

Silvana Darré y Gabriela Salsamendi (comps.)

EL ARTE DEL BUEN PENSAR

CONCURSO DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

CARLOS VAZ FERREIRA

Maestría en Educación, Sociedad y Política



FLACSO
URUGUAY

EL ARTE DEL BUEN PENSAR

Silvana Darré y Gabriela Salsamendi (comps.)

EL ARTE DEL BUEN PENSAR

CONCURSO DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

CARLOS VAZ FERREIRA

Maestría en Educación, Sociedad y Política



FLACSO
URUGUAY

Primera edición, 2024

© FLACSO Programa Uruguay
Av. 8 de Octubre 2882
11600 - Montevideo, Uruguay
www.flacso.edu.uy

© Silvana Darré y Gabriela Salsamendi, 2024

Edición y corrección: Rosina Balboa
Diseño: Leonardo Ferraro
Maquetación: Silvana Ferraro

Imagen de tapa: Retrato de Carlos Vaz Ferreira.
Biblioteca Nacional. Archivo Vaz Ferreira. Imagen intervenida.

ISBN: 978-9915-9569-9-2

Impreso y encuadernado en Mastergraf SRL
Bvar. Artigas 4678 - Tel.: 2303 4760
CP 11700 - Montevideo - Uruguay
e-mail: administracion@mastergraf.com.uy
Depósito Legal: 379.261
Comisión del Papel
Edición amparada al Decreto 218/96

Hecho el depósito que indica la ley.
Impreso en Uruguay - *Printed in Uruguay*
Primera edición: enero de 2024,
300 ejemplares

Derechos reservados.
Queda prohibida la reproducción total o
parcial, por cualquier medio o procedimiento,
según artículo 23 de la Ley 15.913 de
27/11/87 sin la autorización escrita
de los titulares del copyright.

Índice

- 7 **Presentación**
Silvana Darré y Gabriela Salsamendi
- 13 **Vaz Ferreira y el eterno problema de lo humano**
Marcia Collazo
- 25 **Las representaciones sociales de la infancia en los manuales de lectura escolar de la serie graduada de Figueira y de Abadie Soriano y Zarrilli, 1900-1934**
Primer premio artículos doctorales
Silvana Espiga Dorado
- 55 **La enseñanza de la Historia reciente en Bachillerato. Relecturas, pertinencia y perspectivas para su discusión a cincuenta años del golpe de Estado en Uruguay**
Primer premio artículos de maestría
Carla María Bernardoni Pedreira
- 77 **Trayectorias escolares en contexto de encierro**
Segundo premio artículos de maestría
María Fernanda Alanís Moreno

- 99 **La profesionalización del/la profesor/a adscripto/a de Enseñanza Media en el Uruguay entre 1985 y 2019**
Tercer premio artículos de maestría

María Beatriz Dos Santos Yamgotchian

- 123 **Cooperación educativa internacional. Potencial latente que demanda una política de Estado en Uruguay**
Mención especial artículos de maestría

Guzmán Moresco González

Presentación

Silvana Darré y Gabriela Salsamendi

Este volumen reúne los textos premiados en el Concurso de artículos científicos organizado por la Maestría en Educación, Sociedad y Política¹ de FLACSO Uruguay en 2022, en homenaje a Carlos Vaz Ferreira en el 150 aniversario de su nacimiento. El propósito de este segundo concurso fue valorar y difundir los resultados de las tesis de investigación producidas en el campo de la educación en el marco de los estudios de posgrado. A diferencia del concurso anterior, la convocatoria se amplió a personas que hubieran completado su formación doctoral. Conocemos el valor fundamental que tiene la difusión de los resultados de las investigaciones para el fortalecimiento del campo académico y las trayectorias en investigación. Este convencimiento es el que da impulso y permite la continuidad de esta línea editorial en FLACSO Uruguay.

En estos años, desde su fundación, la MESyP ha formado a decenas de profesionales en el ámbito de la investigación en educación. La maestría cuenta con 140 personas egresadas en sus primeras tres cohortes, superando ampliamente el porcentaje de egresos a nivel nacional para esa área de conocimientos.

El tribunal evaluador del concurso en esta ocasión estuvo conformado por la doctora Paola Dogliotti Moro, el doctor Fernando Pesce Guarnaschelli, la doctora Myriam Southwell, la magíster Gabriela Salsamendi y la doctora Silvana Darré. Este equipo, que integra en parte

¹ La Maestría en Educación, Sociedad y Política (MESyP) funciona desde el año 2016. La modalidad híbrida ha permitido que aproximadamente la mitad de las personas cursantes residan en localidades del interior del país o en el exterior.

el Comité Académico de la maestría, ha permitido consolidar, junto a un gran equipo docente, una propuesta de formación sólida necesaria para el país.

La MESyP comenzó a funcionar en 2016 luego de su evaluación y aprobación por el Consejo Superior de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sus primeras dos cohortes estuvieron integradas mayoritariamente por docentes del sistema educativo nacional pertenecientes al Consejo de Formación en Educación. La tercera cohorte se integró también con docentes de educación primaria a través de una convocatoria muy exigente realizada por el entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Para las siguientes cohortes se fueron integrando otros perfiles, con personas universitarias egresadas de diferentes formaciones como psicología, sociología, relaciones internacionales y economía.

En el año 2023, luego de un largo proceso de diálogo y gestiones con las autoridades ministeriales de diferentes administraciones de gobierno, se obtiene el reconocimiento de la carrera de posgrado por parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Este es un hito relevante para el país, en tanto FLACSO como organismo internacional de carácter público, autónomo y regional tenía que encontrar un espacio en un formato jurídico que permitiera el reconocimiento de los títulos internacionales que expide. La red de unidades académicas del sistema FLACSO está presente en trece países de la región a través de sedes, programas y proyectos, por lo que se considera una red única en el subcontinente.

El reconocimiento de los títulos por parte del MEC también es fundamental porque habilita a las personas cursantes para postular a diferentes fondos de investigación. Esta línea es muy importante en el marco de la MESyP dado que el componente de investigación es central durante la cursada. Investigar en el campo de la educación en un país como Uruguay plantea el desafío de enfrentar los obstáculos típicos de cualquier investigación –que hacen a su factibilidad–, al mismo tiempo que presenta nuevas dificultades. La primera es que, si bien el acceso a la información está jurídicamente avalado, los datos no siempre están consolidados en bases para la investigación ya que este es un campo relativamente joven en Uruguay. La segunda es que, al tratarse de un país demográfica y territorialmente pequeño, se

vuelve compleja la tarea de proteger la confidencialidad de los informantes. A pesar de estos desafíos, resulta imprescindible producir conocimiento original que aporte al campo educativo recogiendo la mejor tradición de la educación uruguaya, al tiempo que se integran los aportes de la región.

Los artículos que se presentan en este libro exponen los principales hallazgos de investigaciones originales que supieron superar los desafíos de investigar en educación en Uruguay. Tenemos la certeza respecto al aporte que constituyen a la comunidad académica de modo que estos conocimientos se socialicen, se difundan, se discutan, se amplíen.

Al mismo tiempo, este concurso quiso ofrecer un homenaje a Carlos Vaz Ferreira. En 1910, en el prólogo de la primera edición de su obra *Lógica viva (adaptación didáctica)*, el autor expresaba:

Tengo en proyecto un libro que sería positivamente útil si pudiera escribirlo algún día, y si en la realización se aproximara siquiera al ideal que concibo. Sería un estudio de la manera como los hombres piensan, discuten, aciertan o se equivocan –sobre todo de las maneras como se equivocan–; pero *de hecho*: un análisis de las confusiones más comunes, de los paralogismos más frecuentes en la práctica, tales como son, no tales como serían si los procesos psicológicos fueran superponibles a sus esquemas verbales (Montevideo: Tipografía de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, p. V).

El presente libro compendia artículos que muestran cómo las personas piensan, discuten, aciertan y se equivocan en el proceso de realización de una investigación. Una investigación que llevan adelante al mismo tiempo que transitan las situaciones particulares de sus vidas. Hemos sido testigos privilegiados del esfuerzo detrás de cada investigación, que ha implicado balancear las responsabilidades laborales con el estudio y con el ámbito privado de lo familiar, principalmente para las mujeres.

Cuatro de los cinco artículos que se presentan son el resultado de la investigación, de doctorado y de maestrías, realizada por mujeres. Vaz Ferreira tomó postura por las mujeres en lo que llamó “feminismo de compensación”, defendiendo el sufragio femenino, apoyando la

educación para la mujer, abogando por que todas las profesiones y empleos pudieran ser ejercidos por mujeres, ubicándose explícitamente a favor de la disolución de los matrimonios infructuosos. En su libro *Sobre feminismo*, publicado en 1933, señalaba: “El feminismo de compensación, [...] sería por ejemplo el mío, si quisieran darme el nombre de feminista, que yo no repugno pero a condición de que fuera en ese sentido” (Montevideo: Sociedad Amigos del Libro Rioplatense, p. 155).

Como se ha hecho costumbre para esta colección, hemos invitado a una persona experta como Marcia Collazo para que escribiera unas notas sobre Carlos Vaz Ferreira. Queríamos que su texto permitiera tender puentes con los procesos de investigación actuales que se presentan y se premian en este concurso. De ese intercambio surge el título del libro, porque “pensar bien” o “el arte del buen pensar” significa en este contexto el proceso de construir un punto de vista propio sobre un problema de investigación enfrentando los obstáculos inherentes al proceso. La distancia que separa lo supuesto y lo imaginado sobre un problema se va acortando cuanto más sabemos, más leemos, más hacemos y más nos equivocamos en el proceso de conocer. Razonar, discutir argumentos con otros, repasar teorías, elaborar en forma sistemática un método apropiado al objeto de investigación ponen a prueba la exigencia de pensar bien. Los espacios de discusión colectiva a través de los talleres de tesis y el acompañamiento del equipo docente forman una parte esencial de nuestra propuesta de formación.

El libro continúa con los artículos premiados en este Concurso. El *Primer premio* en la categoría artículos doctorales es para la doctora Silvana Espiga Dorado por “Las representaciones sociales de la infancia en los manuales de lectura escolar de la serie graduada de Figueira y de Abadie Soriano y Zarrilli, 1900-1934”. El artículo presenta los hallazgos de una investigación en la que se indagó en las nociones subyacentes en las representaciones sociales de la infancia incluidas en los manuales escolares. Este tipo de texto es concebido como un dispositivo discursivo cultural y curricular complejo, que es analizado en un estudio cualitativo relacional articulando aportes teóricos y metodológicos de la historia social de la educación, la manualística y la historia de las infancias.

En la categoría artículos de maestría se publica en este libro el *Primer premio* otorgado a la magíster Carla María Bernardoni Pedreira

por el artículo “La enseñanza de la Historia reciente en Bachillerato. Relecturas, pertinencia y perspectivas para su discusión a cincuenta años del golpe de Estado en Uruguay”; el *Segundo premio* fue para la magíster María Fernanda Alanís Moreno por el artículo “Trayectorias escolares en contexto de encierro” y el *Tercer premio* adjudicado a la magíster María Beatriz Dos Santos Yamgotchian por “La profesionalización del/la profesor/a adscripto/a de Enseñanza Media en el Uruguay entre 1985 y 2019”. Adicionalmente, se otorgó una *Mención especial* en la categoría artículos de maestría al magíster Guzmán Moresco González por “Cooperación educativa internacional. Potencial latente que demanda una política de Estado en Uruguay”.

La diversidad de temas abordados en los artículos nos habla de la diversidad de asuntos que competen al campo de la educación y la pasión por el conocimiento que alimentan.

Les invitamos a leer este libro dando primero las gracias. Queremos agradecer a Marcia Collazo por su bello texto (“Vaz Ferreira y el eterno problema de lo humano”), a las personas integrantes del tribunal del concurso por su trabajo atento, a las profesionales que han trabajado en la edición y diseño del libro, a los equipos docentes de FLACSO Uruguay que han hecho posible los logros de estos años y a todas las personas que nos confían año a año su formación de posgrado.

Montevideo, diciembre de 2023

Vaz Ferreira y el eterno problema de lo humano

Marcia Collazo*

“Saber qué es lo que sabemos, y en qué plano de abstracción lo sabemos; creer cuando se debe creer, en el grado en que se debe creer; dudar cuando se debe dudar, y graduar nuestro asentimiento con la justeza que esté a nuestro alcance; en cuanto a nuestra ignorancia, no procurar ni velarla, ni olvidarla jamás.”

Carlos Vaz Ferreira, *Conocimiento y acción*, 1920 [1908]

UNA ÉPOCA DRAMÁTICA

El 15 de octubre de 2022 se cumplieron ciento cincuenta años del nacimiento de un uruguayo que supo hacer de la filosofía un ejercicio cotidiano y un arte del buen pensar. A la manera del Gorgias de José Enrique Rodó,¹ no pretendió dejar sentado un dogma ni enunciar una doctrina sino que, por el contrario, estimuló a su prójimo a pensar por sí y ante sí. Concibió, además, a la razón como un poderoso instrumento de libertad y de búsqueda de la verdad, aplicable a todos los territorios de lo humano. En un momento histórico signado por lo que

* Escritora, abogada y docente. Ha sido profesora de Historia de las Ideas en América (Instituto de Profesores Artigas) y Filosofía del Derecho (Facultad de Derecho, Udelar). Es columnista radial, y ha publicado más de una docena de libros, entre ellos *Alguien mueve los ruidos* (poesía, 2010), *Amores cimarrones: las mujeres de Artigas* (novela, 2011), *A bala, sable o desgracia* (cuentos, 2014), *Seguirte el vuelo: amores y desamores de la historia uruguaya* (ensayo, 2015), *Heroica* (novela, 2019) y *Yo, Piria* (novela, 2023). En 2021 representó a Uruguay en el Certamen de Novela Histórica de Úbeda (España). Recibió, entre otros, el Premio Revelación Bartolomé Hidalgo (2011), el Morosoli de Plata en Narrativa (2015) y el Tercer Premio en Narrativa del Ministerio de Educación y Cultura (2022).

¹ “Mi doctrina no la améis sino mientras no se haya inventado para la verdad fanal más diáfano. Las ideas llegan a ser cárcel también, como la letra. Ellas vuelan sobre las leyes y las fórmulas; pero hay algo que vuela aún más que las ideas, y es el espíritu de vida que sopla en dirección a la Verdad...” (en “La despedida de Gorgias”, Rodó, 1998).

denominó mal positivismo,² Vaz Ferreira se rebeló contra esa “limitación sistemática del conocimiento humano” (1957). La época, por otra parte, era especialmente dramática para el país desde el punto de vista político. En 1897, año de la primera revolución blanca de Aparicio Saravia y del asesinato del presidente Juan Idiarte Borda, el joven pensador sostuvo, al acceder por concurso a la cátedra de Filosofía, que esta no se encuentra “dividida en un número fijo y limitado de teorías opuestas e inconciliables” (citado en Ardao, 1961, p. 9). La semilla de su idea estaba echada. Ansiaba desarrollar una lógica que pudiera dar cuenta de la vida en su desafiante y movедiza complejidad, en el marco de una filosofía asomada a los más hondos y viscerales problemas de la existencia humana.

Carlos Vaz Ferreira nació en Montevideo en 1872 y murió en la misma ciudad el 3 de enero de 1958. Fue abogado, profesor, escritor, maestro de conferencias (un cargo singular, de cátedra libre, en el que pudo desplegar sus ideas en una labor tan fecunda como directa y cotidiana), rector de la Universidad de la República, y director y decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias; y aunque realizó una labor muy destacada en todos esos campos, su verdadero genio brilló en la educación y en la filosofía, al punto de que bien puede afirmarse que sus ideas se adelantaron a las de muchos teóricos de la argumentación, la pedagogía, la hermenéutica y las lógicas de la razón vital contemporáneas, tanto en Europa como en Estados Unidos.

² Como expresa Manuel Claps, cuando Vaz Ferreira accede a la cátedra de Filosofía, “el Uruguay se halla embanderado [...] en el positivismo filosófico”. Agrega que “más que una filosofía nueva, introdujo en la enseñanza una postura independiente y abierta, fuertemente criticista y especulativa, condenatoria de todos los dogmatismos de escuela” (Claps, 1975, p. 4). No obstante, Vaz Ferreira no la emprende contra todas las manifestaciones de dicha corriente; en tal sentido, especifica que “si por positivismo se entiende no tomar por ciertos sino los hechos comprobados como tales; si por positivismo se entiende graduar la creencia, tener por cierto solamente lo cierto, por dudoso lo dudoso, por probable o por posible, lo probable o posible; si por positivismo se entiende, todavía, saber distinguir, discernir lo que conocemos bien de lo que no conocemos bien; si positivismo quiere decir sentir admiración y amor por la ciencia pura, sin hacer en su nombre, exclusiones, entonces el positivismo es posición buena y recomendable” (1957).

FILOSOFÍA Y CIENCIA: EL TÉMPANO Y LOS SECRETOS DEL MAR

En cuanto a la filosofía de la ciencia, que es de algún modo el eje principal en torno al que se estructura el resto de sus meditaciones –la lógica viva, la moral, los problemas de la libertad y la educación en sentido integral–, Vaz Ferreira no concibe a la ciencia bajo el enfoque reduccionista propio de aquel “mal” positivismo, que la aislaba o compartimentaba en rígidos campos disciplinares, tan separados unos de otros como gabinetes de trabajo o “facultades”. Menos aún la entiende como mera función instrumental, reservada a tal o cual dimensión curricular o asignatura. La ciencia es en última instancia un conocimiento vivo, en permanente transformación, capaz de formularse interrogantes, contemplarse una y otra vez a sí mismo, inaugurar la duda sistemática y retornar a sus orígenes, para comenzar y para recomenzar. ¿Y dónde se hallan sus orígenes? En la filosofía, y más concretamente en la metafísica, que la complementa y le permite hundirse en los meandros más especulativos y profundos del pensamiento humano. Así lo explicita en su famosa parábola del témpano y el océano incluida en *Fermentario*: entre ciencia y filosofía no hay diferencia en esencia, sino tan solo en grado, y la primera emana de la segunda:

En medio del “océano para el cual no tenemos ni barca ni velas”, la humanidad se ha establecido en la ciencia. La ciencia es un témpano flotante. Es sólido, dicen los hombres prácticos, dando con el pie; y, en efecto, es sólido, y se afirma y se ensancha más cada día. Pero por todos sus lados se encuentra el agua; y si se ahonda bien en cualquier parte, se encuentra el agua; y si se analiza cualquier trozo del témpano mismo, resulta hecho de la misma agua del océano para el cual no hay barca ni velas. La ciencia es Metafísica solidificada (Vaz Ferreira, 1938, p. 117).

Y la realidad, ¿qué lugar ocupa en este océano?, ¿es ella ciencia?, ¿es ella filosofía?, ¿integra acaso el témpano, el agua, el aire, o el más allá que todo lo rodea? No pretendemos hallar una respuesta sino mostrar, más bien, que nada es tan calmo ni tan obvio en el pensamiento de Vaz Ferreira, a cuyas ideas, en tanto uruguayos, no hemos prestado nunca

la atención suficiente. Hubo incluso cierto prestigioso profesor formado en el extranjero que se refirió a él, con no poco desdén, como un filósofo en pantuflas. No debería engañarnos, sin embargo, la aparente simplicidad de sus reflexiones. Pensemos que, no por casualidad, quiso Albert Einstein conocerlo. En cualquier caso, aunque los sistemas científicos han sido creados para pensar el mundo, o más bien para desentrañar sus leyes, ordenarlo y clasificarlo, jerarquizarlo y abstraerlo, suponen reducciones y simplificaciones de esa cosa escurridiza y en permanente transformación a la que denominamos “realidad”. Esto entraña un doble peligro: por un lado, la realidad, por su propia naturaleza, escapa fatalmente a todos los esquemas; por el otro, cuando pretendemos pensar y analizar esta realidad (la vida, la circunstancia, el *psiqueo*, como lo denominó nuestro filósofo), nos enfrentamos al riesgo de caer en paralogismos, argumentaciones falaces y errores cognitivos, que llevan a confundir, por ejemplo, la representación de un objeto con el objeto mismo.

LÓGICA VIVA Y MORAL VIVA: ¿INTEGRAN TAMBIÉN EL MAR?

El pensamiento de Vaz Ferreira, nuestro célebre desconocido, sigue siendo de un valor inconmensurable, porque lo relevante, lo trascendente y lo difícil, es aún pensar bien. Aclaremos desde ya que no estamos ante una cuestión normativa. No se trata de imponer nada a nadie, de inculcar o iluminar, sino de favorecer el libre examen interior y el desarrollo más diáfano posible de las ideas propias. El asunto es, así, inquirir, analizar, someter esas ideas y sus expresiones lingüísticas a los instrumentos de la lógica viva, que no se encuentra fuera de nosotros, sino en nuestro interior. Eso sí, la tarea es tan necesaria como impostergable. El paso por este mundo es una peripecia amarga, en buena medida por culpa de las confusiones en que solemos enredarnos. Las soluciones a los problemas cotidianos no aparecen, los intentos de diálogo se bloquean, y entonces surge el sentimiento de injusticia, expresado a través del dolor y la indignación. Todos los días constatamos, en todas partes, en expresiones privadas y en documentos oficiales, errores de falsa oposición, falacias más o menos groseras

con relación a cuestiones de palabras y a cuestiones de hechos, a dimensiones explicativas y a dimensiones normativas, así como a la ilusión de experiencia, de que tanto se ocupó Vaz Ferreira.

Hoy más que nunca –porque siempre es hoy y jamás es mañana, a la hora de actuar para cambiar algo–, se necesita una poderosa lógica viva, que permita el armonioso despliegue de la inteligencia, la virtud, el respeto y el reconocimiento a la comunidad y, dentro de esta, a la diversidad y a las diferencias. De lo contrario, seguiremos expuestos a un doble peligro: el del abismo abierto a nuestros pies, y el del naufragio.

Nuestro filósofo lo expresó (ya a sus veinte años) de este modo:

Cada generación que aparece es una nueva corriente que se dirige al porvenir: llegaría completa hasta él si no existiera un abismo, el remolino de la política en que van a precipitarse todas esas inteligencias [...] Y entonces sólo se ven unos pocos elegidos que pasan nadando trabajosamente asidos de una tabla de salvación: alguna obra científica o histórica, alguna obra filosófica, algún drama de Shakespeare o algún poema de Homero (Vaz Ferreira, 1892).

Precisemos desde ya, tal como acertadamente lo señala Ardao, que no se trata propiamente de elegidos, sino de autoelegidos. Nacen estos en cualquier lugar donde existan hombres y mujeres preocupados no solo por su propia suerte sino, ante todo, por la condición humana; emergen en las arenas del mundo, en las orillas procelosas de olas embravecidas, allí donde nada es fácil ni amable ni gratuito.

La lógica viva, entre otros cometidos, permite formular la prevención metodológica y el necesario alerta racional que todo ser humano debería desarrollar ante la supuesta solidez del témpano. Este no simboliza únicamente a la ciencia, sino que es también nuestra morada (la del logos, o sea la razón, el lenguaje, la capacidad de inquirir e inteligir), y como tal no se compone solo de conocimientos, de leyes, de estados de cosas y de causas, sino de principios morales, valores y altas apelaciones a la libertad, al sueño y a la utopía. A todo ello alude Vaz Ferreira al expresar que

esa morada perdería su dignidad si los que la habitan no se detuvieran a veces a contemplar el horizonte inabordable, soñando en

una tierra definitiva; y hasta si continuamente algunos de ellos [...] no se arrojaran a nado, aunque se sepa de antemano que hasta ahora ninguno alcanzó la verdad firme, y que todos se ahogaron indefectiblemente en el océano para el cual no se tiene barca ni velas (1938, pp. 117-118).

En estas reflexiones se encierra una de las más certeras contribuciones del pensamiento de nuestro filósofo, con relación a nuestra condición humana. Todo lo que construimos en el terreno de las ciencias (exactas, naturales y sociales) se halla visceralmente unido a la filosofía y a los dilemas que esta aborda e interpela; por algo fue nuestro pensador el gran impulsor de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en 1946.³

En resumen, solo la filosofía nos permite reconocer el valor de la ciencia, así como sus limitaciones, y solo ella puede guiarnos a lo largo de ese sendero de espinas que representa la vital trayectoria humana, entre la ignorancia, la duda, la justeza y la creencia. ¿Es todo incertidumbre en semejante paisaje? No, responde Vaz Ferreira. Si bien no es posible avanzar de certeza en certeza, a la manera del *ego cogito* cartesiano, ahí está la lógica viva que, a medio camino entre la experiencia y la intuición, nos permite

saber qué es lo que sabemos, y en qué plano de abstracción lo sabemos; creer cuando se debe creer, en el grado en que se debe creer; dudar cuando se debe dudar, y graduar nuestro asentimiento con la justeza que esté a nuestro alcance; en cuanto a nuestra ignorancia, no procurar ni velarla, ni olvidarla jamás; y, en ese estado de espíritu, obrar en el sentido que creemos bueno, por seguridades, o por probabilidades o por posibilidades, según corresponda, sin violentar la inteligencia, para no deteriorar por nuestra culpa, este ya tan imperfecto y frágil instrumento, y sin forzar la creencia (1920, pp. 12-13).

³ “Un claustro de ejercicios espirituales donde se estudie por el estudio mismo, por el placer y la superioridad del estudio, de la cultura y el trabajo espiritual desinteresado”, así lo define el propio pensador (citado en Claps, 1975, p. 5).

VAZ FERREIRA EN LA ERA DIGITAL

Hemos mencionado ya que durante la juventud de Carlos Vaz Ferreira el país vivía aciagos momentos, marcados por una alta inestabilidad política, continuas guerras civiles, corrupción y fraude electoral, estériles carnicerías de bandos opuestos y frenos sistemáticos a todo impulso de mejora, institucionalidad y progreso en materia social, cultural, cívica y económica. Pero, aunque de distinto signo, también nuestro presente es azaroso. La lógica viva, sumada a una moral viva, sigue siendo un desafío mayor en un mundo atravesado por una inmediatez, aceleración y acumulación de la información como nunca antes habíamos conocido. Se trata, sin embargo, de una información defectuosa, fragmentada, plagada de esos paralogismos o falacias de las que tanto se ocupó nuestro filósofo, que no nos convoca al ágora o a la plaza pública, que no nos pone cara a cara, en búsqueda de la interacción humana fermental, sino que nos relega al sillón del living y nos aleja del contacto físico con el prójimo. En ese contexto nos hallamos más solos, confusos y expuestos que nunca. El diálogo, la argumentación fundamentada, el buen razonar y el buen pensar encuentran nuevos obstáculos en la era digital, y esto representa un importante desafío en todos los planos de la vida y del conocimiento, en especial en el ámbito de las ciencias sociales.

En cuanto a la aspiración a la verdad, en la era digital somos continuamente atacados por informaciones falsas que, lejos de deberse a algún error fortuito, pretenden inducirnos a engaño y apelan para ello, entre otros instrumentos, a las emociones y no a la razón. En ese marco cobra enorme vigencia el pensamiento de Vaz Ferreira. En el prólogo a su obra *Lógica viva*, de 1910, expresa que se propone realizar

un estudio de la manera como los hombres piensan, discuten, aciertan o se equivocan –sobre todo, de las maneras como se equivocan–; pero *de hecho*: un análisis de las confusiones más comunes, de los paralogismos más frecuentes en la práctica, tales como son, no tales como serían si los procesos psicológicos fueran superponibles a sus esquemas verbales. No una Lógica, entonces, sino una Psico-Lógica (1910, p. V).

Dicho de otro modo, no una lógica formal, abstracta y desgajada de las circunstancias humanas, adecuada tal vez para las matemáticas pero no para los cotidianos dilemas existenciales; sino una que se encuentre en armónica correspondencia entre la realidad, las emociones y el pensamiento, a fin de abordar los más arduos problemas del aquí y del ahora, entre los que figuran los asuntos atinentes a la moral, a la vida social, a la educación y a la justicia. Se trata de un camino arduo y plagado de confusiones, más aún en la era digital, en la que estamos más o menos solos frente a una pantalla atravesada por una carga sobrecogedora de información y de desinformación. Esos paralogismos siguen teniendo el mismo origen: provienen de una radical inadecuación entre el pensamiento y el lenguaje. “Por eso, un lector dado confundirá a su modo, y otro lector confundirá al suyo, y aun un mismo lector podrá confundir de modos diferentes según los momentos” ([1907], citado en Ardao, 1961, p. 31), dice el filósofo, como si pudiera imaginar la actual comunidad virtual, multiplicada en las más variadas plataformas y acribillada de mensajes.

DÓNDE QUEDA LA LIBERTAD

Se trata, en fin, de rescatarse con y para otros, en pos y en aras de la libertad, que es un término “naturalmente aplicable a los seres [...] y a los actos” ([1907], citado en *ibíd.*, p. 46). Como señala Ardao, “los problemas de la libertad o no libertad se refieren a dependencia o no dependencia de algún ser con respecto al mundo exterior a él, a lo que no es él; los problemas del determinismo o indeterminismo se refieren a la relación de fenómenos con sus antecedentes, de estados a estados anteriores” (1961, p. 48).

La libertad es así un motor de actividad propia, trabado en lucha continua con las fuerzas exteriores al sujeto. Entre los problemas de los que Vaz se ocupa están los del espíritu y los del cuerpo; los de la voluntad y el libre albedrío, y los de la retroacción, o sea, la libertad en relación con el momento actual, el pasado y particularmente el futuro.

Fácil es advertir que, en una concepción armónica, regida por el psiqueo inherente a la condición humana, la libertad se relaciona de manera directa con el buen pensar y con el buen sentir, y por ende,

con la lógica viva. Una vez más, al acercarse a los problemas de la libertad, se deben evitar los sistemas, que solo contribuyen a empobrecer la realidad y a obstaculizar el acercamiento, en toda su potencia, a la cuestión. Este enfoque metódico se presta a las aplicaciones más variadas, en los más diversos campos del conocimiento y de la investigación de las ciencias sociales, relacionados a la libertad. Ojalá existieran muchos más emprendimientos académicos de esta índole entre nosotros, aunque más no fuera ante la constatación de que el pensamiento de nuestro filósofo es estudiado desde hace varios años, y a fondo, en diversas universidades extranjeras, por parte de filósofos del derecho y teóricos de la argumentación como el español Manuel Atienza, quien nos ha dado una severa lección en tal sentido (Atienza, 2014).⁴

Para Vaz Ferreira, proteger la esfera de la libertad humana implica en primer término la asunción de compromisos o acuerdos racionales que, como tales, impliquen mínimos (límites, fronteras, condiciones) irrenunciables. Una de ellas es la no violación de ningún derecho humano, ya por acción, ya por omisión. Se trata de un vastísimo campo que incluye dimensiones tales como la violencia de género en sus más variadas expresiones, la situación de hombres y mujeres en contextos de encierro, la criminalización de las demandas sociales, de las acciones organizadas de protesta y de la pobreza; la discriminación en sus más variadas formas; la falsa idea de superioridad basada en el origen y en el status social, en la clase y en la renta; y un larguísimo etcétera. Pero aún hay más. Los problemas de la libertad incluyen la manipulación mediática de toda naturaleza dirigida a coartar esas libertades, los discursos de odio, las variadas expresiones de abuso y el culto a la ignorancia. Ante semejante panorama, se hace más necesario que nunca recordar a Vaz Ferreira, para quien el acto del pensar racional y del psiqueo afectivo constituyen el supremo ejercicio de nuestra condición humana, “única actitud mental en que el hombre puede conservarse sincero ante los otros y ante sí mismo, sin por ello mutilarse el alma” (Vaz Ferreira, 1920, p. 12).

⁴ Aunque Atienza estudia el pensamiento de Vaz Ferreira especialmente en relación con la materia de su propia especialidad –la argumentación y las falacias–, no deja de hacer mención a la totalidad del pensamiento de nuestro filósofo y a la enorme importancia y vigencia del mismo en diferentes planos.

Por último, la libertad se vincula a la moral, respecto a la cual se plantean similares problemas de sistematización estériles, rígidos y acotados. “La Moral ha sido hecha hasta ahora por sistemas cerrados, cada uno de los cuales se ha condenado a no tener en cuenta más que uno solo de los factores posibles de conducta” (Vaz Ferreira, 1910, p. 105). Se trata, en este campo, no de problemas del ser o de las cosas, sino de problemas de deber ser que requieren cuidadosas ponderaciones de ventajas y desventajas, con relación a cuestiones personales, planes de vida, aspiraciones como el progreso, el placer personal y la utilidad colectiva. Pero aún hay más, pues las personas no nos limitamos a considerar el entorno inmediato, sino que nos formulamos hipótesis y esperanzas vinculadas con lo desconocido, o sea con aquello que jamás hemos logrado todavía, pero que porfiarnos en soñar.

“Ahora, ¿cómo se combina esto en la moral viva? Nadie es capaz de presentárnoslo formulado con números o con letras; pero, quien sepa pensar así, aunque sin fórmulas, será quien tenga más probabilidad, será quien tenga por lo menos alguna probabilidad de que la enseñanza de la moral le muerda en el alma” (Vaz Ferreira, 1910, pp. 105-106).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardao, Arturo (1961). *Introducción a Vaz Ferreira*. Montevideo: Barreiro y Ramos, colección Latitud 35° Sur.
- (1972). “Ciencia y metafísica en Vaz Ferreira”. *Revista de la Universidad de México*, año XXVII, N° 4, pp. 30-34.
- Atienza, Manuel (2014). “Por qué no conocí antes a Vaz Ferreira”. *Revista de la Facultad de Derecho*, N° 36. Montevideo, enero-junio, pp. 211-229. [ISSN: 0797-8316]
- Claps, Manuel (1975). *Fragmentos sobre los problemas de la libertad y los del determinismo. Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Ediciones de la Casa del Estudiante.
- Rodó, José Enrique (1998). *Los gatos del Foro Trajano y otras páginas*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Vaz Ferreira, Carlos (1892). “De Carlos Vaz Ferreira”. *Diario El Día*. Montevideo, 25 de octubre.

- (1907). “Los problemas de la libertad”, en *Anales de la Universidad*, vols. XV, XVII y XVIII.
- (1910). *Lógica viva (adaptación didáctica)*. Montevideo: Tipografía de la Escuela Nacional de Artes y Oficios.
- (1918). *Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza*, vol. III. Montevideo: Talleres Gráficos Barreiro y Ramos.
- (1920 [1908]). *Conocimiento y acción*. Montevideo: Imprenta El Siglo Ilustrado.
- (1938). *Fermentario*. Montevideo: Tipografía Atlántida.
- (1957). “Sobre enseñanza de la filosofía”, conferencia de 1952 que actualiza un curso inédito de 1914-1915, en *Obras de Carlos Vaz Ferreira*, Edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, tomo XV. Montevideo: Impresora Uruguaya.

Las representaciones sociales de la infancia en los manuales de lectura escolar de la serie graduada de Figueira y de Abadie Soriano y Zarrilli, 1900-1934

Primer premio artículos doctorales

Silvana Espiga Dorado*

Resumen

Este artículo corresponde a los hallazgos de la tesis del doctorado en Educación realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (Udelar), en el período 2018-2023. La investigación indagó en las nociones subyacentes en las representaciones sociales de la infancia en los manuales escolares de lectura de las series graduadas de Figueira, y de Abadie Soriano y Zarrilli utilizados en las aulas escolares. Se analizó las formas en que los textos construyeron determinadas concepciones de infancias que operaron en la formación de un orden social dado, articuladas a nociones cívicas, morales e higiénicas. Se describió y explicó las equivalencias discursivas que delimitaron el lugar pedagógico, político y social de la niñez. A través de la lectura de los documentos oficiales de la educación pública y de fuentes primarias, y del análisis de los relatos escritos y las imágenes de los textos escolares, se identificaron los problemas que se relacionaron al mundo infantil y a un deber ser. El texto escolar se situó como un dispositivo discursivo cultural y curricular complejo dado su carácter performativo. Para su análisis, se propuso un estudio cualitativo relacional que se articuló con los aportes teóricos y metodológicos de la historia social de la educación, la manualística y la historia de las infancias.

* Doctora en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República [Udelar]). Magíster en Historia, Sociedad y Cultura (Universidad de Montevideo). Profesora de Historia (Instituto de Profesores Artigas-Consejo de Formación en Educación [CFE]). Posgrados en Educación, Imágenes y Medios (FLACSO Argentina) e Historia Económica (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Docente efectiva (Historia e Historia de la Educación) de CFE y FLACSO Uruguay. Investigadora inicial del Sistema Nacional de Investigadores.

Palabras clave: infancias, imágenes, representaciones sociales, manual, pedagogía.

ALGUNAS CUESTIONES DE IMPORTANCIA

“Las imágenes no nos dicen nada, nos mienten o son oscuras como jeroglíficos mientras uno no se tome la molestia de leerlas, es decir de analizarlas, descomponerlas, remontarlas, interpretarlas, distanciarlas fuera de los ‘clichés lingüísticos’ que suscitan en tanto ‘clichés visuales.’”

Georges Didi-Huberman, *Cuando las imágenes toman posición*, 2013, p. 35.

A los efectos de atender a los objetivos de este concurso, en las siguientes páginas se presentarán los principales hallazgos de la investigación realizada en el marco del doctorado en Educación. A su vez, sucintamente se disponen apartados introductorios con algunas cuestiones claves para situar al lector en el enfoque de la investigación.

El estudio de las imágenes, entendidas como relatos visuales, planteó diversos desafíos teóricos y metodológicos. Las ilustraciones, las fotografías y la reproducción de obras de arte en los manuales son trabajadas como tipos de registro al que se le debe prestar particular atención. En estos textos de naturaleza educativa, las ilustraciones contienen un sentido individual y social, que configuran representaciones que muestran “lo que la palabra no puede enunciar” (Chartier, 2015, p. 76). Por lo que la lectura de los registros visuales no se reduce a una decodificación del signo no verbal, sino que aquellos se interpretan y analizan de forma contextual, relacional y en diálogo “con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones” (Carli, 2012, p. 12). A su vez, se entiende que en la imagen convergen escenarios y temporalidades heterogéneas (Burke, 2005; Szir, 2007; Didi-Huberman, 2013; Moxey, 2016; Mitchell, 2020). Las representaciones sociales son artificios culturales que responden a construcciones sociohistóricas que visibilizan o invisibilizan la diversidad social. Texto e imagen se articulan desde lógicas discursivas diferentes; el discurso visual no tiene la linealidad del relato escrito, pero a su vez se tiene presente que “las

palabras no son un medio de mayor certeza epistemológica que las imágenes” (Moxey, 2016, p. 115), por lo cual ambas formas discursivas implicaron estrategias de análisis particulares.

El libro es el soporte genérico y relacional de las imágenes, situado a su vez en relaciones pedagógicas, didácticas, curriculares, de política educativa y de criterios editoriales. Reconocer en las lecturas e imágenes los mensajes y sus significados es una tarea necesaria para identificar redes de significados y congruencias argumentativas respecto a las nociones de infancias. En términos de Escolano (2013):

El libro escolar es, entre otras cosas, un buen sintetizador de las prácticas discursivas que informan el mundo de la enseñanza, tanto porque en él se reflejan los modos de comunicación que sus autores proponen para relacionar a los actantes que intervienen en los procesos formativos (enseñantes y alumnos), como porque ellos mismos inducen, en sus soportes y en los materiales periféricos en que se explanan los textos, la creación de formas nuevas de instrucción. Denominamos discursivas a estas prácticas no porque sean una derivada de determinados supuestos o principios apriorísticos, sino porque las representaciones textuales a que dan lugar como acciones materializadas en escrituras expresan y suscitan formas semánticas, esto es, estructuras que comportan algún tipo de significado (p. 318).

Como dispositivos culturales sus formas comunicativas no son neutrales, la instrucción impartida en las aulas se dio desde argumentos clasistas y de género, enmarcados en el discurso higienista e higienista de la época.

El higienismo dominante en el Novecientos fue una de las más exitosas empresas de control social jamás imaginadas por cuanto se sirvió de una obsesión que ya era colectiva –la salud y la vida larga– para propagar e imponer cambios funcionales a la “modernización” de la sociedad (Barrán, 1995, p. 14).

Los sectores populares e inmigrantes eran observados con recelo y sospecha. El desprecio a sus costumbres y formas de vida, y el temor a

la propagación de enfermedades infectocontagiosas, hizo que fueran el foco de atención e intervención por parte de las clases dirigentes. Así que, a partir de ideologías autorreferenciadas de las nuevas clases medias y profesionales (médicos, abogados, maestros) del Uruguay de principios de siglo XX se construyó una idea de sociedad, de sentido común e imaginario social de un proyecto y devenir compartido con relación al progreso social. En esa línea, el dispositivo *libro escolar* muestra las diversas formas simbólicas, operaciones discursivas y representaciones sociales construidas desde la escuela uruguaya (Romero, 2004; Cucuzza, 1996, 2007, 2009) que introdujeron a los niños y niñas a los códigos culturales definidos *a priori*.

La escuela asumida como tecnología moderna y principal espacio de socialización de la niñez posibilitó enseñar y articular diversos discursos escritos y visuales que integraron nociones comunes de civilidad, higienismo, salud, moral, género, trabajo, pobreza, ocio, ahorro, progreso y patria, entre otros. Es así cómo, a través del currículo, se hacen inteligibles los modelos y las proyecciones sociales que la sociedad se dio para sí.

La serie graduada de libros de lectura de Figueira, Abadie Soriano y Zarrilli

La selección de las series de los textos de lectura graduada se fundamentó en cuatro cuestiones:

1. La permanencia sostenida en el tiempo de los textos de lectura (los libros de Figueira se editaron hasta c. 1960 y los de Abadie y Zarrilli hasta c. 1980).
2. La legitimación que tuvieron por parte de las autoridades escolares a través de la aprobación de las comisiones de lectura o de los concursos oficiales.
3. El reconocimiento y uso que los maestros y las maestras hicieron de estos manuales y sus autores en sus prácticas de enseñanza.
4. Las series graduadas cubren todos los grados de la escuela, y ello permite reflexionar respecto a la continuidad, o no, de las representaciones sociales de las infancias.

Los autores seleccionados fueron maestros y en distintos momentos ocuparon cargos jerárquicos en la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) y el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (CNEPN). Sus obras quedaron como referentes en la enseñanza de la lectura en el Uruguay.

Los libros de Figueira¹ fueron: *¿Quieres leer?* (s.d., 1927); *Adelante* (1902, 1910, 1927); *Un buen amigo* (s.d., 1902, 1920); *Trabajo* (1909, 1914, 1930); y *Vida* (1923).²

La serie graduada de Abadie-Zarrilli³ corresponde a los cuatro libros de lectura para primaria: *Alegría* (1927, 1931); *Uruguay* (1927, 1932); *Tierra nuestra* (s.d.); y *Optimismo* (1927).

¹ José Henriques Figueira nació y murió en Montevideo (1860-1946). Hijo de padres portugueses, fue “poeta, antropólogo, meteorólogo e investigador de las cuestiones pedagógicas” (Palomeque, 2012, p. 165). Formó parte de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, y en 1884 se desempeñó como inspector departamental de Instrucción Primaria y de Inspección Técnica. Fundó el *Boletín de Enseñanza Primaria*, editó en cinco volúmenes su serie graduada de manuales escolares utilizados en la escuela pública de Uruguay y Argentina, y fundó cuatro escuelas de experimentación (*Anales de Instrucción Primaria*, 1947). Estuvo vinculado con la reforma escolar desde muy joven. Dirigió el *Boletín de Enseñanza Primaria*, publicado entre julio de 1889 y diciembre de 1898 (antecedente de los *Anales de Instrucción Primaria*, que fueron publicados entre 1903 y 1975), publicación pedagógica de la DGIP. En 1890 el gobierno le encargó una misión en Europa, a cuyo regreso, en 1892, publicó su primer libro de lectura (Araujo, 1906; Mena Segarra, Palomeque y Delio Machado, 2011). En el homenaje póstumo realizado por los maestros de la Unión del Magisterio de Montevideo (con adhesión de la Federación Uruguaya y la Asociación de los Maestros de Montevideo), la maestra Enriqueta Compte y Riqué destaca una enseñanza de las enseñanzas de Figueira: “Hay que hacer mucho, mucho, mucho; y conformarse con ver hecho poco o muy poco. Lo que no aparece existe y hace bien, si es bueno, como la semilla que no germina, pero nutre a las aves o al mismo suelo” (Compte y Riqué, 1947, p. 371).

² En el caso de Figueira, distingue sus textos para “Curso preparatorio”, que incluye *¿Quieres leer?*; “Curso elemental”, con las obras *Adelante!* y *Un buen amigo*; y “Curso intermedio”, con los textos de *Trabajo* y *Vida*.

³ Humberto Zarrilli nació y falleció en Montevideo (1898-1964). Fue maestro y escritor, y se desempeñó como docente en los Institutos Normales. En 1920 fue designado redactor-traductor de las revistas oficiales del CNEPN, de cuya dirección se hizo cargo a partir de 1921 y por más de veinte años.

Roberto Abadie Soriano también nació Montevideo (1896-1992), fue maestro y se desempeñó como docente en todos los niveles del sistema educativo. Fue jefe de distribución de los *Anales de Instrucción Primaria*. Abadie produjo cambios profundos en la

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las representaciones sociales de las infancias tienen que ver con las proyecciones, identidades, imaginarios y valores que un país (o una clase dirigente) construye. La escuela, como institución que forma parte de los procesos de endoculturación, socialización de niñas y niños, es bisagra entre la familia y los conocimientos emergentes, y se instituyó como el principal nexo cultural entre el mundo adulto y la niñez. En este sentido, los sujetos infantiles se visualizan como un lugar de luchas de poder y saberes (Leopold, 2012). En el cuerpo infantil pujan una diversidad de disciplinas y taxonomías que lo definen, caracterizan y clasifican. En particular, el discurso pedagógico pensó y definió al niño/a escolar.

Las representaciones sociales se delimitan, enseñan, comunican, legitiman, intercambian conocimiento y se introducen desde las lecciones del manual, que ofrece un discurso coherente que les da sentido y significado. Además, reproducen formas de ver y ser niño o niña, construyendo estereotipos, otredades, jerarquías, imaginarios, asociaciones, sentidos, emociones, equivalencias, significaciones sociales, roles de género, memorias y ausencias (olvido) (Bralich, 1990; Andreoli, 1998; Chartier, 2005, 2013, 2015; Castorina, 2008; Graña, 2004; Nari, 2004; Darré 2005, 2011; Szir, 2007; Lionetti, 2008; Dussel, 2009; Leopold, 2012; Calderón, 2015; Osta y Espiga, 2018; Dogliotti 2011, 2015; Dogliotti y Scarlato García, 2016). Por ejemplo, las nociones y asociaciones de escolar/obediencia, escuela/orden/progreso, desobediencia/pereza, analfabetismo/alcoholismo, pobreza/delincuencia, ciudad/progreso/, inmigrante/enfermedad, abandono/mendicidad/vagancia, trabajo/dignidad, trabajo/progreso, riqueza/felicidad, salud/moral/higiene, juego/ocio, niño/obrero, varón/ciudadano, niña/mujer/maternidad/familia, héroe/patria, entre otras. Dichas asociaciones y equivalencias

.....
doctrina y práctica de la educación uruguaya, especialmente en lo referido a la alfabetización, la educación de adultos, rural y para ciegos. Los manuales de lectura escolar realizados junto con Zarrilli fueron considerados un punto de inflexión en lo metodológico, estético y pedagógico.

discursivas están intrínsecamente relacionadas con argumentos cívicos, higiénicos, morales y de clase.

Las luchas de clasificación y representación se entienden entonces como constructoras del mundo social, tanto o más que las determinaciones objetivas que separan a las clases y a los grupos. Así, la incorporación de las estructuras del mundo social por parte de los individuos –dependiendo de su origen, trayectoria y pertenencia– se asocian con unas dominaciones que son posibles gracias a la perpetuación de las representaciones que fundan su legitimidad. Al agrietarse o fracturarse estas representaciones, es cuando son pensables la crítica y las rupturas (Chartier, 2013, p. 46).

Desde esta perspectiva, el estudio de los manuales escolares posibilitó el reconocimiento de los proyectos políticos y sus formas de dominación simbólica, pero también es posible identificar fisuras, cambios o tensiones, en el orden social al que se aspiró edificar. En definitiva, ese sujeto receptor es quien se apropia, significa, reproduce o transforma, ya que “la construcción de identidades, cualesquiera que sean, [están] siempre situadas en la tensión entre las representaciones impuestas (por los poderes, los poderosos o las ortodoxias) y la conciencia de pertenencia de los individuos mismos” (Chartier, 2013, p. 46). De todas formas, es necesario tener presente que la capacidad de resignificar, confrontar o reflexionar las formas representadas hegemónicas dependerá de los recursos culturales que posea el sujeto receptor. Metodológicamente, las recepciones son una de las cuestiones más complejas de identificar y analizar.

Sosenski y Jackson Albarrán (2012) explican que “las representaciones sobre la infancia no fueron homogéneas, el niño se configuró como un depositario de diversos idearios, proyectos políticos y sociales [...] el niño se encontró siempre en una suerte de bisagra entre el Estado y la familia” (p. 9). La prensa, las revistas, los semanarios populares y la literatura infantil dan cuenta de las variadas formas de representación de la niñez; pero, como expresan las autoras, “ningún documento muestra a la infancia en su totalidad” (p. 12). Su diversidad se presenta en forma fragmentada en registros, representaciones y dis-

cursos donde casi nunca el niño o la niña nos dejan su voz (Osta y Espiga, 2017; Sosenski, 2023).

En la época delimitada los registros son dispersos y discontinuos a través de fotos, ilustraciones, notas o declaraciones judiciales en los que se recogen indicios de su historia. Los niños y las niñas han sido partícipes de los procesos económicos y sociales como inmigrantes, fuerza de trabajo, expósitos, mendigos, abusados, actores directos o indirectos de guerras civiles, sometidos a reformatorios, disciplinados, cuando no víctimas de infanticidio, pero también de cuidado y protección. La mirada adulta transitó de verlos como ingenuos y frágiles a mentirosos y plausibles de sospecha, e incluso delito. Discusiones que se manifestaban en el ámbito jurídico, pedagógico, psicológico, psi y médico (Colángelo, 2010; Scharagrodsky, 2014, 2023; Alpini, 2018; Fessler, 2021; Espiga, 2022; Espiga y Dogliotti, 2023; Fernández, 2023). Pero también se advierte que en la niñez se comenzó a centrar todas las expectativas del hombre y la mujer del mañana, de los que dependía el progreso de la nación, y de dicha tarea se hizo cargo la escuela (Leopold, 2012; Espiga 2015, 2021).

La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos (Lionetti, 2008, p. 193).

Las representaciones sociales nos muestran los proyectos de una época (y no la realidad). Como explica Carli (2003),

en los discursos se ponen en juego también mecanismos de *inclusión y exclusión*, y de *distinción/diferenciación* de la *infancia/niñez*. La “naturalización” de un concepto universal de infancia es producto de la lucha por disolver/ocultar/negar las diferencias y

desigualdades operadas por el poder (p. 26; el destacado es del original).

Otro discurso y trayectoria institucional será la niñez identificada con la minoridad (Costa y Gagliano, 2005). En definitiva, este tipo de enfoque analítico implica reconocer en los diferentes relatos escritos y visuales que se entrelazan (el pedagógico, el sanitario, el médico, el higienista, el jurídico, el nacionalista, el moral, el de género) cómo y desde qué lugar las clases dirigentes contribuyeron a construir una idea de infancia (escolar) y sociedad, que se tradujo en políticas educativas concretas y en distinciones, “cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad” (Dussel, 2004, p. 310).

La historia social y cultural posibilitó herramientas teóricas que permitieron situar y significar el sentido epistemológico e histórico de las representaciones sociales de las infancias; de este modo, “la infancia se construye como objeto del discurso en tanto se torna objeto de significación social, si bien los niños –en un sentido etario– existieron siempre” (Carli, 2003, p. 25). Se entiende que visibilizar a los niños y niñas (o adolescentes) como sujetos históricos permite reflexionar respecto al lugar social y político que han ocupado (y ocupan) en los discursos políticos educativos, y situar las nociones que definieron a la infancia escolarizada. Pensar históricamente los sujetos situados de la educación uruguaya habilita a ubicar estos actores sociales en un lugar de acción, decisión y agenciamiento que posibiliten nuevas formas de relación con el otro y en la construcción de singularidades (Guattari y Rolnik, 2006). Cabe aclarar que la mediación del maestro/a como transmisor/a de un legado cultural y de nuevos conocimientos forma parte de un hecho educativo que no es estrictamente lineal ya que involucra, por un lado, la posición docente (Southwell y Vassiliades, 2013) y, por otro, la relación de poder. De allí la importancia de la posición que tome el maestro y cómo se concibe al niño/a escolar. Como explica Martinis (2015):

El poder, finalmente, supone juegos estratégicos entre sujetos en relación. El problema se constituye cuando la relación de poder se convierte en relación de dominación, o sea cuando prima una

noción de autoridad que niega al otro su lugar de sujeto en la relación. Es necesario tener muy claro que ese no es necesariamente el destino final de toda relación de poder (p. 122).

Por último, los conceptos de “niño” o “niña” refieren a una etapa cronológica y biológica; así como el término “menor” conlleva un sentido policiaco y judicial. La categoría “infancias” alude a identificar en su historicidad las proyecciones y clasificaciones realizadas en los campos disciplinares (saber-poder) que intentaban cooptarla y definirla.

CATEGORÍAS, IMÁGENES, IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES

A partir de las categorías y problemas identificados, se invita al lector a ver el pasado educativo desde nuevas preguntas, problemas y fuentes, así como a significar y pensar el alcance curricular y político de los textos que los y las docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza.

De las cuestiones transversales

Como se ha explicado, la escuela actuó como una tecnología que proyectó y articuló las aspiraciones políticas y sociales de la época, pero también instituyó a través del poder-saber pedagógico alteridades, produjo valores, lugares comunes, procesos de individualización y formas de sumisión. En tal sentido, son muchas las preguntas que se cifran en los manuales escolares: ¿qué lugar pedagógico, cultural y político tuvieron?, ¿qué significaba ser un niño o una niña?, ¿qué idea de familia, nociones de moral sana, de cuerpo sano o de emociones sanas incluían?, ¿cómo se visibilizaba al pobre, al inmigrante, a los hombres y a las mujeres, y en definitiva a las infancias?

En particular, el estudio de los manuales seleccionados permitió reconocer la operación presente en lo representado de las infancias y el efecto performativo de la imagen. Las infancias fueron descritas, caracterizadas, imaginadas y clasificadas en relación con diversos significantes. Lo representado se inscribió en varias dimensiones. En particular, la variable política describe un orden social relacionado intrín-

secamente con los proyectos económicos, características y problemas sociales de principios del siglo XX. A su vez, ello involucró una mirada clasificatoria y de sospecha sobre determinados sectores de la sociedad (inmigrantes, infancia minorizada y sectores populares). El Estado implementó acciones de carácter preventivo, regulatorio y asistencialista focalizando en la infancia escolar y de los sectores populares. La “cuestión social” de las infancias fue abordada por los discursos psi, higienista, pedagógico y legal. La lucha contra el analfabetismo, el alcoholismo y las enfermedades infectocontagiosas de la época permitió articular los discursos médicos del cuerpo y moral sana (moral burguesa y laica), psi y pedagógicos.

En tal sentido, la escuela pública de inicios del siglo XX afirmó, promovió y extendió nuevas prácticas pedagógicas e higiénicas (corporales y emocionales), y compuso imaginarios sociales de diversa índole. Por ejemplo, se construyó la imagen del niño o de la niña escolar o del niño/a lector/a, y también se construyó la proyección del Uruguay como territorio pequeño, de paz, receptor y productivo. Se mostró la imagen de la familia nuclear blanca de clase media urbana, la familia rural trabajadora, el trabajo productivo continuo como valor moral, la moral laica, el cuerpo sano, el valor higiénico del juego, del descanso, y las emociones sanas, entre otros aspectos. Cuestiones que se mantuvieron en las reediciones de los manuales escolares.

De lo enseñado, representado, visibilizado e invisibilizado

Las maneras en que las lecciones e imágenes de los manuales escolares mostraban visibilizando o invisibilizando a los sujetos sociales dio cuenta de la construcción de una noción de orden social que se intentó fundar en relación con las nociones de progreso, nación, patria, moral sana, obediencia, higiene, salud, niño/a escolar, niño/a oriental, maternidad, familia, trabajo productivo, descanso higiénico. Las construcciones identitarias fueron atravesadas por las categorías de clase, género, sexo y etnia, y en ello involucraron relaciones de poder-saber. Téngase presente que el contexto histórico y político converge con el liberalismo laico, anticlerical, y con el escolanovismo; por lo cual, esto habilitó espacios de debate, circulación de ideas y experiencias que dieron lugar a ciertas interrupciones con el pensamiento conservador y

católico, por ejemplo en la mirada de sospecha hacia las infancias. Por lo que responder a *¿qué y para qué se enseñaba a los niños y las niñas?* no implica pensar una respuesta unívoca, sino que se pusieron en diálogo diversas fuentes que dieron cuenta de los procesos de transición y cambio. La confianza pedagógica en la maestra y en los niños y niñas dio lugar a nuevas prácticas de enseñanza y tipos de escuelas (experimentales, especiales). Pero es claro que este fue el inicio de un proceso que continuó más allá del período estudiado y que coexistió con otras miradas restrictivas hacia las infancias. Lo más destacado fueron los problemas abordados, los temas discutidos y argüidos y, del mismo modo, el rol de los maestros y maestras en estos procesos de significación y apropiación del discurso pedagógico.

Es evidente que el contenido de lo representado se vincula con otras representaciones simbólicas, y que estas son conocidas y aceptadas, lo cual nos habla de continuidades culturales; asimismo, a lo largo de la investigación se pudo identificar algunos intersticios de cambio. La imagen muestra el lugar social del niño o niña que representa el adulto, pero no nos habla de la percepción de los lectores infantiles y mucho menos de cómo ellos se visualizan y sitúan en el mundo. Las representaciones sociales analizadas también dieron cuenta de las concepciones científicas que circulaban a nivel médico, jurídico-psiquiátrico y pedagógico referidas a lo que es ser o debía ser un niño o una niña, fundamentalmente con relación a su rol en la escuela y el hogar.

Del manual escolar como dispositivo curricular y objeto de estudio

Un aspecto clave fue ubicar al manual escolar en una doble dimensión, como objeto pedagógico, curricular y documento histórico. En tal sentido, se analizó en su contexto de producción (reglamentos, fines, concursos) y edición (gráfico, diseño), para distinguir en ello sus usos políticos y pedagógicos. El manual es una fuente inagotable de temas, heurísticamente compleja pero poco estudiada en nuestro país. Es claro que el texto como producto cultural da cuenta y es evidencia de una época, de las aspiraciones de la sociedad, de relaciones de poder, de los discursos hegemónicos, de una concepción y rol del Estado. Y, desde las imágenes y los registros escritos de las infancias, el manual mostró el lugar que le asignó esa época. Las fuentes oficiales permiten afirmar

que el texto escolar fue un dispositivo discursivo de las prácticas escolares y curriculares en la difusión de la ideología enmarcada en las tradiciones decimonónicas y las reconceptualizaciones que impulsó el higienismo social y el escolanovismo. Comprender esta dimensión implicó circunscribirlo a las discusiones pedagógicas de la época, atender a los discursos circulantes y visualizar los acuerdos o las tensiones emergentes (representadas, por ejemplo, en los fines educativos pensados por Rossi o por Williman).⁴ Por lo que, al situar las series graduadas de lectura en su contexto de producción, se pudo observar algunas distinciones relevantes.

De los cambios y permanencias en los manuales, y de las reediciones de las series

Un aspecto importante de la época fue la disputa entre la escuela tradicional y la nueva escuela. Los criterios que definieron los documentos a trabajar fueron con relación al alcance e impacto de las resoluciones, artículos o debates; en segundo término, la posibilidad de poner en diálogo las voces de pedagogos y pedagogas, maestros y maestras y no solamente de autoridades institucionales; y, en tercer lugar, trabajar sobre aquellos documentos que se centraran en discutir y pensar la infancia. El escolanovismo abrió nuevos escenarios de intercambios teóricos fundamentalmente entre maestros/as, pedagogos/as y médicos/as para debatir, pensar, experimentar nuevas prácticas de enseñanza y visibilizar a las infancias como actores sociales y políticos.

⁴ El doctor Santín Carlos Rossi ocupó la dirección del CNEPN a partir del 22 de enero de 1930, sustituyendo al doctor Eduardo Acevedo, hasta 1933. Se graduó de la Facultad de Medicina en 1911 y fue médico en el Hospital Vilardebó. Dirigió por varios años la Colonia de Alienados (Colonia Etchepare). Además, fue ministro de Instrucción Pública y diputado. Desde su cargo impulsó los principios de la escuela activa.

El arquitecto José Claudio Williman era hijo de Claudio Williman, presidente del Uruguay entre 1907 y 1911. Apoyó el golpe de Estado de Gabriel Terra y fue designado para ocupar la dirección del CNEPN, acompañado de los maestros Aurelia Viera y Emilio Verdesio como vocales. El 31 de marzo de 1933 “el presidente Terra despertó al Uruguay de su ‘sueño liberal’ [...] el Consejo de Enseñanza Primaria fue desmantelado. Todos sus miembros destituidos, a excepción del maestro Emilio Verdesio, encargado de una ‘intervención’ relámpago” (Ruiz, 1997, p. 35).

Pero también se establecieron distinciones entre los niños y las niñas, los normales y los anormales, o la infancia minorizada.

Los aportes pedagógicos de la escuela activa estuvieron más presentes en los textos de Abadie y Zarrilli que en los de Figueira; por ejemplo, el uso del color, la extensión acotada de las lecturas, la incorporación de escritoras y escritores uruguayos, la propuesta estética y visual, o el método ecléctico adoptado para la enseñanza de la lectura que contrastaba con las prácticas memorísticas. Además, propusieron lecturas e imágenes que buscaban involucrar al niño/a lector/a. En sus series se destaca el lugar en el cual los autores situaban e imaginaban al niño/a lector, los niños y las niñas juegan al aire libre (las rondas, la playa), la incorporación de narrativas modernas (asumiendo los intereses de los niños/as), las escenas de lecturas. Así como la confianza pedagógica depositada en el maestro/a a la hora de emplear el manual o establecer nuevas preguntas en las lecciones da cuenta de la incorporación de las ideas de la escuela nueva. Al niño o niña se le invitaba a imaginar, contemplar y expresar sus ideas. Estos autores fueron exponentes de la transición entre la escuela tradicional y la escuela activa.

Por otra parte, la obra de Figueira se destacó por la permanencia del uso en la escuela uruguaya. Fue, sin duda, un autor referente y reconocido por el magisterio nacional e incluso por Abadie y Zarrilli (más allá de las discrepancias en los métodos de enseñanza de la lectura).

Un aspecto diferencial entre las series es que los textos de Figueira contienen máximas morales vinculadas a la salud, el trabajo, la familia, decálogos para la mujer o el ciudadano (más de carácter decimonónico, recuérdese que este autor publica y fue parte de la DGIP desde fines del siglo XIX). A lo largo de las series, sus lecciones establecen un entramado discursivo coherente y reiterativo entre los significantes y los temas. En sus textos se identificó claramente la mirada adultocéntrica, que converge con el disciplinamiento decimonónico y el carácter utilitario de la educación y la escuela. En contrapartida, la serie de Abadie y Zarrilli da un lugar destacado al valor positivo del desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo que introduce una mirada moderna sobre el devenir histórico.

A nivel temático, los autores convergen en el lugar jerárquico dado a la escuela y la cultura escrita (el manual) como promotores del

progreso social y visualizaron en la infancia escolarizada la génesis de los cambios. Una semejanza entre los autores fue el rol asignado al texto escolar en los procesos de enseñanza en la formación cívica. Las coincidencias se identifican en las construcciones identitarias locales, la idea de nación o patria (término más recurrente en las lecciones de la serie de Figueira), la referencia a héroes nacionales (mitos fundantes), el discurso autocentrado, el carácter etnocéntrico, las nociones de familia/hogar, niña/mujer/madre, trabajo/progreso, salud/moral.

La irrupción del escolanovismo ofreció posibilidades de cambios parciales en los códigos textuales y pedagógicos, y en las representaciones sociales. Esto se tradujo en incorporar nuevos temas y métodos de enseñanza acordes con el desarrollo del conocimiento de las infancias y en situar al maestro o a la maestra y al lector/a en una posición de mayor autonomía a la hora de interpretar las lecciones. Asimismo, la diagramación de los textos se simplificó al excluir notas aclaratorias o de guía al lector/a, se propuso un modelo de comunicación que promoviera el interés, el placer y la imaginación del lector. Para tal fin, se introdujeron distintos estilos literarios, lecturas recreativas y mejoramiento de la calidad impresa, y se dio un rol destacado a la iconografía (mayor espacio en la página, color y expresión). A su vez, en algunas lecciones se involucró al lector y se le solicitó que responda preguntas, opine, narre, defina o ejemplifique.

De acuerdo con las formas comunicativas, se pudo apreciar que la serie graduada de Figueira es un ejemplo de la convergencia de la manualística tradicional con la propuesta desde el paradigma de la nueva escuela. En los textos de Abadie y Zarrilli, se presentan más claramente los recursos que habilitó el escolanovismo. Esto se visualiza en los aspectos estéticos, de diseño y de edición (uso del color, tipo de letra, extensión de los relatos, organización de la página, manejo de las notas, relación imagen y texto, entre otros); en cómo las imágenes muestran a los niños y las niñas; en la mayor autonomía pedagógica dada al maestro/a y al niño/a lector/a, entre otros aspectos ya mencionados. Además, se introducen nuevos temas como los relacionados con los avances tecnológicos de la modernidad, y se encuentran lecturas con fines recreativos y no necesariamente moralizantes. Por otra parte, no se dejan de lado cuestiones como el lugar asignado a la cultura escrita, la escuela en su carácter civilizatorio o la narrativa histórica heroica.

Con relación a los temas de género, se presentan pequeñas variaciones, tales como: la imagen central de la maestra, la niña escolar, la escuela mixta, la madre educadora (concepciones de la maternidad higienista), o algunos oficios. Sin embargo, a pesar de que en la época hubo en Uruguay cambios legales y educativos significativos para la mujer (por ejemplo, ley de divorcio, educación secundaria y universitaria femenina, además del magisterio), estos no estaban presentes en las lecciones. La mujer intelectual mostrada fue la escritora, la poeta; no hubo pedagogas, abogadas o médicas.

Las continuas reediciones de los manuales escolares expusieron una tensión política y cultural que es la permanencia del discurso analizado en el tiempo, como vimos con pequeñas variaciones. Frente a una sociedad nueva, inmigrante, avasallante, desconocida y cambiante, se construyó un discurso persuasivo y civilizatorio que definió simbólicamente un determinado orden social (progreso, trabajo, felicidad, obediencia, higiene individual y colectiva, salud física y moral). Esto evidencia que la escuela buscó producir regularidades y sujetos adscritos a los nuevos valores y prácticas sociales, corporales, higiénicas y emocionales. Durante treinta años (y más) las lecciones persisten e insisten, como se demostró, en determinadas producciones generizadas y preceptos de civilidad, moral y orden. Esto nos lleva a preguntarnos ¿de qué da cuenta esta permanencia? Lo que no tiene una respuesta única ni cerrada. Es una cuestión para debatir e incluso investigar. Sin embargo, en el recorrido realizado en la investigación se advierten claramente algunas cuestiones, como la variable institucional y curricular: la permanencia de los programas, de los autores (que fueron autoridades activas y referentes en las direcciones y consejos), legitimados en su uso por los maestros y maestras a la hora de seleccionar estos textos, o por los sistemas de concursos, o por la compra de libros que hacía el Estado. La variable presupuestal también está presente dadas las condiciones tecnológicas disponibles (imprentas y editoriales).

Por último, una interpretación más de carácter político. La insistencia, ¿podría dar cuenta del fracaso de un modelo, o de los límites de sus expectativas?, ¿a qué sectores de la sociedad fue dirigido el manual?, ¿qué costumbres se insistía en modificar? Cuestiones que ponen en tensión el mito de la escuela triunfante. Esa sociedad del progreso articulado con el discurso escolar, ¿pudo eficazmente cumplir su obje-

tivo político y disciplinado (o de autodisciplina)? En una lectura a contrapelo, podemos comprender que la permanencia da cuenta de resistencias subyacentes, de las disputas con otros saberes, costumbres y registros emocionales. En términos de Chartier (1994), sería la rebeldía del lector o de la interpretación final, del *punctum* al que refiere Barthes (1990); también deja en evidencia los intersticios del poder en los vínculos pedagógicos e institucionales.

De los discursos y representaciones de las infancias

El término *infancia* deriva del latín y significa “el que no habla” o “el que no tiene algo para decir”. La investigación sobre los manuales permitió dar a las infancias un lugar visible en el discurso histórico y pedagógico. El lugar proyectado para los niños y las niñas escolarizados implicó situarlos como actores bisagra en la mediación con la familia, y en su rol en el hogar y la economía (trabajo doméstico, trabajo infantil). Las niñas se representan como futuras madres y los varones como futuros trabajadores y ciudadanos. Los espacios domésticos y públicos también eran generizados, como el cuerpo y las emociones. Asimismo, se explicó que las categorías de ser un buen niño o niña (escolar o hijo/a) conllevó a la interrelación de diversos discursos (moral laica –por momentos con preceptos cristianos secularizados–, médico, higienista, jurídico, pedagógico) que a veces estuvieron en tensión. Así como se argumentó y dio una clasificación de la infancia (escolares, obedientes/desobedientes, estudiosos/vagos, hijos de familia, infancia minorizada o predelictiva, entre otros). Desde esta perspectiva, las tramas discursivas se inscriben en redes de sentido que se desplazan y resignifican.

A lo largo de la investigación se pudo reconocer un entramado ideológico en disputa que vio en las infancias un sector de la población sobre el que se debía intervenir, en algunas concepciones de manera preventiva y proyectiva. Desde el campo educativo se cuestionaron los fundamentos de los preceptos deterministas y biologicistas del devenir de los niños y las niñas, promoviendo la confianza pedagógica en su educación y desarrollo personal. Por momentos, se identificó discursos dicotómicos (infancia inocente o peligrosa) como ambivalentes, propios de una época de cambios y construcciones (batllismo,

escolanovismo). Otro aspecto fue la preocupación política y social sobre la infancia minorizada. Las discusiones analizadas exponen la complejidad del ambiente ideológico de la época.

Por otra parte, el discurso pedagógico definió su campo de estudio en frontera con las concepciones del higienismo social. Estas disputas visibilizaban las tensiones que coexistían respecto a las concepciones y clasificaciones de las infancias (normal, anormal, menores, analfabetos, abandonados, entre otros). A nivel de las representaciones, estas cuestiones no son explícitas; sin embargo, se pudo identificar cambios que mostraban a la infancia que ríe y juega (aunque coexiste con la infancia que mendiga y trabaja), y como sujeto social (pero aún no de derecho).

De las inferencias y equivalencias establecidas en las nociones de higiene, salud, moral y cívica

Hacer y decir no son procesos disociados; prácticas (corporales, pedagógicas, sanitarias) y significantes (sano, higiénico, salud, bueno) construyen asociaciones y nuevas equivalencias. Desde estas categorías fue que se infirió el carácter performativo y heteronormativo en las lecciones escolares. Los manuales escolares presentan en sus lecciones un entramado discursivo complejo en el que se asociaron de manera directa y consciente equivalencias de diverso orden y clase, lo que fue evidente a la hora de abordar las categorías moral, salud y nación. Estas están presentes en la construcción de binomios; en este sentido fue insoslayable atender a la relación moral/higiene, moral/salud, moral/trabajo, moral/género, moral/ciudadano, moral/patria, moral/juego, entre otras. Fue un recurso para enseñar a leer, así como un dispositivo para construir significados referidos a un tipo de ciudadanía (liberal, secular), formar al niño/a escolar, al niño/a oriental y al niño/a hijo/a. A la escuela y al personal docente también le competía esa responsabilidad política; no se olvide que los autores analizados eran educadores, escritores de otras obras y autoridades educativas, por lo cual, para ellos sus obras también constituyeron un compromiso pedagógico, político y social con la escuela y con los niños y las niñas. El contexto social fue clave para situar estas propuestas políticas, y la necesidad de controlar y ordenar a la sociedad se hace evidente a lo largo

de toda la tesis; el problema social fue un problema de orden político y la escuela se constituyó en un instrumento para establecer los nuevos preceptos a los que se aspiró. Otra variable constante en los discursos fue el progreso social y económico referido al trabajo productivo y la educación escolar, y con ello las infancias fueron las mayores depositarias de las expectativas políticas.

El higienismo social y específicamente el saber-poder médico sentaron las bases para promover el desarrollo de políticas y tecnologías educativas orientadas a construir nuevas prácticas corporales, nociones de salud y maternidad. Esto implicó resignificar el lugar político y económico de la niña y situarla en el espacio doméstico en relación con la familia, el hogar, la economía doméstica y la puericultura. Como se pudo identificar en las voces de varios actores sociales, enseñar a ser madre fue una prioridad en estos discursos médicos y pedagógicos, así como al varón le competía ser buen trabajador. La nueva cultura del cuerpo se enseñó desde un enfoque preventivo, desde un discurso de disuasión y persuasión. Los manuales contribuyeron a que la escuela uruguaya se constituyera en la matriz articuladora de una visión hegemónica respecto a las formas de socializar y mostrar socialmente a las infancias en relación con el deber ser y sentir de niños y niñas orientales; si bien la institución escolar operó como productora de sujetos, sentidos comunes, mitos, conocimientos, subjetividades y registros emocionales. Así, desde esta perspectiva, el estudio de las series graduadas de lectura escolar seleccionadas posibilitó el reconocimiento de un determinado discurso hegemónico, que situó a la infancia en un lugar activo y político (mediadora con el hogar) a la vez que de recepción.

En definitiva, los autores de los manuales convergen en formar una ciudadanía útil a los fines económicos de la ideología del progreso y en las nociones de familia. Al concebir al niño y la niña como sujeto carente de moral, de familia o de valores, estas ideas permitieron clasificar, atender de manera diferenciada a las infancias y focalizarse en reorientar o modificar prácticas y valores de los sectores populares; por lo que la educación en nuevos preceptos científicos y discursos médicos fue clave a la hora de instruir. Estos involucraron a través del manual nociones de cuerpo sano, moral sana y género, y educaron emocionalmente. La mirada fisiológica y anatomista ofreció el susten-

to argumentativo para evitar la degeneración de la raza, en la que un cuerpo sano implicaba una mente sana.

A nivel del discurso pedagógico, lo más destacable de estas tres décadas fue el diálogo con las ciencias naturales. En ello se puede reconocer, por un lado, la intersección con los conceptos de la ciencia para argüir sobre las infancias; y, por otro, el campo pedagógico también guardó distancia y mantuvo diferencias para explicar en sus propios términos disciplinares al niño/a escolar, las prácticas de enseñanza y el lugar del maestro o maestra y de las infancias. Se destaca en ello el rol de los pedagogos y pedagogas que habilitaron espacios para pensar al sujeto infantil desde preceptos propios de la pedagogía; no decimos que este fue un camino lineal, o totalmente claro, ni siquiera hegemónico, ya que el higienismo social impregnó con sus categorías diversos campos de estudio. Se subraya los indicios que dieron cuenta de una nueva posición frente a la infancia y la especificidad del conocimiento pedagógico. A modo de ejemplo, referimos a la creación de los jardines de infantes, las escuelas para niños con discapacidades o, en otro plano, las discusiones sobre temas como la obediencia y desobediencia en la relación maestro/estudiante.

La infancia de los sectores populares se representó como un cuerpo socialmente frágil y eventualmente peligroso. Es así como el cuerpo escolar se encuentra inserto en una red de saberes y significaciones, que lo delimitan y definen. Al mismo tiempo, la colaboración médico-pedagógica permitió establecer científicamente la clasificación de la normalidad (escolares comunes) y la anormalidad (vigilancia y cuidados especiales, delincuencia) y dio lugar a acciones diferenciadas. En esta representación biológica, constitucionalista y determinista, la infancia minorizada casi no tuvo alternativas, ello explica en parte las instituciones de encierro y los reformatorios.

Paradójicamente, la infancia escolarizada (asumida como normal y no moralmente abandonada) fue el objeto y foco de las intervenciones preventivas y proyecciones sociales a las que la elite dirigente aspiró. En este sentido, es importante identificar qué idea de pasado común se construyó y qué proyección tuvo de sí misma la sociedad. Esto también ubica teórica y metodológicamente al manual escolar como un espacio de memoria (y olvido) y de herencia cultural. Por consiguiente, fue posible examinar en las lecciones el recorrido que han te-

nido algunos conceptos y narrativas, entre otros aspectos. Por ejemplo, las construcciones identitarias (el niño/a escolar y el niño/a oriental, cuerpo social sano, épica histórica) fueron claves para construir un imaginario de un pasado, presente y futuro en común (patria, nación). Las imágenes que muestran al niño gaucho, la cartografía, los paisajes, el éxodo oriental, la llegada de los inmigrantes, entre otras, dieron cuenta de la construcción de un imaginario social fundante, en convergencia con procesos similares en la región.

Ambas series fueron claves en las formas de regulación, selección, sistematización, reproducción, transmisión de contenidos y acceso al conocimiento, y fueron parte de una singular construcción de la cultura uruguaya. Pero los textos y su contexto también muestran cambios y resistencias, aspectos sutilmente visibles en la propuesta de Abadie y Zarrilli (por lo anteriormente mencionado) o por la posición de los maestros y las maestras frente a algunas regulaciones pautadas por las autoridades educativas, o su capacidad para decidir con qué series trabajar y cómo abordar las lecciones a enseñar. En palabras de Chartier, “los creadores, los poderes o los ‘sabios’, aspiran siempre a fijar el sentido y a enunciar la interpretación correcta que deberá forzar la lectura [o la mirada, agregó]. Sin embargo, la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona” (1994, p. 21).

Esta cuestión no va en contrasentido de lo investigado, sino que permite tener presente la complejidad de analizar un texto de lectura, sus alcances y límites en las recepciones, así como reparar en los márgenes de interpretación que le corresponden en última instancia al lector. En esta perspectiva, en las imágenes lo obvio es opaco y nada es lineal. Las imágenes contribuyeron a una alfabetización de la mirada, pero recuérdese que el significado final se construye desde el sujeto que mira, con lo que denota y connota, y pensar de qué nos habla la permanencia en el tiempo de estas series.

De las representaciones de género, clase y etnia

En el recorrido de la investigación se identificó de qué modo las diversas intersecciones discursivas analizadas permitieron comprender cómo se delimitó y definió categorías de infancia en base a argumentos científicos y clasistas. Esto dio paso a caracterizar a la niñez desde mi-

radas interseccionales (clase, raza, género) y autorreferenciales en términos de clase y cultura. En particular, se reconoce en las representaciones visuales o escritas la continua relación entre la carencia (cultural, económica, moral), el peligro y el retroceso o freno de la civilización o el progreso (pobreza/delincuencia). Una de las evidencias más claras es la ausencia de imágenes de niños indígenas, negros o mestizos; la invisibilización de estos grupos habla del racismo disimulado a través de la ausencia y de la intención política de construir una identidad étnica unívoca. No hay representaciones que den cuenta de los múltiples orígenes y procesos de inmigración (mito etnocéntrico y autocentrado).

En términos de clase, en ambas series son escasas las representaciones de niños o niñas pobres; en la de Figueira se muestran reproducciones de niños mendigando o trabajando (desvinculados de la escuela). Aun así, prevalece la imagen de la infancia “normal”. Es persistente en las imágenes una idea de familia nuclear, donde cada uno de los integrantes cumple un rol asignado. La mujer y madre en el hogar, nutriendo, cuidando y educando a los hijos; pero esta “mujer doméstica” (Nari, 2004) también generando sus propios saberes. La mujer fuera del espacio doméstico es la maestra o la costurera; pero no se describen sus experiencias, sino su deber ser como educadora o trabajadora. El padre en el espacio privado es un sujeto pasivo que lee, fuma o contempla. El hombre trabajador representado fundamentalmente se sitúa en el medio rural, no hay presencia de las fábricas, de la clase obrera. También se representa al hombre como educador o médico. Los niños o niñas juegan (en el hogar o en las plazas) o cooperan en las tareas domésticas o del campo, pero también está presente el niño trabajador (sobre todo en el texto de Figueira). Las diferencias de clase no son producto de la explotación económica, sino que se interpretan desde la voluntad del individuo predispuerto o no al trabajo, igualmente se identifica en las representaciones la ausencia de conflictos sociales.

Del juego performativo y la generización de las emociones

En particular, se hace referencia a un emergente que no fue tan claro al inicio de la tesis, el tema del juego y las emociones. Metodológicamente fue una de las cuestiones más compleja de abordar. Por una parte, el estudio se dificultó por la escasez de investigaciones específicas al res-

pecto y, por otra, estas categorías operan de manera relacional con otras como la noción de ser bueno, cuerpo sano, obediente, relaciones vinculares y condicionales con los adultos, sanciones o compensaciones. En los discursos pedagógicos también subyace la relación con las nuevas prácticas corporales a incorporar, y el cuerpo sano devenido cuerpo político para formar una nación viable y próspera. A partir de una lectura atenta y selectiva de los manuales se buscó evidenciar estas intersecciones en lecciones e imágenes que dieran cuenta de ello. El juego fue el lugar de encuentro para desarrollar el cuerpo sano, aprender roles sociales, obedecer, competir y regular las acciones, el cuerpo y las emociones.

Analizar las nociones y distinciones de cultura física, ejercicios gimnásticos y juegos fue complejo. Pero queda claro que la gimnasia fue un medio que articuló varios discursos y objetivos políticos y culturales (biopoder). El juego se domestica, se vigila y regula, además de ser una concesión: primero se estudia (trabaja) y luego se juega. En referencia a esto último, se identificó claramente el valor de la obediencia y el control de la voluntad, aspectos relacionados con el estudio y el trabajo. Por otra parte, el valor higiénico del juego comienza a desplazarse en los discursos pedagógicos. El derecho a no hacer nada, a descansar, a jugar, empieza a ser resignificado desde los aportes del escolanovismo, aspecto que se reconoce en algunas imágenes en los textos de Abadie y Zarrilli. Pero en este período aún prevalece el carácter higiénico del juego, moral y, sobre todo, de género.

El rasgo performativo y generizado de las emociones heteronormativas también estuvo presente en los juegos y las lecciones en distintos temas. La construcción moderna de la maternidad (niña/mujer/madre) fue operativa para el Estado (salud/mortandad infantil/raza), visible por ejemplo cuando en las lecciones se daban consejos sobre alimentos o vivienda. Visible, también, la mujer urbana en el hogar, no la madre obrera o rural. Las representaciones de la infancia escolar tuvieron aspectos en común y particulares entre niñas y varones. La niña es dulce, materna, alegre, paciente, obediente, estudiosa y cariñosa. El niño es vivaz, obediente, estudioso, alegre, fuerte y trabajador. Por último, también estuvieron presentes las emociones vinculadas al dolor, la enfermedad, la muerte, la mentira, la desobediencia, la violencia hacia los animales, la culpa, o la decepción dada a la madre, el padre o el

maestro (por ejemplo, por desobedecer o ser un mal estudiante y, por ello, un mal hijo o hija). Un aspecto manifiesto en estas lecciones fue el abandono emocional de los padres (incuestionado), las condicionantes para ser hijos o hijas queridos/as, el manejo de la culpa en el niño o la niña como mecanismo de persuasión, aspecto que anuncia la mirada adultocéntrica sobre la infancia, en este caso carente de sus propias y particulares emociones.

EN SUMA

A través de diferentes tópicos, los textos escolares presentan lecturas argumentativas, interrelacionadas, persuasivas, reiterativas y concluyentes con relación a los valores cívicos, morales e higienistas, desde discursos excluyentes, performativos y clasistas. Se buscó dilucidar y comprender cómo *las representaciones sociales escritas y visuales de las infancias incidieron en la construcción simbólica del niño/a escolar oriental sano y útil a la patria, estableciendo imaginarios, asimetrías, clasificaciones y exclusiones*. En este sentido, las series analizadas operaron como un agente de intervención proyectivo sobre la infancia escolar en cuanto a nuevas prácticas sociales y corporales. Se enseñó desde un enfoque preventivo y performativo, desde discursos disuasivos y persuasivos.

Estos manuales contribuyeron a que la escuela uruguaya se constituyera en la matriz articuladora de una visión hegemónica respecto a un determinado orden social, en relación con el deber ser y sentir de niños y niñas orientales. Si bien la institución escolar operó como productora de sujetos, sentidos, subjetividades, mitos y conocimientos, las prácticas escolarizadas no implican necesariamente que se reproduzca un discurso unidireccional y unívoco desde las autoridades (y el poder) y desde los textos. Como sostiene Giroux (2001, p. 18), “como fuerza pedagógica, la cultura reivindica determinadas historias, memorias y narraciones”, proyectos de una sociedad. Así, desde esta perspectiva, el estudio de las series graduadas de lectura escolar seleccionadas posibilitó el reconocimiento de un determinado discurso hegemónico, que situó a la infancia en un lugar activo (mediadora con el hogar) a la vez que de recepción.

También, la investigación permitió visibilizar tangencial y explícitamente los conflictos y tensiones que emergían en el Uruguay laico e inmigrante del Novecientos; a modo de ejemplo: la importancia de atender a la infancia (trabajo, mortandad, abandono, desvinculación escolar), el rol social de la escuela pública laica, los límites de los presupuestos dados a la educación (que dieron lugar a aulas sobrepobladas y pocas escuelas construidas, o su incidencia en la formación docente), el lugar asignado por el escolanovismo al maestro y a la maestra, o la incidencia del higienismo social sobre las prácticas escolares y el discurso pedagógico.

Para terminar, quedan preguntas por hacer y líneas para continuar investigando. Aún se está en presencia de la predominancia de discursos y representaciones adultocéntricos, heteronormativos y etnocéntricos. Dicho esto, es importante identificar esos aspectos subyacentes en los textos de enseñanza, así como cuestionar, pensar y visibilizar lo que no lo está. Más aún, dar voz a sus lectores para que deconstruyan lo mirado, lo leído o lo aprendido, y dar lugar a nuevas representaciones sociales y significaciones que adviertan de los cambios históricos y culturales. Investigar con nuevas categorías y reflexionar sobre lo no representado.

Por lo dicho, se espera que esta investigación haya sido un aporte significativo para observar, situar y pensar las normas pedagógicas, los discursos que definen a los sujetos, los contenidos curriculares y las representaciones sociales presentes en los textos de enseñanza escolares y de secundaria con los que hoy en día trabajan cotidianamente estudiantes y docentes. Es necesario identificar las formas, sentidos y equivalencias en las que hoy se representan a las infancias y a los y las adolescentes. Actualmente, la lucha por las representaciones se transforma en actos de resistencia para recuperar la memoria, los registros e historicidades de las minorías, mayorías marginadas, y de los grupos subalternos; y así pensar y construir instituciones educativas inclusivas, en clave de derecho, que equitativamente den lugar a las diversidades de género, clase, etnia, emocionales y de aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpini, Alfredo (2018). *La policía y la ciudad de Montevideo: orden urbano y control social en la construcción del Estado moderno en Uruguay (1829-1916)*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Instituto de Investigaciones Históricas Leoni Pinto.
- Andreoli, Julio (1998). *Imágenes del pobre y la pobreza en los textos escolares en las primeras décadas del siglo (1900-1930)*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- Araujo, Orestes (1906). *Historia de la escuela uruguaya*, tomo 2. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Barrán, J. Pedro (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*, tomo 3. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barthes, Roland (1990). *La cámara lúcida. Notas sobre fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Bralich, Jorge (1990). *Los textos escolares como instrumento ideológico*. Montevideo: Escuela Universitaria de Servicio Social, Udelar.
- Burke, Peter (2005). *Lo visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, Biblioteca de Bolsillo.
- Calderón, Daniel (2015). “Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia”. *Nueva Antropología*, vol. XXVIII, N° 82, enero-junio, pp. 125-140. Asociación Nueva Antropología A.C. Distrito Federal, México. [ISSN: 0185-0636]
- Carli, Sandra (2003). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1860 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2012). “Ver este tiempo. Las formas de lo real”, en Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comps.), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, pp. 85-95.
- Castorina, J. Antonio (comp.) (2008). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Chartier, Roger (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- (2013). “El sentido de la representación”. *Pasajes, Revista de Pensamiento Contemporáneo*, N° 42, pp. 39-51.
- (2015). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.

- Choppin, Alain (2001). "Pasado y presente de los manuales escolares". *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIII, N^{os} 29 y 30, enero-septiembre, pp. 209-229.
- Colángelo, M. Adelaida (2010). "El saber médico y la definición de una 'naturaleza infantil' entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX en la Argentina", en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria, pp. 101-148.
- Compte y Riqué, Enriqueta (1947). "Homenaje a José H. Figueira". *Anales de Instrucción Primaria*, época II, tomo X, N^{os} 3 y 4. Montevideo: Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, pp. 365-371.
- Costa, Mara y Gagliano, Rafael (2005). "Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas", en Duschatzky, Silvia (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 69-119.
- Cucuzza, Héctor (comp.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2007). *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2009). "Retórica de la escena de lectura en las carátulas del libro escolar", en Spregelburd, Roberta y Linares, M. Cristina (orgs.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján: Universidad Nacional de Luján, pp. 13-31.
- Darré, Silvana (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo: Trilce.
- (2011). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires: Katz.
- Didi-Huberman, Georges (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Machado Libros.
- Dogliotti, Paola (2011). "El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la educación física y a la política educativa". *Fermentario*, N^o 5. Montevideo: FHCE, Udelar. [ISSN 16886151]
- (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Udelar.
- Dogliotti, Paola y Scarlato García, Inés (2016). "Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876-1915)", en Dogliotti, Paola (coord.), *Cuerpo, currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay*. Montevideo: CSIC, Udelar.

- Dussel, Inés (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 34, N° 122, mayo-agosto, pp. 305-335.
- (2009). "Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos". *Nómadas*, N° 30. Colombia: Universidad Central, abril, pp. 180-193. [ISSN: 0121-7550]
- Escolano Benito, Agustín (dir.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rui-pérez.
- (2013). "La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX". *Historia de la Educación*, N° 25, pp. 317-340. Disponible en: <<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11184>>.
- Espiga Dorado, Silvana (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Montevideo: Antítesis.
- (2021). "Discursos convergentes en la construcción de la niñez saludable a través de los manuales escolares". *Historia de la Educación en América Latina*, HistELA, N° 4, e24723.
- (2022). "Las producciones discursivas de la(s) infancia(s) como sujeto carente en el Uruguay del novecientos". *Revista de la Facultad de Derecho*, Udelar. e2022nesp1a12.
- Espiga Dorado, Silvana y Dogliotti, Paola (2023). "Las construcciones de género y emocionalidad en las infancias a través de los textos de lectura escolar. Uruguay 1900-1930". *História em Revista*, Publicação do Núcleo de Documentação Histórica, 28/2, julio.
- Fernández, A. María (dir.) (2023). *Infancias, pedagogías y saberes psi en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX*, primera parte. Montevideo: FPs, Udelar, CSEP.
- Fessler, Daniel (2021). "El tiempo de la niñez. Discurso tutelar y criminalidad en Uruguay (1905-1934)". *Revista de Historia*, N° 84, pp. 416-441. [ISSN: 1012-9790; e-ISSN: 2215-4744] DOI: <<https://doi.org/10.15359/rh.84.16>>.
- Giroux, Henry (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Graña, François (2004). *El género como objeto de las ciencias sociales*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Huizinga, Johan (2018 [1933]). *De lo lúdico y lo serio*. Madrid: Casimiro.
- Leopold Costábile, Sandra (2012). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.

- Lionetti, Lucía (2008). “Discursos, representaciones y políticas educativas en torno a los ‘niños débiles’ en Argentina a comienzos del siglo XX”. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, vol. 18, junio, pp. 187-213.
- Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comps.) (2010). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria.
- Martinis, Pablo (2015). “Infancia y educación: pensar la relación educativa”. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, N° 25, junio, pp. 105-126.
- Mena Segarra, Enrique; Palomeque, Agapo y Delio Machado, Luis (2011). *Historia de la educación uruguaya, 1886-1930*, tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Plaza.
- Mitchell, W. J. T. (2020). *¿Qué quieren las imágenes?* Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones.
- Moxey, Keith (2016). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Buenos Aires: Sans Soleil Ediciones.
- Nari, Marcela (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires (1890-1940)*. Buenos Aires: Biblos.
- Osta, Laura y Espiga, Silvana (2017). “La infancia sin historia: propuestas para analizar y pensar un discurso historiográfico”. *Revista Páginas de Educación*, vol. 10, N° 2. [ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468] Disponible en: <<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1427>>.
- (2018). “Maternidad, medicina e higienismo en los manuales médicos. Montevideo segunda mitad del siglo XIX”. *Bilros, História(s), Sociedade(s) e Cultura(s)*, vol. 6, N° 13, septiembre-diciembre, pp. 102-119. [ISSN: 2357-8556]
- Palomeque, Agapo L. y colab. (2012). *Historia de la educación uruguaya, 1886-1930*. Montevideo: Ediciones de la Plaza.
- Peruchena, Lourdes (2010). *Buena madre y virtuosa ciudadana*. Montevideo: Rebeca Link Editores.
- Romero, L. Alberto (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ruiz, Esther (1997). *Escuela y dictadura, 1933-1938*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- Scharagrodsky, Pablo (2007). *El cuerpo en la escuela. Explora las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (comp.) (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.

- (2023). *Cuerpo, género y sexualidades en la educación*. Entrevista realizada por Dogliotti, Paola; Espiga, Silvana y Darrigol, María. Grupo PECUC-Fuce. Observatorio del Derecho a la Educación. Disponible en: <https://fhce.edu.uy/oded/2023/08/28/pablo_scharagrodsky/>.
- Scott, Joan (2011). “Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis?”. *La Manzana de la Discordia*, vol. 6, N° 1, enero-junio, pp. 95-101.
- Sosenski, Susana (2023). “Voces, registros y acciones de las infancias en las narrativas históricas”. Entrevista realizada por Espiga, Silvana; Osta, Laura y Álvarez, Facundo. *Revista de Historia*, N° 88, Costa Rica, junio-diciembre. Disponible en: <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/18891/28654>>.
- Sosenski, Susana y Jackson Albarrán, Elena (coords.) (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina*. México: UNAM.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2013). “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XI, N° 11, diciembre, pp. 163-187. [ISSN: 1668-4753]
- Szir, Sandra (2007). *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

La enseñanza de la Historia reciente en Bachillerato. Relecturas, pertinencia y perspectivas para su discusión a cincuenta años del golpe de Estado en Uruguay

Primer premio artículos de maestría

Carla María Bernardoni Pedreira*

Resumen

Las políticas públicas de memoria y sus vínculos con la historia generaron debates y contradicciones en la sociedad, la educación y la política uruguaya. La conmemoración de los cincuenta años del golpe de Estado mostró la permanencia de tensiones por el control del pasado. En busca de los sentidos de la enseñanza de la Historia reciente, este trabajo indaga en los desafíos provocados por su incorporación en la reformulación de Bachillerato en 2006, tomando por caso su implementación en dos liceos de la ciudad de Paysandú. La inclusión de contenidos traumáticos vinculados a las dictaduras vividas por la sociedad uruguaya y en clave regional (1964-1990) para su estudio y discusión en las aulas de los liceos tuvo repercusiones. Los sectores que inicialmente habían coincidido en su enseñanza se opusieron y argumentaron posibles violaciones a la laicidad. Bajo la pretensión de impartir una educación políticamente neutral y sin implicaciones de los sujetos, ocultaron la desconfianza a prácticas educativas “fuera del control” de las autoridades. Entre controversias y disputas, la enseñanza de la Historia reciente mostró una pluralidad de voces en las que la historia vivida, la exigencia de laicidad y la incidencia de lo local se pusieron de relieve en su abordaje.

Palabras clave: enseñanza, Historia reciente, laicidad, lo local.

* Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Profesora de Enseñanza Media con especialidad en Historia (Instituto de Formación Docente Ercilia Guidali de Pisano) y profesora de Inglés (concurso de oposición y méritos, Administración Nacional de Educación Pública).

INTRODUCCIÓN

En 2023, la conmemoración de los cincuenta años del golpe de Estado en Uruguay (27 de junio) ofreció un ámbito propicio para debatir los impactos de las políticas públicas de memoria en la renovación curricular de Bachillerato en Enseñanza Media. La investigación que sustenta este artículo analiza la incorporación con mayor énfasis de la enseñanza de la Historia reciente en la reforma de 2006. Esta reflejó la interacción entre diversos escenarios: el académico (como resultado de la creciente investigación sobre el período, tanto a nivel nacional como regional), el oficial/estatal (en función de las políticas públicas de memoria que el Estado uruguayo ha llevado adelante desde el año 2000 con diferentes ritmos y posibilidades) y, principalmente, el de los movimientos y reivindicaciones sociales.

Desde la reapertura democrática en 1985 hasta el presente, la búsqueda de memoria, verdad y justicia ha enfrentado a distintos sectores político-partidarios con reclamos de discusión y de recuperación de memorias en una lucha contra el olvido. Conocer más sobre su origen y las responsabilidades de actores políticos, sindicales, empresariales y de las fuerzas armadas en aquella coyuntura ha suscitado una relectura de la Historia reciente que se manifestó enérgicamente al comienzo del año del cincuentenario del golpe de Estado. El 9 de febrero de 2023, la conmemoración del aniversario de los sucesos ocurridos en esa fecha del año 1973 ameritó una convocatoria a la Asamblea General propuesta por el Partido Colorado.¹ En esa ocasión, con la aspiración de aportar al conocimiento de la ciudadanía, se cambió el foco de la discusión sobre las causas del golpe de Estado y se reinstaló la “teoría de los dos demonios” (Larrobla, 2013). Esa versión de la historia discrepa con la academia al confrontar las conclusiones derivadas de las investigaciones de los historiadores y desafiar la profusa obra producida bajo el amparo del Estado.

¹ “Asamblea General recordó los hechos políticos de febrero de 1973”, en *Portal del Parlamento del Uruguay*. Disponible en: <<https://parlamento.gub.uy/noticiasyevenos/noticias/asambleageneral/651870>>.

En ese sentido, desde la creación de la Comisión para la Paz,² el Estado uruguayo ha promovido nuevas políticas para indagar sobre el pasado reciente y la memoria a él vinculada, con el fin de dar respuesta a las múltiples demandas que la sociedad civil organizada ha venido realizando. Entre las medidas más significativas está el haber encargado una investigación a equipos de científicos para que aporten conocimiento sobre los crímenes cometidos por el mismo Estado durante el régimen dictatorial. Para concretarlo, en 2005 la Presidencia de la República suscribió un convenio sobre “Derechos humanos y detenidos desaparecidos” con la Universidad de la República, y autorizó la publicación de la *Investigación histórica sobre detenidos desaparecidos* (2007)³ en cinco volúmenes, supervisada por los historiadores José Pedro Barrán y Gerardo Caetano, bajo la coordinación de Álvaro Rico. La publicación de trabajos de investigación histórica y arqueológica sobre detenidos-desaparecidos, el terrorismo de Estado y la dictadura en Uruguay son parte de los resultados más significativos obtenidos por estos equipos profesionales.

Con respecto a los aniversarios, el historiador Carlos Demasi sostiene que “las conmemoraciones no ocurren, sino que se instituyen [y son creadas por la comunidad] en momentos determinados y por razones muy precisas” (citado en Frega *et al.*, 2007, p. 68). Si se admite que este tiempo de institucionalización de la memoria impone el conocer y discutir sobre ese pasado controversial, las propuestas de releer la Historia reciente evidencian el carácter de este pasado-presente que pesa en la memoria colectiva⁴ de sus protagonistas y testigos y de los que sin haberlo vivido tienen interés en su conocimiento. Los intentos de revisitarlo confirman la relevancia de su enseñanza basada en evidencia científica y no en relatos sesgados o coyunturales.

² Resolución N° 858/2000 de la Presidencia de la República, de 9 de agosto de 2000.

³ En cumplimiento del artículo 4° de la Ley N° 15.848. Disponible en: <https://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2007/06/tomo1.pdf>.

⁴ La obra de Maurice Halbwachs incorpora, a partir de la década de 1920, la perspectiva de la subjetividad de la memoria e introduce cambios en la visión positivista de la historia. En su libro *La memoria colectiva*, este autor señala la existencia de un tiempo compartido por un determinado grupo social, cuyos miembros encuentran apoyo para recomponer sus recuerdos (Halbwachs, 2004).

Este artículo pretende poner en discusión el papel de la enseñanza de la Historia reciente y las tensiones que generan las huellas de un pasado controversial. Está basado en una investigación cuyo objeto de estudio fue la observación de clases de tres profesoras en liceos públicos de Paysandú en 2017, en un territorio marcado por su historicidad asociada al “heroísmo” y a la “capacidad de riesgo”. Primero, Paysandú es conocida como la “Heroica” por las sucesivas defensas de la ciudad en 1842 y 1864. En segundo lugar, a mediados del siglo XX, la implementación del modelo agroindustrial dinamizó su economía y matrizó el imaginario colectivo sanducero asociado al trabajo y a sus gremios. Esto ha quedado reflejado en sus comportamientos electorales⁵ y sus posicionamientos ante los desafíos políticos y económicos que permearon la trama social y construyeron una sólida red.

Debido a su ubicación en el litoral norte del país, la vinculación de Paysandú con otros departamentos y con las provincias argentinas más cercanas amplió su esfera de acción económica y cultural. Hoy asiste a un proceso de reinención que convive con la patrimonialización de sus memorias. Algunas están relacionadas con la dictadura y la huelga general de sus trabajadores en 1973, y la heroica resistencia del tejido social local.

Primeramente, se indagará en la perspectiva teórica para situar a la Historia reciente en los fundamentos de su incorporación al Bachillerato de Enseñanza Media en la reformulación (2006). A continuación, se analizará el contexto en que la investigación se llevó a cabo y se explicará la orientación metodológica seleccionada. El enfrentamiento a situaciones polémicas, dificultades y desafíos de su enseñanza se entrelazaron con la búsqueda de distanciamiento crítico por parte de las docentes y la impronta local.

⁵ En el plebiscito constitucional de 1980, durante el gobierno dictatorial, la ciudadanía sanducera rechazó la propuesta de los militares con el porcentaje más alto del país. En 1992, en un plebiscito para someter a votación la privatización de las empresas públicas, el rechazo alcanzó un amplio margen. La campaña contra la Ley N° 15.848 (Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado) contó con amplia movilización en 1989 y en el referéndum para derogar 135 artículos de la Ley de Urgente Consideración (LUC), en 2022, se registró la victoria del Sí.

LA HISTORIA RECIENTE INGRESA EN LA EDUCACIÓN FORMAL

En Uruguay, si bien el sistema educativo incorporó tempranamente algunos contenidos del pasado reciente,⁶ en los primeros años de recuperación democrática la enseñanza de la historia contemporánea mundial y uruguaya de la segunda mitad del siglo XX se presentó enfáticamente en los planes y programas de Enseñanza Media a partir de 2006. La iniciativa de su inclusión despertó las voces de algunos dirigentes políticos (Cavanna y Cerri, 2009) y de jerarcas educativos. Estos cuestionaron su incorporación por ser una “historia sesgada” y recomendaron evitar temas delicados que pudieran violar la laicidad ante lo que debería ser “una enseñanza políticamente neutral” (Demasi, 2010, p. 50).

Un aspecto singular de la práctica de la enseñanza de la Historia reciente es que los docentes se enfrentan a trabajar con una memoria “viva”, cuyos actores han sido protagonistas directos o indirectos, o han recibido una versión de los hechos. Al respecto, el profesor José Pedro Barrán (2008) señala la necesidad de ceñirse a la documentación “porque la confrontación con la sociedad es permanente y rigurosa” (p. 13).

Los docentes de Historia, entonces, son los encargados de educar a las nuevas generaciones sobre un pasado inconcluso, diverso, con olvidos y recuerdos fragmentados, en busca de una verdad en construcción. Esta complejidad pretende concientizar, sensibilizar y promover el pensamiento crítico sobre acciones y responsabilidades –de particulares y del Estado–, con el fin de evitar instancias semejantes en el futuro sintetizadas en la frase “nunca más”. Con ello, estarían ofreciendo herramientas para la construcción de ciudadanías con sentido de responsabilidad en la comprensión del presente, cuyos orígenes están en un pasado traumático.

⁶ La Historia reciente de la dictadura se incorporó a los programas de Ciclo Básico desde el primer gobierno colorado posdictadura; en el año 1988, este tema figuró en el programa de Ciclo Básico Unificado (CBU). Si bien este contenido se incluyó en las sucesivas reformulaciones programáticas de 3° de CBU y de 1° de Bachillerato, la polémica con relación a su abordaje adquirió mayor fuerza en 2006, con la reformulación de Bachillerato.

Tiempo físico, tiempo histórico y pasados que continúan en el presente

La introducción y discusión de estos temas se complejiza con la existencia de subjetividades que conviven en tiempos históricos que no son cronológicos ni son abstracciones; están vinculados a hombres y mujeres concretos que actúan y sufren, sujetos al devenir histórico, a sus instituciones y organizaciones, en un tiempo preciso. Al respecto, Jelin (2021) señala la existencia de “una temporalidad que no es simplemente cronológica –en tanto entran en juego experiencias pasadas y horizontes de expectativas futuras– y una consideración explícita de los sentimientos, los afectos y la subjetividad de estos actores” (p. 13).

Para contribuir a la comprensión, la historiadora Ana Frega (2008) establece una diferenciación entre el tiempo físico y el “tiempo histórico”; este último es parte de una temporalidad compleja, con ritmos diferentes, “según las coyunturas o los grupos sociales” (p. 18). Asimismo, Frega incorpora otro foco de análisis al señalar que el aumento de la demanda de los diversos sectores sociales por profundizar en el conocimiento del pasado reciente, favoreció el interés por ampliar la visión de temas que trascienden el ámbito de las historias nacionales. El avance de la reflexión en torno a los derechos humanos y la profundización de la democracia se entrelazan con el análisis de otros procesos de discriminación social que implican nuevas revisiones de grupos “olvidados” e incorporan “nuevos sujetos históricos” (ibíd.), como los trabajadores y las trabajadoras, los y las inmigrantes, las mujeres. En el caso particular de esta investigación, estos aportes han resultado gravitantes.

Memoria, docencia y perspectivas actuales

El abordaje de este período histórico propone a los y las docentes afrontar un cambio de paradigma en sus clases, que los sitúa como protagonistas y responsables de postular una renovación de sus estrategias. En consecuencia, el espacio de la memoria es un espacio de lucha que se traslada al aula y a las instituciones educativas, lo que explica la renuencia de algunos docentes y requiere asumir la imposibilidad de encontrar una memoria compartida por la sociedad en su conjunto.

En medio de relecturas y controversias, y a pesar del desconocimiento de las nuevas generaciones de ese pasado inmediato, su inclusión en los nuevos planes ha sido reducida particularmente en la enseñanza de contenidos vinculados a la última dictadura en Uruguay.⁷

En sentido opuesto, las organizaciones sociales que enfrentaron a las últimas dictaduras de la región (1964-1990)⁸ celebran la recuperación de nietos y reencuentros familiares que confirman la apropiación de infancias nacidas en los períodos de mayor represión en el subcontinente.⁹ Del mismo modo, una abundante publicación de investigaciones, así como diversas manifestaciones del arte (cine, literatura, arquitectura de memoriales, museos de memoria, marcas y esculturas) han sensibilizado y concientizado sobre ese pasado aún doloroso y presente.

A nivel local, existen diversas marcas de memoria que remiten a hechos protagonizados por sanduceros: en los galpones del puerto que funcionaron como celdas para presos políticos; en la esquina del viejo batallón, hoy convertido en viviendas para soldados. También la memoria reivindica a dos estudiantes: una desaparecida en Chile en 1973 y otra fusilada en la localidad de Soca en 1974.

EL CONTEXTO REGIONAL Y LOCAL DE LA INVESTIGACIÓN

Una mirada al contexto regional ubica a Uruguay en el Cono Sur latinoamericano bajo la hegemonía de Estados Unidos durante la política de hostigamiento de la Guerra Fría (1945-1992). Después del golpe de Estado en Brasil (1964), la Convención Nacional de Trabajadores (CNT) resolvió decretar la huelga general si se producía una caída de la

⁷ A finales de 2022, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) sustituyó las referencias a los derechos humanos y eliminó la mención al terrorismo de Estado en el programa que aborda el pasado reciente. Ver Franco (2022).

⁸ Entre los años 1964 y 1990, Brasil, Paraguay, Uruguay, Chile y Argentina sufrieron golpes de Estado seguidos por violentos regímenes dictatoriales con miles de personas presas, exiliadas, muertas y desaparecidas.

⁹ Como muestra de los alcances de estos hechos, véase “300 uruguayos adoptados quisieron saber si eran hijos de desaparecidos”. *Montevideo Portal*, 13 de julio de 2015.

institucionalidad democrática en el país. Cuando esto ocurrió, el acatamiento a la medida fue un hecho destacado de la historia sindical en la que quedó de manifiesto la vocación de protagonismo de la clase trabajadora en la denuncia, la confrontación y la defensa de la democracia. En Paysandú, la resistencia de la masa obrera sindicalizada se prolongó por dieciséis días, aun cuando la Central de la CNT había resuelto su levantamiento en Montevideo y otorgó un signo distintivo a este colectivo.¹⁰ Con el objetivo de rendir homenaje a los protagonistas de aquella huelga, en abril de 2023 se presentó un proyecto en la Junta Departamental de Paysandú para la construcción de un memorial emplazado en la zona industrial; el mismo fue aprobado en septiembre y se inició la construcción del memorial con el horizonte de que su inauguración coincidiera con el Día Internacional de los Derechos Humanos, el 10 de diciembre de 2023.

Por lo anterior, Paysandú, capital del departamento del mismo nombre, es un territorio singular respecto al resto del país. Durante la década de 1940 asistió a un impulso de la industrialización, favorecido por la presencia de empresarios dispuestos a invertir en el nuevo modelo. Bajo el amparo de un Estado proteccionista, la abundante oferta de empleo atrajo migraciones internas del departamento y de otros lugares del país, lo que implicó un crecimiento significativo, aunque sin sostenibilidad en la región. Su debilitamiento, iniciado en la década de 1960, configuró un escenario en el cual la clase trabajadora sostuvo un fuerte sentido de pertenencia a sus gremios y una identidad local que marcó sus comportamientos y resistió la pérdida de sus fábricas.

El apoyo del tejido social local y la integración en el territorio ha tenido un fuerte impacto en su imaginario colectivo. Algunas señales se reflejan en sus comportamientos electorales¹¹ y posicionamientos

¹⁰ Este vínculo entre la vida de las fábricas y la ciudad generó “un tipo particular de sindicatos y con el tiempo una influencia de esos sindicatos en diferentes grupos de la sociedad civil”, explicó a *la diaria* el politólogo Ernesto Nieto. Esta influencia, sostuvo, “es mucho más poderosa y tiene más organización que la mayoría de los sindicatos que existen en el interior” (“Apertura y puerta a puerta: el triunfo del Sí en Paysandú”, *la diaria*, 16 de abril de 2022).

¹¹ Entre otros, la oposición en plebiscitos y/o referéndums a leyes o reformas constitucionales propuestas por distintos gobiernos.

ante los desafíos políticos y económico-sociales que serán analizados a continuación. Dentro de los episodios más sobresalientes están la prolongada resistencia durante la huelga general de 1973 y el rechazo a la propuesta de reforma constitucional de 1980¹² por el más alto porcentaje en el país: 65,1% frente a un 34,9% de adhesión. Más adelante, las movilizaciones para derogar la Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado (Ley N° 15.848)¹³ en 1989; asimismo, el rechazo al plebiscito por la privatización de las empresas públicas en 1992, todos reunieron a diversos colectivos locales.

En el período posdictatorial, las expresiones de descontento con motivo del cierre de sus fábricas y la búsqueda de reconversión son algunas señales de una sociedad que resiste al mismo tiempo que propone y alienta alternativas para su reinención. Paysandú fue, además, uno de los primeros departamentos donde triunfó un gobierno de izquierda en el interior del país (2005). En 2022, el referéndum para la anulación de 135 de los 476 artículos de la Ley de Urgente Consideración (LUC) marcó otro hecho heroico. Esos artículos de esta ley, impulsada por el Poder Ejecutivo del gobierno de Luis Lacalle Pou,¹⁴ fueron ratificados por un escaso porcentaje¹⁵ en el referéndum. Paysandú fue uno de los tres departamentos del país en los que triunfó la oposición a esos artículos de la ley. En suma, estos episodios del pasado reciente conforman parte de la singularidad del territorio y componen el contexto en el que se desarrolló el presente estudio.

¹² El plebiscito para reformar la Constitución propuesto por el gobierno cívico-militar y rechazado por la ciudadanía por un 56% de los votos válidos tuvo lugar el 30 de noviembre de 1980.

¹³ Ley de amnistía a los militares, aprobada en 1986 por el Parlamento, con mayorías de los partidos Colorado y Nacional. Su mantenimiento, a pesar de las sugerencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en 1992, expresa otra de las dificultades de la transición. Dos pronunciamientos ciudadanos, en 1989 y en 2009, la ratificaron.

¹⁴ “Referéndum contra 135 artículos de la Ley de Urgente Consideración”. *Portal de Udelar*, 21 de marzo de 2022. Disponible en: <<https://udelar.edu.uy/portal/2022/03/referendum-contra-135-articulos-de-la-ley-de-urgente-consideracion/>>.

¹⁵ El referéndum para someter a votación la derogación de los 135 artículos de la Ley N° 19.889 se celebró el 27 de marzo de 2022. El escrutinio arrojó un 50% de los votos a favor del No y un 48,67% por el Sí. De este modo, el Poder Ejecutivo encabezado por Luis Lacalle Pou logró mantener la totalidad de las reformas propuestas por la LUC.

EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN: MATERIALES Y MÉTODOS

Una vez identificado el problema a investigar –cómo se enseña la Historia reciente– y con la convicción de que en las prácticas docentes se juega la innovación y renovación en la producción del conocimiento, se decidió indagar y profundizar en la selección y desarrollo de estrategias para la enseñanza de la Historia reciente en Bachillerato, opción Derecho, plan 2006.

Para llevarlo a cabo se exploró la práctica de aula de tres profesoras de Historia que serán identificadas con las letras A, B y C, para proteger sus identidades. Las indagaciones se llevaron a cabo en los Liceos N° 1 y 7¹⁶ de la ciudad de Paysandú, donde posteriormente se realizaron las entrevistas. La observación de las prácticas docentes buscó visibilizar aspectos silenciados del trabajo en las clases, la organización y la realización de actividades relacionadas con los contenidos en cuestión. Esto implicó indagar sobre de qué manera los aspectos políticos y económicos y la vida de los diferentes actores sociales durante este período son trabajados y transmitidos en el aula, tomando como estudio de caso los dos liceos de Bachillerato mencionados. Esto, en una ciudad cuya cultura está vinculada a su “heroicidad”, así como al trabajo, el orden y el progreso, elementos constitutivos de su imaginario social.¹⁷

Por lo antes expuesto, se enuncia el problema de investigación: cómo se implementó la enseñanza de la Historia reciente en Bachillerato. Los objetivos fueron analizar el abordaje en el aula y seleccionar las estrategias para su discusión y difusión. Previamente se habían seleccionado tres docentes responsables del mismo curso para comparar

¹⁶ El Liceo N° 1 “Q. F. Élide Heinzen” tenía 1.154 estudiantes en el turno diurno y un total de 42 grupos de Bachillerato. El Liceo N° 7 contaba con una población de 1.200 estudiantes divididos en 36 grupos de Bachillerato. La información sobre ambos liceos corresponde al año 2017.

¹⁷ La idea de heroicidad se refiere a las defensas de la ciudad de Paysandú, en 1842 y 1864, respectivamente. El escudo de Paysandú contiene estos tres conceptos: Trabajo, Orden y Progreso.

situaciones de aula y realizar su descripción. Después de analizar su documentación, se generaron categorías de análisis.

Para responder a la pregunta de *cuáles son las estrategias que seleccionan los docentes en la enseñanza del pasado reciente* se aplicaron estas técnicas: observación de clases, entrevistas a las docentes y revisión documental. Además, se interrogó sobre cuáles son las implicaciones del docente y de los estudiantes al abordar ese tramo del pasado. Para responder a estas cuestiones se buscó identificar fortalezas y dificultades en su tratamiento y establecer vinculaciones con las políticas públicas de memoria.

A partir de una selección de subcategorías dentro de las estrategias generales, el análisis se focalizó en la descripción e interpretación de lo observado y las entrevistas realizadas posteriormente a las observaciones de aula. Por lo tanto, al registrar sus observaciones se siguieron criterios claros con estas pautas de observación en aula:

- Presentación y desarrollo del tema por parte de las docentes.
- Participación de los estudiantes.
- Uso de los recursos seleccionados por las docentes.
- Evaluación.

La investigación generó insumos sobre la diversidad de estrategias seleccionadas y aplicadas para la enseñanza de la Historia reciente en las aulas de Bachillerato de los liceos mencionados. Las estrategias son procedimientos abiertos que se concretan en la práctica docente y su elección refleja una concepción de la disciplina, sus fines y los modos de entender el proceso de aprendizaje de los educandos para que esos saberes sean significativos, integrados y transferibles.

Para la observación y análisis de las estrategias didácticas generales y específicas se siguió la clasificación de De la Torre y Barrios (2000) y Carretero y Asensio (1989), haciendo una selección de menor a mayor complejidad con foco en los resultados obtenidos en el aula.

Culminada la fase de observación, se procedió al análisis de las estrategias en este orden:

1. Buscar la fuente documental.
2. Interrogación.
3. Corrección del error.
4. Entrevistas.

5. Investigación.
6. Consulta a las familias.
7. Uso de recursos audiovisuales.
8. Exposición.
9. Búsqueda de testimonios.
10. Elaboración de cuadros conceptuales.
11. Enseñanza por descubrimiento.
12. Diacronía y sincronía.

En el análisis de resultados, las docentes coincidieron en que la exposición resulta eficaz para la introducción de un tema: “Contextualizar para que se vea que no es un hecho aislado” (Docente A, 2017). En tanto la interrogación y la provocación con preguntas disparadoras fue también recurrente, las lecturas de documentos (discursos, decretos, etc.), la exhibición de fotos y documentales y la escucha de canciones fueron parte de los recursos didácticos observados.

Una de las docentes expresó en la entrevista las vías empleadas para que los estudiantes estén informados sobre la actualidad: “Les pregunto si leen diarios, y este año me propuse pedir que traigan noticias vinculadas a la vida política del país... que lo relacionen con los políticos, con la predictadura... qué pasaba en la región, por qué un país llega a una dictadura... la economía, la sociedad en los sesenta... si el país vivía en esos años en una democracia” (Docente B, 2017).

La búsqueda de testimonios y la cooperación entre pares y equipos fue coincidente entre las docentes: “Salen los comentarios más insólitos” (Docente A, 2017). Su enfoque hizo énfasis en la historia local y destacó la admiración que provocan “actos heroicos” como la resistencia durante la huelga general en Paysandú.

En una orientación similar, la profesora B acordó con estudiantes la realización de una investigación sobre el período dictatorial; para ello, durante la clase, se propusieron nombres de personas que pudieran ser entrevistadas: un ex diputado, un ex intendente que gobernó en la dictadura y que luego fue electo; un policía y una ex tupamara y ex presa política. La docente sugirió el nombre de “un ex dirigente sindical, figura central de la huelga general en Paysandú” (Docente B, 2017). Las preguntas para las entrevistas también fueron discutidas y negociadas con activa participación de los estudiantes:

- ¿Qué actividad desarrollaba en 1973?
- ¿Cómo percibía la situación del país?
- ¿Cómo cambió su vida a partir de la dictadura?
- ¿Cree que la dictadura puede repetirse?

El relevamiento de información movilizó a todos los actores; el análisis de las respuestas permitió concluir que la mayoría de los entrevistados respondió que, a partir de la dictadura, valoraron más la democracia y coincidieron en que no había condiciones para otro golpe de Estado. El ex sindicalista, sin embargo, advirtió que había movimientos de ultraderecha activos y el policía entrevistado argumentó que podría haber un nuevo golpe porque “hay mucha inseguridad”. Los hallazgos de esa “mini investigación” permitieron asociar respuestas e interpretaciones sobre los cambios en la política regional, el avance del neoliberalismo y su impacto global.

En conclusión, docente y estudiantes estaban atravesados por tensiones, así como los historiadores que estudiaron. Ni la investigación científica ni el trabajo en el aula son neutrales, pero sí requieren rigurosidad y crítica. Al ser interrogada sobre las orientaciones dadas a los estudiantes para esta tarea de investigación, la docente B sintetizó así su visión: “Hay que tomar todas las miradas, atender a los detalles, buscar vinculaciones entre los testimonios, y entre estos y las teorías que los respalden. Los libros de Historia también tienen sus posturas e ideologías políticas, lo que también amerita ser analizado y estudiado” (Docente B, 2017).

De ese modo, los y las estudiantes construyeron sus propias fuentes, que fueron contrastadas y ampliadas con la bibliografía disponible siguiendo las recomendaciones de la docente: “Algunos riesgos de la enseñanza de la Historia reciente son que genera pasiones, estas revelan distintas posturas frente a hechos no resueltos” (Docente B, 2017). Y añadió que cada uno tuvo razones para elegir un camino: “No nos cabe erigirnos en jueces de nadie” (ibíd.).

Consultada sobre cuál sería la estrategia más eficaz a seguir, la docente C afirmó: “El relato donde los alumnos se ‘prenden’; la búsqueda del testimonio oral registrado en sus cuadernos y después van hacia la bibliografía” (Docente C, 2017). Cuando esta docente buscó la vinculación de las memorias familiares o de sus entornos conocidos

por medio de lecturas (testimoniales e historiográficas), junto con fotografías y videos de la época, una estudiante refirió el caso de Valery Roslik, desconocido para la mayoría: “Valery es como un hijo de mi padre. Lo conoce desde que era bebé... tenía cuatro meses cuando asesinaron a su padre, el doctor Vladimir Roslik, durante la tortura [...] en su pueblo natal, San Javier, en marzo de 1984”. La docente advirtió que, si bien el relato del testigo puede ser importante, no es suficiente, ya que requiere ser sometido a crítica y bibliografía adecuada para que no estimule solo la parte afectiva y tienda a inhibir el conocimiento cabal y profundo del período.

EL PASADO RECIENTE: UN PERÍODO POCO CONOCIDO POR LOS ESTUDIANTES

Paradójicamente, la revitalización del interés por el pasado reciente expresado en los medios y en las diferentes manifestaciones de la memoria en la región contrasta con el escaso conocimiento de las y los estudiantes sobre el período, como expresaron las docentes: “Un impedimento que es ventaja a la vez: ellos no conocen nada del tema. [...] Saben que hubo dictadura en Uruguay, pero no saben por qué ni saben que hay libros donde la pueden estudiar. Los que saben del tema es porque en la familia se trató el tema. Ese ‘desconocimiento’ permite su tratamiento desde una distancia crítica” (Docente B, 2017).

En el mismo sentido, la profesora A señaló: “Ellos te hacen ver desde este tema puntual de la Historia reciente, que les ha resultado interesante porque ellos se enteran de cosas que no sabían” (Docente A, 2017). Estas afirmaciones mostraron nuevas tensiones con la introducción de un nuevo matiz: una docente manifestó que el desconocimiento de los estudiantes sobre el período dictatorial “permite la objetividad en su tratamiento” (Docente B, 2017), lo cual generó un nuevo interrogante: ¿es posible ser “objetiva” en la clase de Historia? Su respuesta amplió esta visión: “No lo es en forma total, pero hay que procurar el respeto de la laicidad” (Docente B, 2017).

Este intercambio transparentó otro aspecto común entre las docentes, al coincidir en sus cautelas para moderar la incidencia de su subjetividad conjuntamente con sus temores a incurrir en violaciones

a la laicidad. Así lo expresó una de ellas: “Había que tener precaución [...], se tornó mucho más difícil porque para que realmente sea objetiva, hay que estudiar diversas miradas. Nosotros como profesores teníamos que seleccionar y esa es una de las cosas que trato de hacer hasta ahora” (Docente A, 2017).

El temor del colectivo docente de Historia ante un tema que les exponía en sus concepciones personales dentro de un sistema jerárquico –como el de la Enseñanza Media en Uruguay–, no impidió la enseñanza del período reciente en un clima de apertura y renovación. Así lo expresó una de ellas en la entrevista: “Había como un miedo desde los docentes, desde las instituciones y el propio docente estaba... no sabiendo bien si lo dice... si no lo dice, [...] porque la gente está viva...” (Docente A, 2017).

Para profundizar al respecto, la profesora C afirmó que el pasado reciente es “un terreno en disputa” y eso dificulta su abordaje porque intervienen memorias e interpretaciones enfrentadas sobre el pasado, pero sobre todo de lo que “aún pasa y proyecta luces o sombras sobre el futuro” (Docente C, 2017).

Estos breves comentarios sirvieron de ejemplo para explicar que la opción metodológica escogida brindó elementos que fortalecieron la instancia de campo, es decir, las observaciones de aula. Al mismo tiempo que permiten complejizar y comprender mejor los procesos de enseñanza de la Historia reciente y sus derivaciones.

EN BUSCA DE RESULTADOS

La objetividad como horizonte

Por lo anterior, fue posible observar que el abordaje del pasado reciente propone a los docentes un cambio de paradigma y los sitúa como protagonistas y responsables de proponer una renovación de sus estrategias: historia y memoria se entrecruzan. El temor a un enfoque de los contenidos sin el adecuado distanciamiento profesional quedó plasmado en las entrevistas. Para la profesora A, había que tener precaución; es más difícil, porque para que sea “objetiva” hay que mostrar “diversas miradas”, y señaló categóricamente: “La Historia tiene que

ser sumamente objetiva”. En tanto, la profesora B advirtió algunos riesgos: “Yo creo que la Historia sirve para ‘flechar la cancha’, pero eso a mí no me gusta” (Docente B, 2017). El papel político de la docencia en un Estado democrático quedó de manifiesto en el recurrente acercamiento de pluralidad de miradas sobre un mismo tema. En Uruguay, la laicidad ubica un lugar central: su desplazamiento de lo religioso hacia lo político podría explicarlo.

Por su parte, la docente C hizo una valoración sobre la enseñanza de la Historia y afirmó que es la asignatura “más cuestionadora, es la que te enseña a cuestionar... Forzosamente, por peor estudiante que sea el muchacho, siempre algo le queda” (Docente C, 2017).

El peso de lo local, la relación interior-interior

Entre los resultados emerge la historia local. Para examinarla, Serna y Pons (2003) proponen no solo estudiar la localidad, sino determinados problemas que reflejan procesos más amplios. En el caso de Paysandú, la coyuntura favorable de la posguerra y el impulso a la industrialización configuraron un panorama singular en el territorio. La instalación de fábricas dinamizó la economía; la remisión de materias primas desde el interior del departamento y de otros territorios a sus industrias generó mano de obra abundante, y con ello el crecimiento del mercado interno. Los múltiples efectos en la creatividad de sus técnicos y artesanos, en el dinamismo de sus comercios y servicios, en las manifestaciones culturales; sus éxitos deportivos, el desarrollo de sus artistas hicieron de Paysandú un centro de referencia a nivel nacional y regional. La configuración de una mentalidad colectiva enérgica, que se reconoce en la horizontalidad de sus miembros,¹⁸ a la vez que está signada por las representaciones del pasado en un territorio singular del interior del país, fue y es uno de sus sellos dis-

¹⁸ A cinco días del inicio de la huelga general de 1973, hubo una importante manifestación en el centro de la ciudad de Paysandú, bajo gran despliegue policial. Allí, obreros, estudiantes y partidarios de la oposición convocados por la CNT (ilegal después del golpe de Estado) desafiaron las órdenes de la policía y marcharon por la principal avenida entre gases lacrimógenos. En esa ocasión, Pacheco, obrero de la construcción, ayudó a levantarse del suelo al abogado y profesor de Historia Demócrito Beceiro: “¡Doctor, acá estamos juntos peleando por la democracia!” (Alsina, 2022, p. 32).

tintivos.¹⁹ Esto se hizo visible al historiar el auge del modelo ISI (industrialización por sustitución de importaciones) y su caída en Paysandú a través de las miradas de las profesoras hacia “lo que estaba pasando en Paysandú” (Docente A, 2017), en coincidencia con la docente C: “¿Desde dónde podemos mirar? Desde la situación en Paysandú...” (Docente C, 2017).

El peso de la memoria local en la lucha y resistencia vertebrada por esa trama tejida alrededor de sus fábricas se ha hecho más visible en este año de conmemoración del cincuentenario del golpe de Estado. Los homenajes a luchadores sociales y estudiantiles y de resistencia al Golpe se renuevan con propuestas de construcciones de memoriales a nivel local y nacional. Podría decirse, de acuerdo con Jelin (2021), que estos memoriales activan la búsqueda de sentidos e interpretación de lo ocurrido. Esta “patrimonialización de la memoria” señala la confrontación implícita en el estudio del pasado reciente, por el cual “la ‘memoria contra el olvido’ o ‘contra el silencio’ esconde lo que en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos)” (ibíd, p. 6).

DISCUSIÓN: APORTES Y PERSPECTIVAS DESDE LOS MÁRGENES

Una vez analizados los temas principales, el desarrollo de la investigación reveló aspectos centrales y otros surgidos desde los márgenes.

En primer lugar, podemos decir que la relación del Estado uruguayo con su pasado revela la compleja trama construida desde el poder y que podría explicar las contradicciones que genera su tratamiento. Los mismos sectores que resistieron su incorporación a los programas de Historia en la etapa posdictatorial hoy reclaman su revisión, presentan libros con nuevas lecturas del pasado y negocian nue-

¹⁹ El escribano Adolfo Mc Illiach, quien participó en la movilización del 1º de julio de 1973, acuñó la frase “el ser sanducero”, el que fue puesto a prueba en aquella expresión colectiva de indignación.

vos proyectos de ley relacionados con víctimas de la guerrilla²⁰ y de prisión domiciliaria para represores.²¹

La Historia reciente es un tema complejo no solo para Uruguay sino para toda América Latina. Esto podría explicarse por las dificultades de la historia en desligarse de sus orígenes en los planes de estudio: la formación de la nación, el patriotismo y la construcción de ciudadanías. Sin embargo, los sentidos de su enseñanza han ido cambiando; hay huellas del pasado difíciles de borrar.

El compromiso de los y las docentes con su enseñanza encuentra allí un espacio de resistencia; esto requiere coherencia en los enfoques con propuestas bien fundamentadas en la bibliografía, como fue observado en esta investigación. En este caso, la implementación de estos contenidos ha sido realizable con distintos matices y propuestas en los que el compromiso de las docentes observadas y entrevistadas para el período trasciende lo meramente profesional y atraviesa sus biografías. Allí entraron en juego sus apropiaciones, sus concepciones pedagógicas y disciplinares, sus lecturas y recuerdos, sus historias de vida. Por lo tanto, la selección de estrategias transparentó jerarquizaciones y decisiones tomadas por ellas y al observar la forma de organizar los contenidos y la forma de enseñarlos revelaron aspectos de sus estilos de enseñanza que, a su vez, se relacionan con la concepción de Historia que ellas sostienen.

La existencia de investigaciones ofreció sostén a sus prácticas de enseñanza por medio de políticas públicas con efectos en el ámbito educativo y en la renovación curricular. Esa imbricación de voluntades viabilizó la construcción de conocimiento por parte de sus estudiantes y la posibilidad de contrastar con diversas fuentes, puestas a disposición.

²⁰ “Proyecto de reparación a víctimas de la guerrilla que acordó la coalición establece indemnizaciones de hasta 150.000 dólares”, *la diaria*, 22 de marzo de 2023.

²¹ Entre otros artículos, pueden verse: “ONU advierte que proyecto de Cabildo Abierto sobre prisión domiciliaria es ‘contrario al derecho internacional’”, *la diaria*, 17 de noviembre de 2021; “ONU advierte a Uruguay por ley que dejaría a represores ‘casi en la total impunidad’”, *El Observador*, 27 de septiembre de 2022; “ONU: proyecto de Cabildo sobre prisión domiciliaria es ‘contrario a derecho internacional’”, *Montevideo Portal*, 17 de noviembre de 2021.

Por todo esto, el trabajo con los docentes de Historia sobre un tema aún polémico y traumático para la sociedad local, y la uruguaya toda, exige la reflexión sobre las pérdidas, las responsabilidades y la política desde el presente. Allí quedó plasmada una de las especificidades de la enseñanza de la Historia reciente: la implicación de los sujetos. Tanto el educador como el educando están atravesados por sus propias subjetividades, lo que a pesar de estar presente en todas las instancias de enseñanza parece cobrar sentidos más complejos ante los temas de la Historia reciente. En esta se establecen conexiones con el accionar actual, con las expectativas de unos y otros y con los vínculos político-ideológicos del presente.

La pretensión de objetividad las enfrentó a una disyuntiva: adherir a las bases fundantes de la enseñanza de la Historia que son “indiscutiblemente políticas (alabar la nación, reafirmar la ciudadanía, inculcar la tolerancia)” (Zavala, 2022, p. 54), o “ir en sentido contrario, por ejemplo, de la orientación oficial de fines establecidos en los programas vigentes” (ibíd.). Según la investigadora, las transgresiones “es seguro que existen y son muy diversas” (ibíd., p. 55) como pudo observarse en el trabajo de campo.

Sin embargo, la “sombra” de la laicidad estuvo presente en sus testimonios; los recurrentes llamados a “no violarla” en educación expresan su gravitación en la sociedad uruguaya. En este campo, la laicidad está ligada a la amenaza sobre la práctica docente y se convierte en autocensura –lo que “puedo decir”, “lo que sé, pero no puedo decir”– y mostró estas tensiones de su enseñanza en la investigación.

Una de las docentes expresó: “Historia es la asignatura más maravillosa que hay. Porque si sabemos historia, sabemos todo” (Docente B, 2017). La docente refirió a la amplitud de conocimientos que propone un saber que es portador de otros saberes abiertos a la interdisciplinariedad. Para ella, lo extraordinario, lo “maravilloso” que encierra el estudio de la Historia se relaciona con el sujeto que enseña: “Debe haber una buena persona en el docente” (Docente B, 2017). Esa dimensión moral implica su compromiso con la Historia, con las formas de poner en tensión los discursos, hacer nuevas lecturas, actualizarse en la renovación historiográfica.

En segundo lugar, con relación a los aportes y perspectivas registrados durante la investigación, una mirada a los intersticios mostró la

relevancia del territorio signado por su pasado reciente y se reflejó en las orientaciones por parte de docentes cuyas biografías estaban permeadas por las vivencias del período dictatorial: “Una dificultad está en la transposición didáctica de estos temas: los docentes están impregnados por los recuerdos de sus propias vidas y eso dificulta la tarea” (Docente A, 2017). Ellas, como las y los estudiantes, actuaron en instituciones que poseen una determinada cultura escolar y están insertas en contextos particulares; en el caso puntual de esta investigación, en dos liceos públicos de una ciudad del interior del país con su bagaje, sus memorias, continuidades y rupturas.

Paradójicamente, el modelo industrializador generó un sentido de pertenencia respecto del territorio que fue motivo de orgullo, y de pesar al desintegrarse. La sociedad local ha manifestado su disconformidad; sus pronunciamientos de desencanto o de rebeldía podrían explicarse al enfrentar un presente desestabilizador mientras sus memorias empujan la búsqueda hacia un futuro que sintetice el pasado heroico y el presente.

Por último, desde estos espacios de educación formal, la enseñanza de la Historia reciente favoreció la reflexión sobre los derechos humanos y dio visibilidad a sujetos subalternos: trabajadores, trabajadoras, estudiantes, amas de casa, familias que contribuyeron activa y silenciosamente en la construcción social y en la defensa de la institucionalidad democrática. Parafraseando a la historiadora Ana Frega (2008), la Historia reciente contribuyó a darles protagonismo en una tierra siempre heroica.

A cincuenta años del golpe de Estado, el proceso de democratización aún revela dificultades al plantear la discusión sobre estos contenidos y su profundización. El Estado laico debería transparentar la intencionalidad de educar en valores democráticos a través de la condena a las formas de gobierno dictatoriales y a las violaciones a los derechos humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina, Gonzalo (2022). *La heroica defensa de la democracia. La huelga general en Paysandú*. Paysandú: Plenario Departamental del PIT-CNT.

- Barrán, J. Pedro (2008). “Los cuestionamientos y desafíos de la historia reciente”, en Rico, Álvaro (comp.), *Historia reciente, historia en discusión*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU), FHCE, Udelar, pp. 11-14.
- Carretero, Mario; Pozo, Juan Ignacio; y Asensio, Mikel (comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Cavanna, Federico A. y Cerri, L. Fernando (2009). “Enseñanza de historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 3, N° 3, pp. 99-112.
- De la Torre, Saturnino y Barrios, Oscar (coords.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Demasi, Carlos (2008). “2006: el año de la historia reciente”, en Rico, Álvaro (comp.), *Historia reciente, historia en discusión*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU), FHCE, Udelar, pp. 31-48.
- (2010). “El debate sobre la historia reciente en Uruguay”, en Bohoslavsky, Ernesto *et al.* (comp.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur*, vol. 1. Buenos Aires: Prometeo.
- Franco, Facundo (2022). “El Codicen sustituyó las referencias a los ‘derechos humanos’ y eliminó la mención al ‘terrorismo de Estado’ en el programa que aborda el pasado reciente”, *la diaria*, 12 de noviembre de 2022. Disponible en: <<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/11/el-codicen-sustituyo-las-referencias-a-los-derechos-humanos-y-elimino-la-mencion-al-terrorismo-de-estado-en-el-programa-que-aborda-el-pasado-reciente/>>.
- Frega, Ana (2008). “Combates por la ‘Historia reciente’ en Uruguay”, en Rico, Álvaro (comp.), *Historia reciente, historia en discusión*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU), FHCE, Udelar, pp. 15-30.
- Frega, Ana *et al.* (2007). *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Halbwachs, Maurice (2004 [1968]). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Investigación histórica sobre detenidos desaparecidos*, tomo 1 (2007). Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO). Disponible en: <https://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2007/06/tomo1.pdf>.
- Jelin, Elizabeth (2021). *Los trabajos de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrobla, Sylvia F. (2013). “El campo discursivo del pasado reciente en el Uruguay. Entre la Teoría de los dos demonios y la perspectiva del Terrorismo de Estado”. *De Prácticas y Discursos*, vol. 2, N° 2. [ISSN: 2250-6942]

- Serna, Justo y Pons, Analet (2003). "En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el microanálisis". *Contribuciones desde Coatepec*, vol. II, N° 4, enero-junio, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 35-56.
- Stake, Robert E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Traverso, Enzo (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Yaffé, Jaime (2008). "El uso del testimonio en la enseñanza de la historia reciente", en Rico, Álvaro (comp.), *Historia reciente, historia en discusión*. Montevideo: Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU), FHCE, Udelar, pp. 49-57.
- Zavala, Ana (2022). *Enseñar Historia*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Trayectorias escolares en contexto de encierro

Segundo premio artículos de maestría

María Fernanda Alanís Moreno*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las trayectorias escolares de las personas privadas de libertad, en el Programa de Exploración Pedagógica de Educación en Contexto de Encierro (ECE) del Consejo de Educación Secundaria (CES). Para ello, se usa un enfoque metodológico mixto, un diseño explicativo secuencial y el estudio de caso como método. Se profundiza en los mecanismos de protección de las trayectorias en contexto de encierro y en los factores de dicho contexto que las facilitan o dificultan, particularmente en cuanto al cumplimiento de la condición de Accesibilidad. Entre las conclusiones obtenidas, surgen las siguientes: un sistema de protección de trayectorias en privación de libertad debe ser capaz de trascender la individualidad de los establecimientos; el Programa ECE presenta muy buenos resultados al captar y retener al estudiantado que ha descauzado sus trayectorias en otros sistemas; el colectivo docente emerge como el factor de mayor impacto en la protección de las trayectorias; la dificultad en el registro y disponibilidad de los antecedentes educativos es uno de los obstáculos para el acceso y la continuidad del estudiantado; la institución penitenciaria no se presenta como colaboradora activa en la protección de las trayectorias; existe una relación directa entre la participación en el Programa ECE y la disminución de los efectos de la prisionización.

Palabras clave: accesibilidad, educación en contexto de encierro, educación en el marco de derechos humanos, personas privadas de libertad, trayectorias escolares.

* Profesora de Filosofía y ayudante adscripta egresada del Consejo de Formación en Educación (CFE) y efectiva en la Dirección General de Enseñanza Secundaria (DGES). Docente efectiva en la sección Epistemología y Educación y en la sección Pedagogía e Historia de la Educación en el CFE. Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Doctoranda del Doctorado de Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

INTRODUCCIÓN

Este artículo resume una investigación que hace foco en la intersección de tres temas vinculados a educación, a saber: la educación en contexto de encierro, la educación en el marco de los derechos humanos (DDHH) y la protección de las trayectorias escolares.

En Uruguay, con posterioridad al último período dictatorial, se han realizado múltiples acciones vinculadas al sistema penitenciario, aunque estos esfuerzos pueden ser considerados como “aislados e inconexos, producto de urgencias coyunturales que requieren una intervención inmediata por parte de los agentes tomadores de decisiones” (González, Rojido y Trajtenberg, 2015, p. 128). Dentro de estas se destaca la Ley N° 17.897 de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada (2005), que establece en su capítulo IV la redención de pena por estudio y trabajo.¹ Otro hito es la creación, en el año 2010, del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), que ha tenido al menos tres impactos relevantes en el sistema penitenciario: la priorización de recursos para el sistema carcelario, la unificación y mejora de la gestión, y la progresiva sustitución del personal policial por operadores y operadoras civiles. A partir de allí y durante las últimas dos décadas, el Consejo de Educación Secundaria (CES)² ha implementado una serie de propuestas dirigidas a grupos poblacionales específicos con dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo, nombrados en forma global como Programas de Exploración Pedagógica (PEP), dentro de los cuales se ubica el programa de Educación en Contexto de Encierro (ECE) (ANEP, 2019).

A pesar de que el vínculo entre el sistema educativo secundario y el sistema carcelario lleva casi dos décadas de desarrollo y evolución, no hay un abordaje sobre las trayectorias de las personas privadas de libertad (PPL) que transitan el programa ECE, y tampoco hay, hasta el momento de desarrollar la presente investigación, mecanismos espe-

¹ El Decreto N° 225/006 (2006) define los mecanismos para dicha redención y es reglamentado para Educación Secundaria en el convenio entre CES e INR, del 14 de septiembre de 2015 (ANEP-CES-ATD, 2016).

² Este Consejo fue sustituido, a partir de la implementación de la Ley N° 19.889 (2020), por una Dirección General de Educación Secundaria (DGES).

cíficos de protección de estas trayectorias. En el Informe del Comisionado Parlamentario Penitenciario 2021, el doctor Juan Miguel Petit sostiene que “se necesita un fuerte empuje de la política educativa para lograr transformar cuantitativa y cualitativamente la presencia de actividades educativas en las cárceles para efectivizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad” (p. 93).

Es objetivo de este artículo analizar las trayectorias escolares del estudiantado del programa PEP-ECE en una Unidad de Internación para Personas Privadas de Libertad (UIPPL) que hayan cursado durante el año 2019, en relación con las orientaciones generales de educación en el marco de los DDHH, particularmente en cuanto al cumplimiento de la accesibilidad a la educación. En forma específica se describen las trayectorias escolares de las PPL de la Unidad en el Programa ECE en el período definido, en cuanto a acceso, permanencia y resultados. Posteriormente se reconocen aspectos vinculados a las características de la población estudiantil privada de libertad, que inciden en el acceso y permanencia en el Programa. En tercer lugar, se identifican aspectos de la institucionalidad educativa y carcelaria presentes en el Programa ECE, que afecten la accesibilidad y permanencia.

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO EN EL MARCO DE LOS DDHH

La comunidad internacional reconoce en el derecho a la educación, dentro del marco general de los DDHH, un papel fundamental para el desarrollo de las personas y de las sociedades, con pautas de respeto a la dignidad humana y a las diferentes culturas. En Uruguay, la Ley General de Educación N° 18.437 (2008), en su artículo 1, reconoce a la educación como un derecho humano fundamental, y en su artículo 4 establece que los derechos humanos son el marco de referencia del ejercicio del derecho a la educación. El Documento “Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos” (Presidencia de la República, SDH, 2019) fue aprobado por la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública en diciembre de 2016. Define en forma general la educación en DDHH como “la práctica educativa que tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento, la

defensa y la promoción de ellos, considerando al ser humano como sujeto de derechos” (Presidencia de la República, SDH, 2019, p. 14). Este documento establece las líneas principales de trabajo de las diferentes políticas públicas educativas en el marco de los DDHH; sin embargo, en ninguna parte de él se hace referencia a la educación en contexto de encierro.

Surge de lo expuesto la necesidad de considerar el marco de la educación en DDHH como transversal en el análisis de las trayectorias escolares en contexto de encierro. Para ello, se hace necesario contar con criterios de referencia. A tales efectos, se recurre a los criterios planteados por Tomasevski (2003), las denominadas “4 Aes”, a saber: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

Estas categorías adaptadas por Scarfó y Aued (2013) a las condiciones particulares de la educación en contexto de encierro contemplan los siguientes aspectos:

- Asequibilidad: “Que la enseñanza sea gratuita, financiada por el Estado, y que exista una infraestructura adecuada y docentes formados capaces de sostener la prestación de educación. Es decir, que la educación esté disponible” (p. 93).
- Accesibilidad: “Que el sistema sea no discriminatorio, accesible a todos y que se adopten medidas positivas para incluir. Incluye no solo el acceso, sino también la permanencia y egreso del sistema educativo” (p. 93).
- Aceptabilidad: “Que el contenido y métodos de la enseñanza sean relevantes éticamente, no discriminatorios, culturalmente apropiados, de calidad y consecuentes con la Educación en Derechos Humanos” (p. 93).
- Adaptabilidad: “Que la educación [...] pueda contribuir a superar las desigualdades, [...] adaptarse localmente para adecuarse a contextos específicos. Es decir una educación dirigida a un sujeto singular (persona privada de la libertad) y a un contexto específico (la cárcel)” (p. 93).

En cuanto a cómo es más viable vincularlas, se puede considerar que “la disponibilidad y la accesibilidad corresponden al derecho a la educación, mientras que la adaptabilidad y la aceptabilidad se refieren al derecho en la educación” (INEE, 2016, p. 15).

La Asequibilidad ya fue abordada para el mismo caso de estudio por otras investigaciones previas (Alanís, Guerrero y Martínez, 2020). Por esto, se toman como indicadores para el presente trabajo elementos vinculados con la Accesibilidad educativa.

ABORDAJE METODOLÓGICO DEL TEMA DE ESTUDIO

Dada la complejidad del tema “trayectorias escolares en contexto de encierro”, se consideró que un enfoque metodológico mixto tiene la suficiente amplitud y flexibilidad para abordarlo (Chen, 2006). Con respecto a la dinámica entre las estrategias cuantitativas y cualitativas, se le dio una relevancia similar, y se planificó una ejecución secuenciada con un diseño que se corresponde con el explicativo secuencial (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Forni y De Grande, 2020). La fase inicial fue cuantitativa, la fase posterior de predominancia cualitativa, y en la etapa final se integraron ambos abordajes metodológicos. El trabajo de campo se desarrolló en una UIPPL del interior del país dependiente del INR, durante los meses de marzo a diciembre de 2019, mientras que las entrevistas a integrantes del equipo docente se realizaron durante 2020. Las técnicas de investigación utilizadas fueron el análisis documental, la encuesta y la entrevista semiestructurada, recurriendo a la triangulación como herramienta de validación.

Los documentos analizados fueron de tipo legal; se utilizó el registro de la escolaridad (fórmula 69) de las PPL que en el 2019 se encontraban en la UIPPL del caso de estudio seleccionado. El período de tiempo correspondió a los dos semestres del año 2019, desde marzo a julio, y de agosto a diciembre. Se realizó el abordaje de un total de 59 escolaridades documentadas en la fórmula 69, que correspondían a la totalidad de PPL inscritas en el programa ECE para el segundo semestre del año 2019. También se consideraron las listas de estudiantes correspondientes al primer y segundo semestre de dicho año. La encuesta se planteó a una muestra no probabilística (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), aplicándose el formulario a 22 personas. El instrumento elaborado presentó preguntas abiertas. Las entrevistas que se realizaron pueden clasificarse como semiestructuradas, individuales y focalizadas.

Como método de validación se utilizó la validez convergente o “triangulación”. Con distintas posibilidades de abordaje, la validez convergente aporta una mayor fiabilidad al análisis del fenómeno, además de ofrecer una mayor comprensión y una interpretación más precisa (Redón y Angulo, 2017). En este aspecto, la triangulación formó parte de la propia metodología de trabajo en el enfoque metodológico mixto (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014; Forni y De Grande, 2020).

TRAYECTORIAS ESCOLARES

El estudio de las trayectorias tiene origen en la sociología francesa, que lo plantea como herramienta para comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales. El concepto hace foco en la interpretación de fenómenos sociales que se desarrollan a lo largo del tiempo, y se utiliza en el análisis de temáticas específicas como trabajo, migraciones y educación, entre otras (Croce, 2020).

La idea de “trayectorias” permite por tanto un abordaje complejo de las dimensiones en juego, aspecto que es fundamental en el estudio de situaciones educativas, y especialmente en contextos de alta complejidad como el carcelario. Terigi aborda la complejidad y la no linealidad de las trayectorias escolares, desnaturalizando “el status tradicional del concepto de trayectorias teóricas en tanto expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal” (citado en Krichesky, 2021, p. 27). Las características de las trayectorias en los sistemas se presentan como no lineales u oscilantes en la medida en que se encuentran y atraviesan fenómenos de repitencia, abandono, reingreso y ausentismo prolongado, entre otros.

Acceso al Programa ECE: inscripciones y mecanismo de acceso

Se identificó un total de 59 inscriptos al segundo semestre. En un total de 85 PPL, 59 inscriptos corresponden a más de un 69% de la población carcelaria que se encuentra transitando por alguno de los niveles del Programa ECE. Con respecto al inicio en Educación Secundaria, 16 de

las 59 no tienen trayectoria en secundaria fuera del programa ECE. Esto deja 43 PPL que ya habían iniciado sus cursos de nivel secundario en libertad, teniendo así parte de su trayectoria escolar secundaria en libertad, y parte en prisión.

El mecanismo de acceso al programa implica formalmente la expresión de interés de la persona de inscribirse a algún curso. Este interés debe ser manifestado ante alguno de los actores institucionales. *A posteriori*, el funcionariado debe realizar las acciones tendientes a concretar dicho acceso. Tanto docentes como estudiantes de la UIPPL de estudio manifiestan que existe desorden administrativo del programa ECE en este contexto.

Por otra parte, la dificultad de estos trámites se incrementa por la diversidad de los recorridos escolares previos de esta población. Hay multiplicidad de orígenes desde lo geográfico (diferentes departamentos) e institucional (primaria, técnico profesional, secundaria), además que los tiempos de suspensión de las trayectorias escolares también son muy variados.

Nunca sabemos si ese alumno tiene las materias salvadas. Si está en tercero o está en cuarto. Si hizo UTU [Universidad del Trabajo del Uruguay] o hizo secundaria. Muchas veces los chiquilines tampoco saben. Otras veces, hace veinte años que abandonaron los estudios y no se acuerdan dónde los abandonaron o cuál fue el año que terminaron. Incluso eso pasa adentro de la cárcel. Chiquilines que han ingresado en la escuela dentro de la cárcel. Y que siguen secundaria dentro de la cárcel. Y que en determinado momento no sabemos si están en tercero o cuarto. O porque las actas se perdieron, porque no sabemos cuándo dieron el último examen, porque ellos no tienen los certificados (S5).³

La dificultad de acceso a la documentación incide negativamente en el ingreso de la PPL a los cursos, generándose retrasos en las fechas de

³ De aquí en adelante, en todo el artículo se utiliza un sistema de nominación de los entrevistados con letras que busca evitar la identificación de las personas participantes: S corresponde a *docente*; E corresponde a *estudiante cursando*; A corresponde a *estudiante que abandonó el programa*; y T corresponde a *referente territorial*.

comienzo y desfases en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque el estudiantado ingresa efectivamente en diferentes tiempos a las clases.

Permanencia: continuidad y abandono

En particular, los datos obtenidos permiten analizar una de las formas de exclusión que enuncia Terigi (2009), que consiste en asistir a la escuela y posteriormente abandonarla. De 59 PPL cursando el programa ECE, 43 ya habían iniciado el nivel secundario fuera de cárcel (las restantes 16 iniciaron este nivel en privación de libertad). El análisis documental revela que 37 de ellas habían interrumpido sus trayectorias en el nivel secundario aun antes de su encarcelamiento. Las interrupciones de la trayectoria escolar para estas 37 personas son de lapsos considerables. Se presentan en un rango que va desde un mínimo de dos años hasta un máximo de 39 años. Esto muestra que el programa es capaz de captar el interés por participar en él con independencia del tiempo de abandono en las trayectorias del estudiantado. Del total de 59 PPL en programa ECE para el semestre analizado, solamente seis muestran en su escolaridad que su trayectoria real coincidía con la teórica esperable para su edad al ingreso al sistema carcelario. En estos seis casos, las trayectorias son continuadas en privación de libertad, en el programa ECE.

El análisis documental revela que casi la totalidad (35) de las 37 PPL que habían discontinuado sus trayectorias previo a su encarcelamiento mantienen, por el contrario, una trayectoria escolar sin interrupciones dentro del programa ECE (permanencia que no habían podido lograr en libertad).

Por otro lado están los 16 casos que no habían interrumpido su trayectoria previamente al ingreso a la UIPPL. Para estos casos, 12 mantienen una trayectoria sin interrupciones, mientras que los otros cuatro presentan períodos breves de interrupción (12, 18, 24 y 30 meses), en todos los casos con posterior reinicio de cursos. Por tanto, de las 59 PPL que fueron objeto de estudio documental, son seis las que presentan interrupciones dentro del programa ECE, lo que representa un 10,2%. Esto muestra una fortaleza del programa ECE, en cuanto es capaz de mantener al estudiantado que se inscribe en asistencia regu-

lar, aun tomando una población que ya había presentado abandono en otras oportunidades.⁴

Otro indicador analizado fue el efecto del cambio de semestre en las trayectorias escolares de las PPL. En total, hay 20 estudiantes cuya inscripción consta en el primer semestre y no consta en el segundo. Como se muestra en la tabla 1, en la mayor parte de los casos hay una salida del estudiante de la UIPPL de estudio, lo que hace imposible saber con certeza si se continuó o no la trayectoria en otra institución carcelaria o educativa. El detalle de las causas por las que no se dio la continuidad dentro del sistema ECE figura en la misma tabla 1. Cabe destacar que la amplia mayoría se corresponde con la concesión de libertad de la PPL, o con traslados.

Tabla 1: Comparación en inscripciones entre primer y segundo semestre

Datos generales de inscripción primer y segundo semestre	
Total de inscriptos primer semestre	51
Total de inscriptos segundo semestre	59
Inscripciones nuevas al segundo semestre	28
Estudiantes que no se mantienen inscriptos al cambiar de semestre	20
Datos específicos sobre las 20 PPL que abandonan entre el primer y segundo semestre	
Salen en libertad	12
Son trasladados a otra UIPPL	5
Deciden NO continuar los estudios	2
Continúa en UIPPL pero se desconoce las causas del abandono	1

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos muestran la elevada alternancia de la población educativa, aun dentro del mismo año, de un semestre al siguiente. Prácticamente

⁴ Como punto de referencia se pueden considerar los datos presentados por el *Informe Monitor Educativo Liceal* (ANEP-DGES, 2021), en los que el porcentaje de desvinculación para todo el sistema es de 16,4%, siendo para Ciclo Básico 11,18%, y para Bachillerato 23,56%.

la mitad de la población estudiantil se renueva (20 PPL dejan de estar, y 28 ingresan). Esta dinámica demanda un sistema de protección de trayectorias con características particulares que sea capaz de seguir las mismas trascendiendo cada una de las instituciones carcelarias y educativas. Se hace imprescindible para un correcto seguimiento de las trayectorias escolares de esta población estudiantil, un rápido y efectivo flujo de información entre las instituciones a las que asisten en privación de libertad, y en libertad.

Resultados académicos: aprobación/reprobación de exámenes

Otro aspecto que es posible relevar en la fórmula 69 son los logros académicos, medidos en número de aprobaciones y reprobaciones de exámenes. De los 59 casos que están documentados como cursando en el segundo semestre, 29 han rendido algún examen en ECE en semestres anteriores. En total suman 502 exámenes rendidos desde que ingresaron al programa, de los cuales 450 han sido aprobados (un 90% de aprobación). Casi la mitad (14 de estas 29 PPL) no ha reprobado ninguno de los exámenes rendidos.

Hay algunas características del programa que permiten explicar este alto porcentaje de aprobación. Al tratarse de exámenes libres, buena parte de las clases se focalizan en aprendizajes que además preparen al estudiantado para rendir estas pruebas con buenos resultados. Por otro lado, cuando el o la docente considera que el o la estudiante no tiene la preparación suficiente para rendirlo, es posible sugerir e implementar nuevas instancias de evaluación, posponiendo el examen, dentro de un mismo período.

DOBLE INSTITUCIONALIDAD DEL PROGRAMA ECE

Camejo (2017) caracteriza a la educación en contexto de encierro como una práctica que se desarrolla en la tensión entre dos instituciones: la educativa y la penitenciaria. Mientras que las cárceles han sido pensadas como un espacio de vigilancia y control, donde la seguridad juega un papel primordial, la escuela se enfoca en un desarrollo inte-

gral del sujeto. Existen diversas formas de entender el cómo y el para qué educar en contexto de encierro. La postura a la que adscribe este artículo comprende la educación en este contexto como humanización, resaltando entonces la dimensión humana del encarcelamiento y la necesidad de considerar la educación en contexto de encierro como una política educativa a desarrollar en el marco de los DDHH (ibíd.).

A continuación se analiza la manera en la que la superposición de la institución carcelaria y la educativa incide sobre las trayectorias escolares de las PPL.

La institucionalidad educativa

El programa ECE es la política educativa que está pensada para garantizar el derecho a la educación del estudiantado privado de libertad en educación media. Sin embargo, a nivel de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) no hay previstos mecanismos de seguimiento y protección de las trayectorias de este estudiantado en particular.

Aparte del equipo docente, no hay otros actores institucionales que tengan como función específica la de garantizar la continuidad de estas trayectorias, con excepción de la Coordinación del Programa, que no trabaja directamente con el estudiantado. Dentro de este equipo, se incluye el cargo de referente territorial, en cuyo perfil se hace explícita la función de protección de trayectorias. Se prevé además la existencia de funcionariado administrativo, que debe ocuparse del registro de los antecedentes educativos, pero sin trabajar en contacto directo con los y las estudiantes. Esto es percibido por el colectivo docente como un problema; se hace referencia a una sensación de “desorganización” administrativa.

En más de un cuestionario respondido por estudiantes, surgen afirmaciones respecto a dicha “desorganización” en la articulación entre el Programa ECE y el sistema carcelario. Se hace referencia a la falta de organización en el registro de las materias y exámenes aprobados o reprobados, así como la ausencia de funcionariado específicamente dedicado a realizar y/o facilitar los trámites administrativos. Esto surge como un problema en cuanto a la sobrecarga de tareas asignadas a la figura del referente territorial.

Secundaria debería tener administrativos que se les paga como horas extras, y tiene que ser un secretario que tenga tiempo, que pueda hacer horas extra para cumplir esto. Porque todo el ingreso de las escolaridades, las actas de exámenes, esa tarea las hace en el liceo el referente del programa. No siempre pasa. No siempre hay. Yo tuve un período del primer año sin administrativo. [...] muchas veces [los estudiantes] no se acuerdan dónde cursaron, o los datos que te dan no son realmente de la última vez donde cursaron (T1).

Un problema a destacar vinculado con este aspecto es la intermitencia en la presencia de personas que ocupan los cargos de gestión. Se constata para el caso de estudio que en el año 2018 hubo quien ocupara el cargo de referente territorial, pero no la función administrativa; en el 2019 había una persona que ocupaba la función administrativa, pero nadie ocupaba el cargo de referente territorial; en el 2020 y 2021 se ocupó el cargo de referente territorial, pero no así el cargo administrativo.

Las personas que integran el equipo docente son quienes realizan las medidas explícitas pensadas para contrarrestar la exclusión, contempladas dentro del criterio de Accesibilidad (Tomasevski, 2003). Los estudiantes que abandonaron el programa en el semestre analizado destacan que el colectivo docente no fue un factor negativo que les expulsara sino, por el contrario, mencionan a los y las profesoras como elementos estimulantes para la permanencia.

En este contexto, es más, yo veo que en este contexto la mayoría de los profesores son muy de estar, no sé si porque saben en la situación que estamos nosotros, son muy de dártela para adelante y apoyarte en que sigas estudiando (A1).

Nos apoyaban, nos daban para adelante. Nos explicaban veinte veces igual, se tomaban su tiempo con cada uno para explicar todo (A2).

En las entrevistas a los y las docentes, queda de manifiesto que son conscientes que su intervención es relevante para el encauzamiento de las trayectorias de las PPL. El propio colectivo se percibe como res-

ponsable de realizar acciones que motiven al estudiantado, que garanticen su acceso a la educación, y también su permanencia.

Lo que sí se nota de parte de los profesores es el interés que hay de que ellos sigan. En realidad, lo que podés hacer es que ellos se sientan cómodos. Que sientan que en algún momento les va a servir lo que están haciendo. Y en cierta manera insistirles en que ellos sigan (S2).

Ese vínculo que trae el profesor, el docente a la clase, el exterior, a ellos les llama la atención como una forma de encontrar ese vínculo y mantenerse en contacto con el afuera. Salir de ese mundo que se crea dentro de la cárcel (T1).

El estudiantado también destaca la figura del referente territorial como relevante para el mantenimiento en el programa ECE.

Muchas veces yo estaba perdiendo el incentivo, faltaba uno o dos días. Y [la persona referente territorial] me iba a buscar al pabellón. Yo siempre una relación buena con ella. [...] Ella siempre de una manera u otra estaba muy pendiente de todos nuestros compañeros privados de libertad (A2).

Estos factores motivacionales del entorno del estudiantado privado de libertad impactan directamente en la decisión inicial de inscribirse al programa ECE, y en la permanencia en el mismo. La presencia del colectivo docente funciona como un mecanismo efectivo de vigilancia y protección de las trayectorias de las PPL, en la medida en que sistemáticamente realizan acciones conscientes para estimular la asistencia y mejorar el clima de clase en el contexto carcelario.

Institucionalidad carcelaria: incidencia del contexto de encierro

El contexto carcelario en donde se desarrolla la práctica educativa del Programa ECE tiene características especialmente particulares. La tensión entre las condiciones carcelarias asociadas al sistema punitivo y el sistema educativo en contexto de encierro ha sido ampliamente

descrita por autores y autoras como Florio (2010), Folle y Vigna (2014), Camejo (2017), Gaete (2018) y Croce (2020).

La posibilidad de tener tiempo concreto dedicado al estudio es el factor del contexto de encierro considerado como positivo, siendo reiteradamente mencionado en los cuestionarios realizados al estudiantado. Un tercio de los cuestionarios refieren al concepto de “tener tiempo” para poder estudiar. Uno de ellos explícitamente responde que “en la calle no habría podido estudiar” (E11). Un segundo elemento, intrínseco a la convivencia en encierro, es la influencia de los pares como estímulo para el estudio. En dos cuestionarios surge la presencia de los compañeros como relevante, mencionada simultáneamente con la influencia del colectivo docente. En las entrevistas también aparece esta idea en forma explícita.

El compañero [PPL]. Bueno, [PPL] también fue otro. A la hora de yo tener una interrogancia y de repente la profesora no me lo explicaba, o me lo explicaban bien pero yo no, no congeniaba, no entendía, se sentaban conmigo y me explicaban de diferentes maneras y yo lo relacioné (A1).

No surge otro elemento destacado como positivo del contexto carcelario por parte del estudiantado. Desde la perspectiva del colectivo docente tampoco se destaca ningún elemento positivo intrínseco a la privación de libertad.

En cuanto a los aspectos que dificultan el ingreso y la permanencia en el programa ECE, uno ya mencionado y que vuelve a surgir como desestimulante es la sensación de desorganización en la articulación entre el Programa ECE y el sistema carcelario. Se atribuye falta de organización, entre otras cuestiones, en el llamado a salir del pabellón para concurrir a clase. En una de las encuestas a estudiantes esto se menciona explícitamente como sugerencia: “Cambiar la forma de organización del llamado de PPL” (E15). En ocho de los 22 cuestionarios aparecen términos vinculados con críticas a la organización carcelaria.

Lo que sí pasaba es que muchas veces no los llamaban. Les dábamos la lista y muchas veces los PPL no venían. Eso sí obstaculiza, porque ellos no estaban asistiendo a clase (S2).

Incluso me han traído chiquilines a dar el examen, que ya lo han dado el examen. No hace un año, sino hace dos o tres. Entonces, no creo que haya seguimiento. Hay una especie como de comunicación interrumpida (S4).

Tanto el estudiantado como el colectivo docente mencionan la superposición de las actividades laborales y los tiempos de estudio como un elemento en la organización carcelaria que dificulta poder seguir estudiando. El estudiantado parece tener más naturalizada esta situación, pero es un aspecto que preocupa particularmente al colectivo docente. Los y las docentes lo manifiestan en forma mucho más enfática y desarrollada.

Varios de estos aspectos se repiten en la mirada de la persona ex referente territorial. La superposición de actividades es nuevamente mencionada como una dificultad:

Porque si a ellos se les superpone el trabajo al estudio, ellos van a preferir el trabajo, porque hay como una cultura institucional de que si trabajás estás mejor visto. O de que te descuenta más si trabajás. Entonces ahí los ponen en el brete de elegir entre estudio o trabajo. Y optan por el trabajo. [...] Lo mismo pasa con la superposición con la iglesia. Y que en algunos casos ha generado que no quieran ir a clase (T1).

En los datos obtenidos no surge una lectura única del impacto de los/as operadores/s penitenciarios/as en las trayectorias de las PPL. Varias de las tareas asignadas a este funcionariado civil están directamente relacionadas con la accesibilidad tal cual es definida según Scarfó (2011). Desde el colectivo docente se manifiestan valoraciones encontradas, contraponiéndose las expectativas generadas respecto a su introducción y lo que cada docente percibe que ocurrió posteriormente.

ASPECTOS MOTIVACIONALES Y PRISIONIZACIÓN

Quien está preso está excluido tanto de su familia como de su vida societaria y también de la administración de su propio tiempo y espacio

(Florio, 2010). Estas circunstancias particulares de limitación espacial y condicionamiento externo de las condiciones de vida generan una serie de efectos denominada prisionización, que se define como “el proceso por el que una persona, por consecuencia directa de su estancia en la cárcel, asume, sin ser consciente de ello, el código de conducta y de valores que dan contenido a la subcultura carcelaria” (Echeverri, 2010, p. 2).

Valverde (1998) analiza y cataloga los efectos de la privación de libertad, desarrollando una larga lista de características que se presentan tanto a nivel somático como psicosocial. Uno de los efectos presentados por la prisionización es la dificultad para elaborar proyectos, el fatalismo y la ausencia de expectativas de futuro. Sin embargo, en los datos recabados, las PPL tienen muy presente la importancia de encauzar su escolaridad con el objetivo de mejorar sus posibilidades al momento de salir en libertad. Las motivaciones para la participación en el programa son bastante coincidentes cuando se consulta al estudiantado. De la encuesta surge que la motivación más frecuentemente expresada se refiere a la posibilidad de superarse, de mejorar su formación, de continuar con una posible carrera *a posteriori*. Esta aparece en 14 de los 22 formularios contestados. El espacio educativo se presenta como una suerte de escape del encierro; tiene que ver con una función anímica y disruptiva del tiempo de estudio en contraste con el tiempo de encierro o “tranca”.⁵

Pero de que entré sabía que iba a estar mucho tiempo ahí adentro. Que la pena mía era de mucho tiempo. Sabía que iba a estar tiempo y lo mejor que era para mí era distraerme, obviamente estudiar, aprovechar el tiempo perdido y aprovechar para recuperar el estudio que no lo hice afuera, recuperarlo ya que iba a estar tiempo privado de libertad (A2).

Estoy estudiando porque estoy aprovechando que tengo la oportunidad creo que por dos razones fundamentales para mí, crecimiento personal, herramienta para oportunidades (E6).

⁵ “Tranca” es el término empleado por las PPL para referirse al tiempo privado de libertad sin desarrollo de actividades.

De acuerdo a lo expresado por el estudiantado, se hace evidente que la escolarización les permite oponerse a algunos efectos específicos de la prisionización, tales como la percepción del tiempo de privación de libertad como suspenso y vacío de contenido. La permanencia en el sistema educativo se presenta como un elemento fuertemente positivo, especialmente en espacios donde son características la exageración de las situaciones cotidianas, la propia vulnerabilidad frente a la institución, y un régimen de relaciones interpersonales jerarquizadas y centradas en la dominación (Valverde, 1998).

El clima de clase cuando es ameno, cuando es agradable, cuando es motivante, cuando al alumno se le transmite que él puede, que no es una persona incapaz, y que no está allí confinado para que pase el tiempo y nada más. [...] Creo que la educación, el concurrir a clase, cuando el alumno se da cuenta que puede aprender, eso es lo que lo motiva a permanecer dentro del aula (S5).

La motivación de obtener redención de pena por tiempo de estudio es mencionada explícitamente por parte de la persona que fuera referente territorial, en particular para la decisión inicial de ingresar al programa. Por otro lado, esta idea no aparece con igual presencia en la encuesta al estudiantado. El aspecto de la redención de pena por estudio aparece explícitamente en seis de los 22 formularios. Esto implica que en menos de un tercio de los cuestionarios aplicados se hace referencia a la redención como parte de las motivaciones para estudiar, y en ningún caso se la menciona como motivación excluyente. De los dos estudiantes que dejaron el programa, uno manifiesta claramente que cuando se anotó en él, no sabía que redimía pena; esta posibilidad le fue comunicada posteriormente.

Sí, sabía porque después que me anoté me dijeron que redimía pena también. Cuando llegué me habían dicho que el trabajo. El estudio no me había comentado. Después que me inscribí [la persona ex referente territorial] mismo me comunicó que, además, redimía pena (A2).

En las entrevistas con docentes también se destaca que la redención de pena no surge como un motivo central para la mayoría del estudiantado. El colectivo docente coincide con algunas de estas motivaciones, especialmente con la función anímica y disruptiva del tiempo al participar en el programa ECE. Aporta, además, la función motivadora del aprendizaje en sí mismo, que coincide con la necesidad de superación personal manifestada por el estudiantado.

También me ha pasado muy poco que vayan solamente para descontar la pena (S6).

En un principio lo que ellos quieren es salir de la celda. Y eso es lo que los motiva a inscribirse. Lo que los motiva a permanecer es el clima de clase. Es cómo los alumnos y los docentes, se sienten dentro del aula (S5).

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados previamente presentados surgen algunos elementos a destacar:

1. La elevada movilidad de la población carcelaria en Uruguay impacta en el desarrollo de las trayectorias escolares en educación media básica y superior de las PPL. Esto implica que un sistema de protección de trayectorias del estudiantado privado de libertad debe ser capaz de seguirlas, trascendiendo cada una de las instituciones carcelarias, e incluso los sucesivos cambios de situación (libertad-privación de libertad).
2. El programa ECE tiene mejores resultados en captar y retener esta población estudiantil, que lo que presentan otros programas fuera del contexto carcelario, no solo en cuanto a la prosecución y mantenimiento del estudiantado, sino en los resultados académicos del mismo.
3. El colectivo docente se presenta como el factor de mayor impacto en la protección de las trayectorias escolares del estudiantado en privación de libertad. Interviene activamente en su motivación diaria para permanecer en el programa y genera

acciones proactivas para rastrear las causas cuando algún/a estudiante no asiste a clase. Surge además la intencionalidad de la acción docente en el desarrollo de estrategias específicas y conscientes.

4. Las dificultades en el registro y disponibilidad de los antecedentes educativos del estudiantado se constituyen en uno de los obstáculos para el acceso a la educación y la continuidad de las trayectorias escolares.⁶
5. La institución penitenciaria no se presenta como colaboradora activa en la protección de las trayectorias, ni facilitando el acceso, ni facilitando la permanencia en el sistema educativo. Situaciones como la superposición de actividades, las dificultades para el llamado y traslado desde el pabellón hasta el salón de clases, además de las limitaciones que se presentan al estudiantado para seguir su propia situación escolar, conspiran con una correcta protección de las trayectorias.
6. Existe una relación entre el encauzamiento de las trayectorias escolares en el programa ECE y la disminución de algunos efectos negativos de la prisionización. El aprendizaje se presenta como un elemento motivador en sí mismo y el espacio educativo cumple una función disruptiva y generadora de sentido del tiempo de privación de libertad, en oposición a la percepción de este tiempo como suspenso y vacío de contenido. Las relaciones interpersonales se presentan menos jerarquizadas y centradas en la dominación, valorizándose el apoyo colaborativo de los pares y del colectivo docente.

En síntesis, de acuerdo con los resultados obtenidos, los indicadores de abandono y de logros educativos muestran que el Programa ECE es efectivo a la hora de proteger las trayectorias del estudiantado privado de libertad. Pero, al mismo tiempo, ni el Programa en sí, ni el sistema carcelario como tal, presentan acciones específicas para lograr estos

⁶ Esta desinformación hacia las personas privadas de libertad no es exclusiva del ámbito educativo. Se han registrado conductas similares del funcionariado de las instituciones penitenciarias, a la hora de mantener informadas a las PPL sobre su situación legal, las acciones de sus abogados, proximidades de vista de juez, etc. (Mosquera, 1996).

resultados. La efectiva protección de las trayectorias en el Programa ECE está fundamentalmente sostenida por acciones realizadas por el colectivo docente. Estas acciones se realizan en forma plenamente consciente por dicho colectivo, y se traducen en el verdadero sistema de protección de las trayectorias y generadoras de accesibilidad educativa en contexto de encierro. Cabe preguntarse de qué manera el sistema acompaña, promueve y protege las acciones de los y las docentes.

Asimismo, quedan planteadas una serie de nuevas cuestiones de interés, tales como: la incidencia del trabajo del funcionariado civil del INR en los aspectos educativos del contexto de encierro; la instrumentación de los cargos de funcionario/a administrativo/a y de referente territorial; los mecanismos de acompañamiento, apoyo y formación a los y las docentes que trabajan en este contexto; y la relación entre el encauzamiento de las trayectorias escolares y la disminución de los efectos de la prisionización en contexto de encierro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2019). *Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información*. Montevideo, ANEP-CODICEN. Disponible en: <<https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/politicas-proteccion-trayectorias-sistemas-informacion>>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES) (2021). *Monitor Educativo Liceal. Accesos y resultados 2020. Acceso 2021*. Montevideo: ANEP-DGES. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor_educativo_2020/Informe%20Monitor%20Educativo%20Liceal%202020.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Asamblea Técnico Docente (ATD) (2016). *XXXVI Asamblea Técnico Docente. 1ª Asamblea Nacional Ordinaria. Ejercicio 2016-2019. Piriápolis, Maldonado, 11 al 17 de septiembre de 2016. Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Alanís, Fernanda; Guerrero, Natalia y Martínez, Carla (2020). *El programa de educación en contexto de encierro del CES como política inclusiva*. Montevideo: FSED-ANII-INEEd (inédito).

- Camejo, Marina (2017). “¿Educación en contextos de encierro? Desafíos para la inserción social”. Trabajo presentado en las XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo, 13-15 de septiembre.
- Chen, Huey T. (2006). “A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools*, vol. 13, N° 1, pp. 75-83.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2021). *Informe Anual 2021*. Montevideo: Parlamento del Uruguay. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/DocumentosCPP/Inf_2021_final_para_web.pdf>.
- Croce, Luis Alberto (2020). *Sistema de protección de trayectorias educativas en Uruguay. Sistematización de los componentes y dispositivos*. Madrid: EURO-SOCIAL+, Unión Europea.
- Decreto N° 225/006 (2006). *Aprobación del Reglamento de la redención de la pena por trabajo y estudio*. Poder Ejecutivo. Montevideo, República Oriental del Uruguay.
- Echeverri Vera, Jaime Alberto (2010). “La prisionización, sus efectos psicológicos y su evaluación”. *Revista Pensando Psicología*, vol. 6, N° 11, pp. 157-166.
- Florio, Alberto (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Folle, María Ana y Vigna, Ana (comps.) (2014). *Cárceles en el Uruguay en el siglo XXI*. Montevideo: Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR), Udelar.
- Forni, Pablo y De Grande, Pablo (2020). “Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas”. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 82, N° 1. México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Gaete, Marcela (ed.) (2018). *Pedagogía en contextos de encierro en América Latina: experiencias, posibilidades y resistencias*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- González, Víctor; Rojido, Emiliano y Trajtenberg, Nicolás (2015). “Sistema penitenciario de Uruguay (1985-2014): cambios, continuidades y desafíos”, en Bardazano, Gianella; Corti, Aníbal; Duffau, Nicolás y Trajtenberg, Nicolás (comps.), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*. Montevideo: Udelar-CSIC-Trilce, pp. 127-152.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México) (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- Krichesky, Marcelo (2021). “Acompañamiento de las trayectorias educativas personales de los estudiantes”, en Croce, Alberto; Pajón, Facundo y Montes, Nancy (comps.), *Banderas para la transformación: ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC, pp. 24-46.
- Ley N° 17.897 (2005). *Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada*. Poder Legislativo. Montevideo, República Oriental del Uruguay.
- Ley N° 18.437 (2008). *Ley General de Educación*. Montevideo, República Oriental del Uruguay.
- Ley N° 19.889 (2020). *Ley de Urgente Consideración*. Poder Legislativo. Montevideo, República Oriental del Uruguay.
- Mosquera Rial, Ana (1996). “Derechos fundamentales y privación de libertad: control de la ejecución de la pena”. *Revista de la Facultad de Derecho*, N° 10, pp. 69-84.
- Okuda, Mayumi y Gómez-Restrepo, Carlos (2005). “Métodos de investigación cualitativa: triangulación”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, N° 1.
- Presidencia de la República, Secretaría de Derechos Humanos (SDH) (2019). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*.
- Redón, Silvia y Angulo, José (coords.) (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Scarfó, Francisco (2011). *Estándares e indicadores sobre las condiciones de realización del derecho a la educación en las cárceles*. Tesis de maestría, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales-Instituto de Derechos Humanos, Universidad Nacional de La Plata (Argentina).
- Scarfó, Francisco y Aued, Victoria (2013). “El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel”. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, vol. 7, N° 1, p.88-98.
- Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: OEA, Ministerio de Educación de la Nación.
- Tomasevski, Katerine (2003). “Indicadores del derecho a la educación”. Ponencia presentada en el *XXII Curso Interdisciplinario en DDHH, IIDH*, San José de Costa Rica.
- Valverde, Jesús (1998). *Los efectos de la cárcel sobre el preso: consecuencias de internamiento penitenciario*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

La profesionalización del/la profesor/a adscripto/a de Enseñanza Media en el Uruguay entre 1985 y 2019

Tercer premio artículos de maestría

María Beatriz Dos Santos Yamgotchian*

Resumen

Esta investigación centra su foco en el análisis de las políticas públicas destinadas a la profesionalización de el/la profesor/a adscripto/a de Enseñanza Media en Uruguay entre 1985 y 2019. Esta figura es un referente para la casi totalidad de los actores institucionales (alumnos/as, padres, madres, profesores/as, dirección, etc.) y cumple un rol esencial en el funcionamiento de cualquier centro educativo de Enseñanza Media. Sin embargo, el tema de su profesionalización no logra posicionarse como uno de los ejes de agenda educativa relevante. Al presente, esta figura no tiene regulada una formación específica, acorde al rol que desempeña, ni tampoco una carrera funcional definida para el ejercicio de su tarea. En este artículo se examina la temática centrándose en el conocimiento de las políticas educativas destinadas a su profesionalización a partir de dos dimensiones: la formación docente y la carrera funcional, identificando los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que incidieron e inciden en sus avances y retrocesos en los períodos referenciados. El análisis fue realizado a través de un estudio cualitativo basado en el análisis documental y el relato de informantes calificados.

Palabras clave: profesionalización, profesor/a adscripto/a, políticas educativas.

* Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Doctora en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de la República (Udelar) y profesora de Derecho-Sociología por el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Es profesora de Didáctica y Legislación de la Enseñanza en el Consejo de Formación en Educación (CFE) e integra los cuadros profesionales de la División Jurídica de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo uruguayo, desde comienzos de siglo XX, ha introducido la figura de el/la profesor/a adscripto/a (en adelante PA) como agente clave para el desarrollo de los centros de Enseñanza Media. La importancia del rol es fundamental, basta con concurrir a dichos centros para comprender el alcance de la tarea de este actor/a en la institución. El rol de PA hoy se ha tornado fundamental en la educación uruguaya, al punto de que es difícil concebir un centro educativo en el que esta figura no esté presente. Ese hilván institucional al que se alude permanentemente, y que lo presenta como el nexo principal de las interrelaciones institucionales e interinstitucionales, carece por lo general de la visualización requerida desde el valor esencial que posee. El papel de PA, como articulador/a entre los distintos actores institucionales, si bien ha mutado con el tiempo, es y ha sido esencial, notorio e imprescindible para el funcionamiento de los centros de Enseñanza Media tal como surge de múltiples insumos. Sin embargo, como se extrae de este estudio, no ha sido incluido a nivel institucional ni socioeducativo en políticas continuas y permanentes de profesionalización, como sí se postula para otros roles (por ejemplo, profesor/a de aula, director/a, etc.).

Entre las y los actores educativos se habla mucho del nuevo perfil de PA, que acompaña diversas propuestas de actualización del rol; no obstante, el lugar que ocupa el tema en la agenda no ha permitido aún visualizarlo/la como un/a profesional de la educación con características especiales que conlleve a impulsar fuertemente su profesionalización. Si bien PA es una figura que ha acompañado a los centros de educación media uruguayos, las acciones propositivas respecto a la formación para el desempeño del cargo y a su carrera funcional han sido mínimas. La forma de acceso a la función se ha ido modificando a través de los años, desde el ingreso casi sin requisitos académicos hasta la época actual en la que el título docente específico o de una especialidad comienza a ser exigido como mérito. La importancia y la resignificación que se ha comenzado a otorgar al rol de PA en las últimas décadas, a través de propuestas de los colectivos implicados para su cambio de perfil y de la instauración de comisiones de profesionalización, no han sido suficientes para que se constituya como tema de agenda educativa prioritario.

La investigación realizada permitió abordar la temática poniendo énfasis en el análisis de dos dimensiones: la formación docente y la carrera funcional. Se analizó la legislación educativa (Constitución, leyes, estatutos, reglamentos y resoluciones) y las políticas de formación para PA implementadas en el país a partir de 1985. Se examinaron las formaciones de grado para PA (Plan de Estudio de 1986 y Plan de Estudio de 1999) en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y las capacitaciones en servicio brindadas a partir del año 2002 por la ANEP, con el objetivo de visualizar los componentes de la cultura institucional y del marco normativo que inciden en el avance y retroceso de las políticas de impulso a su profesionalización. Se definieron las categorías y subcategorías conceptuales que se estimaron necesarias para el análisis.

En primer lugar, se conceptualizó el término PA de Enseñanza Media tomando una de las acepciones del *Diccionario de la Real Academia Española* (2014) que define la palabra “adscripto”. De la definición se extrajo que es una nominación exclusiva de Uruguay por lo que, para ahondar en perfiles similares en otros países, se debe orientar la búsqueda hacia otras nominaciones tales como las de *preceptor*, *bedel* y/u *orientador*, siendo la de preceptor (nominación que se da en Argentina) la que parece más similar a la de PA. Se definió y denominó para esta investigación la figura PA en consonancia con la otorgada por el Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP (EFD), el Reglamento de Profesores Adscriptos de Educación Secundaria vigente (Circular N° 1625/1979), la Resolución N° 2075-Acta N° 207 del 30 de julio de 2019 del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) vigente y el énfasis de su rol como docente.

La Enseñanza Media en Uruguay está organizada bajo la égida de la Ley N° 18.437 y su modificativa, la Ley de Urgente Consideración (LUC) N° 19.889 del año 2020; y de acuerdo con estas normas, este nivel de la enseñanza se encuentra bajo la órbita del ente autónomo Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A partir de la modificación referenciada, la Enseñanza Media Básica y Superior pasó a estar regida por direcciones generales unipersonales denominadas Dirección General de Educación Secundaria y Dirección General de Educación Técnico Profesional (subsistemas de la ANEP), en sustitución de los consejos de Educación Secundaria y de Educación

Técnico Profesional que, hasta la promulgación de la Ley N° 19.889 tenían bajo su competencia este nivel (artículos 132 y ss.). La investigación abarcó el estudio de la profesionalización de PA en ambos subsistemas y, dado el período seleccionado, la denominación de estos aparece como ex Consejo de Educación Secundaria (CES) y actual Dirección General de Educación Secundaria; o ex Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y actual Dirección General de Educación Técnico Profesional.

En segundo lugar, se conceptualizó la categoría “profesionalización”. A ese fin se utilizaron, como marco teórico, los conceptos de Tejada Fernández (2002) quien concluye que, en el proceso de profesionalización, la formación inicial y continua se transforma en un componente principal y en referente contextual fundamental. En base a esta afirmación, el autor concluye que “la formación (inicial y continua) es un elemento sustantivo del proceso y el referente contextual fundamental, porque comporta igualmente mejora personal e institucional, superando de esta manera, [...], planteamientos individualistas en el perfeccionamiento del profesorado” (p. 67).

Asimismo, para el abordaje de la profesionalización se seleccionaron dos dimensiones de estudio: la formación docente y la carrera funcional docente. En lo que refiere a la primera dimensión, se analizó la formación inicial de grado (etapa de preparación formal impartida por los órganos competentes) y la formación en servicio (orientada al desarrollo profesional y al perfeccionamiento posterior al ejercicio). Por su parte, la dimensión carrera funcional docente se conceptualizó como aquella prevista y contemplada en el marco normativo estatutario y que refiere al contenido y regulación del perfil profesional, al vínculo laboral que rige el ejercicio de la función en un momento histórico determinado y que establece las formas de ingreso, permanencia, ascenso, movilidad, derechos y deberes, y cese de los docentes.

En tercer lugar y en virtud de que el abordaje de la profesionalización se realizó desde el marco de las políticas públicas, se conceptualizó a las mismas como las intervenciones deliberadas del Estado (incluso aquellas destinadas a dejar de intervenir a favor de la mayor libertad posible de los individuos) para modificar el *statu quo* con el propósito de resolver un problema público determinado (Merino, 2008). Se prio-

rizaron como factores de incidencia a los actores participantes (en este caso: las autoridades educativas, las Asambleas Técnico Docentes [ATD], los sindicatos de la educación y los actores educativos de los centros de Enseñanza Media), a las acciones e inacciones de los mismos respecto al tema de estudio y a la presencia en la agenda educativa. En el marco de lo referenciado y en cuanto a política educativa se refiere, la investigación abordó aspectos tales como: contexto socio-histórico, formulación e implementación de la agenda, líneas de acción diseñadas, decididas e implementadas por la autoridad educativa y la influencia e involucramiento de otros actores institucionales en la implementación de estas (por ejemplo, ATD, sindicatos, ex consejos). Para el análisis de la temática se formuló la siguiente pregunta de investigación: *¿cuáles han sido las políticas educativas implementadas para la profesionalización de PA en Uruguay entre 1985 y 2019, y cuáles los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que incidieron en su avance y retroceso?*

A partir de esta pregunta se establecieron los siguientes objetivos de investigación:

- Objetivo general:

Analizar las políticas públicas destinadas a la profesionalización de PA en Uruguay entre 1985 y 2019.

- Objetivos específicos:

- 1) Conocer las políticas públicas de profesionalización destinadas a PA en Uruguay entre 1985 y 2019 desde las dimensiones formación docente y carrera funcional docente.
- 2) Identificar los componentes de la cultura institucional y del marco normativo estatutario que incidieron en el avance y retroceso de dichas políticas.

En la investigación se abordó la historia social de la profesionalización de estos/as docentes ahondando en la evolución de su realidad profesional y de su rol a través del tiempo. Se examinó el escaso impulso en la formación y en la definición de la carrera funcional indagando en los componentes que pudieron incidir en los avances y retrocesos de las políticas educativas implementadas y destinadas a su profesionali-

zación. Se analizó el marco normativo y las políticas de formación implementadas para PA a partir de 1985. Se toma este año como inicio del estudio debido a que es el año de la vuelta a la democracia en el Uruguay lo que, entre otras cosas, provocó reestructuraciones institucionales a nivel general, de las cuales la educación no fue ajena. En este sentido, se asistió a la reorganización normativa del sistema educativo formal público, lo que se vio reflejado en la legislación educativa y en las políticas públicas destinadas a dicha reorganización. Estas normas establecieron nuevas concepciones, que quedaron delineadas en documentos como la Reforma Curricular del Instituto de Profesores Artigas (IPA) de 1986 y en los nuevos lineamientos jurídicos de la organización del sistema educativo formal público, en particular la nueva Ley de Educación N° 15.739 y el EFD de la ANEP, también del año 1986, adecuado a esta nueva normativa. Asimismo, el período que se inició en 1985 fue de vital importancia para la investigación debido a que, durante su transcurso, por primera vez se implementa una formación de grado (Plan de Estudios, 1989) para los/as profesores/as adscritos/as en la órbita de la ANEP. Es de destacar que, durante el tiempo seleccionado, se produce un creciente interés por la figura de PA plasmado en informes, documentos, comisiones de profesionalización y propuestas de redefinición del perfil elaborados por parte de diferentes actores de la educación, tales como sindicatos, ATD y ex consejos de Educación. Estos hallazgos se presentan en la investigación y sirven de insumo para el análisis y las conclusiones.

El estudio tiene como límite temporal el año 2019, ya que a partir de 2020 se produce el cambio en la gobernanza educativa del país, a lo que se suma que la educación se vio enmarcada por situaciones sociales excepcionales producto de la pandemia provocada por el SARS Covid-19; de ahí la decisión de delimitar el período detallado. Del análisis de la documentación (predominantemente de la legislación educativa) y de la voz de algunos actores institucionales seleccionados, se analizó y reflexionó respecto a la temática planteada, explorando los aspectos reseñados anteriormente con el objetivo de conocer las políticas de profesionalización destinadas a PA, y optando por conceptualizarlos como docentes y profesionales de la educación.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación se desarrolló siguiendo una perspectiva metodológica cualitativa basada en un estudio de caso intrínseco (Stake, 1999), y su alcance fue descriptivo-exploratorio con un enfoque sustentado en el paradigma interpretativo. Se optó por técnicas de índole cualitativo, las cuales se plasmaron tanto en la recolección de los datos como en el análisis e interpretación. Se utilizaron fuentes de datos primarios y secundarios y se realizó una triangulación metodológica a fin de obtener un análisis lo más profundo posible de la temática a estudiar.

Debido a que las políticas públicas de profesionalización son un terreno caracterizado por su complejidad, se entendió necesario delinear herramientas que permitiesen profundizar el análisis descriptivo y exploratorio. La técnica predominante fue el análisis documental, el cual se complementó con la técnica de entrevista semiestructurada y de entrevista autoadministrada. El estudio se llevó a cabo según las siguientes etapas:

- a) Primera etapa: recopilación y análisis de la matriz documental oficial y no oficial especificada, así como de los antecedentes académicos sobre el tema seleccionado.
- b) Segunda etapa: construcción de la temática a abordar compuesta por la realización del guion de las entrevistas en base a los insumos extraídos en la etapa de análisis de contenido documental.
- c) Tercera etapa: selección de informantes calificados que contasen con los requisitos establecidos (personas calificadas que revisten o revistieron determinados cargos en el sistema educativo uruguayo en el período y contexto seleccionado y con experiencia en procesos de profesionalización de PA).
- d) Cuarta etapa: aplicación de las entrevistas (semiestructurada y autoadministrada).
- e) Quinta etapa: análisis y triangulación de los insumos extraídos del análisis documental y las entrevistas realizadas.
- f) Última etapa: análisis de los datos, triangulación, elaboración de las conclusiones e informe final; todo esto se operacionalizó a través de las técnicas de análisis documental y de entre-

vista, para lo cual se relacionó los insumos recabados en la investigación con el marco teórico seleccionado.

La etapa de análisis documental se procesó en tres fases:

- Fase 1: Búsqueda y recopilación de documentos relacionados con las políticas educativas destinadas a la formación y a la carrera docente de PA en el período referenciado.
- Fase 2: Definición de los criterios de selección y de identificación agrupando los documentos por tipo de documento, año, autoridad que lo expide y dimensión seleccionada para el análisis.
- Fase 3: Tratamiento documental para el análisis y procesamiento de la información relevada. Esta fase se llevó a cabo a través del método de interpretación literal, analizando el contenido del documento para posteriormente realizar el procesamiento de datos respectivo de acuerdo con la información que surge de los hallazgos relacionados con el objetivo de la investigación.

Se utilizaron dos ejes documentales de datos:

- a) Documentos oficiales elaborados y expedidos por órganos y/o autoridades gubernamentales: marco regulatorio y normativo jurídico (leyes, estatutos, reglamentos y resoluciones), y de matriz propiamente documental (planes de estudio, programas, actas, acuerdos, etc.).
- b) Documentos narrativos no provenientes de órganos y/o autoridades gubernamentales: (actas, informes, etc.) procedentes de otros actores educativos de relevancia y participantes en las políticas educativas, como las ATD y los sindicatos docentes.

Los dos ejes documentales de datos compusieron la selección muestral para el abordaje teórico. Se realizó una teorización en diálogo con los documentos de la muestra, la cual se generó sobre la base del análisis del corpus. Como se ha mencionado antes, las entrevistas realizadas estuvieron dirigidas a personas calificadas que revistieron determinados cargos en el sistema educativo uruguayo en el período y contexto seleccionado con experiencia en procesos de profesionalización de PA. Para dicha selección se buscó que en la muestra estuvieran

representados los subsistemas educativos de la ANEP en los cuales la profesionalización de PA tuvo incidencia y relevancia. La selección fue intencional en virtud de que las personas elegidas debían contar con tres requisitos: haber sido parte de órganos decisores en materia educativa, ser académicamente reconocidas en el ámbito de la educación y haber desempeñado o estar desempeñándose en cargos de carrera con énfasis en gestión con vínculos con PA.

ANÁLISIS DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El análisis de resultados se llevó a cabo examinando, por apartados, cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación. A su vez, cada apartado se subdividió en tres períodos históricos claramente delimitados que correspondieron a distintos hitos en las políticas de profesionalización de PA. Los períodos delimitados fueron los siguientes:

- a) Primer período (1985-1993), denominado “El inicio de la formación de grado y las nuevas previsiones normativas para la carrera docente de PA”.
- b) Segundo período (1995-2002), denominado “La formación de grado en el nuevo plan de estudios y el Nuevo Estatuto del Funcionario Docente”.
- c) Tercer período (2003-2019), denominado “El fin de la formación de grado como dimensión profesionalizante y la adecuación normativa del perfil y la función como componente clave para la profesionalización de PA”.

De la investigación surge que no fue hasta 1985 que se acompañó a la función con una formación inicial de grado específica, aunque esta no constituyó requisito esencial para el acceso al cargo. Las formaciones de grado para PA, impartidas entre 1989 y 2001, no estuvieron exentas de cuestionamientos y variadas visiones. La composición de las propuestas, así como la instrumentación y la duración de estas, llevaron a la devaluación de la oferta educativa. No obstante, más allá de la mirada crítica hacia dicha formación en cuanto a su carácter tecnicista,

instrumental o eficientista, la misma sirvió para poner el tema en la agenda educativa. Del análisis surge que, desde fines de los años ochenta y hasta entrado el año 2000, el contexto de reforma educativa se centró en políticas de formación dirigidas principalmente al perfeccionamiento, acreditación y/o actualización de los docentes, con la idea de que estos se apropiaran de los contenidos a través de los nuevos planes de formación implementados. Estas políticas, que tenían en su seno el discurso de la “profesionalización”, a la larga fueron acompañadas con la reducción del gasto público repercutiendo en las condiciones laborales y, por ende, discontinuándose.

Los planes de formación de PA implementados en los dos primeros períodos de estudio, en definitiva, fueron elaborados dentro de esa lógica y sin la mirada del colectivo; por tanto, las políticas de la época terminaron transformándose en políticas destinadas a que los docentes de aula se actualizaran o perfeccionaran como PA. Se estima que esta visión pudo haber sido un factor de influencia a la hora de la incorporación a la agenda del momento y de la discontinuidad de la formación de grado. Si bien al momento del cierre de la carrera de PA, impartida en el IPA, uno de los fundamentos normativos de la resolución a nivel del órgano jerarca de la ANEP (el Consejo Directivo Central [CODICEN]) era la inserción laboral de los egresados, nunca se evaluó las características de esa formación a fin de obtener insumos respecto a la formación recibida y al posterior ejercicio profesional con ese saber. Se infiere que la dificultad de inserción laboral de los egresados de PA, prevista para un futuro mediano, se pudo producir por las características de la oferta educativa, en tanto que su concepción como carrera corta (dos años) provocaba una rápida necesidad de concreción a nivel laboral, desacoplándose la relación entre egresados y posibles vacantes para el cargo. La considerable cantidad de aspirantes para cursar la carrera, al momento de retomarse la formación de grado con el nuevo Plan 99, obligó a la ANEP a restringir el ingreso a cincuenta estudiantes, los cuales solo podían ser bachilleres y no contar con ninguna otra formación académica para ser aceptados. Esta situación puede tener varias lecturas, por lo que no se puede agotar solo en una inferencia, necesitándose de un análisis más profundo. Sin embargo, una lectura simple permitiría inferir dos ideas: o que existía una demanda educativa vocacional en la comunidad que se volcaba al ejer-

cicio de esa tarea como profesión, o que para los aspirantes era una propuesta únicamente atractiva como salida laboral.

La formación de grado de PA se concibió, en sus inicios, como un título intermedio. No obstante, al momento de expedirse el título, su certificación rezaba igual que la del docente de asignatura, esto es Profesor de Enseñanza Media en la especialidad Ayudante Adscripto, siendo que la carrera duraba dos años, a diferencia de la de las otras especialidades de docencia directa que duraban cuatro. En este sentido, nos preguntamos: ¿será que el problema de la inserción laboral de los egresados de PA en el sistema educativo formal público estaba atado a la propuesta formativa?; ¿si la carrera de PA se hubiese desarrollado como una especialidad más dentro de las opciones de formación docente y hubiese tenido la misma duración que la exigida para profesor de asignatura, ese problema subsistiría?; ¿hubiese sido igual la cantidad de aspirantes?

De la investigación realizada surge que, durante el período de análisis, hubo un auge de la temática tanto en lo académico (trabajos de investigación respecto del rol de PA y sus funciones) como en las incipientes y breves políticas públicas tendientes a su formación. En esta línea emerge que diversos actores educativos plasmaron propuestas en pos de lograr la adecuación del perfil a través de cambios normativos. En los hallazgos documentales se ha visualizado, durante el tercer período delimitado, un trabajo conjunto y prolífero entre las autoridades y los restantes actores, en especial con las ATD; tal es así que en algunos subsistemas (por ejemplo, ex CETP) se lograron avances significativos, entre ellos la aprobación de un nuevo marco regulatorio para el perfil de PA.

La agenda educativa respecto a PA en esta etapa se ha centrado principalmente en lograr la adecuación normativa del perfil como insumo fundamental para su desempeño profesional; sin embargo, se visualizó que los cambios normativos en esa esfera coadyuvan, pero no alcanzan. En el estudio realizado se muestra que la profesionalización reviste de otros aspectos que deben acompañar ese cambio; de lo contrario, como se concluyó, la norma queda vacía de contenido y la profesión continúa invisibilizada. De lo analizado se pudo inferir que en la práctica educativa esos cambios normativos son importantes, pero no pueden officar como única vía para una apuesta a la profesionaliza-

ción. Los cambios normativos parecerían ser parte de un proceso que necesariamente se debe acompañar con la inclusión de otras dimensiones de la profesionalización, entre ellas: la formación docente y la carrera funcional. En este proceso, abordar aspectos de la cultura institucional se muestra como determinante, ya que surge del estudio realizado la necesidad de adecuaciones que requieren de un rediseño organizacional y de alcance de consensos para que el mismo sea exitoso. En el abordaje se concluyó que es vital una mirada integral del asunto, lo que conlleva a repensar distintas concepciones respecto a PA (tanto por parte de las autoridades de turno como de los distintos actores y comunidades educativas), en contrapunto con intereses individuales y colectivos que puedan surgir en el ámbito laboral en pos del logro de consensos que impulsen a las políticas y quiebren la inacción y la inercia institucional.

Para llegar a estas conclusiones, el presente estudio profundizó en las fuentes secundarias y en especial en los documentos que contienen la expresión de voluntad de los órganos decisores de las políticas. Asimismo, se nutrió del aporte de las fuentes primarias, obtenidas a través de entrevistas a informantes calificados, los que aportaron mayor conocimiento del tema desde su experiencia, sus cargos de carrera y sus cargos en la esfera gubernamental. De los datos obtenidos se pudo inferir que la formación específica para la tarea de PA no parece constituir un tema de relevancia prioritaria para los diferentes actores involucrados, aunque está presente en los documentos elaborados por estos. Parecería, *prima facie*, que abordar la temática constituiría un asunto complejo en tanto que, de los datos relevados, generalmente el asunto se sobrevuela o se evade en cuanto surge alguna propuesta en este sentido. Inferimos que el poner foco en la cuestión provocaría algunas colisiones en el seno de la organización funcional del sistema. En este sentido se infiere que, en lo que respecta al desempeño laboral, el encare del asunto arrastraría el análisis macro de la situación funcional de aquellos docentes exclusivamente de aula que desempeñan la función de PA y que completan horas de trabajo con esta tarea, tanto sea por poseer déficit de horas o por una necesidad económica de aumentar sus ingresos salariales. A su vez se suman las necesidades del sistema educativo para cubrir el déficit de horas provocando un conflicto de intereses con aspectos de difícil consenso.

De la investigación realizada se deduce que el trabajo de PA implica un cúmulo de tareas de primordial importancia que no logran especificarse como propias del rol. Esto, sumado a la sugerente invisibilidad de PA, provoca que muchas veces se busque por parte de la autoridad estatal la conformación de otros perfiles para cumplir esas tareas. Una formación de grado inicial implicaría tener docentes titulados de PA que deberían nuevamente ganar un espacio en un sistema educativo que, durante casi dos siglos, no visualizó a la figura de PA como de especialidad, considerándola como inespecífica. El intento de oferta de formación inicial implementada quedó trunco y, aunque en cierta medida podría ser cuestionable la propuesta académica, las razones por las cuales no se ha retomado ni se han evaluado sus resultados, en cierta forma, es un síntoma claro de esa mirada.

Perfiles heterogéneos

De acuerdo con los datos proporcionados por los informantes S₁ y S₂, en los centros educativos conviven desempeñando la tarea de PA docentes egresados del curso de PA, docentes egresados de asignaturas, estudiantes de profesorado avanzados y también otros (los menos) sin formación docente. Esto muestra la heterogeneidad y la diversidad formativa en el ejercicio del cargo. La carrera docente de los egresados de la formación de grado en la especialidad PA ha sido en cierta forma cuestionada a nivel funcional debido a las características de su titulación. Sin embargo, algunos PA egresados de la formación de grado han logrado acceder a cargos superiores como el de director/a, en tanto que su titulación los pone a nivel de un/a egresado/a de un profesorado cualquiera de formación docente. Esta situación se produce en cierta forma por su título habilitante en tanto que, como se estableció, la no previsión de un documento material específico que determinara su diferencia con las restantes carreras de grado y el que no constara en dicho título el carácter de carrera corta, conllevó a que el sistema se encontrara con una situación formal difícil de dilucidar al momento de la toma de decisiones. En este sentido nos preguntamos: en el caso de que la comunidad educativa y los actores institucionales entiendan de recibo que la formación específica podría coadyuvar a la profesionalización de PA, ¿cómo se podría pensar una propuesta for-

mativa que convoque a los docentes a realizar la misma?, ¿se podría pensar en retomar una formación inicial para nuevos ingresos y la formación continua para los que la desempeñan?, ¿esto podría ser una línea de trabajo?

Sin lugar a duda, la inclusión del tema de la profesionalización de PA desde las dimensiones estudiadas llevaría a un debate de difícil consenso. Dado el reconocimiento que a nivel educativo posee PA y la forma de acceso a los cargos que impone el sistema (basado generalmente en la necesidad de cubrir con esta función el déficit de horas), la inclusión de esta temática no es fácil. Tanto para los entrevistados como para los colectivos docentes PA, es una figura central y casi todos apuntan a la importancia de su profesionalización; sin embargo, estos últimos no logran arrear el tema para ponerlo en la agenda educativa. En este sentido parecería no ser un tema de debate para los colectivos en tanto que, como se dijo, la apuesta a la mejora educativa pasaría más por una modificación normativa del reglamento vigente del perfil de desempeño del PA que acompañe el contexto actual, y no por tomar como asunto problema el tema de la formación específica y de la carrera docente funcional como factor de cambio educativo y mejora profesional de PA. Desde el lugar de las autoridades tampoco pareciera ser que el tema sea un asunto en el que se pudiesen embarcar, dadas las prioridades que se manifiestan a la hora de establecer la agenda educativa, por lo que se percibe como no prioritario en la escala de abordaje.

Concluimos que activar esta línea de trabajo involucraría una serie de acciones de rediseño institucional que podría tener impactos inesperados. Así como recurrir a docentes de aula sin formación específica para cubrir las demandas educativas es visto como un asunto de agenda, apelar a docentes de aula sin formación específica para cubrir la función de PA no es visualizado como un tema de importancia cabal. Del análisis realizado surge que en el ejercicio de la función de PA se encuentran personas con diversas trayectorias educativas. Ello provoca una cierta heterogeneidad en tanto que no existen requisitos de ingreso especiales para el ejercicio del rol. Es por esta razón que en los centros educativos pueden convivir docentes con formaciones académicas diferentes pero que se enfrentan al desafío de responder como equipo pedagógico sin contar en la mayoría de los casos con capacita-

ciones específicas para el desempeño. Desde el punto de vista de las demandas actuales, que a nivel de acompañamiento y protección de trayectorias de los estudiantes promueve el sistema, se podría inferir que la formación en un trayecto pedagógico específico para PA redundaría en beneficio de la calidad educativa.

A partir del año 2005, con el advenimiento de los gobiernos progresistas, la participación de los distintos actores educativos fue determinante en la línea implementada para la construcción de las políticas educativas. Desde este lugar, y analizando los hallazgos, se puede inferir que durante el tercer período delimitado el asunto de la profesionalización de PA, en cuanto a la formación y la carrera funcional, no ha sido parte destacada de las principales políticas educativas implementadas, aunque la instrumentación y el cambio de los planes de formación docente, así como el de la formación en sí, fue un tema de relevante importancia. La profesionalización de PA conlleva un andamiaje complejo. A modo de muestra, la formación, ya sea inicial como de especialización, debe ser proporcionada por el Consejo de Formación en Educación (CFE); sin embargo, la implementación se da en la esfera de los órganos de Enseñanza Media, por lo cual a la hora de la construcción de políticas se presentan ciertas dificultades. Del análisis realizado surge que esta situación es un factor de inacción interinstitucional, al tener que conformarse las instancias de trabajo con la presencia de actores de distintos subsistemas y sus respectivos colectivos, los que necesariamente deben trasladar las demandas acompañando las experiencias. Esta fragmentación en el sistema oficial de retroceso en las políticas de profesionalización de PA, como se pudo visualizar en su funcionamiento a través de distintos ejemplos recabados. En este sentido, el hecho de que el tema sea común a los distintos subsistemas operaría como factor obstaculizante para facilitar el abordaje integral.

Es de destacar que no se ha hallado en la investigación un diagnóstico oficial de la situación de PA, por tanto, es difícil dimensionar el tema. Sin embargo, de los aportes volcados en la construcción de los perfiles por las comunidades y equipos de PA en todo el país, se extrajo que la formación específica es un reclamo contundente en territorio, no así de las organizaciones de los colectivos. En este sentido, en la medida en que el tema queda circunscripto a las comunidades educativas y no es tomado por los actores representativos, el mismo no se

impone en la agenda y por tanto no se visibiliza. Esto también puede estar influenciado por el hecho de que, para la gobernanza del sistema educativo, el asunto podría afectar el diseño organizacional, lo cual podría inducir a un tratamiento conflictivo. Se infiere entonces que esta temática hace que se configure un acuerdo tácito que termina por operar como un freno para su planteamiento.

El tema de la formación específica de PA llevaría, a la larga, a border aspectos vinculados con asuntos álgidos que pondrían en el tapete distintas visiones. Lo expresado por los entrevistados encierra una conceptualización muy rica e interesante para el abordaje. Así, el asunto se traslada a otra esfera o se invisibiliza por el peso de las demandas al punto que, sin cuestionar ni poner en la agenda la temática, se decreta “por la vía de los hechos” la inespecificidad de la profesionalización en cuanto a la formación y a la carrera funcional. Esta mirada contiene en sí misma un juego intervicular, el cual es portador de un componente de la cultura institucional de base y que tiene que ver con la propia constitución histórica de la institución donde los diferentes actores educativos hacen su juego. Como quedó descrito, la institución educativa, entendida en la investigación como el Sistema Educativo Formal Público en el Uruguay, no ha oficiado como visibilizadora de la profesionalización de PA, sino que, por el contrario, lo ha invisibilizado. Esto se ha dado no solo a nivel de la agenda educativa, sino también de su especificidad.

El camino de la profesionalización de PA emerge como una cuestión difícil de transitar, no solo en este aspecto sino a nivel de las condiciones de trabajo de los docentes en general. Para que este aspecto pueda tener un cierto abordaje y pueda estar presente en la construcción de una agenda para su tratamiento, debe impulsarse en un contexto de debate general que implique una mirada a la reorganización del diseño institucional de la educación. Un rediseño implicaría transformar no solo las formas de acceso al cargo de PA, sino también modificar las exigencias de una formación específica para su ejercicio, en tanto una gran cantidad de docentes desarrollan esta labor porque el sistema así lo ha requerido en su momento. Es cierto que un nuevo rediseño provocaría modificaciones organizativas, pero ello no se ha puesto en la agenda por ningún actor institucional ni siquiera para su tratamiento lento y paulatino. No obstante, entendemos que una mirada al marco normativo estatutario podría ser un punto de partida

que sanearía, en principio, algunas discusiones referentes a la construcción de los perfiles y jerarquización del rol. Si se comienza por incorporar la especificidad de PA a nivel de la normativa jurídica estatutaria con previsiones concretas que se refieran a él como un profesional de la educación y que, por ende, no quede subsumido en previsiones normativas generales y englobadas en el criterio docencia indirecta, esta línea podría ser de avance. Si el ascenso en su carrera funcional pudiese ser específico contando con una evaluación que no solo fuese realizada por el director del centro, sino por una figura que pudiese a su vez servir de orientador de la función (y no solo de supervisor), así como de apoyo en su gestión y promoción de su perfil, se podría sumar una mirada educativa distinta en el desempeño de su función.

De los resultados de la investigación surge que, en las últimas décadas, la figura de PA, así como otras similares en otros países (preceptor, orientador, etc.), ha emergido como figura de relevancia institucional. En estos roles se han depositado esfuerzos colectivos y académicos para acompañar los requerimientos que la función actualmente exige. Tanto a nivel nacional como internacional (a través de esas figuras similares) se ha comenzado a hacer foco en su importancia como profesional de la educación considerándolo imprescindible en los centros educativos de Enseñanza Media, promoviendo la jerarquización y resignificación de su rol. Sin embargo, aún continúa siendo considerado, a nivel de políticas educativas, como una función de ejercicio inespecífico. La mirada hacia la profesionalización de PA es diversa y es un aspecto complejo para su abordaje. Cualquier acción debe prever, para su desarrollo, la medición de varios factores, entre los cuales se deben incluir datos presupuestales, incidencias laborales, acciones de rediseño organizacional, etc., que a partir de ello permitan proyectar el tema de la inserción laboral de PA (acumulaciones, forma de acceso a los cargos, incidencia de la formación específica, concursos, carrera funcional, etc.). Todo esto conlleva un proceso complejo.

A modo de cierre

La investigación procuró abordar el tema de PA desde una perspectiva que lo represente como un profesional de la educación en pos de su profesionalización. Más allá de las críticas que indefectiblemente se

deben hacer a aquella primera formación, es de destacar que Uruguay fue el primer país en pensar una formación docente inicial de grado para esta figura. Actualmente ha proliferado el interés acerca del rol de PA y en el imaginario se visualiza como un agente imprescindible para la educación. Sin embargo, en la práctica, este se desvaloriza no tomándose en cuenta al momento de promover políticas educativas que apunten al fortalecimiento de la función como estrategia para el desarrollo profesional. Los cambios de perfil implementados y las propuestas de modificación del mismo han asignado a PA un cúmulo de dimensiones y competencias a desarrollar que implican cierta especialización y un conocimiento pedagógico y de gestión. Pero, como surgió de las fuentes consultadas, se aspira a que esto se produzca naturalmente como una función inherente al ser docente sin tomar en cuenta que muchos de los que la ejercen han optado por el desempeño de la tarea debido a un tema netamente salarial, sin contar con preparación para la misma en tanto su opción profesional inicial fue la de docente de aula y en una asignatura. Por ello, si bien estos últimos poseen formación docente, no necesariamente han sido evaluados en su idoneidad ni en sus condiciones, como marca la normativa jurídica vigente. Se ingresa generalmente a la función sin una formación para el desempeño de la tarea de PA, la cual se va adquiriendo con la práctica funcional y durante el desempeño del rol.

Hoy se le asignan a PA nuevas y diversas tareas a desarrollar, desde el punto de vista pedagógico y técnico, muy distintas a las que poseía al momento de incorporarse la función a los centros educativos; todo ello inclina a pensar en un tratamiento específico para llevarlas a cabo, visión con la cual coinciden los tres entrevistados. Entendemos que el sistema educativo uruguayo requiere de la construcción de una agenda donde estos docentes sean visualizados en su especificidad a través de una discusión profunda que aporte reflexión al tema. Desde este lugar, nos acodamos en los conceptos aportados –vía escrita– por la informante calificada S1, cuya mirada resulta de síntesis para esta tesis al expresar:

Una vez que nos informamos de todas las tareas que competen a este profesional de docencia indirecta, obviamente es lógico pensar que le corresponde una formación específica de grado, a lo

que debería sumarse formación permanente y actualización, procurando su continua profesionalización. Perrenoud (1994) ha afirmado que no es posible pensar que en los pocos años que dura la formación inicial el futuro profesional pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su ejercicio laboral. De ahí la importancia de pensar en la formación y profesionalización docente como un continuo, privilegiando en la formación inicial las “competencias de alto nivel taxonómico”, aquellas que preparan para la resolución de problemas complejos, que son diversos y cambiantes. (...) sería estratégicamente importante que la formación continua mostrase relaciones sustantivas con otras políticas educativas. En particular, con la vinculada a otras dimensiones de la carrera profesional docente, ya que no hay que perder de vista que este profesional trata directamente con las personas más importantes de todo el sistema educativo –los alumnos– y a través de ellas con sus diferencias, posturas, particularidades, contextos, conflictos, etc. Sin duda, y por ello, en el contexto actual PA merece ser indagado y cuestionado en sus aspectos generales (marco jurídico, desempeño, evaluación, aspecto sociocultural) y en los aspectos particulares, ya que juegan un papel central en la profesión académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Villanueva, Luis (comp.) (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Porrúa.
- Batthyány, Karina y Cabrera, Mariana (coords.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Cardoso, Silvia (2014). “Los profesores adscriptos: la identidad profesional en una encrucijada”. *Revista de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay*, N° 275, pp. 15-18.
- Consejo de Educación Primaria (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*, documento para la discusión. Montevideo: ANEP.
- Consejo de Educación Secundaria. *Recopilación de Circulares 1935-1952*.

- Consejo de Educación Secundaria (2008). *Historia de educación secundaria 1935-2008*. Montevideo: ANEP.
- Cook, Thomas D. y Reichardt, Charles S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, colección Pedagogía.
- Correa Freitas, Ruben y Vázquez, Cristina (2011). *Manual de Derecho de la función pública*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Cuenya, Lucas y Ruetti, Eliana (2010). “Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología”. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 19, N° 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia, pp. 271-277.
- Einhorn Alfie, Evelyn (2020). *El rol del adscripto de Educación Media Básica. Estudio de casos en instituciones públicas, privadas y gratuitas de gestión privada de Montevideo*. Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay.
- Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Fundación Cimientos (2012). *Repensando el rol del preceptor. Problemas, prácticas y desafíos*. Documento de capacitación para preceptores y coordinadores pedagógicos. Buenos Aires.
- Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (2002). “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”, en Denman, Catalina y Haro, Jesús A. (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora, pp. 113-145.
- Hernández Almeida, Melissa (2015). *Educación e industrialización en Uruguay entre 1920 y 1970. La generación de capacidades humanas para la transformación productiva con cambio estructural*. Tesis de maestría, Udelar.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Heuguerot, Cristina (2016). *Educación técnica y desarrollo en Uruguay. Un análisis psicosociológico de la reforma de 1997 en UTU*. Montevideo: FHCE, Udelar.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2015). *Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís*, tomo VI. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura-PNUD.
- (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- Lanzaro, Jorge (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. Santiago de Chile: CEPAL, División de Desarrollo Social Políticas Sociales.

- Lovesio, Beatriz (2017). *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis II*. Montevideo: FLACSO Uruguay.
- Magri, Altair (2009). *La elaboración del proyecto de investigación: guía para la presentación de proyectos de monografías de grado en ciencia política*. Montevideo: Instituto de Ciencia Política, Udelar-CLACSO.
- Mancebo, María Ester (2001). “La ‘larga marcha’ de una reforma ‘exitosa’: de la formulación a la implementación de políticas educativas”, en Ramos Larraburu, Conrado; Mancebo, María Ester y Narbondo, Pedro (comps.), *La reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000)*, Montevideo: ICP-Ediciones de la Banda Oriental.
- (2011). “Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del siglo XXI: un modelo para armar”, en Celiberti, Lilián (coord.), *Puede y debe rendir más: una mirada feminista sobre las políticas de formación docente*. Montevideo: Cotidiano Mujer.
- (2016). “La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014)”. *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO Argentina, año 25, vol. 1, N° 45, junio, pp. 21-33.
- Mancebo, María Ester y Bentancur, Nicolás (2012). Presentación de “Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, programas e instituciones en Uruguay y la región”, *Portal Colibrí*. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6995/1/RUCP_BentancurMancebo_2012v.21n.1.pdf>.
- Mancebo, María Ester y Lizbona, Alexandra (2016). “El *statu quo* en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama”, en Bentancur, Nicolás y Busquets, José Miguel, *El decenio progresista. Las políticas públicas de Vázquez a Mujica*. Montevideo: Fin de Siglo, pp. 91-115.
- Mella, Orlando (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación*. Santiago de Chile: Primus.
- Merino, Mauricio (2008). “La importancia de la ética en el análisis de las políticas públicas”. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 41, junio, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo Caracas, Venezuela, pp. 5-32.
- Niedzwiecki, Dora (2009). “La historia de los preceptores”. *El Monitor de la Educación*, N° 23, 5ª época, pp. 48-49.
- (2010). “Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos”. *Propuesta Educativa*, N° 34, pp. 127-129.

- Reyes-Ruiz, Luis y Carmona Alvarado, F. Alejandro (2020). “La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio”. *Repositorio Universidad Simón Bolívar*. Disponible en: <<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6630>>.
- Sanz, Rafael y Sobrado, Luis M. (1998). “Roles y funciones de los orientadores”. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 16, N° 2, pp. 25-58.
- Sautu, Ruth (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumière.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejada Fernández, José (2002). “Profesionalidad docente”, en De la Torre, Saturnino y Barrios Ríos, Oscar (coords.), *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Vaillant, Denise (2016a). “Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica”. *Organización y Gestión Educativa*, Universidad ORT Uruguay, N° 4, *La educación en Latinoamérica*, pp. 16-20.
- (2016b). “El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica”. *Journal of Supranational Policies of Education*, N° 5, pp. 5-21.

Documentos consultados

- ANEP-CODICEN, Res. N° 1, Acta extraordinaria 19 del 7/3/1986 (Estatuto del Funcionario Docente).
- ANEP-CODICEN, Res. N° 2, Acta 40 del 1/6/1987.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 11, Acta 15 del 2/3/1989 (Reforma Curricular del IPA).
- ANEP-CODICEN, Res. N° 94 y 95, Acta 25 del 27/4/1989.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 10, Acta 41 del 15/5/1989.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 80, Acta 33 del 19/5/1989.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 14, Acta 43 del 8/7/1991.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 3, Acta 3 del 8/2/1992.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 9, Acta 68, del 20/12/1993 (Estatuto del Funcionario Docente).
- ANEP-CODICEN, Res. N° 11, Acta 51 del 5/8/1997.
- ANEP-CODICEN, Acta 41 de junio de 1996 (Proyecto de Rendición de Cuentas de CODICEN).
- ANEP-CODICEN, Res. N° 43, Acta 27 del 7/05/1998 CODICEN.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 49, Acta 12 del 2/3/1999 CODICEN.

- ANEP-CODICEN, Expediente N° 6792/99 CODICEN.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 11, Acta 31 del 7/6/2001.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 7, Acta 1 del 15/1/2002.
- ANEP-CODICEN, Res. N° 20, Acta 1 del 29/1/2008.
- ANEP-CODICEN (2008) Censo Nacional Docente 2007. Montevideo: CODICEN.
- ANEP-CES, Circular 2270/96.
- ANEP-CES, Expediente N° 4475/96.
- ANEP-CES, Res. N° 8, Acta 34 del 29/9/2011.
- ANEP-CES, Res. N° 20, Acta 25/2011.
- ANEP-CES, R.C. 74/1/2012.
- ANEP-CES, R.C. Acta 38/4/2013.
- ANEP-CES, Expediente N° 3/7531/15.
- ANEP-CES, Tratado N° 120, Acta 58 del 15/10/2015.
- ANEP-CES, Res. N° 55, Acta 7 del 16/3 /2016.
- ANEP-CETP, Res. N° 2075, Acta 207 del 30/7/2019.
- ANEP-CETP, Expediente N° 5153/2019.
- ANEP-CFE Considerado del Acta 30 del 8/9/2011.
- ANEP-CFE, Expediente N° 5-11843 /2011.
- ANEP-CFE, Expediente 2016-25-5-005636 del CFE.
- ANEP-DFPD, Res. 607/96.
- ATD CES (2010). Informe de la Mesa Permanente XXVII de la Asamblea Nacional.
- ATD CES (2016). XXVI ATD CES. I Asamblea general ordinaria, ejercicio 2016-2019.
- ATD Nacional UTU Informe Comisión en <<https://sites.google.com/view/atdutu/mesa-permanente/perfil-adscriptos>>.
- ATD Secundaria Informe ATD <<https://www.ces.edu.uy/index.php/atd/20020-documento-complementario-para-la-atd-liceal>>.
- ATD CFE (2011). Informe de la ATD Extraordinaria de CFE.
- Consejo de Educación Secundaria, Circular 1625/79 (R.C. 89/2/79).
- CONAE, Ordenanza 28 de 1980.
- CONAE, R.C. 89/2/79.
- FENAPES, Documento XV Congreso Nacional.
- Poder Legislativo, Actas de Parlamento 1987-1990: Acta de Parlamento N° 161.
- Poder Legislativo, Proyecto de Ley de Regularización para Concurso de Adscriptos 1987.
- Poder Legislativo, Ley N° 15.739 del 28/3/1985.
- Poder Legislativo, Ley N° 18.437 del 12/12/2008.
- Poder Legislativo, Ley N° 19.889 del 9/7/2020.

Cooperación educativa internacional. Potencial latente que demanda una política de Estado en Uruguay

Mención especial artículos de maestría

Guzmán Moresco González*

Resumen

El presente artículo resume una investigación que reveló que el 69% de los tratados internacionales destinados a la promoción y ejecución de acciones de cooperación en educación, que el Estado Uruguayo posee en vigor con otros países, no tuvieron aplicación ni entraron en funcionamiento durante el período 2016-2020. El estudio, datado en noviembre de 2021, se centró en contabilizar la totalidad de acuerdos bilaterales que están en vigor entre Uruguay y otros Estados destinados a crear y establecer corrientes de cooperación, especialmente en materia educativa. Sobre ese total de documentos internacionales, se indagó acerca de qué resultados produjeron los mismos. El análisis concluyó que Uruguay poseyó (durante el período bajo estudio) un marco legal vigente compuesto por 59 tratados internacionales que lo habilitaron para recibir o brindar cooperación educativa con un total de 49 países; pero solamente con 18 de ellos pudo constatar la existencia de acciones de cooperación en esa materia, no pudiéndose demostrar que se implementarían iniciativas de cooperación con los restantes 31 Estados. Sin abordar científicamente las razones, la investigación demostró que Uruguay posee un potencial jurídico internacional no explotado en lo que refiere a la captación de recursos para sus políticas educativas.

Palabras clave: cooperación internacional, tratados internacionales, educación, Uruguay.

* Magíster en Educación, Sociedad y Política (FLACSO Uruguay). Licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad de la República (Udelar). Consultor político y económico de la Embajada del Estado de Qatar en Uruguay. Ex secretario general del Movimiento Nacional por el Bienestar del Anciano (2001-2017).

INTRODUCCIÓN

En el marco de la formación brindada en la Maestría en Educación, Sociedad y Política de la Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Programa Uruguay, fue presentada la tesis titulada “Los tratados internacionales bilaterales de cooperación educativa entre Estados dentro del Sistema Integrado de Cooperación Internacional-Uruguay, durante el período 2016-2020”. La misma procuró despejar la duda planteada por su autor sobre la utilidad, efectividad y capacidad de ejecución de los tratados internacionales que, firmados por Uruguay bilateralmente con otros Estados y vigentes, persiguieren total o parcialmente en sus objetivos la realización de acciones de cooperación en materia educativa. Para ello se procuró elaborar una nómina exhaustiva de esta clase de tratados internacionales bilaterales (en adelante, TIBCE)¹ sobre los cuales se establecieron categorías de estudio y clasificación para su análisis y abordaje.

Como objetivo general, la investigación planteó analizar la totalidad de los TIBCE con vigencia jurídica dentro del período de estudio. Entre los objetivos específicos, se persiguieron las siguientes metas:

- a) Identificar los TIBCE existentes en Uruguay (no habiéndose encontrado previamente un registro público exclusivo de estos), sistematizando esa información recabada en la conformación de un registro base que sirva de herramienta de contrastación con todas las iniciativas de cooperación educativa² (en adelante, ICE) que se llevaron a cabo en Uruguay durante el quinquenio 2016-2020.

¹ TIBCE funciona aquí como sigla de Tratados Internacionales Bilaterales de Cooperación Educativa. Su uso no fue registrado en otras investigaciones precedentes, pero se optó por esta nomenclatura a efectos de facilitar la lectura de la tesis y de conceptualizar los documentos bajo estudio.

² La Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (en adelante, AUCI), define al término “iniciativa de cooperación” como “el denominador genérico para las acciones, actuaciones, proyectos, programas, apoyos presupuestarios, misiones, intercambios, donaciones u otros” (AUCI, 2016, p. 26.)

- b) Clasificar dentro de los TIBCE identificados en el objetivo a) cuáles fueron implementados y cuáles no dentro del lapso señalado; y sobre ese resultado analizar causas de esa situación.
- c) Identificar qué otras formas jurídicas existen –excluyendo los tratados– mediante las cuáles se llevan a cabo las ICE, y determinar cómo se registran, contabilizan y evalúan las mismas.

El objeto central de estudio de la tesis fueron consecuentemente los TIBCE; para ello se identificaron características constitutivas esenciales que los tratados internacionales debían de reunir para que pudieran calificar como tales. Dentro de la totalidad de los tratados internacionales firmados por Uruguay a lo largo de su historia, se consideró TIBCE a aquellos que, primeramente, hayan adquirido la categorización jurídica de tratado internacional, es decir que cumplieran con los requisitos para serlo según establece la Ley de Tratados Internacionales N° 15.195 de 1981 (ROU, 1981, artículo 1). Por tanto, quedaron excluidos otros documentos de relacionamiento internacional que no alcanzasen esta categoría, como pueden ser los memorandos de entendimiento, los planes ejecutivos, declaraciones conjuntas y las notas reversales, entre otros. Asimismo, se estudiaron exclusivamente aquellos tratados firmados por Uruguay de forma bilateral con otros Estados, excluyendo los firmados con organizaciones internacionales, que aunque también son sujetos del Derecho Internacional Público (en adelante, DIP), no interesaron para esa investigación. También quedaron excluidos del objeto de estudio aquellos tratados multilaterales firmados por tres o más sujetos del DIP. Simultáneamente, solo fueron considerados objeto de análisis aquellos tratados que estuvieron vigentes durante el período contemplado.

Definido entonces el objeto de estudio, se planteó como hipótesis general a ser contrastada que los TIBCE entre Uruguay y otros Estados no fueron funcionales al Sistema Nacional de Educación Pública³ (en adelante, SNEP) del país, en el entendido de que no resultaron de utilidad para el mismo, al no concretar sus propios objetivos detallados en los textos que los constituyen. Resumido en una frase, la tesis pro-

³ El SNEP aparece en la Ley General de Educación N° 18.437 (ROU, 2008, artículo 20).

curó elaborar un listado y registro de TIBCE e indagar si bajo el marco jurídico que ellos constituyen se llevaron a cabo o no ICE.

ENFOQUE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

El autor suscribió su investigación dentro del marco conceptual que brinda la teoría de la estructuración, consolidada por Anthony Giddens (2011) en su obra *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, editada por primera vez en 1984; traducida y publicada en idioma castellano por primera vez en 1995 bajo el título *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Dentro de esta corriente, y también dentro del campo genérico de las ciencias sociales, existe un espacio de pensamiento o más bien de debate que investiga sobre la “relación agencia-estructura”. Esta línea, específicamente en los asuntos internacionales, cuestiona la capacidad de gestión de los Estados y de otros actores del sistema internacional en cuanto a la arquitectura tradicional de la diplomacia y de las acciones de los gobiernos. La “agencia” es la gestión, el gerenciamiento y la ejecución; y la “estructura” son las herramientas, procedimientos, burocracias y formalidades que son de estilo en la esfera internacional. Este debate analiza dicha relación, tanto en virtud de una retroalimentación de los dos conceptos como de una limitación entre ellos. La investigación visualizó claramente el debate agencia-estructura como el verdadero centro o eje teórico del problema de investigación. Por un lado, se asimiló a los TIBCE como evidentes ejemplos de la “estructura”, puesto que tales acuerdos nacen como resultado de una arquitectura diplomática estandarizada en la política exterior de los Estados; y por otro, se cuestionó la gestión del contenido de estos por parte de las autoridades pertinentes, que no es otra cosa que la “agencia”.

En lo que refiere a la metodología, se trató de una investigación de tipo descriptiva, complementada con componentes de tipo correlacionales. Fue necesario recurrir a los enfoques cuantitativo y cualitativo no de forma simultánea, pero sí consecutiva y complementariamente. En lo que refiere a los objetivos específicos a) y c), se utilizó el enfoque cuantitativo de forma excluyente. Para concretar el objetivo

específico b), y en lo que a clasificación de TIBCE respecta, también se recurrió al enfoque cuantitativo; no obstante, en lo concerniente a la determinación de las causas por este buscadas, se mutó al enfoque cualitativo para poder establecerlas. En todos los casos y exclusivamente se trabajó con informaciones oficiales y públicas, solicitadas y brindadas a los efectos de la investigación por las diversas oficinas del Estado uruguayo a las que se recurrió, así como consultadas electrónicamente en los respectivos portales web del Estado uruguayo.

La naturaleza del objeto de estudio, los TIBCE, se enfrentó al momento de ser analizados a la dificultad que adelantó Daniela Perrotta (2015) en lo que a la ausencia de patrones de estudio y categorización refiere; estos tuvieron que ser sometidos a un proceso de comparación y clasificación descriptiva para ser abordados. La metodología se estructuró en torno a las etapas interrelacionadas que se describen en consecuencia. Primeramente, y de forma exploratoria, se recopiló información disponible sobre las áreas temáticas a efectos de poder constituir antecedentes sobre el problema de investigación planteado. En esta etapa se diseñó el procedimiento que se ejecutaría para registrar y sistematizar el objeto de estudio y se despejaron dudas sobre las siguientes áreas: alcance y funciones de diversas oficinas públicas en torno al objeto y temática de estudio; vigencia jurídica de los tratados bajo estudio (casos puntuales), mediciones o estudios preexistentes sobre la relación entre los TIBCE y las ICE; inexistencia previa de un registro de TIBCE en la esfera oficial; y características del funcionamiento del Sistema Integrado de Cooperación Internacional-Uruguay (en adelante, SICI-Uy)⁴ en lo que refiere a la obtención de sus datos.

Terminada la etapa descripta anteriormente, se procedió a una segunda instancia que consistió en relevar la Base de Tratados del Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay (en adelante, MRREE), con el objetivo de obtener de esta un registro de elaboración propia, de

⁴ El SICI-Uy es un sistema de informaciones creado por la AUCI, que permite consultar todas las iniciativas de cooperación internacional, realizar una actualización permanente de las iniciativas en las que participa su institución, hacer un seguimiento de las iniciativas en curso, realizar consultas y reportes de estado de situación y compartir documentos (AUCI, 2020, s/p.)

aquellos documentos que por sus características constitutivas pudieran ser conceptualizados como TIBCE. Para ello se inició un proceso de familiarización con la referida base de datos, para conocer certeramente los patrones de clasificación e indexación que utiliza el MRREE y poder estipular un método exhaustivo y concluyente para identificar a los TIBCE que en ella se registran; durante el proceso se intentó disminuir al máximo posible la omisión de documentos. Esta etapa requirió asimismo la lectura de un grupo de muestra de diversos tratados bilaterales, para conocer sus formatos, léxico jurídico, objetivos, contenidos y demás características. Como resultante de estas dos etapas precedentes, con fecha 18 de mayo de 2021 se consolidó un registro de TIBCE, compuesto por un total de 87 acuerdos (luego se depuraría por diversos criterios), que reúne todas estas informaciones descriptas y que también los clasifica según el alcance de sus objetivos con respecto a la educación (en todos los casos se comprobó que en sus respectivas redacciones se encontraran al menos mencionadas acciones de educación, formación o capacitación). Es así que se catalogó a los TIBCE dentro de las siguientes categorías conceptuales, elaboradas exclusivamente para la investigación de marras:

- 1) Tratados marco-genéricos (en adelante, TMG), que establecen acciones de cooperación en múltiples áreas no necesariamente relacionadas entre sí.
- 2) Tratados semi-genéricos (en adelante, TSG), que establecen flujos de cooperación en ámbitos expresamente mencionados y generalmente relacionados, como por ejemplo en los ámbitos de cultura, ciencia, educación, arte y deporte.
- 3) Tratados específicos en educación (en adelante, TEE), que prevén específicamente la realización de ICE.

Una vez definida esta categorización, se produjo una nueva depuración del registro de TIBCE, tratándose de los casos en los que se detectó la existencia de más de un TIBCE por Estado en más de una categoría. En esos casos se procedió a escoger como TIBCE bajo estudio aquel con mayor especificidad sobre cooperación educativa. Una vez constituido el registro de TIBCE vigentes para Uruguay, se procedió a vincularlos con la totalidad de ICE que se realizaron en Uruguay y que fueron registradas por el SICI-Uy.

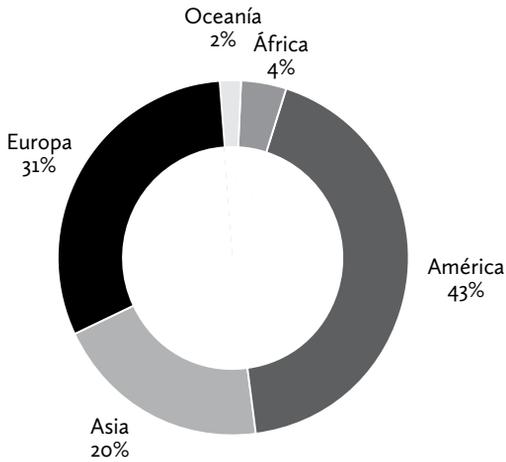
LOS HALLAZGOS

La investigación confirmó que durante el período bajo estudio se verificó la existencia de un total de 59 acuerdos (28 fueron descartados por diversas causales) que reunieron las características constitutivas asignadas al concepto ya definido de un TIBCE. Los mismos vincularon o vinculan a Uruguay con un total de 49 Estados de todos los continentes del planeta, lo que significa que el país mantuvo, en ese lapso, marcos jurídicos para propiciar la cooperación educativa con casi un 26% de los Estados de la sociedad internacional y con el 36% de los Estados con los cuales mantiene relaciones bilaterales a nivel de misión diplomática permanente. Asimismo, Uruguay mantuvo flujos comerciales bilaterales (importaciones-exportaciones) con la totalidad de los 49 Estados con los cuales viene poseyendo TIBCE vigentes, y también se pudo afirmar que, durante el año 2019, al menos un 66% de los flujos de capitales que ingresaron al país como inversiones extranjeras directas provinieron de esa misma lista de países. Estos elementos hacen inferir que la firma y vigencia de TIBCE no se trata de un hecho mayoritariamente aislado, sino que responde al grado de vinculación que Uruguay posee bilateralmente con otros Estados de la sociedad internacional, en esferas políticas, diplomáticas y económicas.

Los mencionados TIBCE fueron clasificados según su alcance y especificidad en materia educativa, y al respecto se compusieron los siguientes grupos:

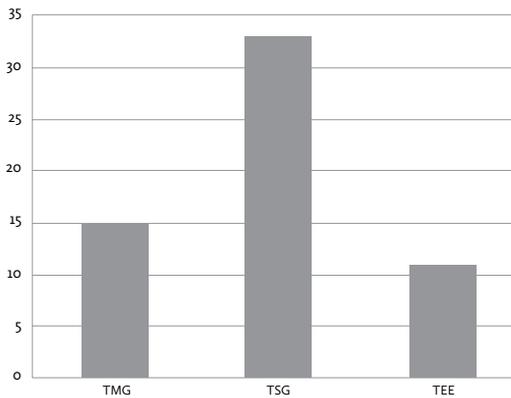
- TMG: Integrado por 15 documentos vinculantes con Arabia Saudita, Canadá, Colombia, República de Corea, Honduras, Jamaica, Japón, Kuwait, Malasia, Mozambique, Nueva Zelanda, Palestina, Perú, Rumania y Ucrania.
- TSG: Compuesto por 33 documentos vinculantes con Alemania, Bolivia, Brasil, Colombia, República de Corea, Costa Rica, Chile, Ecuador, Egipto, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Hungría, Israel, Italia, Líbano, México, Nicaragua, Perú, Portugal, Reino Unido de Gran Bretaña, República Dominicana, Rumania, Rusia, Venezuela y Vietnam.
- TEE: Conformado por 11 documentos vinculantes con Argentina, Bulgaria, China, Chipre, Croacia, Cuba, El Salvador, Panamá, Paraguay, Polonia y República Checa.

Figura 1. TIBCE de Uruguay en medición porcentual según ubicación geográfica de los Estados contrapartes.



Fuente: Tesis de referencia.

Figura 2. TIBCE analizados según su alcance respecto a la educación.



Fuente: Tesis de referencia.

En lo que respecta a los flujos de cooperación educativa, se puede confirmar que fueron registradas en el SICI-Uy e informadas por la AUCI un total de 168 ICE en ejecución durante el período bajo estudio. De ese total, solamente 54 ICE (32%) pueden ser efecto, guardar vinculación o ser resultado de los TIBCE identificados previamente; y corresponden a un total de 18 Estados con los cuales Uruguay mantiene esa clase de marco jurídico bilateral. Esos Estados son: Argentina, Brasil, Canadá, Colombia, República de Corea, Costa Rica, Cuba, Chile, China, El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Israel, Japón, México, Paraguay y Perú.

De esta nómina precedente, se puede observar que en los 18 casos existe conexión diplomática directa entre Uruguay y esos países a través de embajadas residentes, recíprocamente acreditadas en sus respectivas capitales (MRREE, 2021, s/p.). Es decir, Uruguay posee embajadas residentes en la totalidad de esos países; y ellos poseen en todos los casos embajadas residentes en Montevideo. Este es un dato no menor, porque la presencia o no de una misión diplomática permanente radicada en el país podría ser una de las razones que haya contribuido a que se concretaran con dichos Estados acciones de cooperación educativa. Por otra parte, no solamente la conexión diplomática resalta de esta nómina de 18 Estados, sino también se debe destacar el vínculo político que se ha demostrado entre los gobiernos de los mismos y el gobierno uruguayo; así como las relaciones entre los respectivos órganos legislativos. A nivel parlamentario, con 17 de estos Estados (todos, menos Costa Rica), la Asamblea General de Uruguay poseyó activos y conformados durante el lapso temporal de análisis Grupos de Amistad Interparlamentarios (Poder Legislativo, 2021, s/p.). Asimismo, en todos esos casos se confirmó que se registraron visitas o encuentros oficiales bilaterales entre sus jefes de Estado o altas autoridades de gobierno (generalmente ministros de Relaciones Exteriores), durante el período 2016-2020, reforzando la idea de que el vínculo político entre los gobiernos es fundamental para que los TIBCE puedan existir y cumplir sus objetivos cooperativos.

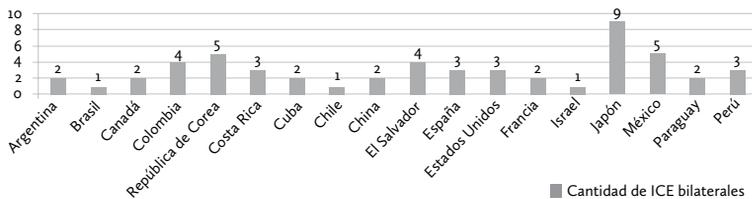
De modo simultáneo, si se evalúa el conjunto del comercio exterior (importaciones y exportaciones) del cual tomó parte Uruguay durante el quinquenio 2016-2020, y se mide este en dólares estadounidenses, se obtiene un total de US\$ 78.528 millones. De dicho total se

puede observar que el comercio bilateral con los 18 Estados bajo observación representó el 65,6% del mismo, con un aproximado de US\$ 51.520 millones; evidenciando una coincidencia entre las relaciones políticas, diplomáticas económicas y cooperativas.

Otro hallazgo destacado consiste en que la investigación permitió afirmar que en la totalidad de los casos en los cuales se han producido ICE bilaterales, existió además de un marco jurídico pertinente provisto por un TIBCE, estrechas relaciones diplomáticas, políticas, económicas y comerciales entre los Estados involucrados con Uruguay; descartando que los flujos de cooperación puedan estudiarse como un fenómeno aislado, sino como una resultante posterior de otras esferas de las relaciones internacionales.

Por otra parte, la investigación detectó un total de 114 ICE ejecutadas por Uruguay con diversas contrapartes, que en ninguno de los casos podría considerarse que se trate de cooperación bilateral entre Estados. Es decir, flujos de cooperación establecidos con organizaciones intergubernamentales, entidades privadas o resultantes de acuerdos multilaterales.

Figura 3. Cantidad de ICE que resultan de cooperación bilateral entre Uruguay y otros Estados durante el período 2016-2020.



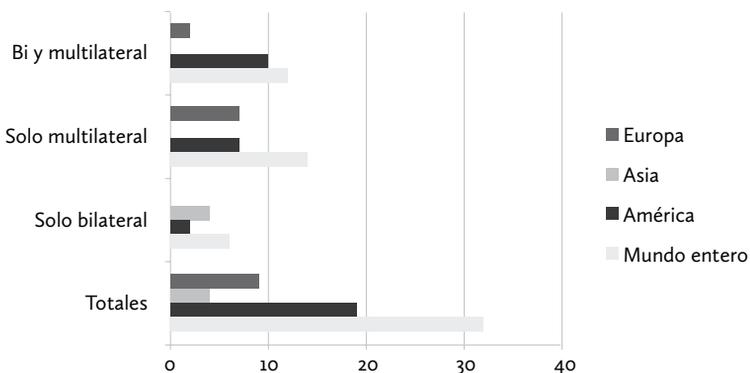
Fuente: Tesis de referencia.

De la yuxtaposición entre el registro elaborado de TIBCE y la clasificación extraída de las ICE, se pudo observar que no existen ICE o flujos de cooperación educativa con Estados con los cuales no estén en vigor TIBCE. Es decir, los 18 Estados con los cuales Uruguay intercambiaba acciones de cooperación educativa poseen simultáneamente acuerdos vigentes con el país; no observándose ninguna ICE, de origen bilateral,

vinculada con Estados cooperantes que no posean acuerdos con Uruguay. Esta primera observación jerarquiza la figura y utilidad de los TIBCE, porque sin la previa existencia de estos, no se registran acciones de cooperación educativa. Es decir, Uruguay no ha emitido ni recibido flujos de cooperación educativa de tipo bilateral con Estados con los que no tenga firmados y vigentes previamente un TIBCE; consolidando a estos con un rol indispensable, o al menos muy necesario, para establecer lazos bilaterales de cooperación educativa.

Por otra parte, se pudo confirmar que dentro del total de esos 18 Estados en los cuales se registraron simultáneamente existencia de TICBE e ICE, estas guardaron relación en su totalidad entre sí, ya sea directa (72%) o indirectamente (28%). En los casos de las relaciones directas, se encontraron documentos o testimonios que manifiestan que la ICE fue ejecutada por mandato o dentro del marco que generó el TIBCE; y en el caso de las relaciones indirectas, se encontró que la ejecución de la ICE (aunque no específica o detalladamente) está prevista dentro de los lineamientos que ha provisto el TIBCE. Este hallazgo jerarquiza nuevamente la eficiencia de los TIBCE como marco para la captación o emisión de cooperación educativa para Uruguay.

Figura 4. Flujos de cooperación educativa entre Uruguay y otros Estados según región geográfica y modalidad.



Fuente: Tesis de referencia.

Por otra parte, se observó que existen 31 Estados con los cuales se poseen TIBCE vigentes y sobre los cuales no se produjeron ICE bilaterales durante el lapso cronológico de estudio, lo que representa más de un 69% de acuerdos que parecen no haber producido efectos o no haber sido funcionales en los últimos años. Este alto porcentaje cuestiona la “agencia” o gestión de esa alta proporción de TIBCE que pueden estar quedando en letra muerta.

Finalmente, se pueden enumerar una serie de pequeños hallazgos que arroja la investigación como resultados satelitales del problema central cuestionado. Por ejemplo, uno de ellos es la afirmación de que Japón fue el Estado que mayor cantidad de flujos de cooperación educativa mantuvo con Uruguay, durante los años analizados.

También la investigación destacó que la cooperación educativa ha sido un interés nacional uruguayo de larga data, puesto que se resaltó que los primeros acuerdos internacionales en la materia se registraron con Estados vecinos en los comienzos del pasado siglo XX. Entre ellos se destacan el Convenio para el Reconocimiento de Títulos o Certificados de Estudios Secundarios y Universitarios entre Uruguay y Paraguay, firmado el 28 de febrero de 1915; el Convenio sobre Intercambio de Profesores Universitarios entre Uruguay y Chile, firmado el 17 de noviembre de 1916; o el Convenio Uruguayo-Brasileño sobre Intercambio de Profesores y Alumnos, firmado el 1º de agosto de 1921. Todos estos convenios tienen más de cien años de antigüedad, pero muestran, sin duda, una preocupación en la materia de carácter histórico para Uruguay.

CONCLUSIONES Y DEMANDAS

La investigación logró identificar y reunir todos los TIBCE, y permitió confeccionar el documento denominado “Registro de TIBCE vigentes para Uruguay”, que funciona como anexo de la misma. Ese material no existía previamente como tal (en una única pieza) en ninguna de las dependencias públicas del Estado uruguayo consultadas; su elaboración constituyó un objetivo prioritario del autor y quizás haya sido el resultado tangible más importante de la investigación. Dicho registro, que se compone de 87 documentos internacionales, quedó como re-

curso de consulta y aporte a la academia y al aparato estatal, siendo pasible de actualizaciones, mejoras, incorporaciones y todas las modificaciones que, quienes lo utilicen, estimen de pertinencia. Sus datos provinieron del MRREE, el Poder Legislativo y la Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones (IMPO).

En lo que refiere a la efectividad o funcionalidad de los TIBCE, la investigación logró afirmar que solo un 31% de ellos, en el período bajo estudio, alcanzó su cometido en materia educativa. Paralelamente, se confirmó que el 69% de los TIBCE vigentes para Uruguay no plasmó en la realidad acciones tangibles previstas en sus textos constitutivos en el área de la cooperación educativa bilateral, pese a ser marco jurídico vigente para la realización de las mismas; esto implica que se convirtieron (al menos en el quinquenio observado) en cuerpos legales vacíos de resultados.

Otro importante hallazgo fue que la implementación de los TIBCE no resulta de un hecho aislado y apartado dentro del relacionamiento de los Estados. En efecto, en absolutamente todos los casos bajo estudio, en los cuales los TIBCE fueron implementados y ejecutados (con 18 Estados), se constató la existencia paralela y simultánea de estrechos vínculos diplomáticos, políticos, comerciales y económicos; que inexorablemente acompañaron la realización de acciones de cooperación educativa bilateral entre Uruguay y otros Estados. Se pudo concluir, entonces, que los flujos de cooperación educativa bilaterales existentes en Uruguay, ya sean emitidos o recibidos por este, inequívocamente son resultados de factores multidisciplinares que implican necesariamente la existencia de sólidos vínculos entre los Estados, sus respectivos gobiernos y con sus respectivos agentes privados (personas físicas o jurídicas).

Por otra parte, no se pudo constatar la existencia de al menos un solo caso de ICE que se haya ejecutado sin la previa existencia de un TIBCE vigente. Este no es un dato menor, puesto que permitió desplazar a la hipótesis planteada por esta investigación, la cual sostuvo que los TIBCE no resultaban funcionales al SNEP; todo lo contrario, sin ellos no hay cooperación educativa, aunque existan muchos sin gestión exitosa.

Otro hallazgo destacado en la investigación de referencia es que no pudo encontrarse dentro del organigrama estatal uruguayo una

oficina pública que se dedique expresamente a dar seguimiento a la situación de los TIBCE; sin duda, esto se convierte en uno de los motivos que han causado el alto porcentaje del vacío de aplicación de estos tratados. En virtud de ello y de otras variables, la investigación también concluyó que existe un desconocimiento o ausencia de conciencia sobre el alto porcentaje de no ejecución de los TIBCE que hay vigentes para Uruguay. Dicho de otra forma, el problema de la implementación de los TIBCE no es considerado tal, porque no existe una visualización del mismo.

A modo de resumen de las conclusiones obtenidas, se afirma que Uruguay posee establecidos marcos jurídicos bilaterales para intercambiar flujos de cooperación educativa con el 36% de los Estados del mundo con los cuales mantiene misiones diplomáticas acreditadas y, por tanto, relaciones bilaterales diplomáticas jerarquizadas. De ese porcentaje solo se constató operatividad de dichos marcos jurídicos con 18 Estados (13%), con los cuales se comprueba la existencia simultánea de fuertes vínculos históricos, políticos, sociales y económicos. Las razones de la no implementación de los restantes TIBCE, que lo unen con otros 31 Estados, no emergieron claramente. Sin embargo, al respecto sí se podría concluir que esta implementación depende fuertemente de los otros factores constitutivos de las relaciones entre Estados de la sociedad internacional, como son el comercio, las inversiones, las simpatías político-ideológicas y los vínculos diplomáticos. Por otra parte, se repite el concepto de jerarquización del TIBCE como instrumento jurídico sin cuya existencia no se concibió la cooperación educativa bilateral en los años bajo estudio.

Un aspecto no menos auspicioso y quizás estimulante que concluye el estudio es que el Estado uruguayo posee una fuerte “estructura” dotada por el marco jurídico producido gracias a los TIBCE vigentes, cuya implementación actual está reducida y subestimada, y que si se ejecutara en la totalidad de su potencial podría aumentar en el cercano plazo sus flujos de cooperación educativa en un 300%. Asimismo, si se tomaran en cuenta los otros tratados bilaterales que también fueron identificados en la investigación y se los dotara de vigencia, implementación o especificidad en educación, Uruguay podría cuadruplicar (aumentar en un 400%) sus actuales participaciones en acciones de cooperación educativa bilateral. Este potencial identificado es, sin duda, la

conclusión mayor resultante de esta investigación, pues podría ser estímulo de la gestión o “agencia” pertinente, en base al marco jurídico que ya posee activo Uruguay en materia de cooperación internacional.

En virtud de lo expuesto y sin desmerecer lo actuado por las autoridades de los gobiernos (2) que estuvieron en ejercicio durante el período de análisis, se pudo identificar que existe un marco jurídico ocioso para el establecimiento de acciones bilaterales de cooperación educativa, que ahora, ya detectado, podría ser objeto de agencia de las autoridades pertinentes y también motivo de reclamo de la sociedad civil.

De cara al futuro

En base a las conclusiones expresadas, la investigación recomendó a las autoridades públicas establecer una política de Estado que permita dar seguimiento de esta situación planteada. Dicha política debería contar con agentes dentro de las estructuras pertinentes del aparato estatal; identificándose como necesariamente indispensable la participación interrelacionada de la AUCI, el Ministerio de Educación y Cultura y el MRREE, creando un sistema coordinado y operativo entre ellas, que persiga los siguientes objetivos:

- 1) Actualizar, ampliar y mejorar el Registro de TIBCE que ahora se posee.
- 2) Acompañar y evaluar las ICE que bajo los TIBCE se realizan.
- 3) Generar y proponer a los Estados contrapartes, acciones de implementación y ejecución sobre el alto porcentaje de TIBCE ociosos y no ejecutados actualmente.
- 4) Estimular por las vías legislativas y diplomáticas pertinentes la entrada en vigor de los TIBCE que, estando ya firmados, no lo han hecho.
- 5) Procurar la generación de nuevos TIBCE, dado que se ha constatado su necesaria existencia como paso previo a la cooperación educativa bilateral.

En conclusión, y a manera de consecuencia, la investigación invita a las autoridades de Uruguay a asumir la problemática identificada y les ofrece un modelo de pasos a seguir para optimizar ese enorme poten-

cial jurídico y diplomático ya existente que se ha desperdiciado por ausencia de gestión, en lo que a captación de recursos económicos y humanos respecta en materia de cooperación educativa.

Finalmente, y situándonos en el año 2023, momento histórico en el cual en Uruguay se experimenta un proceso de reforma educativa a nivel nacional, sería poco inteligente desoír o ignorar la posibilidad latente inexplorada de obtener nuevos recursos para la tecnificación y financiamiento de las políticas públicas de educación. Desatender la realidad descubierta, de que existen medios y canales diplomáticos para incrementar los recursos humanos y financieros de la educación en Uruguay, es atentar contra las propias declaraciones del Estado uruguayo.

Carlos Vaz Ferreira (1957) opinó: “Ni la reputación –sanción de opinión– ni la historia, registran y valoran lo que dejó de hacer el hombre: los errores, insensateces, crímenes, faltas, que inhibió” (p. 30). Su pensamiento se ajusta exactamente al ánimo de esta investigación; si las autoridades uruguayas no toman recaudo o interés sobre este potencial de recursos denunciado líneas arriba, nada ocurrirá; la historia no valorará lo que se ha dejado de hacer. Pero este documento hoy identifica este hallazgo; ignorarlo será como no atreverse a explotar un yacimiento subterráneo de metales preciosos, de cuya existencia se tiene conocimiento pero se ignora explotar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI), Presidencia de la República Oriental del Uruguay (2016). *Glosario y tipologías de la cooperación internacional*. Disponible en: <<https://www.gub.uy/agencia-uruguay-cooperacion-internacional/comunicacion/publicaciones/glosario-y-tipologias-de-la-cooperacion-internacional>> (acceso 7 de julio de 2021).
- (2020). *Sistema Integrado de Cooperación Internacional (SICI)*. Disponible en: <<https://www.gub.uy/agencia-uruguay-cooperacion-internacional/tramites-y-servicios/servicios/sistema-integrado-cooperacion-internacional-sici>> (acceso 7 de agosto de 2020).
- Giddens, Anthony (2011 [1984]). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay (MRREE) (2021). *Directorio de embajadas uruguayas en el mundo*. Disponible en: <https://busquedaembajadas.mrree.gub.uy/busq_mrree/servlet/hbusqembajadas> (acceso 16 de septiembre de 2021).
- Perrotta, Daniela (2015). “La cooperación educativa en América Latina y la pregunta por el desarrollo”, *El País*, Madrid, 12 de julio. Disponible en: <https://elpais.com/elpais/2015/07/12/contrapuntos/1436717516_143671.html> (acceso 19 de junio de 2019).
- Poder Legislativo de la República Oriental del Uruguay (2021). *Grupos de Amistad Interparlamentarios*. Disponible en: <<https://parlamento.gub.uy/camarycomisiones/asambleageneral/gai>> (acceso 16 de septiembre de 2021).
- Uruguay, República Oriental del (1981). Ley N° 15.195, *Tratados Internacionales*, publicada en el *Diario Oficial*, Montevideo, 6 de noviembre de 1981. Disponible en: <<http://www.impo.com.uy/bases/decretos-ley/15195-1981>> (acceso 4 de diciembre de 2023).
- (2008). Ley N° 18.437, *Ley General de Educación*, publicada en el *Diario Oficial*, Montevideo, 16 de enero de 2009. Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>> (acceso 30 de abril de 2023).
- Vaz Ferreira, Carlos (1957 [1938]). *Fermentario*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Disponible en: <<http://vazferreira.org/textos/010%20CVF%20-%20Fermentario.pdf>> (acceso 30 de abril de 2023).

Bases de datos del Estado uruguayo

- Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI), República Oriental del Uruguay. *Sistema Integrado de Cooperación Internacional Uruguay (SICI-Uy)*. Disponible en: <https://sici.auci.gub.uy/auci_prod/servlet/com.auci.login> (acceso restringido a usuarios; utilizado por intermedio de solicitud a la AUCI, siendo la última consulta respondida el 6 de septiembre de 2021).
- Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO), República Oriental del Uruguay. *Banco electrónico de Datos Jurídico Normativos*. Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/cgi-bin/bases/consultaBasesBS.cgi?tipoServicio=3>> (último acceso 12 de septiembre de 2021).
- Ministerio de Relaciones Exteriores, República Oriental del Uruguay (MRREE). *Base Pública de Información sobre Acuerdos Internacionales suscritos por Uru-*

guay Disponible en: <<https://tratados.mrree.gub.uy/>> (último acceso 30 de septiembre de 2021).

Poder Legislativo, Parlamento del Uruguay, República Oriental del Uruguay. *Búsqueda de Documentos y Leyes*. Disponible en: <<https://parlamento.gub.uy/index.php/documentosyleyes/busquedaAvanzada>> (último acceso 12 de septiembre de 2021).

Los artículos que se presentan en este libro exponen los principales hallazgos de una serie de investigaciones originales –realizadas en el marco de los estudios de posgrado– que lograron superar los desafíos de investigar sobre educación en Uruguay. El volumen reúne los textos premiados en el Concurso de artículos científicos organizado por la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay en 2022, en homenaje al filósofo Carlos Vaz Ferreira en el 150 aniversario de su nacimiento.

La diversidad de temas abordados nos habla de la multiplicidad de asuntos que competen al campo de la educación y de la pasión por el conocimiento que alimentan. Prueba de ello es el esfuerzo que se esconde detrás de estas investigaciones, que ha implicado para cada autora y autor balancear las responsabilidades laborales con el estudio y con el ámbito privado de lo familiar, principalmente para las mujeres (cuatro de las cinco personas premiadas).

El proceso de elaboración y el resultado de estos artículos se revelan como una posible muestra para aquella aspiración manifestada por Vaz Ferreira en su obra *Lógica viva*, cuando proponía su proyecto de estudiar “cómo piensan, discuten, aciertan y se equivocan” los seres humanos. En diálogo –y para tender puentes– con el pensamiento del filósofo, se incluye un certero ensayo introductorio de Marcia Collazo, “Vaz Ferreira y el eterno problema de lo humano”, donde la escritora nos propone reflexionar sobre el “pensar bien” o el “arte del buen pensar”. De ahí el título del libro, que refiere en este contexto al trabajo que implica construir un punto de vista propio sobre un problema de investigación académica enfrentando los obstáculos inherentes a ese desafiante proceso.

isbn 978-9915-9569-9-2



9 789915 956992