

# Ser docente de lengua en aulas de frontera: ¿un problema a resolver?

**Karina Nossar Toranza**

NEISELF (UDELAR) | CeRP Norte (CFE-ANEP)

**Resumen:** La frontera entre Uruguay y Brasil en las ciudades de Rivera y Livramento presenta características particulares por tratarse de una conurbación en la que los límites resultan, desde todo punto de vista, borrosos. Los docentes uruguayos que se desempeñan en los distintos subsistemas de la educación pública en esta frontera se encuentran en una situación en la que deben dar respuesta a los lineamientos programáticos centralistas que no atienden la realidad. De esta manera, se enfrentan, sin elementos teóricos ni preparación específica, a las contradicciones de un sistema educativo que les exige enseñar como lengua materna la que las más de las veces es la segunda lengua de la comunidad y que en los hogares más desfavorecidos está ausente. Se les presentan, entonces, problemas para conciliar lo que se les exige con lo que intuyen que deberían hacer y lo que efectivamente terminan haciendo en las aulas, en virtud de las limitaciones que el contexto les depara. Sus discursos oscilan entre lo que consideran políticamente correcto, las fundamentaciones de los programas y sus intuiciones como hablantes de esta comunidad. Lo que se expone en este trabajo son avances de una investigación sobre las creencias de los docentes fronterizos que tienen a su cargo cursos de lengua, tanto español como portugués.

**Palabras clave:** enseñanza; lengua materna; segunda lengua; diglosia.

**Title:** To be a language teacher in border classrooms: a problem to be solved?

**Abstract:** The Uruguay-Brazil border in the cities of Rivera and Livramento presents particular characteristics because of being a conurbation whose limits are, from any point of view, blurry. Uruguayan teachers who work in the different subsystems of public education at this border are in a situation in which they must give answer to the centralist programmatic guidelines that do not consider reality. This way, they face, without theoretical knowledge or specific preparation, the contradictions of an educational system that demands from them to teach as a mother tongue the language that most times is the second language of the community and that in the most disadvantaged homes is absent. They face problems for conciliating what is demanded from them and what they know by intuition they should do and what they really end up doing in classrooms, by virtue of the limitations that the context presents them. Their discourses range from what they consider to be politically correct, the programs' bases and their intuitions as speakers from this community. What is presented here are advances of a research on the beliefs of border teachers who give language courses, both Spanish and Portuguese.

**Keywords:** education; mother tongue; second language; diglossy.

## **Fundamentación teórica y antecedentes del tema**

En la región fronteriza entre Uruguay y Brasil se genera un bilingüismo comunitario, en virtud de que se hablan variedades de dos lenguas diferentes, español y portugués. En esta zona, la convivencia de lenguas en contacto se remonta a la época de la conquista, y los posteriores enfrentamientos desde los orígenes de los estados nación. La situación sociolingüística se relaciona con la problemática que gira en torno al contacto entre las lenguas de los imperios en pugna. El Río Negro divide en dos partes al país, al norte de éste, se hablaba casi exclusivamente el portugués, fenómeno que llamó la atención de las autoridades del momento, al punto de tomar la primera gran decisión de política lingüística y educativa, en cuanto contenido ideológico que sustenta la planificación (BARRIOS, 1996). El Decreto Ley de Educación

Común de 1877 apuntaba explícitamente a imponer en la frontera al español como lengua de la República Oriental del Uruguay, aunque no existiera normativa que lo declarase expresamente como lengua oficial. Al respecto, resulta ilustrativa la cita de Varela de 1876, que se recoge en *De la legislación escolar*:

En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esta zona, hasta el idioma nacional se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad (VARELA, 2006, p.92).

Barrios afirma que “La unificación lingüística en el Uruguay se instrumentó a través de la Ley de Educación común de 1877 que impuso la obligatoriedad de la enseñanza primaria y del español como lengua de enseñanza en todo el territorio nacional” (BARRIOS, 1996, p.88). La creación de escuelas en la frontera, enclavadas estratégicamente, aunada al impulso a la formación de maestras para desempeñarse como tales en esos sitios remotos, obra de los hermanos José Pedro y Jacobo Varela, constituye una clara acción en este sentido. Se afirma de esta manera la intención de construir un país homogéneo y monolingüe, acorralando a los hablantes del portugués fronterizo y censurando su habla desde un discurso oficial purista, del que la escuela pública se hizo portadora. Como señala Barrios: “En un país multiétnico, el establecimiento de una lengua nacional, que funcione como un símbolo de identidad para los ciudadanos de una nación, puede ser visto por los Estados como un medio válido para mitigar las diferencias culturales” (BARRIOS, 2001, p.2). Estas acciones no solo no lograron su objetivo de erradicar la lengua, sino que tuvieron efectos negativos en la población, la que vio perseguida y estigmatizada una parte central de su identidad y que debía permanecer oculta como un rasgo vergonzoso del que eran portadores: “falar abrasilero, fala mesturada, habla mezclada que no es ni una cosa ni la otra, es decir, ni español ni portugués y, por lo tanto, desechable” (ELIZAINCÍN, BARRIOS, BEHARES, 1987, p.12).

De esta forma se constituyó la denominada matriz diglósica fronteriza: el español quedó reservado para los fines altos como lengua de

prestigio, mientras que la variedad baja de base lusitana quedó restringida al ámbito doméstico. En consecuencia, se ha caracterizado a esta frontera como bilingüe y diglósica (ELIZAINCÍN, 1973) por la coexistencia de dos lenguas en un mismo ámbito geográfico y por la jerarquización de ambas con una matriz de valores y usos diferentes. Si bien el concepto de diglosia ha sido cuestionado y reformulado, Behares considera que la clásica distinción de Elizaincín, “mutatis, mutandi, todavía sigue siendo válida” (BEHARES, 2003, p.12).

La diglosia fronteriza es el resultado de la planificación lingüística impuesta por el Estado uruguayo. Behares (1985, p.16) asevera incluso que “El bilingüismo fronterizo es un resultado extraordinario de la planificación lingüística”. En consonancia con esta postura, Barrios afirma que:

(...) no sólo aumentó el bilingüismo en la zona fronteriza del Uruguay, sino que la misma se estructuró lingüísticamente como diglósica. El español es la variedad “alta”, adecuada para las situaciones formales (incluida la educación); los DPU constituyen la variedad “baja”, usada en las situaciones familiares e informales (BARRIOS, 1996, p.90).

A partir de 1967, hubo algunas señales en el sentido de generar cambios en la enseñanza de lenguas en la zona fronteriza. Las mismas fueron impulsadas por la Profa. Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo, quien, consciente de la existencia del dialecto y conocedora de la obra de José Pedro Rona, elaboró y presentó un proyecto para ser implementado en educación primaria. El proyecto naufragó en el Parlamento Nacional con el fundamento de que “el portugués es una lengua que avanza sobre nuestro territorio limitando nuestra soberanía”, consignado por Behares (1985, p.19). A esta conclusión se llegó en virtud de que la premisa que la sustentaba era el cuestionamiento de que “no se podía enseñar a los niños uruguayos una lengua extranjera que vulneraba la soberanía nacional” (op.cit.), dejando en evidencia un claro desconocimiento de la realidad de la región, al margen de toda la fundamentación teórica y evidencia empírica sobre los múltiples beneficios cognitivos que acarrea el hecho de aprender y dominar varias lenguas para cualquier persona.

Durante el período de la Dictadura Cívico-Militar el discurso recrudesció con ayuda de la prensa y se “inició una campaña de corte típicamente purista, dirigida a fomentar el “buen uso del idioma”” (BARRIOS y PUGLIESE, 2005, p.78), alimentando aún más la diglosia fronteriza y culpabilizando a los hablantes que portaban semejante “deformidad”. El dialecto de marras era acusado de invasor:

Las acciones político-lingüísticas correspondientes al período 1973-1984 en el Uruguay evidencian una exacerbación de estos objetivos tradicionales, y son el lógico resultado de la ideología del momento histórico en que fueron implementadas: nacionalismo, xenofobia, patriotismo, exaltación de la autoridad, preservación de la moral y las buenas costumbres, tienen su correlato en acciones de defensa del español frente a la “amenaza” del portugués, y defensa de la pureza de la lengua española como patrimonio de la nacionalidad (BARRIOS y PUGLIESE, 2005, p.72).

Asimismo, se insistía en la “defensa del Idioma Nacional”, el que parecía estar en riesgo de ataque extranjero por avasallamiento de la soberanía nacional. El discurso del momento es el que Behares (2003, p.12) denomina “discurso nacionalista o de la identidad nacional”, que constituye la frontera como un linde. Además de ello, se sustenta en la matriz diglósica “autoritaria” (ídem), llegándose al punto de prohibir el uso del dialecto y considerarlo patológico.

En la década de los 90, los movimientos tomaron un nuevo impulso con la experiencia del PROPELER (Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura De Rivera) que aunó esfuerzos de especialistas de la Udelar y del Consejo de Enseñanza Primaria. Si bien este programa fue abortado sin mayores explicaciones, sigue siendo referente ineludible de un cambio en las actitudes de docentes respecto de la situación lingüística fronteriza y su abordaje en las aulas (BEHARES, 2003). A partir de estos primeros y audaces intentos, se sucedieron otras intervenciones, como la realización de una Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo, a cargo del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y una Diplomatura en Rivera con dos ediciones, también impulsada y coordinada por la Facultad de Humanidades, de las que

participaron, como alumnos, autoridades y referentes locales principalmente de la ANEP. En 2003 se instaura, desde el Consejo de Educación Primaria, el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués, el que coexistió con las escuelas que tienen el Programa de Enseñanza del Portugués por Contenidos Curriculares que comenzó en el año 2006 y el Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera, de más reciente data. Respecto de estas acciones, Gabbiani (2010) reconoce que:

Los tres programas en funcionamiento promueven el uso del portugués en ámbitos formales, para la educación y en su variedad estándar. Las escuelas del área que no están incorporadas a ninguna de estas propuestas igualmente han cambiado su relación con el portugués, ya que no está prohibido (como lo estuvo durante un tiempo), o limitado a los intercambios informales del recreo. Hoy los niños que entran a la escuela hablando solamente o principalmente portugués no sufren las críticas de antes ni están destinados al fracaso por no manejarse en español. El cambio es muy grande y positivo, aunque aún haya muchos problemas por resolver en el ámbito educativo (formación de docentes para los nuevos programas, elaboración de material didáctico adecuado en portugués, etc.). La pregunta final es ¿se puede notar ya una mejora en la convivencia entre las lenguas?

El presente trabajo se relaciona con la última pregunta formulada por Gabbiani (2010), al tiempo que indaga sobre lo planteado respecto de la formación de docentes. En 2009 se creó en Rivera la carrera de Profesorado de Portugués, como otra instancia de planificación lingüística, que se produce por primera vez en el Uruguay. La ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) abrió la carrera de profesorado de portugués para la enseñanza media en dos centros, el IPA (Instituto de Profesores Artigas) en Montevideo y el Ce.R.P. del Norte en Rivera (Centro Regional de Profesores). A fines de 2012 egresó la primera generación de docentes de esta especialidad para desempeñarse en un contexto como lo es el fronterizo, con sus variedades de lenguas producto del contacto, el que no está exento de conflictos para la enseñanza, en especial para los responsables de la misma en las aulas.

La implementación de la carrera de profesorado de portugués en Rivera estuvo signada por conflictos varios, tanto por la falta de aulas donde realizar la práctica docente, como por la forma en que el Consejo de Formación en Educación resolvió el tema de la titulación expedida a los egresados. Se los habilita a trabajar en todos los subsistemas de la ANEP, y no solamente en Secundaria, como es el caso de los demás profesorados tanto del IPA como de los Ce.R.P. Esta decisión podría estar en consonancia con lo sugerido por la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP (2008, 94), donde se afirma:

Para la formación de un profesorado de Portugués se proponen las siguientes medidas, que coinciden parcialmente con las propuestas planteadas para Inglés:

1. Creación de un profesorado de Portugués en IPA y CE.R.P., teniendo en cuenta el proyecto existente señalado en el párrafo anterior.
2. Diseño de opciones dentro del profesorado para el trabajo con niños o jóvenes (ver propuesta para Inglés).

La formación de docentes de portugués constituye una experiencia inédita en el país, por lo cual este estudio pretendió arrojar luz sobre lo que Almeida Filho (1999, p.12) denomina abordaje del profesor: “A abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua.” Se nos plantearon una serie de interrogantes en lo que respecta a las concepciones metodológicas, las creencias y/o teorías personales de los primeros docentes de portugués formados en Rivera:

Los estudios sobre las creencias de los docentes -en algunos casos denominadas ‘teorías implícitas’- han intentado comprender de mejor forma la práctica educativa. El término ‘creencias’ surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores (LATORRE y BLANCO, 2007, p.152).

Se consideró relevante para la institución formadora contar con los datos surgidos de esta investigación, de modo de reconducir la marcha del centro, realizar los ajustes pertinentes para cumplir con los objetivos educativos sin lesionar los derechos lingüísticos de los estudiantes, tanto de formación docente como de los otros subsistemas, cuya lengua materna no necesariamente es el español.

En suma, interesan los lineamientos de política lingüística para la frontera con Brasil, aunque centrándonos en cómo se traducen en acciones de planificación lingüística en la ciudad de Rivera, puesto que es el lugar donde focalizamos nuestro estudio. Como señala Barrios, “Si bien los términos planificación y política suelen usarse indistintamente en relación con el lenguaje, la expresión política lingüística se refiere más a los contenidos ideológicos que sustentan la planificación, en tanto esta última apunta a los aspectos instrumentales del proceso” (2001, p.1).

Los discursos sobre las minorías lingüísticas han ido cambiando con el tiempo, con “hitos significativos en su negación y represión durante la creación y consolidación de los Estados nacionales, y una suerte de reivindicación de las mismas en los actuales contextos de globalización” (BARRIOS, 2008, p.80). En este trabajo, Barrios analiza los discursos más recientes de autoridades nacionales y de la educación, así como los documentos oficiales, en los que aparecen tópicos como la diversidad, la riqueza de las lenguas, los derechos lingüísticos y el contexto de integración regional.

Las noveles egresadas de la carrera de profesorado de portugués serán quienes tengan a su cargo la tarea de ejecutar los lineamientos que la ANEP ha marcado para la enseñanza del portugués. No obstante, al tratarse de docentes riverenses, integrantes de la comunidad, sospechamos que sus abordajes y creencias pueden distanciarse de este discurso oficial que, como afirma Barrios (2008) se presenta como reivindicador de la diversidad de las lenguas, pero no de las variedades de lenguas.

De la profusa bibliografía escrita sobre la situación lingüística de la frontera, nos interesan aquellos estudios que hacen referencia al ámbito



educativo. En este sentido, resultan fundamentales los estudios de Barrios (1996, 2001, 2005, 2007, 2008), en los que el foco está puesto en las políticas lingüísticas y educativas, así como en las acciones de planificación que se han llevado a cabo; Behares (1985, 1996, 2003, 2007) realiza análisis históricos de los contactos y de los estudios sobre la temática, así como aportes que se retoman desde la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP, cuya publicación coordinó; Gabbiani se interesa más por lo que sucede en el salón de clase y en la enseñanza del portugués (2000, 2002, 2006, 2010), muy especialmente los que apuntan a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, la formación de estos profesores, entrando en el terreno de la lingüística aplicada, la que considera que está poco desarrollada en Uruguay, al menos bajo esa denominación:

(...) la falta de un grupo de investigadores que intercambiaran ideas sobre el tema y una fuerte postura en contra del nombre Lingüística Aplicada hizo que se optara por no utilizar este término y de esta manera la presencia de investigación en esta área ha quedado disimulada (podríamos decir "anonimizada" o bajo un "alias"). Insisto en que esto no significa que esta investigación no exista" (GABBIANI, 2002, p.431).

A partir de este marco de ubicación del objeto de estudio, nos centramos en el análisis de las creencias y las teorías personales (FERREIRA y VIEIRA, 2006). Este último terreno, el de las representaciones mentales de los docentes (creencias, opiniones, valores, actitudes) constituye un constructo difícil de delimitar debido a que tanto la psicología como la pedagogía se han interesado en la temática. Hay en la literatura varios autores que intentan definir las creencias, a menudo llamadas también teorías implícitas, a efectos de comprender mejor la práctica educativa. En este sentido, la bibliografía sobre la formación de los docentes coincide en que los mismos pasan por diferentes etapas en su vida profesional (MARCELO, 1991), durante las cuales van construyendo su perfil. En los años en que el futuro docente ha estado sometido, desde su rol de alumno, a determinadas prácticas, queda marcado de forma importante, al punto de que aun cuando haya pasado por una institución formadora innovadora, replica las prácticas tradicionales de las que ha sido objeto (LORTIE, 1975). El término creencias cobra fuerza entonces en el terreno

de la investigación en y sobre educación como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores. Evidentemente, el objetivo de esta línea de investigación apunta a comprender cómo se producen y procesan estas percepciones, creencias o teorías implícitas con el propósito de generar la reflexión de los propios docentes sobre las mismas y la posibilidad de introducir cambios en ellas. En el ámbito de las ciencias cognitivas, Aparicio (1995) explica la forma en que los tipos de conocimientos declarativo y procedimental se adquieren e internalizan de forma de automatizarse. Gran parte de los docentes tiene un conocimiento declarativo que repiten como discurso de lo políticamente correcto, mientras que en la práctica se revela que el conocimiento procedimental que han internalizado y automatizado no se condice con el que se desprende del discurso. A este fenómeno se lo denomina en este campo “conocimientos resistentes de los docentes” (APARICIO, 1995), los que están en estrecha vinculación con lo que aquí consignamos como concepciones, abordajes, creencias y teorías implícitas.

### **Decisiones metodológicas y principales conclusiones**

Se trató de un estudio de corte cualitativo, en el que se realizaron entrevistas a las docentes formadoras y a las egresadas tanto de portugués como de español que se desempeñan en la región. También se realizó análisis documental, en especial de lineamientos programáticos y de los discursos de las autoridades responsables de la planificación lingüística. Finalmente, hubo observación de salas docentes y de clases de ambas lenguas en algunos centros educativos de la ciudad de Rivera.

A partir de estos datos, se puede representar gráficamente el lugar donde se puso el foco, es decir en los abordajes de los docentes. Los mismos se encuentran en el medio de una serie de tensiones que se producen en función de los diferentes factores que los atraviesan y los constituyen como seres conflictuados en cuanto fronterizos que, si bien manejan el corpus teórico de los estudios sobre frontera, replican prácticas de las que han sido objeto (LORTIE, 1975). En las entrevistas, oscilan entre la reproducción de un discurso políticamente correcto, de tolerancia,

comprensión y respeto por los derechos de una minoría lingüística y un discurso centralista montevideano que prioriza al español como lengua nacional, desde una perspectiva purista. Se encuentran enunciados en los que se manifiestan confusiones teóricas, como, por ejemplo, reconocen la variedad dialectal como rasgo identitario, mientras que, por otro lado, insisten en que se debe enseñar español porque es la “lengua materna”. Por otra parte, se identifica una postura discursiva abierta y que apuesta por dejar a los estudiantes expresarse libremente en la lengua que traen del hogar, al tiempo que se explicita que no saben comunicarse y que tienen dificultades. En suma, de los múltiples ejemplos y secuencias en las que las docentes expresan sus opiniones, se desprenden los conflictos internos de los que son objeto. Manifiestan sus creencias, pero las matizan por estar sometidas a una vía jerárquica que les exige el cumplimiento de un programa y unas directivas que son nacionales y no contemplan las diferencias y particularidades regionales.

Lo que hemos considerado como más valioso e interesante de las observaciones y las entrevistas es que, pese a que las expresiones resultan contradictorias, a la hora en que deben tomar decisiones en el aula, es decir, en lo que respecta a los abordajes, los mismos se mueven entre dos polos: la réplica de prácticas internalizadas y el seguimiento de las intuiciones, en tanto hablantes nativos fronterizos. En la mayoría de los casos, priman la intuición y las teorías personales, las que suelen ser acertadas, pese a que se viven a veces con cierta culpabilidad por no adecuarse a los lineamientos programáticos, y otras veces como un acto de rebeldía a ser reivindicado desde el conocimiento de lo local frente a lo nacional:

Pero a la hora de nuestras prácticas tenemos en cuenta a ese niño real, que tiene con su lengua y todo su bagaje y tomamos un programa que fue hecho en Montevideo que ignora, aunque se ha agregado las segundas lenguas, se ignora que segunda lengua es el español, en algunos casos para los nuestros, entonces esto pasa por un tema de sentarse con los docentes, reflexionar, hacer un mapeo de qué niños tenemos, cuál es nuestra realidad y de ahí pensar la enseñanza (INFORMANTE P 7: - 7:2)

cuando llamamos a la inspección y le dijimos que estábamos en una zona de frontera en donde que lo que nos separa no nos separa, nos une, es una línea imaginaria, que trabajamos allá y venimos para acá, que hay un, un, lo cotidiano es dado de forma tan natural (INFORMANTE P 1: - 1:4)

Esta cotidianeidad exige un tratamiento diferente en lo que hace a la enseñanza de las lenguas en contacto. Si bien estas docentes no han sido formadas dentro de este paradigma, las más jóvenes manifiestan inquietudes en este sentido:

El programa y la apertura de los propios docentes, ¿tá? Los docentes tienen que ser conscientes de que están viviendo en un lugar que lingüísticamente es muy rico y diferente, ¿tá? y que hay que tratarlo más allá del programa, más allá de que en el programa no venga ningún apartado que diga que yo puedo trabajar con el dialecto. Yo lo puedo hacer, el programa de español es tan grande, tan flexible y tan rico que se puede hacer un eje transversal. (INFORMANTE P 1: - 1:11)

Hay casos de docentes, especialmente de quienes no pertenecen a la comunidad, que expresan su confusión y sorpresa frente a lo que encuentran en las aulas. Se nota allí la marca de una formación centralista montevidéana, que desconoce la realidad local:

Cuando llegué a Rivera, era otra la, la idea, o sea, entraban y sabían hablar pero en la parte escrita, o sea, hay muchísima dificultad, o sea, creo que tenemos que prestar atención en eso ya en el primer año, en realidad ya en la prueba de ingreso, me parece por ejemplo, yo que tuve primer año este año, hay unas tres alumnas más o menos que me ponía a pensar y nunca podrían haber entrado, porque tenían carencias, o sea, escribían español con algunas palabras en portugués y otras eran una cosa rara, entonces costaba muchísimo y no iban con el grupo, o sea, el grupo iba y ellas quedaban para atrás y tenían clase de apoyo y todo (INFORMANTE P 3: - 3:2)

Esta última postura se condice con el discurso de las docentes mayores, en las que la impronta del sistema educativo de la época ha

quedado marcada a fuego, con posiciones de rechazo y persecución a la variedad dialectal, como una enfermedad a ser erradicada por el bien de los alumnos. Hay quienes lo ven a diario y han sabido analizarlo atinadamente, aun cuando no puedan incidir sobre ello:

todavía hay una postura muy fija respecto de la enseñanza del español como lengua que se habla en todo el país y acá en la región de frontera es lo que se debería hablar, entre comillas, y la enseñanza del portugués como algo que es muy relacionado con el dialecto en sí, entonces todavía queda todo aquel vestigio de cómo que es mal hablado, como que es una mezcla, como que es algo que no se debería hablar, que en todo mejor de los casos me parece que las políticas que se piensan con respecto a, a la enseñanza del portugués todavía van muy inclinadas a la corrección idiomática, me parece que más o menos es por ahí. (INFORMANTE P 6: - 6:1)

También son frecuentes las citas que reflejan una gran confusión conceptual, así como las confusiones que provienen de los lineamientos de las autoridades con las que guardan más estrecha relación, es decir con directores e inspectores, quienes son igualmente víctimas de la falta de preparación teórica en la temática y de reflexión conjunta sobre las implicancias que ello tiene en las aulas:

porque acá tenemos varias interferencias, a mí me parece que lo ideal sería, este, por supuesto, el portuñol es nuestro y no lo podemos negar, trabajarlo sí, de forma como que los chiquilines sepan, pero que tienen que diferencias las lenguas, pero darle la misma importancia porque a mí me parece también que se ha dado mucha preparación para el tema de portugués porque es nuevo, o porque es, mucha preparación para el tema de portugués y se ha dejado el tema de español, entonces, este, a mí me da gracia porque por ejemplo los maestros de portugués se diferencian con eso, somos de español, somos de portugués, pero el de español qué es lo que él da, qué es lo que le enseña al niño, entonces él trabaja todo lo otro, él trabaja geografía, ciencias, trabaja todas las otras áreas, pero en el área de español es muy poco lo que profundiza, entonces el chiquilín sigue toda una línea de escuela hasta sexto y sale más preparado en el tema de conocimiento en portugués que en el tema de español. (INFORMANTE P 9: - 9:16)

Particularmente en esta cita se nota también una suerte de apropiación del portuñol como rasgo identitario de la frontera, haciéndose eco de los discursos más recientes en los que se reivindica la variedad. No debemos olvidar que desde 2015 vienen desarrollándose diversas actividades por parte de un movimiento autodenominado “jodido bushinshe”, el que es liderado por los centros MEC (centros dependientes del Ministerio de Educación y Cultura) y que busca la patrimonialización del portuñol. En un principio, este grupo pretendió que la UNESCO reconociese al portuñol como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, iniciativa que naufragó al encontrarse con que las lenguas que se protegen son las que están en peligro de extinción, situación que no se aplica para el portuñol. En función de ello, en los últimos eventos organizados por este movimiento, han comenzado a poner el énfasis en la música y la poesía, así como en otras manifestaciones culturales regionales en las que la presencia del portuñol es importante. De esta manera, han estado relevando, grabando y filmando bailes típicos en comunidades rurales, fiestas tradicionales y populares, al tiempo que hacen acopio de textos literarios para acrecentar el acervo de producciones artísticas en portuñol. De esta manera, se busca conseguir la protección de la UNESCO a la manifestaciones artísticas y culturales producidas en la lengua en cuestión. Este movimiento ha tenido gran repercusión y presencia importante en la prensa local, la que ha estado atenta casi a diario de lo que ha venido sucediendo en este campo, haciendo diversas entrevistas e invitando a diferentes personalidades del ámbito local relacionadas con la educación para que dieran su parecer. Ello ha motivado que el tema haya estado muy presente y que la polémica al respecto se haya reavivado y polarizado. Los viejos discursos reflotan en los programas radiales, al tiempo que los promotores del “jodido bushinshe”, portadores del discurso oficial de respeto, tolerancia, aceptación y celebración de la diversidad ganan adeptos entre quienes encuentran finalmente un lugar desde el que pueden hacerse oír.

Las docentes de español y de portugués de la frontera no son ajenas a estos discursos y a estas polémicas, puesto que el tema ha reingresado a los centros educativos con mayor fuerza, lo que agrega un elemento más

de presión e incertidumbre, ya que son de alguna manera forzadas a tomar partido, emitir opinión, recomendar y aconsejar a la comunidad educativa acerca de cómo actuar frente a esta situación, al ser consideradas las referentes locales en temas de lengua, y, por tanto, se las erige en autoridad reconocida en la materia. Se destaca el nivel de reflexión encontrado en sus discursos, el que proviene básicamente de sus intuiciones y experiencias en un territorio que conocen bien:

Lo que yo veo es que se está enseñando, eh, el portugués sí con estrategias de segundas lenguas y el español, que se debería, en algunos lugares, enseñar con estrategias de segundas lenguas no se está enseñando, se está enseñando, se está partiendo del supuesto de que todos son, tienen como primera lengua el español y no es verdad, porque nuestra región tiene características diferentes, y más si nos acercamos a la línea divisoria, en escuelas como por ejemplo, la 88, veo que maestras enseñan el español, ya lo enseñan como partiendo del supuesto de que saben, ¿tá? Y hay muchos niños que no lo saben y no es verdad, hay muchos niños que no saben español entonces me parece que se deberían enseñar tanto el español como el portugués con estrategias de segundas lenguas. (INFORMANTE P2: - 2:1)

Resulta alentador, en medio de este panorama, que las docentes, especialmente las de primaria, acostumbradas a aplicar las directivas emanadas de la autoridad competente, comiencen a cuestionar(se) y a proponer estrategias de trabajo en ambas lenguas, así como a reconocer y exigir mayor trabajo conjunto y de coordinación a nivel local. Para finalizar, compartimos una cita de una docente, que en alguna medida resume el reclamo generalizado por un cambio en las prácticas:

quiero agregar como forma de exhortar que no puedo trabajar en el aislamiento, no se puede, y no se puede, con seres humanos no, es imposible, no sé no tengo soluciones, pero si no se establece de alguna manera o por orden, verticalazo o como sea, la obligatoriedad de intercambiar experiencias esto no germina ni con el mejor plan de estudios, ahí ya no tiene que ver con las políticas educativas, no se puede trabajar en aislamiento y yo me acuerdo que en la otra entrevista que me hiciste yo te decía: yo apuesto que

los estudiantes, porque tú hacías algo sobre los noveles, tienen que ir a otras clases de otras asignaturas, ¿por qué a clases de otras asignaturas? tienen que ver cómo trabaja el otro, cómo trabaja lo humano, cómo trabaja lo comunicacional, lo de todos los días, tiene que ver cómo se para en la clase, cómo es un orador, qué capacidad retórica tiene, tiene que verlo funcionando, establecer comparaciones, ver qué puedo sacar, con qué me puedo nutrir, cómo puedo transformar esto en mi clase, pero tiene que ver otra gente trabajando, bueno, y en base a eso, esa parte de, pero decíamos con, le decíamos a V que con Z estamos pensando para este año trabajar con la videoconferencia, con ese recurso que tenemos de videoconferencia, así, trabajar con las clases reales, mostrando a los estudiantes de acá una clase real cualquiera, de cualquier tipo y después armar un debate en torno a esa clase, con todo el sustento teórico que pueda, que les permita a ellos, los habilite a ellos a poner en tela de juicio todo lo que aprenden en términos teóricos, y todo lo que ven en términos prácticos, discutir, no para lapidar a nadie, sino para discutir, para ver qué puntos a favor y qué en contra, (...) habría que encontrarle la justa, yo lo intento, algunos otros profesores también. (INFORMANTE P 8: - 8:15)

Resulta alentador que sea esta la posición mayoritaria, la de docentes que explicitan sus conflictos como hablantes, que responden a lineamientos contradictorios y centralistas, pero que, pese a ello, están dispuestas a reflexionar y repensar la enseñanza desde el conocimiento profundo del contexto en el que les toca desempeñarse y que apuestan a la construcción colectiva de estrategias de enseñanza adaptadas a su entorno, en virtud de la responsabilidad social que asumen desde su rol.



## Referencias

- ALMEIDA FILHO, J.C. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- ANEP-CODICEN. *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: Monteverde, 2008.
- APARICIO, J. J. El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. En: *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, 10, pp.23-38, 1995.
- BARRIOS, G.; BEHARES, L.; ELIZAINCÍN, A.; GABBIANI, B. y MAZZOLINI, S. *Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay*. México: Iztapalapa. Nº 29, p.76-190, 1993.
- BARRIOS, G. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: A. Trindade y L. Behares (orgs.), *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti, p.83-110, 1996.
- BARRIOS, G. *Consideraciones para una política lingüística en las localidades luso-hablantes de la frontera uruguaya con Brasil*. en *Diverso*: 3, 2001. Disponible en: <http://www.educar.org/revistas/diverso>
- BARRIOS, G. y PUGLIESE, L. Política lingüística en el Uruguay: las campañas de defensa de la lengua. En: *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Edición Universitaria UFPEL, p.71-96, 2005.
- BARRIOS, G. *Diversidad lingüística y globalización: Políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua*. En: III Encuentro de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Córdoba, AUGM/ Universidad Nacional de Córdoba. 31-40, 2007.
- BARRIOS, G. Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portugués fronterizos. En: D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.) *Política Lingüística na América Latina*. João Pessoa, Idéia/Editora Universitária, p.79-103, 2008.
- BEHARES, L. E. *Planificación lingüística y educación en la frontera Uruguay con Brasil*. Montevideo: IIN/OEA, 1985.
- BEHARES, L. E. *Portugués del Uruguay y educación Fronteriza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR, 2003.
- BROVETTO, C., GEYMONAT, J. y BRIAN, N. (comps.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007.
- ELIZAINCÍN, A. *El bilingüismo de la frontera uruguayo-brasileña*. En: *Letras de hoje*, Porto Alegre, (20): p.65-75, 1975.
- ELIZAINCÍN, A. y BEHARES, L. E. *Variabilidad morfosintáctica de los dialectos portugueses del Uruguay*. En: *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XXXI, 1: p.401-417, 1981.
- ELIZAINCÍN, A.; BEHARES, L. E.; BARRIOS, G. *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur. 1987.

- FERREIRA, A.M. y VIEIRA, M.H. *Creenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2006.
- GABBIANI, B. *Escola, linguagem y poder*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2000.
- GABBIANI, B. La lingüística aplicada en el Uruguay: trayectoria de una existencia anónima, en C. Curco, M. Colin, N. Groult y L. Herrera (eds) *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. México: CELE-UNAM, pp. 427-438, 2002.
- GABBIANI, B. y ORLANDO, V. (comps.). *Enseñanza de portugués a hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir del análisis de aulas*. Montevideo: FHCE-Unión Latina, 2006.
- GABBIANI, B. *Lo más difícil de la vida es convivir*. 2010. En: [http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua\\_educacion/gabbiani\\_beatriz.htm](http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/gabbiani_beatriz.htm)
- GABBIANI, B. Formación continua-(co)construcción permanente. Creación de un espacio para la reflexión sobre la educación lingüística. En: Irala, V. y Silva, S. (Orgs.). *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- LATORRE, M.J. y BLANCO, F.J. Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. En: *Docencia e Investigación*, 17, p.147-170, 2007.
- LORTIE, D. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MILÁN, J.G.; SAWARIS, G; WELTER, M.L. El camino recorrido: Lingüistas y Educadores en la frontera Brasil – Uruguay. En: Trindade, A.M.; Behares, L.E. y Fonseca, M.C. (orgs.) *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa Maria: Pallotti, pp. 121-188, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Ley General de Educación*. Montevideo: Impo, 2009.
- RONA, J.P. (1959). *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- TRINDADE, A. M., BEHARES, L. y FONSECA, M.C. (orgs.). *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti, 1996.
- VARELA, J.P. *De la legislación escolar*. Edición facsimilar de la original impresa en 1876. Montevideo: Zonalibro, 2006.