboratorio» de aprendizajes que se genera a partir del entendido de que la práctica es indispensable para la formación, pero que además debe constituirse en relación con ciertas condiciones garantizadoras de la producción de un perfil profesional, soslayando el lugar de la experiencia del sujeto que transita por ese espacio formativo.

En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia (Larrosa, 2003a, p. 3)

Queremos detenernos en la idea de artificialidad de la experiencia de la práctica pre-profesional y en los efectos formativos que esta genera, ya que la experiencia de la práctica pre-profesional que realiza el estudiante durante su formación implica asumir un *como si* del ejercicio de un educador social. Ello se torna ineludible en la medida en que las acciones educativas del estudiante están investidas de cierto grado de artificialidad inherente a un espacio de aprendizaje, en el que el estudiante experimenta una práctica con menos responsabilidad que un profesional ya que es alguien que está formándose bajo la supervisión del docente y orientado por un referente institucional del centro de práctica. Resulta pertinente preguntarnos: ¿qué lugar tiene la experiencia de sí en este formato organizador de la práctica estudiantil? ¿Cómo reducir los efectos del formato para que se ponga en juego la experiencia formativa?

Dado que se procura que la práctica se constituya en un escenario de experiencia para el estudiante, como docentes asumimos la incertidumbre como marco de producción de la experiencia, lo que requiere de respuestas provisionales que no se dan de forma inmediata, y a su vez de reflexión en y sobre la acción para construir relatos que organicen la experiencia en la tensión certeza-incertidumbre.

El dispositivo de práctica en la formación de educadores sociales es pensado como aquel que

permita indagar las formas en las cuales los sujetos establecen relaciones consigo mismos. Lo que supone examinar los modos de relacionamiento que cada sujeto establece en la construcción de su identidad profesional, en el entramado en que se construye y transforma la experiencia de sí (Consejo de Formación en Educación, 2011).

La referencia a la identidad profesional no es concebida como una construcción acabada e inamovible. Entendemos que toda práctica se configura en una situación determinada, que nunca es idéntica a otra: “las situaciones cambian, no son nunca las mismas, se superponen, inciden las unas en las otras. Y si las situaciones cambian también la identidad se transforma. Por eso no hay propiamente «identidad» sino «proceso de identificación»” (Mèlich, 2009, p. 88).

Siguiendo esta línea de pensamiento y no olvidando que la especificidad profesional está puesta en juego, los procesos de aprendizaje en el marco de la práctica no deben configurarse como un ejercicio de imitación u oposición al modelo o a la matriz a seguir. Por el contrario, el espacio de práctica debe poner al estudiante en situación de aprendizaje y de reflexión acerca de ese proceso en el que se construye como profesional.

Sin lugar a dudas este momento histórico de producción, incluso de los profesionales, está signado por la necesidad de obtener resultados en tiempos óptimos y rehuye a planteos más artesanales de construcción de profesionalidad en los que la duda, la interrogante, la noción de no saber a ciencia cierta qué se es, adquieran un lugar de relevancia en la formación.

Este movimiento implica salirse del «mundo dado» en el que la certeza opera y en el que la duda es rápidamente despejada por los «explicadores». La incerteza, la duda, incluso el error resultan en potencia dispositivos que ponen en movimiento la reflexión sobre la acción.

Así como con relación a la vida, en el proceso formativo “uno se pregunta por el sentido [...] cuando ya no está instalado cómodamente en su situación o, dicho de otro modo, si descubre que su modo de ser en el mundo no es el estar situado sino el constante e inacabable «situándose»” (ídem, p. 93). Esta perspectiva coloca en el centro la experiencia de la incertidumbre como una constante del ejercicio profesional del educador social, por tanto es una noción clave a instalar en el proceso formativo.

## **Supervisar la práctica es pensar con otros**

La formación de educadores sociales tiene entre sus tradiciones los espacios grupales de supervisión de las prácticas, en los que el docente de la asignatura se reúne quincenalmente a analizar el proceso del grupo de estudiantes. Esta dimensión, junto con el espacio de aula y las horas de práctica pre-profesional en proyectos del campo educativo social, compone cada uno de los cursos prácticos. Las tres dimensiones son indispensables a los efectos de construir un espacio formativo con la densidad necesaria y que dé cuenta de la complejidad de las prácticas socioeducativas, aportando a la narración de la experiencia. Ninguno de los espacios sustituye o es equivalente al otro, se organizan y articulan a lo largo del año lectivo poniendo en juego metodologías distintas, orientado a provocar reflexividad.



En principio, dos de los componentes podrían ser los más evidentes en su consistencia: tanto el espacio de aula como las horas de presencia en campo de los estudiantes mediante su participación en un proyecto del área de la educación social representan escenarios clásicos en las formaciones en educación. La pregunta es, entonces, por la consistencia del espacio de supervisión.

A punto de partida es conveniente hacer una breve revisión y las correspondientes precisiones acerca de las connotaciones y alcances del concepto de supervisión. El término *supervisión* remite a distintos sentidos, algunos más vinculados al control (inspección, fiscalización), otros relacionados con la revisión (volver a mirar algo ya realizado integrando una mirada externa a la ejecución, generalmente portadora de algún tipo de autoridad, jerárquica y/o epistemológica). Es a esto último a lo que se alude en el dispositivo académico. La supervisión enmarcada en los cursos de Práctico tiene una función clara: la de ofrecer un espacio de pensamiento, con otros, en relación con unos objetos, unas cuestiones, que son aquellos que interpelan el acontecer en el marco institucional en el que se desarrollan las horas de campo. Este dispositivo supone una anticipación de aquello que Moyano (2011) plantea acerca de la supervisión de las prácticas de los profesionales en campo, ubicándola como “un espacio y un tiempo donde poder revisar las teorías, analizar las prácticas y fundamentar el papel y las funciones de los profesionales” (p. 3).

La configuración de ese espacio curricular reconoce ciertos márgenes de variación en función del momento de la formación. Es decir, la supervisión de prácticas en segundo año adquiere unas características de encuadre que no son idénticas a las de tercer año, ni estas a las de cuarto año, pero tales variantes y adecuaciones ocurren dentro de un marco invariante. La supervisión supone un encuentro regular, no optativo, con una frecuencia y duración establecidas en el programa de cada curso, tendrá lugar preferentemente en los centros de práctica, en un espacio que ofrezca las condiciones necesarias para su desarrollo y requerirá de una producción y dedicación previas tanto de los estudiantes como del docente a los efectos de centrar el asunto en torno al que gira el encuentro y organizar el tiempo dialógico, resguardándolo de que se desvirtúe en un intercambio teñido por la evaluación, los emergentes, lo anecdótico, lo retórico, lo que se sabe, lo valorativo.

La modalidad de trabajo que asumen estos espacios es semejante a la de los ateneos, en tanto encuentros colectivos de puesta en común e interlocución acerca de aquellos aspectos de la tarea y la temática que interesa poner a pensar en un espacio dialógico y con una intención colaborativa. Estos asuntos son presentados por los estudiantes, que asumen rotativamente la tarea de presentación ante la propuesta de que esas inquietudes sean rastreadas, recuperadas y sintetizadas en episodios concretos que refieren a algo sucedido en el hacer diario y que se comparten con los otros integrantes del espacio a través de la narración escrita.

El recurso del relato organizado y escrito requiere y se vale de algunas reglas y operaciones: demora, distancia, selección, abstención de interpretaciones, prescindencia de adjetivos, valoraciones y explicaciones. Lo que se relata y lo que se quiere poner a pensar y a ser trabajado colectivamente es una definición que corre por cuenta de quien presenta la situación en tanto cumpla un requisito: el de constituir una duda, una verdadera duda. Se trata de encontrarse con una zona de incertidumbre, un entramado ante el que la única respuesta sea «no sé», para abrir y poner en medio ese asunto, con el compromiso de los demás participantes del espacio de evitar en todo momento enunciados que tomen forma de juicio, de corrección, de interpretación o de explicación de lo que se puso en juego en la situación presentada.

A partir de entonces, teoría, resonancias, asociaciones, nuevas preguntas, hipótesis, conceptos que vayan dando lugar al análisis, comprensión y reconstrucción que no se limita a lo puntual y concreto de la situación presentada, sino que permite a todos los integrantes que esa situación que cuenta algo que le aconteció a alguien en ciertas circunstancias pueda ser tomada como plataforma de equivalencia, dando a pensar a otros acerca de otros sucesos ocurridos o por venir, en otros lugares y circunstancias.

Estos trazos metodológicos, que definen un estilo de construcción del pensamiento y ampliación de los marcos conceptuales, parten de dos premisas fuertes que se anudan en el principio del más-de-uno para el despliegue de la acción profesional: el primero, que el ejercicio de la educación social nunca es en solitario, hacer educación social supone, necesariamente, a varios otros —el otro sujeto de la educación, pero también unos otros actores institucionales—; el segundo, que el ejercicio de la educación social requiere del pensamiento sobre las situaciones, las acciones y los contextos, exigiendo que este pensamiento sea, de algún modo, irreverente e indisciplinado, que no se limite a una dimensión o enclave de análisis. Sostener ambos supuestos implica sostener la necesidad de espacios de encuentro e interlocución de pensamiento. Tal es el la función que ocupa la supervisión, se trata de “un ejercicio en el cual tramitar experiencias pasadas para proyectar otras en nuevas condiciones” (Silva Balerio y Pastore, 2009, p. 81)

### **Conclusiones: construir profesionalidad a partir de la práctica**

Uno de los desafíos de la formación de educadores sociales es aportar a la construcción de profesionalidad en un campo laboral desregulado y en el que la función educativa es ocupada en la mayoría de las instituciones públicas y privadas por personas sin formación pedagógica.

Como sostiene Sáez Carrera (2004), la profesionalización en la educación social es un proceso histórico y dialéctico de interacción entre los profesionales, las instituciones, los institutos de formación, el Estado, el mercado y la población atendida. De esa forma, expresa que “la Educación Social se afirma y avanza, pero también sufre retrocesos, se profesionaliza al mismo tiempo que estos ascensos se ven interrumpidos por eventos que promueven el detenimiento o la regresión y, por ende, la desprofesionalización» (p. 133). En ese proceso de profesionalización en el que existen avances y retrocesos, uno de los aportes de la Carrera de Educación Social es instalar la demanda en los futuros profesionales por espacios de reflexión y análisis de las prácticas. La configuración del dispositivo de supervisión como un lugar donde se tramita la experiencia de sí durante el proceso formativo predispone al futuro profesional para el trabajo en equipo, a acudir a la reflexión sobre la acción como estrategia para operar en un territorio plagado de incertidumbre.

Entendemos que uno de los efectos del práctico reflexivo pasa por concebir la acción educativa como una práctica que se realiza con otros, o al menos se piensa con otros. Ese otro puede ser un profesional de la educación, educación social o de otras profesiones, pero se inviste como mutuo sostén de la práctica educativa. La exposición de los educadores sociales a experiencias de vulneración de los sujetos de la educación lo coloca en una posición de fragilidad. Pero esa precariedad es parte de la potencia de la acción, en la medida en que activa asociaciones con otros integrantes del equipo y de otras instituciones. Se refuerza la necesidad de pensar con otros los derroteros de la acción educativa, y también de pensar sobre sí mismo

como educador. De esa forma, siguiendo a Larrosa (1995), la *autorreflexión* se transforma en un potente dispositivo de aprendizaje, de composición y creación de la práctica educativa.

Otro aporte del práctico reflexivo, aunque escasamente explorado hasta la actualidad, es la oportunidad de construcción de conocimiento emergente de las prácticas educativas, la que deberá organizarse a partir de proyectos de investigación sobre las prácticas de la educación social. El lento proceso de transformación del CFE en una institución universitaria requiere crear distintas instancias, espacios y proyectos en los que la experiencia de un conjunto de educadores se transforme en material de sistematización y análisis que retroalimente el proceso de formación de los educadores sociales con conceptos nacidos de las prácticas educativas. Desde esta posición resulta central la instalación de dispositivos de pensamiento, reflexión e investigación pedagógica sobre las prácticas que interactúen en sinergia con la formación de grado.

Por último, resulta indispensable profundizar la construcción de la profesionalidad de la educación social con una firme base en las prácticas desarrolladas en los distintos territorios educativos. Entendemos que la mejora de la formación, el incremento de la formación teórica, la construcción incipiente de una estructura académica ofrecen una oportunidad para reforzar el acumulado y la producción conceptual orientada a la mejora de las prácticas socioeducativas. Aunque también puede significar una amenaza que otras profesiones de lo social han transitado: que la mejora en la formación académica, que significa un incremento del estatus profesional, estimule la burocratización del educador social en el ejercicio de la función educativa. El desafío actual requiere instalar un espacio académico en la educación social centrado en la aportación conceptual y la producción de conocimiento al servicio del enriquecimiento de estrategias múltiples de filiación social y cultural de todos los sujetos de la educación.

## Referencias bibliográficas

- Benjamin, W. (1989). *Escritos: La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Consejo de Formación en Educación (2011). Plan de estudios de la carrera de educación social. Disponible en [http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes\\_programas/educador\\_social/plan\\_estudios\\_2011.pdf](http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf)
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. En LARROSA, J. (coord.): *Escuela, poder y subjetividad*. Madrid: La Piqueta, pp. 259-332.
- (2003a). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- (2003b). La experiencia y sus lenguajes. (Conferencia). Disponible en [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).
- Mèlich, J. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar* n° 31, pp. 81-94. Barcelona.

- (2009). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En SKLIAR y LARROSA, *Experiencia, alteridad y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Moyano, S. (2011). La supervisión como espacio para la reflexión educativa. RES n.º 13, julio 2011, ISSN 1698-9097. Disponible en [http://www.eduso.net/res/pdf/13/supe\\_res\\_13.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/13/supe_res_13.pdf).
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- Sáez Carrera, J. (2004). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, n.º 336 (2005), 129-139. Universidad de Murcia.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Silva Balerio, D. (2008). Experiencias del dolor y la práctica educativa social. *Novedades Educativas n.º 213*. Buenos Aires.
- Silva Balerio, D. y Pastore, P. (2009). Laboratorio de prácticas educativas: apuntes para pensar la supervisión en la educación social. En AA.VV.: *Educación social: acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: ADESU, pp. 77-92.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.



# MESA 8: EDUCACIÓN RURAL

**MODERADOR: PABLO DIAZ**  
**RELATORÍA: LIMBER SANTOS**

La Mesa de Educación Rural organizó una serie de presentaciones durante la mañana, más vinculadas al estudio de las “escuelas” o “lo escolar” en el Uruguay Rural y, por la tarde, otra serie de presentaciones que vinculan educación y medio rural o educación y sujetos colectivos en Uruguay y Brasil. Durante la primera parte de la mañana, reflexionamos sobre el escenario del aula multigrado de la escuela rural y, por extrapolación teórica, sobre todo escenario áulico, por cuanto siempre supone diversidad de aprendientes y posibilidad de diversificación de prácticas de enseñanza.

También recibimos aportes sobre la forma en que el tiempo de la enseñanza y de los aprendizajes ha sido considerado históricamente por los sistemas educativos. Este tiempo, concebido en forma monocrónica en cuanto a su relación docente-alumno, se apoya en concepciones psicológicas y económicas que igualan en el punto de partida a los últimos. Esta ficción de la monocronía en los aprendizajes generó un “saber didáctico por defecto” aplicable al aula graduada común, sin embargo esta monocronía de los aprendizajes hoy se encuentra en “crisis”, porque no todos los alumnos aprenderán lo mismo al mismo tiempo.

En el último tramo de la mañana, reflexionamos sobre las tensiones entre la autonomía y el control de aprendizajes en el aula, resultado de investigaciones de maestros rurales en base a un estudio de casos y de la observación participante. A partir del intercambio de conocimientos entre los propios investigadores (intersubjetividad), se buscan mecanismos para evitar reproducir los juicios de valor del propio observador. Esto permite arribar a un mayor distanciamiento en el análisis y, al mismo tiempo, permite ir construyendo entre investigadores y educadores una plataforma de principios educativos que no siempre explicitamos y compartimos para construir un pensamiento colectivo sobre qué educación queremos.

Durante las presentaciones de la tarde, más vinculadas a la educación y los sujetos colectivos, reflexionamos sobre algunos autores de la sociología que plantean que el papel de los científicos sociales es “reforzar las chances de los actores sociales”, la cuestión de lo que implica el sujeto en tanto búsqueda de su propia identidad y la autopercepción o cómo se definen a sí mismos algunos de ellos y cómo eso se tensa con algunas definiciones de carácter oficial o formal, que tiene que ver con los asalariados rurales, con productores familiares o con los propios trabajadores de la educación, pero que en cada uno de los actores la autoper-

cepción varía y, muchas veces, es distinta o distante de la oficial u, otras veces, se la adopta, se la reconfigura o se le da un nuevo sentido.

También se reflexionó a partir de la experiencia de procesos de subjetivación política, en términos colectivos de los asalariados rurales del departamento de Artigas, a partir de la lucha por el acceso a la tierra que viene de la década del '60 y que logran respuestas del Instituto Nacional de Colonización en los últimos años. En este contexto, el actual, se analizaron una serie de conflictos a la interna de las organizaciones sindicales originados por la transición de clase de los asalariados que pasan a ser colonos productores de caña de azúcar. Este conflicto social no solo está determinado por el proceso técnico de producción, sino que abarca los modos de subjetivación política donde los determinantes culturales hegemónicos operan como resistencias.

En los casos presentados sobre la “educación del campo” y en el campo de Brasil, se compartieron algunos proyectos de investigación del Estado de Pará en Santo Domingo de Capim. En los intercambios, resaltamos que en Uruguay el término que utilizamos es “Educación rural” y no “educación del campo”, si bien nuestra perspectiva coincide con pensar más allá de la educación “EN” el campo o “EN” el medio rural.

La investigación sobre el Estado de Pará nos permitía conocer el caso de culturas “riberñas” donde se presentaba la dificultad de la articulación del currículum oficial con los conocimientos específicos sobre la región. Algo similar a lo que ha sucedido en Uruguay con planificaciones educativas urbanocéntricas que muchas veces no tienen en cuenta, en lo más mínimo, las condiciones del medio rural. Esto ya lo planteaba Julio Castro hace mucho tiempo, pero es también un tema actual en el contexto uruguayo: una extrapolación muy lineal de cierta educación generalista, que además está pensada desde y para la ciudad, y luego instalada así como está, en un medio muy distinto al urbano.

Entonces, ahí hay una educación instalada que es de carácter general y que muchas veces se contrapone con la comprensión mutua que entre escuela y medio rural debe haber. De hecho la pedagogía rural nació en Uruguay en los años '40 hablando de la incompreensión mutua, una escuela que no comprendía el medio y un medio que no comprendía la escuela. Y a partir de allí es que se generó un pensamiento pedagógico propio que al menos en sus orígenes intentaba modificar ese estado de cosas.

Finalmente, fueron abordados aspectos históricos de la Educación rural en Brasil, en los que se tiene como referencias a la legislación nacional, el débil papel del Estado y el importante papel del Capital a la hora de generar desigualdad y ser exitoso en evitar que los trabajadores rurales accedan a una educación de calidad, que permita mayor conciencia sobre sus derechos y sobre lo que implica la democracia. Los hechos políticos recientes dan cuenta de que el Capital logró permitir que se interrumpa la democracia sin que exista una conciencia masiva sobre los derechos. Interrupciones a la democracia que han ocurrido en toda la historia política del Brasil. “Cuando empezamos a caminar o dar algunos primeros pasos el Capital interrumpe la democracia.”

En el caso de la educación “de” y “en” el campo, los movimientos sociales fueron sujetos protagónicos en la construcción y en la lucha por el derecho a la educación, convirtiéndose éstos en sujetos pedagógicos que exigen una educación para la transformación social y para vivir en un espacio sustentable y, al mismo tiempo, un espacio de producción agropecuaria .

Esto nos llevó a reflexionar que Uruguay ha vivido un sistema absolutamente centralizado, aún hoy a pesar de algunos esfuerzos que puedan ir en contrario pero a nivel de la educación formal sigue siendo altamente centralizada y en Uruguay nos ha pasado en particular que esa centralización ha estado justificada históricamente por la escala del país. Uruguay no es un sistema federal, es un sistema de escala reducida de país, en territorio, pero eso también nos ha llevado a algunas fantasías. La fantasía del país uniforme, del país homogéneo, del país que no tiene diferencias culturales, lingüísticas, etc. y eso es complicado porque ha tenido consecuencias políticas y definiciones de políticas educativas.

Un Uruguay más o menos ondulado, que todo se parece, en pequeña escala, el país de las cercanías, el país en donde la lengua es la misma para todos, en donde las pautas culturales son las mismas para todos. Durante mucho tiempo se han tomado decisiones políticas creyendo que el sentido es el mismo para todos y eso lo que implica es un desconocimiento de realidades singulares, de realidades particulares, que no se limitan solo a la realidad de lo rural y de lo urbano sino también otros múltiples contextos más allá de lo rural y lo urbano tienen manifestaciones identitarias propias. Esto, muchas veces, se hace tabla rasa y queda bajo la homogeneidad o la uniformidad de las percepciones y de las políticas, de las estructuras curriculares, de la formación de los docentes, etc. Es un problema que hemos tenido en el país y que no nos ha dejado ver algunas dificultades y algunas riquezas que han permanecido ocultas.

El avance de la monopolización del territorio por parte del capital y la desterritorialización de los saberes tradicionales de los campesinos se pueden observar tanto en Uruguay como en Brasil. Esto de la territorialización y desterritorialización es un proceso de larga duración, pero que implica, entre otras cosas, la existencia de los paquetes tecnológicos, la concentración de la tierra, el monopolio de las semillas, la percepción del campesinado y su segregación, la percepción del medio rural y del campesino, como sinónimo de atraso, y de lo urbano, como sinónimo de desarrollo.

La urbanización está dada por forzar, de algún modo, y plantear que somos más urbanos como país de lo que en realidad somos, que tiene que ver con percepción de urbanizar las poblaciones en esto de “lo rural es sinónimo de atraso”. Y esto también condiciona la autopercepción de los propios pobladores rurales. Como los casos vistos en la Mesa sobre los “ribeirños” en la “Amazonía”: los pobladores sienten vergüenza de definirse a sí mismos como tales.

En definitiva, en la Mesa de educación rural discutimos e intercambiamos mucho sobre cómo educamos o cómo nos educamos, cómo nos constituimos como sujetos de la educación y qué herramientas técnicas nos permiten avanzar para revertir los factores de desigualdad de la educación. También, reflexionamos sobre nuestro papel como sujetos, ya que no solo que nos resistimos a ser “objetos” de la educación, sino que queremos ser protagonistas y en contribuir a que las poblaciones rurales sean protagonistas de su propia educación.

La ruptura del binomio sujeto-objeto también llega al plano de la investigación social y de la pesquisa pedagógica. Cada vez más reclamamos ser sujetos de la investigación, no solo “objetos”, sino que se reclaman más metodologías de investigación participativa o pesquisa participante.

Reclamamos ser sujetos y nos resistimos a ser objetos de la educación, por eso acompañamos el título de las Jornadas: “Educación y Democracia: desafíos para una transforma-



ción”. Lo que también implica, para el medio rural, aportar en la recuperación de la democracia en nuestros países, de una educación para la defensa de la democracia y el respeto de los derechos universales, que son individuales y colectivos. El derecho a construir una identidad propia en el medio rural, con el derecho a tener la misma calidad de vida que en la ciudad y con una educación para la libertad, una educación que amplíe horizontes y que no refuerce identidades locales cerradas.



Setiembre, 2017. Depósito Legal N°. 372.454 / 17  
www.tradinco.com.uy