DESAFILIACIÓN Y REAFILIACIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EN LA FRONTERA DE RIVERA (UY) Y SANT'ANA DO LIVRAMENTO (BR)

MARÍA DEL ROSARIO BROCHADO RUBÍN

Professora do Instituto de Formação Docente (Rivera/Uruguai)

rosbrochado@gmail.com

Desde la independencia hasta la consolidación de los Estados nacionales, los territorios fronterizos fueron ámbito para la disidencia, la protesta y la rebelión, en la construcción de identidades en la que predominó la cultura lusitana [...] La construcción de identidades adquiere en las regiones de frontera caracteres específicos que derivan de la condición entre el conflicto de nacionalidades diferentes que deben desarrollar el desafío de convivir en paz [...] (Clemente; Mallmann, 2015, p. 96).

Toda investigación es de frontera

Los territorios de la frontera uruguayo-brasileña han sido históricamente regiones periféricas con respecto a los centros más dinámicos de los procesos económicos, políticos y culturales de los respectivos países.

Isabel Clemente y Maria Isabel afirman, por otra parte, que la condición periférica de las regiones de frontera en la economía nacional y en las políticas económicas y sociales fortaleció la convicción en el destino de los habitantes de la frontera y de sus territorios como abandonados por el interés del Estado – eran los “territorios del contrabando” y de vacío de poder – lo que es un rasgo definitorio de la identidad fronteriza con su carácter de gran inestabilidad política, económica y sociocultural.

Clemente y Mallmann sostienen aun que:

[...] las migraciones y la movilidad de la población a la que se suman los sucesivos ciclos de auge y depresión económica también juegan un rol muy importante en los impactos de eventos externos sobre las redes de

cohesión social y los sentimientos de pertenencia de esta zona. (Clemente; Mallmann, 2015, p. 97).

Desde el punto de vista histórico, debemos destacar que el discurso nacionalista del comienzo de nuestra vida independiente (1830) que proclamaba una realidad cultural única en todo el territorio nacional uruguayo, fue sustituido en los 1960 por los discursos latinoamericanistas que proclamaban que las fronteras no existían, pues eran creaciones de los imperialismos, y por lo tanto, la frontera no era un espacio a ser estudiado. Pero, a partir de los 1980, con la imposición del discurso globalizador, es que se hace necesario conocer las diversas realidades de los estados y es ahí donde se visualiza la frontera como objeto de un estudio particular, con una construcción propia en sus aspectos sociales, culturales, económicos y políticos. Con el surgimiento de los discursos globalizadores de los 1980 y 1990 y la fundación del Mercosur en 1991, las fronteras fueron incluidas en la agenda regional y internacional del bloque, constituyendo zonas de gran interés porque en ellas sucedían hechos que no se podían dejar de lado.

El nuevo paradigma de integración fronteriza en temas como salud, desarrollo integral, saneamiento y medio ambiente y cooperación policial y judicial tiene soportes legales que fueron consolidados en el 2000 con los acuerdos entre los presidentes Jorge Batlle y Luis Ignacio Lula da Silva. Esas iniciativas se concretaron en el 2011, en acuerdos entre el Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología (IFSUL) y el Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Posteriormente, entre el 2010 y 2015, los presidentes José Mujica y Dilma Rousseff firman el Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable y de Integración con objetivo en integración productiva (principalmente en el sector energético), en ciencia, tecnología e innovación así como en la libre circulación de bienes y servicios.

En la actualidad, el contexto sociocultural fronterizo demanda más educación para un auténtico desarrollo, por lo que hay que apostar a una mayor formación de los jóvenes de los sectores más vulnerables, pues esta es una herramienta clave en las transformaciones fundamentales para acompañar el desarrollo económico,

cultural y humano de la frontera. En ese sentido, Rivera y Sant'Ana do Livramento son ejemplos del dicho contexto.

Es para dar respuesta al desfase educativo de parte relevante de la juventud de la frontera que se realizó esta investigación sobre los Planes 2009 y 2012 de Extraedad del Liceo 6 de Rivera, para constatar si han promovido cambios en sus trayectorias educacionales. Estos planes fueron formulados por el Consejo de Educación Secundaria (CES) con la intención de ofrecer una nueva oportunidad de educación para jóvenes y adultos. Estos planes dieron origen a cursos con una duración de tres semestres que equivalen al Ciclo Básico de Educación Secundaria, que originariamente se impartieron en el Liceo 6 de Rivera, y en la actualidad también se imparten en el Liceo 2 de Rivera Chico y en el Liceo 3 Zona Este.

El territorio y la lengua

Discutir la historia de la definición de la frontera es necesario, ya que nuestros jóvenes transitan de un lado al otro por motivos laborales, familiares o económicos. La frontera debe ser comprendida desde su perspectiva histórica, pues fue desde la época colonial que se disputaron las líneas imaginarias que dividían los territorios entre el Imperio de Portugal y luego de Brasil con los del Imperio de España. Desde los siglos XVI y XVII el avance sobre el territorio de la Banda Oriental comienza con las *bandeiras*, que eran expediciones de saqueos provenientes de la meseta de San Pablo interesadas en el cuero y otros artículos ganaderos. Fueron diversos los intentos de solucionar el problema de la frontera por parte de las autoridades españolas a través de varios planes que coincidían en poblar la zona para detener el avance portugués.

En la época revolucionaria artiguista, se logró dividir en el territorio de la Provincia Oriental en zonas para mejorar su administración y evitar el contrabando de ganado hacia los territorios portugueses, pero la situación fronteriza no fue contemplada. Entre 1821 y 1828, la frontera fluctúa entre la identidad oriental y la identidad luso-brasileña: es la época de la Cisplatina. En 1830, en la constitución inaugural, se determinó la primera división departamental con la creación de los departamentos fronterizos como Paysandú, Salto y Tacuarembó que estaban poblados exclusiva-

mente por brasileños, panorama que fue agravado por la Guerra Grande desarrollada entre 1839 y 1851.

En el primer Censo Nacional de la población del país (1860) de una población de 200.000 habitantes, 40.000 eran brasileños que vivían al norte del Río Negro. Entre 1853 y 1862 el Parlamento mandó fundar poblaciones fronterizas como Bella Unión, Artigas, Rivera, Río Branco y Treinta y Tres con la finalidad de contrarrestar la influencia brasileña. Según Varela:

En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esa zona, hasta el idioma nacional casi se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad. De ahí que en nuestras luchas civiles hayamos visto a los partidos orientales necesitando del concurso de jefes brasileños para poner en movimiento a fuertes divisiones del Norte de la República compuestas en realidad no de orientales sino de brasileños, que, aun cuando hayan nacido en nuestro territorio, conservan el idioma, las costumbres y el amor a la patria de sus padres [...] (Varela, 1878, [reeditado en 1964], 1951, p.149).

Estas medidas tuvieron un gran impulso cuando en el último cuarto del siglo XIX se promulga el Decreto Ley de Educación Común de 1877. Es a partir de este documento que la lengua oficial del nuevo Estado Oriental será el español o castellano para contrarrestar la pluralidad de lenguas que se hablaban en todo el territorio (como las indígenas, las africanas, el portugués y las que traían los inmigrantes europeos), con la intención de afirmar una nacionalidad en formación. Como consecuencia de nombrar el “problema fronterizo”, Montevideo busca ampliar la presencia del hispanohablante en una zona donde el lusohablante era mayoritario.

Esta convivencia entre la cultura española y portuguesa, vista principalmente desde lo lingüístico, se transformó en el bilingüis-

mo fronterizo con las lenguas estándares y la creación lingüística fronteriza llamada portuñol (dialectos portugueses en Uruguay o el portugués del Uruguay). Recién en 1959, con los trabajos de José Pedro Rona (1959) es que se toma conciencia de la realidad fronteriza, la que fue desconocida durante mucho tiempo por el Estado uruguayo con profundas consecuencias para la educación de los habitantes de la frontera, principalmente de aquellos sectores más vulnerables que no tenían contacto con las lenguas estándares.

A partir de los 1970, los estudios realizados por el Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación integrados por los lingüistas Adolfo Elizaincín, Luis Behares y Graciela Barrios denominan estas hablas de la frontera como DPU (dialectos portugueses en Uruguay), explicitando que tenían su base en el portugués, y que no era una lengua con una gramática y normas bien definidas, sino un dialecto caracterizado por su diversidad, vulnerabilidad de normas y con un carácter exclusivo de oralidad.

La imposición del modelo neoliberal produjo cambios en la economía fronteriza. Por un lado, comienzan un proceso de decadencia de sus principales industrias, lo que provocó un fuerte desempleo en la frontera¹. A partir de los 1970 y 1980, irrumpe en el escenario económico de la frontera la expansión del cultivo de arroz en la Cuenca de la Laguna Merín y en muchas zonas de los departamentos de Rivera y Cerro Largo, seguida en los años 1990 por la irrupción de la forestación y la agricultura industrial y, finalmente, por el breve revival de la minería por la zona de Minas de Corrales, que tuvo su cierre hacia el 2015. Esta inestabilidad económica no pudo ser capitalizada para el desarrollo fronterizo.

Los territorios de la frontera uruguayo-brasileña han sido históricamente regiones periféricas con respecto a los centros dinámicos del proceso económico y político de los respectivos países. Ello no fue, sin embargo, obstáculo para la formación de fuertes identidades propias que van más allá de la soberanía es-

1 En el lado brasileño ese es el caso del Lanificio Albornoz (una fábrica de lana lavada y peinada) y del Frigorífico Swift Armour (una planta frigorífica de origen norteamericano). Del lado uruguayo se cerró la Fábrica de Aceite Mandubí (de maní) y la Panificadora Dry (una fábrica de fideos que vendía su producción a todo el Uruguay). Todas eran empresas en las que trabajaban cientos de familias de las dos ciudades y de la zona.

tatal. Estas zonas presentan características particulares y muchas veces sus construcciones identitarias no son entendidas o tenidas en cuenta por los gobiernos centrales lo que determina una cierta tensión o inestabilidad entre “lo instituido” y “lo instituyente” (Habermas, 1984) con sucesivos ciclos de auge y de depresión económica, con un desarrollo fragmentario, con una escasa capacidad de generar interrelaciones económicas locales. Si bien Río Grande del Sur es uno de los estados más ricos de Brasil, posee un desarrollo muy heterogéneo con una zona fronteriza que presenta importantes signos de estancamiento resultado de la reducción del sector industrial de los últimos años. La baja densidad de la población, el reducido mercado subregional y la ausencia de economías de aglomeración caracterizan el rezago de Río Grande del Sur. Del lado de Uruguay, la economía es de carácter agropecuaria extensiva, cuyas principales actividades son la ganadería, la agricultura de soja, de arroz y de la forestación a partir de las décadas del 1980 y 1990. A nivel urbano, la actividad que predomina es el comercio y eventualmente el turismo comercial con el desarrollo de actividades paralelas en servicios como hoteles, posadas, restaurantes, transporte urbano, entre otros.

El cuadro 1 presenta la población de las ciudades de Rivera y Sant’Ana do Livramento en 2010, indicando tratarse de ciudades medianas y con un número similar de habitantes.

Cuadro 1 – Conglomerados transfronterizos
Rivera-Sant’Ana do Livramento

Ciudad	Población	%
Rivera*	78.880	51%
Sant’Ana do Livramento	74.410	49%
Total Conglomerado	153.290	100%

*Se considera también a Mandubí, La Pedrera, Lagunón y Santa Teresa.

Fuente: datos de retirados del Instituto Nacional de Estadística de Uruguay (INE) e del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) en Rodríguez-Miranda, Galaso y Goinheix (2017).

La juventud latinoamericana en las últimas décadas

La crisis económica y social que sufrieron nuestros países latinoamericanos a partir de la década del 1960, con la imposición del modelo económico neoliberal, provocó la incorporación en el mercado laboral de un porcentaje importante de jóvenes. Esta situación también acrecentada por un sistema educativo que no acompañaba las necesidades de estos jóvenes principalmente provenientes de los sectores más pobres, la desafiliación o abandono de sus estudios secundarios fue un hecho en una etapa de sus vidas cuando no habían logrado aún la adecuada formación para ingresar al mundo laboral.

Los gobiernos autoritarios de la década de los 1970 y las complicadas salidas democráticas de los 1980 aumentaron más la presión social sobre los sectores más vulnerables, resultado de la imposición de un modelo cuyo principal objetivo era atender los requisitos del mercado internacional, sin preocuparse por otras necesidades reales de nuestra sociedad como salud, educación, vivienda, derechos. La exclusión de los jóvenes de estos sectores vulnerables es prácticamente completa, del sistema educativo, de la salud y del mercado de trabajo formal, es la expresión más evidente de su marginación social en todos los niveles. Estos jóvenes ingresan al mundo adulto sin la formación necesaria: son madres y padres de familias, cuidan a sus hermanos o ingresan como mano de obra no especializada a empleos precarios que no les dan las condiciones económicas necesarias, constituyendo los denominados círculos de pobreza. Son estos jóvenes que a través de sus propias experiencias se dan cuenta que les falta educación y ese es el motivo de su regreso, los que pueden, a los centros educativos.

La educación de jóvenes y adultos: Planes de Extraedad 2009 y 2012

Si bien el Uruguay tiene una larga tradición en educación de adultos, planteadas en el Uruguay de las primeras décadas del siglo XX con la creación de los Liceos Nocturnos (1920), esta ha evolucionado de acuerdo con las diversas etapas históricas del país, y en el presente es necesario acompañar los desafíos del siglo XXI y/o de la Era de la Información.

Frente a los cambios sociales y culturales que se han dado, se hacen necesarios nuevos planteos educativos que contemplen las

características de los jóvenes y adultos de la actualidad. El Plan 1994 “Martha Averbug” de Extraedad y Condicionamientos Laborales y/o de Salud es de pertinencia para los jóvenes que necesitan terminar el Bachillerato, pero quedó pendiente hacer propuestas para contemplar a los jóvenes que no habían podido terminar el Ciclo Básico.

En este marco normativo, se estipularon tres líneas de acción que propiciaron la democratización educativa del nivel básico:

a) la recuperación de alumnos que han fracasado en algún tramo del trayecto educativo, lo que ha generado fenómenos de fuga de matrícula;

b) la extensión educativa a poblaciones que debieran estar incluidas en el sistema de educación media y no lo están;

c) la atención a sectores que nunca han accedido (Proyecto Marco de Programas Educativos Especiales del CES).

Los programas especiales 2009 y 2012 se concretaron con características diferentes y modalidades de funcionamiento que intentan adaptarse a la multiplicidad de contextos y a las poblaciones que deben atender. La contextualización procura al mismo tiempo conciliarse con el cumplimiento de los aspectos administrativos y pedagógicos. Estos planes se aplicaron inicialmente en nueve centros de todo el Uruguay².

Según el informe de la Oficina de Presupuesto y Planificación de la Presidencia de Uruguay (OPP) y de la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (Agesic) del 2016, se aplicaron los planes de Ciclo Básico 2012 en un total de 27 grupos y se reportó la asistencia de 504 estudiantes a planes educativos anteriores, como los de 1976, 1996 o Reformulación 2006. Luego de dar un tiempo de dos meses para el llenado de los formularios, se registraron un total de 291 encuestas completadas, lo que ubica la tasa de respuesta en un 57,7%. Segundo el Instituto de Evaluación Educativa (INEED), en los centros que se dicta el plan Ciclo Básico 2009, en un total de 49 grupos, se registró la asistencia hacia fin de año de 1.149 estudiantes. De este total, 531 completaron la encuesta, por lo que la tasa de respuesta fue de 46,2% (INEED, 2016).

2 Liceo 2 de Mercedes (Soriano), Liceo de Libertad (San José), Liceo de Toledo (Canelones), Liceo 2 del Pinar (Canelones), Liceo Pan de Azúcar (Maldonado), Liceo de Piriápolis (Maldonado), Liceo de Castillos (Rocha), Liceos 14 y 45 (Montevideo) y el Liceo 6 Prof. Carmen Andrés (Rivera).

Eses planes no pudieron cumplir con la incorporación de todos los jóvenes a la educación media, principalmente de aquellos que provienen de sectores más vulnerables, sea por tiempos pedagógicos diferentes o por demandas socioeconómicas de sus familias. Esto generó una fuerte exclusión de jóvenes que no pudieron acompañar las exigencias educativas planteadas por estos planes, lo que determinó la expulsión de un alto porcentaje de estudiantes que se podían realizar profesionalmente y que es una condición imprescindible para el desarrollo del país.

En el paradigma social y educativo de la educación como derecho, en el año 2008, se aprueba la Ley General de Educación (18.437) cuyo primer artículo dice:

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Uruguay, 2008, art. 1)

En ese marco filosófico y normativo se considera a la educación como derecho humano y es responsabilidad del Estado garantizar su cumplimiento. Por lo tanto, se ponen en discusión no solo las cuestiones de acceso, sino la permanencia, la calidad de los aprendizajes adquiridos y el egreso. En este sentido, Katarina Tomasevski, exrelatora especial de UNESCO, plantea cuatro dimensiones (comúnmente denominadas “las cuatro A”: availability, accessibility, acceptability, adaptability a tomar en cuenta para la construcción de estos procesos (INEED, 2016).

Empezar a construir desde la realidad

La situación cultural, social y especialmente la lingüística de la frontera no fue tomada en cuenta por las autoridades educativas durante mucho tiempo. Fue a partir del 2000 que, con la aplicación de nuevas políticas lingüísticas, en las que se reconoce la realidad bilingüe de la frontera (dialecto-lenguas estándares), se implanta la

enseñanza del portugués en las escuelas primarias y la formación de profesores de portugués como respuesta para integrar a un importante sector de la sociedad fronteriza, cuya lengua materna es el portuñol y que le resulta muy difícil adquirir una educación que se imparte en lenguas estándares: español y portugués (Behares, 2010).

Con respecto a la educación en la zona fronteriza de Uruguay-Brasil, esta fue impuesta con los modelos planificados desde las autoridades de Montevideo o Porto Alegre sin tener en cuenta las necesidades de los habitantes de la frontera, principalmente la de los sectores más vulnerables, a la que se le suma el problema del idioma, pues la mayoría tiene como lengua materna el dialecto, lo que representa un desafío para una educación que se transmitía en español o portugués desde el lado brasileño.

Abordar la complejidad de la frontera y contribuir a la comprensión de lo observado, de la identidad colectiva o el capital social consolidado (Mazzei, 2016) es definir su valor cultural, su fuerza simbólica, capaz de construirse a partir de la cotidianidad por redes de parentesco y fraternidad. Más allá del conocimiento de su capital humano, elaborado desde los ámbitos académicos y comprometidos con el aprendizaje social y teniendo en cuenta la mirada de sus propios habitantes en su vinculación con las redes sociales y su imprescindible institucionalidad, debe haber una planificación de diseño y de ejecución compartida con todos los colectivos existentes, atravesadas por redes de confianzas y liderazgos propios de los individuos y de lo institucional.

La construcción de un espacio público capaz de facilitar el ejercicio de nuevas formas de ciudadanía participativa que empodera a uruguayos como a brasileños se relaciona con lo que plantea Habermas cuando hablaba del “ejercicio de la acción comunitaria”. Desde esta perspectiva, el objetivo sería crear lazos fuertes en la trama social que les permita ámbitos de discusión y negociación realmente relevantes para la comunidad (Mazzei, 2016).

En lo que refiere a los fines de la política educativa, la ley 18.437 establece ocho conjuntos de formulaciones y la primera de ellas señala: “[...] promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e inter-

nacional y la convivencia pacífica.” (Uruguay, 2008, art.13). Desde este precepto legal, construir igualdad, o sea, trabajar para que, accediendo a un marco común de significaciones, cada quien pueda ejercitar el derecho de su construcción identitaria se convierte en un principio pedagógico radical. Según Martinis (2006), esto hace necesario “interpelar a los modelos escolares desde la perspectiva de la justicia y la igualdad”.

Desde aquí se impone con fuerza propia la necesidad de revisar los modelos institucionales a través de los cuales se desarrollan las acciones educativas. En la transmisión de conocimientos, lo más importante del proceso no pasa por el mismo sino por las transformaciones que el proceso puede producir en el educando como sujeto de conocimiento.

De la calidad de ese vínculo dependerá la potencialidad de la transmisión. Llamamos “calidad del vínculo” a la posibilidad que tenga el educador de dirigirse al educando en términos de humanización, reconociéndolo como sujeto y desafiándolo en su capacidad de ser sujeto de aprendizajes, más allá de sus historias personales o de la experiencia del docente. Designar como incapaz de aprender a un integrante de una nueva generación constituye una flagrante violación del derecho a la educación. Sostener una acción educativa es precisamente ir en la dirección de tensionar la posibilidad de la existencia del derecho a la educación, abrir una posibilidad, aunque muchas veces los resultados no nos aparezcan claramente a la vista. Además, el formato escolar tiene que ver con la definición de la modalidad educativa construida en la educación moderna que articula tiempos, sujetos, espacios y formas de relacionamiento que caracterizan a una institución como educativa (Terigi, 2006).

Nuevas prácticas áulicas. Análisis de un proyecto interdisciplinario

Los Planes de Extraedad 2009 y 2012 brindan la oportunidad de concluir la educación media básica a jóvenes y adultos a partir de una propuesta pedagógica innovadora. Para ello, los cursos se estructuran a través de tres espacios educativos (seminarios-praxis). En un año y medio los estudiantes concluyen el ciclo Básico y se elimina el cursado exclusivo por asignatura:

El seminario-praxis se concibe como un espacio de formación integral a partir de situaciones problema de contexto y del mundo de hoy, con perspectiva crítica y transformadora de la realidad; y es una forma de organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se apoya en la conjunción de la teoría y la práctica para abordar la resolución de un problema o desafío mediante la actividad participativa del estudiante, a través del ensayo creativo que este hace de sus capacidades, conocimientos y destrezas, utilizando variados recursos. En el seminario, si bien hay docentes y estudiantes, todos participan de un desafío o tarea que contribuya a modificar la realidad sobre la que se indaga e interviene. Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo (Consejo de Educación Secundaria, 2011, Artículo 10º, complemento de Resolución No. 81 del CES, de mayo de 2011).

El CES resuelve aprobar las bases del modelo curricular Ciclo Básico para Estudiantes Extraedad de 15 a 20 años en diciembre de 2011. Los docentes trabajan en duplas o tríos a través de un proyecto coordinado que lo planifican en la hora de coordinación diaria. Con respecto a los salarios docentes, se remunera en Ciclo 5, lo que significa un importante incremento salarial pues la hora (de 60 minutos) se paga el 61% más que la hora de bachillerato (de 45 minutos) y se ha transformado en una propuesta laboral interesante también desde el punto de vista económico. También se pone en práctica una de las propuestas de las Asamblea Técnico-Docente para los planes nocturnos: turnos más cortos con un horario que no sobrepasan las tres horas de clases por día³.

3 Estas asambleas se realizan en forma semestral en las que los trabajadores de cada centro educativo discuten, evalúan los planes educativos, y además sugieren planteos de acuerdo a las realidades específicas de cada Liceo o escuela.

Un proyecto fronterizo también en la dimensión disciplinar

Para la presentación y análisis de la dimensión interdisciplinar⁴, se ha tomado uno de los proyectos interdisciplinarios de los/las docentes para el primer semestre de los Planes 2009 y 2012 en el Liceo 6 de Rivera, “Profesora Carmen Andrés” (figura 1).

Figura 1 – Liceo N°6 en la frontera Rivera-Livramento

Fuente: elaboración de Fernando P. Pinto (2021)

El mismo ha sido titulado “Rusia 2018” y se ha desarrollado en el lapso comprendido entre los meses de marzo y julio de ese año. Implicó a docentes de Matemática, Inglés, Química, Física, Historia, Comunicación Visual y Plástica, Biología, Idioma Español, Literatura, Música, Geografía, Informática y Formación

4 Además del análisis de las informaciones documentales, fueron realizadas entrevistas a estudiantes de ambos sexos, de entre 18 y 55 años, en portuñol que es su lengua materna. Se pudo recabar información de las características sociodemográficas, de sus familias, de sus actividades laborales, de sus circunstancias de vida durante la infancia y adolescencia, de sus motivaciones para retomar los estudios, sus percepciones de los planes que cursan y sobre sus sueños y proyectos a futuro.

para Ciudadanía y Trabajo. En su fundamentación, el profesorado que llevó adelante la propuesta inicialmente hace un análisis de la situación educativa de su alumnado valorando su maduración por la incorporación prematura al mundo adulto:

[...] la población de estudiantes del Plan 2009 se caracteriza por haber permanecido alejada del sistema educativo por mucho tiempo, debido a diferentes motivos. En ese período ha madurado, crecido y asimilado conocimiento no formal, que es importante reconocer y tener en cuenta, además de guiarlos en el proceso de adquisición del conocimiento formal. (observada en el acta de coordinación de profesores)

Este colectivo docente consideró aún frágil la relación de estos/as estudiantes con el liceo, lo cual les exigió una planificación motivadora que refuerza la motivación inicial a la reafiliación que tuvieron: “El regreso de esta población al sistema educativo formal puede ser en algunos casos vacilante, lo que amerita una propuesta de trabajo innovadora para motivarlos a seguir sosteniendo la decisión de volver a estudiar”, lo expresa uno de los docentes entrevistados.

En las entrevistas realizadas a las profesoras y subdirectora del turno nocturno del liceo, aparecía la concepción de la coordinación docente como un componente fundamental en los planes 2009 y 2012. Este espacio pedagógico constituye un lugar de reflexión donde el profesorado toma decisiones conjuntas. De esta forma, fundamenta la selección del tema el Mundial de fútbol de Rusia 2018 como base del proyecto pedagógico del primer semestre de ambos planes.

Durante los meses de junio y julio de 2018 se llevó a cabo, en Rusia, la Copa del Mundo de Fútbol – FIFA 2018. El Mundial modifica sensiblemente, de una manera u otra, las actividades de gran parte de la población. Su implicancia social, económica, política y cultural hace que, desde los meses previos, en su desarrollo y durante un tiempo prolongado posterior a su finalización, se instale como un acontecimiento de magnitud y notoriedad a nivel global.

¿Qué hacer en el liceo antes, durante y después de los partidos del Mundial? ¿En qué medida es necesario que el mundial “ingrese”

a las aulas y las propuestas de enseñanza? ¿Es un acontecimiento propicio para favorecer aprendizajes? ¿Cuáles? Todos estos constituyen interrogantes que nos llevan a pensar que el Mundial cobra sentidos comunes y que resulta pertinente seleccionarlo como un hecho relevante, que puede ser incorporado a la propuesta formativa a los fines de enriquecer aprendizajes de los estudiantes. Recuperar la relevancia y significatividad de acontecimientos de magnitud política, social, cultural, deportiva y económica forma parte de la actualización de saberes que el liceo puede ofrecer.

En los diagnósticos realizados al comienzo del período han constatado:

a) dificultades en el manejo del código lingüístico, tanto oral como descrito, dificultad propia del territorio de frontera donde existe una realidad bilingüe y un importante sector de la población habla el dialecto portuñol como lengua materna. A esa población estudiantil le resulta muy difícil integrarse en una educación que se imparte en lenguas estándares: español y portugués (Behares, 2010);

b) dificultades en la ubicación espacio-temporal que actúan como limitaciones en la interpretación del mundo contemporáneo. (Seminario Praxis 1. Diagnóstico)

De acuerdo a lo planteado con anterioridad, una de las fortalezas de estos planes se basa en que la temática para trabajar se la presenta a los estudiantes quienes las eligen de acuerdo a sus intereses.

En ese diagnóstico, también indagaron sobre sus intereses y preferencias, y el fútbol aparece como uno de los temas seleccionados por una amplia mayoría de estudiantes de ambos sexos. Por eso elaboraron un proyecto pedagógico contextualizado en el momento histórico presente y centrado en los/las estudiantes donde el tema fue un pretexto para desarrollar contenidos programáticos necesarios para la construcción de conocimiento por parte del estudiantado del turno nocturno.

Lo que fundamenta estos proyectos es la experiencia subjetiva, la libertad para la elección de contenidos y actividades y la construcción del significado por parte de los y las estudiantes. Parten de la concepción de alumnas y alumnos como seres activos con motivaciones propias para aprender. Rebellato (2000) enumera una serie de

dimensiones de la subjetividad desde una ética de la autonomía. Su concepción de los/las estudiantes es la de “sujetos”. Por esta razón, es necesario partir del concepto antropológico de qué es ser “sujeto”.

Uno de los pilares fundamentales del proyecto liceal del centro educativo en todos los niveles, turnos y planes es el del desarrollo de la lecto-escritura para lo cual desenvuelven diversas actividades donde la biblioteca constituye uno de los espacios educativos privilegiados. En base a esta característica institucional, el proyecto del primer semestre del Plan 2009 en el año 2018 fundamenta las opciones docentes en la selección de un texto narrativo motivador (*Mi Mundial*, de Daniel Balbi) como un vehículo de ejercicio de la ciudadanía por parte de los/las estudiantes:

Mi Mundial es un libro que despierta el interés general y transmite el mensaje positivo de la importancia del estudio, y de que con determinación todo se puede. Además, el autor con sutileza entre líneas, va destacando la importancia de la familia, de las buenas amistades, de la práctica de deportes, de la honestidad, de los valores que debemos sembrar para poder tener en un futuro ciudadanos pensantes y críticos de su época. (Balbi, 2018).

Con esta opción se buscó, además, integrar la población estudiantil del turno nocturno, con sus características peculiares, con el alumnado de los turnos diurnos en una misma actividad de cierre que es el Certamen de Lectura (una competencia de preguntas libros presentados y leídos en forma individual y colectivamente en la clase) que constituye una tradición del Liceo 6 y uno de los pilares de su proyecto educativo contextualizado en la frontera, para fortalecer el sentimiento de pertenencia como uno de los factores para prevenir nuevas desafilaciones.

Los objetivos generales del proyecto enunciados por los/las docentes especifican las nociones pedagógicas implícitas en el mismo:

a) A través de este proyecto que involucra la lectura del libro *Mi mundial* del escritor uruguayo Daniel Baldi relacionándolo

con el Mundial Rusia 2018 se pretende involucrar al Plan 2009 y 2012 por primera vez en un proyecto en común.

b) Se busca que el turno participe en un Proyecto de Lectura con el diurno y que la actividad de cierre sea el Certamen de Lectura.

c) Se persigue incrementar el sentimiento de pertenencia al centro educativo a través de la participación de todos los actores del centro educativo.

d) Propiciar en los Estudiantes el interés, la participación, el trabajo en equipo, la investigación y la toma de decisiones, vinculando los aspectos referidos a la instancia del Mundial de fútbol, con los contenidos y las competencias propias de cada módulo del plan.

Algunos de los objetivos específicos de las diferentes áreas del conocimiento declaran la intencionalidad pedagógica de los profesores y las profesoras. Por ejemplo, las profesoras de inglés especifican los siguientes objetivos para su área de idioma extranjero:

a) Asimismo, la enseñanza del inglés significa una ventana al mundo para enfrentar el desafío que plantea el desarrollo de las nuevas vías de comunicación, participar en los procesos actuales de integración y pensar la propia lengua materna en términos más inteligentes y analíticos, mejorando su uso.

b) Brindar al estudiante las estrategias necesarias para una adecuada lectura de distintos materiales que le permitan decodificar, inferir y comprender.

c) Promover un ambiente de cooperación relacionado con ejes temáticos que le permitan asociar distintas asignaturas.

d) Promover un espíritu crítico, tendiente a fortalecer la auto evaluación y formación permanente.

e) Promover la capacidad de reflexión sobre sus propios procesos y necesidades de aprendizaje que le permita el abordaje autónomo de materiales y la profundización en el vocabulario específico valiéndose de los recursos adecuados para lograr dichas habilidades.

En este sentido, lo más importante para el profesorado que planificó este proyecto es que cada estudiante ejerza responsablemente su autonomía porque, como afirma Paulo Freire, “nadie es autónomo primero para después decidir” (Freire, 2009, p.101) y “es decidiendo como se aprende a decidir” (Freire, 2009, p. 100).

En general, las prácticas pedagógicas cotidianas en los liceos son dirigidas por los y las docentes en base a sus programas prescriptos por la autoridad pedagógica (Inspecciones de asignatura) de forma autoritaria en el sentido de que “en lugar de respetar y estimular la curiosidad crítica ‘depositan’ en estudiantes pasivos ‘los contenidos’ de su disciplina sin desafíos para aprehenderlos como objetos gnoseológicos”. (Freire, 2009, p. 104). Por eso promueven procesos que vayan forjando la autonomía de alumnos y alumnas:

Nadie madura de repente [...]. Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido que la pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras para la decisión en uso de la libertad. (Freire, 2009, p.103)

Los fundamentos pedagógicos de este proyecto parten de una visión subjetiva, holística y consideran que el eje vertebrador del comportamiento son los procesos motivacionales. Se trata de una pedagogía que promueve la apertura de los estudiantes, el “aprender a aprender”, o “aprendizajes profundos” (Fullan, 2002), enfrentarse con lo nuevo y potenciar los conocimientos adquiridos en sus experiencias no formales. Su centro no es la enseñanza sino el “aprendizaje significativo” que construye conocimientos al mismo tiempo que produce cambios de actitud frente al aprendizaje. Se logra mediante prácticas donde los estudiantes llevan la responsabilidad del proceso. Los conocimientos así adquiridos se conciben como más perdurables porque en ellos los alumnos y las alumnas se implican afectivamente. Estas propuestas pedagógicas se vinculan con la ética:

Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper; por todo esto nos hicimos seres éticos. [...] No es posible pensar a los se-

res humanos lejos siquiera de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. (Freire, 2009, p. 34).

Es por eso que los docentes explicitan esta metodología pedagógica de Aprendizaje por proyectos interdisciplinarios o seminarios praxis que es aprender haciendo y experimentando, no solo leyendo y repitiendo contenidos.

La evaluación propuesta por los docentes del Plan 2012 son exigentes actividades colaborativas para sus estudiantes y una confirmación de este tipo de pedagogía:

El módulo TCM (Tecnológico, científico y matemático) presentará una maqueta de una cancha de fútbol. La construcción de la maqueta a escala implica competencias propias de la matemática, la investigación de los materiales óptimos para la construcción de misma (química), la iluminación de la cancha (física) y la programación en robótica complementará las competencias evaluadas en el módulo. Se realizará una cartelera informativa sobre los contenidos de cada asignatura, que debieron utilizar para realizar el trabajo. El módulo Deportes presentará un audiovisual que muestre el proceso de la creación y puesta en práctica de un mini mundial de fútbol, realizado en la cancha del liceo, donde los participantes, Estudiantes de ambos planes, deberán representar a un país de los clasificados al mundial. El módulo Artístico presentará un cortometraje de ficción basado en la novela de Baldi, para el cual realizarán la producción completa: sinopsis, escaleta, guión literario, guión técnico, puesta en escena, escenografía, iluminación, rodaje y edición. Paralelamente se registrarán todas las actividades y como cierre del cortometraje, se visualizará un video con el registro de todo el proceso.

La educación: un anti-destino

Como dice Violeta Nuñez, “La educación es un anti-destino, práctica que juega contra la asignación de un destino ya previsto” (Nuñez, 2006). A través de este trabajo de investigación se arriba a diversas conclusiones sobre la realidad de los estudiantes de la frontera de los Planes de Extraedad 2009 y 2012 con respecto a su desafiliación y su actual reafiliación a la educación que constituye un aporte más en el momento de la construcción de las características de la realidad de los jóvenes de la frontera.

Las entrevistas realizadas a estudiantes, a profesores, a integrantes del Equipo Directivo y a profesionales referentes comunitarios con sólida experiencia en el trabajo con jóvenes brindaron información acerca de las características y posibilidades de los planes 2009 y 2012 para estudiantes extraedad de Ciclo Básico de Educación Secundaria, que se desarrollan en el turno nocturno del liceo seleccionado para el estudio de caso. Estos planes educativos propuestos como alternativas para cambiar la realidad de expulsión de estudiantes que por durante décadas en el Uruguay por diversas causas no pudieron acompañar las exigencias de los planes de estudios y a partir de esta propuesta educativa que funciona en el Liceo 6 de Rivera han posibilitado que un total de unos trescientos estudiantes puedan volver a la educación en el momento de la investigación.

La desafiliación de los jóvenes del sistema educativo tiene motivos personales, sociales y de orden académico. Entre los factores personales se destacan la desintegración familiar o las nuevas integraciones familiares y con ella el derrumbe personal en un momento de la formación de su subjetividad y de su autonomía, condiciones afectivas que se agravan con su entrada al mundo laboral ya que en la mayoría de las veces debe participar en el mantenimiento económico de su familia de origen o de la que llega a constituir. El embarazo adolescente es otro de los motivos personales que ocupa un lugar muy destacado dentro de las realidades de las estudiantes y que los hace ingresar al mundo adulto sin las condiciones psicológicas o emocionales que serían necesarias.

Con respecto a los factores académicos se destaca la expulsión o exclusión de los planes educativos unipedagógicos y disciplinarios correspondientes a sus edades ya que no contemplan sus intereses,

vivencias, sus necesidades y por ende sus capacidades educativas lo que los hace abandonar ante el frecuente fracaso y consecuente desmotivación. Cuando los jóvenes dejan sus estudios secundarios en la adolescencia, entran al mundo adulto sin las herramientas necesarias para desempeñar los roles inherentes a esta etapa de la vida.

Sin la transformación identitaria correspondiente a su edad, sin la moratoria de su creciente proceso de autonomía y sin la necesaria confrontación generacional con la correspondiente noción de autoridad carecen de herramientas para insertarse satisfactoriamente en el mundo adulto (Rodríguez, 2016). Acceden a empleos precarios, con sueldos muy bajos que no les proporcionan los medios para cumplir con sus familias con respecto a sus necesidades en la alimentación, la vivienda, la vestimenta, la salud, la recreación entre otros. Con los empleos precarios e inestables a los que acceden y sin una incorporación de nuevos elementos culturales como los que les puede traer la contención social que les proporciona la educación formal, esta situación se repite durante varias generaciones, lo que determina el origen de las pobreza estructurales de nuestros países latinoamericanos y pasan a formar los denominados círculos viciosos de pobreza que se reproducen a través de las nuevas familias que se forman, provocando obstáculos que limitan el desarrollo económico, social y cultural personal, pero que también tienen una repercusión a nivel social y de país (Ocampo, 2001). Es por ese motivo que esta realidad debe formar parte de las agendas del estado uruguayo, así como de cualquier estado.

Los planes educativos de la educación media tradicional no cuentan con los elementos para retener a jóvenes provenientes de contextos de vulnerabilidad social y los expulsan impunemente. Estos jóvenes poseen un manejo escaso o muy empobrecido del código escrito, situación que se agrava en la frontera con el manejo del dialecto con base en portugués o portuñol, pues fracasan en forma permanente frente a una educación impuesta en un idioma extranjero para ellos: el español. Además, la enseñanza les resulta aburrida, ya que no les da una motivación al presente, con su cotidiano, con sus intereses cercanos pues el futuro les exige una postura psicológica a la que no pueden acceder. Esto determina su

proceso de exclusión de una educación que es ajena a sus intereses y posibilidades y complejiza tanto la relación con el mundo adulto con el que no tiene una visión dicotómica adolescentes-adultos como la calidad del vínculo con el docente que, en la mayoría de los casos no está determinada por una relación de poder lineal, que tiene sus dificultades, complejidades y conflictos presentes. A pesar de esas dificultades con el mundo adulto es en ese momento más fuerte que la que desarrolla con sus propios padres (o adultos responsables) a los que nunca ve o nunca están. Frente a estas situaciones, la relación con sus pares está asociada a las posibilidades del bienestar compartido en el presente y en la mayoría de los casos no se junta con los que tienen éxito o proyectos a largo plazo. Eso se refuerza por la baja o nula expectativa de las familias y de las inexistentes redes de sostén socioeconómicas sobre la posibilidad de seguir estudiando una vez culminada la escuela primaria.

También existe una construcción simbólica de las instituciones educativas pautadas por el fracaso lo que condiciona su futura actuación en los estudios secundarios, ya sea en el liceo, en la escuela técnica o en centros educativos subvencionados por el Ministerio de Educación y Cultura o el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU). El presente estudio coincide con el planteo de Terigi (2006), quien expresa que los dispositivos institucionales de la educación secundaria formal son inadecuados, no promueven procesos de retención y no crean espacios de aprendizajes para los diferentes tipos de adolescentes que existen y que tienen necesidades diferentes. A esto le debemos agregar la necesidad de una contención emocional y de la construcción de vínculos significativos con los estudiantes que sostengan y contribuyan a otorgar un nuevo sentido de aprendizaje, a través de la construcción de puentes y continuidades en los sistemas de educación y que a la vez se conformen como entramados organizacionales y comunitarios de inclusión.

Los/las jóvenes que se reafilian al sistema educativo o vuelven a estudiar ven en la educación una nueva oportunidad para adquirir más capacitación y lograr mejores puestos laborales. La recuperación, en la mayoría de los casos de estos estudiantes que

logran buenos desempeños académicos mejora su autoestima al tomar conciencia de su lugar en la sociedad y volver a tomar el comando de su vida nuevamente.

Los nuevos planes educativos para jóvenes de extraedad con condicionamientos laborales, familiares o de salud, como el 2009 y el 2012, hacen posible la continuidad de los estudios de jóvenes de contextos de vulnerabilidad social. La permanencia de los docentes favorece el trabajo colaborativo en estos planes.

El análisis que nos permitió hacer de la situación de la educación de extraedad a través de los planes 2009 y 2012 con el tratamiento de las diversas situaciones pedagógicas, sociales y culturales que comprobó la complejidad de las demandas educativas obteniendo muy buenos resultados nos hizo pensar en los desafíos de toda la educación en general. Es escasa la atención prestada a las dificultades en los procesos de transición entre las situaciones existentes y los puntos de llegada que se pretende alcanzar. Y esto constituye una dificultad que debe superar estos planes de estudios para jóvenes y adultos de la frontera de Rivera (Uruguay) y Sant'Ana do Livramento (Brasil).

Referencias

- BALBI, Daniel. Mi mundial. Montevideo: Editorial Loqueleo, 2018
- BEHARES, L.E. Saber y terror en la enseñanza. Editorial Psicolibros, 2010.
- CLEMENTE, I.; MALLMANN M.I. Fronteras Culturales Mercosur e integración fronteriza: la cooperación transfronteriza entre Brasil y Uruguay. Rivera: Udelar, 2015.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. Plan 2012 - Ciclo básico para alumnos de extraedad (de 15 a 20 años). [Rivera], 2011. Disponible en: http://www4.ces.edu.uy/images/2016/comunicaciones/CICLO_BASICO_EXTRA_EDAD.pdf
- FREIRE, P. Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.
- FULLAN, M. Las fuerzas del cambio. Explorando la profundidad de la reforma. España: AKAL, 2002.
- HABERMAS, J. Tres modelos normativos de democracia. Constellations, v. 1, n. 1, 1984.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA - INEED. Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2015-2016. Montevideo: Instituto Nacional de evaluación y educación, 2016.

MARTINIS, P. y REDONDO, P. Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2006.

MAZZEI, E. (Compilador). Sociedades fronterizas. Uruguay: UDELAR, 2016.

NUÑEZ, V. Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En: FRIGERIO, G. y DIKER, G (Compiladoras). Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires- México: Coedición Ediciones Novedades Educativas, 2006.

OCAMPO, J. Retomar la agenda del desarrollo. Revista de CEPAL n° 74. Santiago: Naciones Unidas, 2001.

REBELLATO, J.L. Ética de la liberación. Montevideo: Nordan, 2000.

RONA, José Pedro. El dialecto “fronterizo” del Norte del Uruguay. Montevideo: Universidad de la República, 1959.

TERIGI, F. La educación como práctica política. Revista Diálogos pedagógicos. Buenos Aires: Año IV, n. 7, abril de 2006, p. 89 - 105.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Ley 18.437 de 12 de diciembre de 2008. Díctanse normas en materia de educación. Montevideo, 2008. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18437-2008>.

VARELA, J. P. La Legislación Escolar. Tomo I. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública - Biblioteca Artigas, 1878 [reditado en 1964]. Disponible en: <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/js-pui/handle/123456789/1131>.

RODRÍGUEZ-MIRANDA, A.; GALASO, P.; GOINHEIX, S. Redes transfronterizas de organizaciones y actores: desafíos para el desarrollo local. In: MAZZEI, E. (Org.). Las sociedades fronteirizas: visiones y reflexiones. Uruguay: Universidad de la República, 2017, 240 p.