

VI Encuentro de Investigadores del Área Social de la Región Noreste



Compiladora: Mariana Porta

Fernando Acevedo, Graciela Barrios, Yandira Álvarez, Ana María Barbosa,
Alejandra Da Silva, Alejandra da Silva, Mauricio De Souza,
Daniel De Queiroz Lopes, Pablo Díaz, Tabaré Fernández Aguerre,
Gustavo Ferreira, Mahira González, Pablo Menese Camargo, Lucia Morales,
Virginia Morales Olmos, Regina Motz, Gabriela Nogueira, Ernesto Pienika,
Mariana Porta, Claudia Ramos, Sofia Rodríguez, Virginia Solana,
Amalia Stuhldreher, Patricia Viera, Sibila Vigna Vilches, Andrés Wilkins

Melo, 1º de diciembre 2023



CENUR
NORESTE



VI Encuentro de Investigadores del Área Social de la Región Noreste

Melo, 1º de diciembre 2023



**CENUR
NORESTE**



ISBN 978-9974-0-2194-5

Foto de portada: Celia Eccher.

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legales previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito del titular del *copyright*.

Queda hecho el depósito que marca la ley
Impreso en Tradinco, julio 2024

Índice

Presentación	7
Recordando a Enrique Mazzei	11
Principales factores que influyeron en el desempeño académico de los estudiantes de las cohortes 2019 de los centros de educación superior de Rivera (Uruguay) durante la pandemia generada por la COVID-19	
Fernando Acevedo, Pablo Mense, Alejandra Da Silva.....	17
Estudio de casos en las localidades intermedias y pequeñas de la frontera noreste en Rivera y Cerro Largo	
Mauricio de Souza, Tabaré Fernández y Andrés Wilkins con la colaboración de Sofía Rodríguez.....	31
Una experiencia de trabajo interdisciplinario: Reflexiones sobre el Proyecto Fortalecimiento de la Participación en la Cuenca Alta del Río Negro	
Gustavo Ferreira, Amalia Stuhldreher y Claudia Ramos	59
Una revisión de los métodos de evaluación económica de sectores forestales y sus posibilidades de aplicación en Uruguay	
Virginia Morales Olmos y Ernesto Pienika.....	85
Mapeo de estudios de competencia digital en programas de formación docente en Uruguay	
Mariana Porta Regina Motz Daniel De Queiroz Lopes.....	95

Rivera y su paisaje lingüístico. Avance de un proyecto de investigación	
Virginia Solana Tristant.....	121
La oferta de educación terciaria tecnológica en el Mercosur:	
cursos binacionales Uruguay/Brasil	
Patricia Viera Duarte	135
Cosmovisiones y modos de vida de la comunidad charrúa	
contemporánea en Uruguay	
Sibila Vigna, Ana María Barbosa	145

Presentación

El 1ro de diciembre de 2022, se realizó en la Casa de la Universidad de Cerro Largo, el VI Encuentro de Investigadores del Área Social del CENUR Noreste, siguiendo la tradición iniciada por Enrique Mazzei de generar esa reunión anual con el propósito de compartir investigaciones y otras inquietudes académicas del Área Social de la UDELAR en Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó.

Con la llegada la instancia de compilar este libro, nos tomamos un momento para recordar a Enrique Mazzei, quien falleció el 15 de agosto de este año. Entre sus contribuciones elejimos recordar, no solo la iniciativa y promoción de este evento anual y su enorme significado para el Área Social de la región, sino su dedicación a consolidar este grupo, tanto en sus aportes académicos como en su carácter de comunidad. Por eso hemos creado el *texto coral* que hemos denominado *Recordar a Enrique*, con el cual comienza el libro. Entendimos que era pertinente recuperar la singular forma en que cada uno de los que aportaron siente que fue sensibilizado/a por la personalidad, la trayectoria, la producción o simplemente la cotidianeidad académica de la cual él formó parte.

En el encuentro se presentaron 18 ponencias, con representación de los Polos de Desarrollo Universitario Centro de Estudios de Fontera (CEF), Núcleo de Estudios Interdisciplinarios en Sociedad, Educación, Lenguaje y Frontera (NEI-SELF), Centro de Estudios en Políticas Educativas (CEPE), Núcleo de Estudios Rurales (NER), Departamento de Ciencias Económicas (DCE), Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social (IDIIS) y Centro de Investigaciones interdisciplinarias sobre la presencia indígena misionera en el territorio: patrimonio, región y fronteras culturales.

Ocho de esas ponencias han dado lugar a los artículos que se presentan en esta publicación, cubriendo una variedad de temáticas y de abordajes metodológicos. Sigue un breve resumen de estas contribuciones. Comenzaremos con los que enfocan en temas educativos.

Acevedo, Menese y Da Silva presentan los resultados de un proyecto que se centra en la evaluación del impacto de la pandemia de COVID-19 en el desem-

peño académico de estudiantes de educación superior en Uruguay, específicamente en los centros de Rivera. Se identifican factores clave que podrían influir, como la cantidad y calidad del estudio, el contexto familiar, el nivel socioeconómico, el contexto institucional y la formación y características de los docentes. Se plantean hipótesis sobre la variabilidad del impacto entre los centros y el efecto negativo en estudiantes con características específicas, como vulnerabilidad socioeconómica, bajo rendimiento previo, obligaciones domésticas o laborales durante la pandemia, y la naturaleza práctica de las carreras. Los autores utilizan una metodología del estudio predominantemente cuantitativa, utilizando encuestas autoadministradas dirigidas a una muestra representativa de la cohorte 2019 de la educación superior en Rivera, Uruguay. Los investigadores entienden que para una comprensión integral de los efectos de la pandemia, se debe complementar este estudio con uno cualitativo, centrado en opiniones y discursos de los estudiantes.

Porta aborda la inclusión de tecnologías digitales en educación, en formación docente, presentando los resultados de un mapeo sistemático de estudios sobre competencia digital (CD) en futuros docentes en Uruguay desde 2000 hasta mediados de 2021. Se destacan hallazgos que muestran la diversidad de métodos utilizados, así como la variedad de temas como la inclusión de la CD en el plan de estudios y las percepciones de los futuros docentes sobre sus propias competencias digitales. Se señala un aumento en las publicaciones a partir de 2018, posiblemente relacionado con incentivos de financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay y la Fundación Ceibal. Respecto a la construcción de competencias digitales en el contexto de la formación docente en Uruguay, se observan cambios institucionales y desafíos, como la búsqueda de estrategias de formación y prácticas en el aula. Se menciona la baja competencia digital de los futuros docentes y la necesidad de continuar desarrollando herramientas y condiciones para respaldar la investigación en este tema. Se propone la importancia de establecer una agenda de investigación institucional acordada por autoridades educativas, formadores de docentes y futuros docentes, con énfasis en una formación metodológica sólida y un presupuesto adecuado, que podría surgir de cambios institucionales profundos en la formación docente.

Por su parte, Patricia Viera aborda una experiencia de internacionalización de la educación en la frontera Rivera-Livramento, que es parte de los resultados de una investigación sobre la oferta de educación terciaria tecnológica en América Latina, realizado en el marco de un llamado del Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior (NEIES) del Mercosur. Los cursos tecnológicos binacionales entre Uruguay y Brasil se destacan como una experiencia única de articulación curricular y gestión de la educación superior tecnológica,

como un caso de “Internationalization at Home.” Viera destaca la integración de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes. Identifica un formato particular de “internacionalización del currículo” en el que un Diploma Binacional certifica competencias internacionales e interculturales, permitiendo a los estudiantes trabajar en cualquiera de los dos países. La propuesta también ofrece conocimientos interculturales y habilidades que preparan a los alumnos para el desempeño profesional en un entorno internacional, fomentando la comprensión y empatía entre personas de diferentes culturas.

En cuanto a los estudios de territorio, De Souza, Fernández y Wilkins presentan el “Estudio de Casos sobre Localidades Intermedias y Pequeñas de la Frontera Noreste en Cerro Largo,” que surge como parte del proyecto de investigación financiado por la CSIC sobre “Territorios, Estructuras de Bienestar y Desigualdad: Uruguay 1960-2011”. El estudio se centra en analizar la estructura de bienestar en localidades fronterizas entre 1960 y 2011, con énfasis en factores no provistos por el Estado uruguayo. Se formulan cuatro preguntas sobre migración, atención de salud, acceso a viviendas y relaciones con Brasil. Los autores dialogan con críticas recibidas en presentaciones anteriores y explicitan sus opciones sobre el constructo de frontera y sobre sus abordajes metodológicos. Discuten amenazas a la validez interna y a la validez externa y concluyen con la necesidad de discutir la validez de las inferencias descriptivas a realizar.

Abordando el territorio, pero desde la perspectiva de la gestión y la gobernanza y la intervención, el trabajo de Ferreira, Stuhldreher y Ramos presenta los resultados del Proyecto “Fortalecimiento de la Participación en la Cuenca Alta del Río Negro”, que busca avanzar hacia una gestión integrada y sostenible de los recursos hídricos. Se destaca la perspectiva participativa, con contribuciones de actores vinculados a la educación, la ciencia y ciudadanos expertos en la cuenca. Se mencionan actividades, programas y fichas creadas, así como los resultados de talleres con tomadores de decisiones. El enfoque transdisciplinario aborda el Plan Nacional de Aguas y destaca la importancia del agua como recurso esencial. Se resalta la necesidad de procesos participativos para avanzar hacia una gobernanza integrada de los recursos. Los autores destacan que a pesar de las limitaciones impuestas por la pandemia, se logró un buen nivel de participación mediante herramientas virtuales. Se subraya la importancia de un manejo sostenible de recursos naturales y la participación continua en procesos de investigación e innovación para abordar desafíos dinámicos. Se destaca el logro de una confianza mutua entre los participantes y se sugiere enfocarse en aspectos vinculados a áreas sociales para abordar el desarrollo sostenible a largo plazo. Asimismo, se subraya la importancia de un enfoque holístico e interdisciplinario para abordar el desarrollo sostenible y equitativo.

Morales y Pienika aportan conocimiento sobre el sector forestal. Examinan la contribución del sector forestal en Uruguay, basándose en métodos de estimación utilizados en casos europeos como Francia y Austria. Destacan la importancia de la contabilidad forestal en Europa para la gestión sostenible de recursos, abordando aspectos como la extensión y estado de los bosques. Los autores destacan que a nivel internacional, la contabilidad forestal facilita la presentación de datos forestales para cumplir compromisos climáticos y de biodiversidad. En el contexto uruguayo, destacan la necesidad de considerar el impacto ambiental del sector forestal en la economía, abordando desafíos en la generación de información. También señalan que se observa un esfuerzo significativo para mejorar la disponibilidad de datos en el sector forestal de Uruguay y pretenden contribuir a la discusión sobre las necesidades de información para la toma de decisiones en el sector forestal uruguayo.

Finalmente dos trabajos se centran en temas relativos a la cultura. En primer lugar Vigna y Barbosa comparten una investigación interdisciplinaria sobre las cosmovisiones charrúas en Uruguay, abordando la relación entre espiritualidades, medios y modos de vida contemporáneos. Con un enfoque en mujeres, la investigación se desarrolla en diversas localidades de Uruguay y busca entender las cosmovisiones a través de la reconstrucción de ideas culturales y experiencias. En términos de espiritualidades, se exploran procesos de recuperación que incorporan elementos de la lengua indígena, rituales y ceremonias centradas en la luna, la naturaleza y la conexión con los antepasados. Las autoras señalan que estas prácticas espirituales se entrelazan con la reconstrucción de modos y medios de vida que reflejan un retorno a prácticas autosustentables y una crítica a los modelos de desarrollo occidentales. En resumen, la investigación destaca la integración holística de espiritualidades, opciones de vida y activismo en la comunidad charrúa, ofreciendo modelos organizativos alternativos y desafiando las divisiones convencionales.

Por otro lado, Solana presenta un avance de investigación de centrado en el paisaje lingüístico de la ciudad de Rivera, Uruguay, limítrofe con Brasil. La autora declara que aunque existen estudios previos sobre la situación lingüística fronteriza, hay escasez de investigaciones específicas sobre la interrelación entre políticas lingüísticas y multilingüismo en este contexto. Propone una investigación de campo en dos espacios urbanos diferentes (centro y periferia) para analizar cómo las políticas lingüísticas y el multilingüismo se manifiestan y gestionan en el paisaje lingüístico actual de Rivera. Se discuten consideraciones metodológicas, incluyendo la definición de unidades de análisis, la relevancia de la geolocalización y la necesidad de categorizar datos en función de criterios teóricos y metodológicos.



Recordando a Enrique Mazzei

¿Cómo recordar y honrar a quién fue nuestro docente, director, colega y compañero de trabajo, Enrique Mazzei? Como sucede generalmente, este tipo de cometido nos encuentra elaborando el duelo y buscando las salidas que permitan convivir con la idea de la ausencia. La muerte tiene el poder de resignificar todo. Nos quita, nos vulnera y nos da cabal idea de nuestra finitud. Frente a ese hecho tan inexorable, aprendemos a buscar las continuidades que nos permite sentir nuestra propia trascendencia y la de quienes hemos sentido próximos. En el caso de Enrique, es fácil encontrarlas.

En este contexto, la región Noreste de la Udelar, Enrique, es ya parte de nuestra historia más reciente. Hoy recuperamos, no solamente los recuerdos de cada uno de los que formamos su equipo de trabajo, sino las numerosas expresiones que nos han llegado de colegas del área social de la región, grupo y espacio que él cultivó y alimentó con dedicación para aportar a la construcción de una comunidad.

Quienes lo tuvimos más cerca, sabemos que no hubiera querido ser recordado con solemnidad mortuoria, sino que habría preferido la calidez de los comentarios espontáneos y auténticos de quienes compartieron espacios de su vida. Ese ha sido el sentir que quisimos recoger en este breve texto, un collage de recuerdos, que refleja no solo el académico, sino la persona, sus formas de ser, estar, construir, invitar, contribuir, celebrar, reflexionar, etc.

Una figura que construyó los cimientos académicos y organizacionales del Noreste

Despedimos con emoción al profesor Mazzei; quien fuera por muchos años el único Docente Grado 5 del Área Social en esta región. Una figura que construyó los cimientos académicos y organizacionales del Noreste, quien permanentemente se hacía presente y participante entusiasta de todas las iniciativas –en docencia, investigación o extensión– de cualquiera de las tres Sedes. Infaltable

apoyo moral e intelectual para quien lo invitara o convocara. Un pilar fundacional del CENUR Noreste, aunque no llegara a ser miembro del Consejo.

Desde la despedida al Profesor Enrique Mazzei, el nuevo CENUR Noreste comienza una nueva etapa de la vida de una institución: la despedida de uno de los más importantes fundadores, quien dio sustento al proyecto desde un “instituido” repleto de tradición, identidad y reconocimiento. Al dejarnos nos provoca la nostalgia propia de los dolores de crecimiento institucional y nos lega la responsabilidad de continuar construyendo regionalidad en esta franja de frontera adonde está presente vívidamente la Universidad de la República.

En lo personal, fue un Maestro en el recorrido de mis estudios de Fronteras. Conocí a Mazzei por sus publicaciones como resultado del rastreo de antecedentes para mis estudios de maestría y de doctorado. La vida me llevó a encontrarlo personalmente en la Región Noreste de Udelar como fronterólogo, responsable de un PDU del área de Ciencias Sociales, y como Director de la Casa de Cerro Largo; pero, sobre todo, como compañero inolvidable en esta aventura de la descentralización universitaria.

Vaya al Profesor y al compañero nuestro adiós, muchas gracias y hasta siempre.

Patricia Viera (CEPE, CUR)

Un referente para el desarrollo académico de la región

Conocí a Enrique Mazzei en 1999, cuando lo invité a dictar un seminario en la Maestría de Estudios Fronterizos, de la FHCE. Poco después, repetimos la experiencia en el Diploma “Lenguaje, educación y sociedad en área de frontera”, que se dictó en el Centro Universitario de Rivera. Luego vinieron los PDUs sobre temas de frontera. Desde Cerro Largo, Enrique siguió siendo un referente para el desarrollo académico de la región. Pero nuestro recuerdo va más allá de lo académico. Enrique fue una persona amable, generosa, siempre proclive a una sonrisa. La noticia de su fallecimiento nos entristece, pero también nos compromete para seguir adelante. Vamos a extrañarlo.

Graciela Barrios (FHCE, NEISELF)

Académico inquieto en búsqueda siempre de nuevos horizontes de consolidación universitaria

La partida de Enrique Mazzei fue para muchos de nosotros algo súbito, sorprendente, hasta desconcertante, dada su vitalidad, su entusiasmo inmutable y su perenne sentido del humor. Así, pese al hecho real de su ida y pese al sentimiento de pérdida, se impone en mi memoria el “otro” Enrique. El Enrique tal como lo vivencié y que como tal queda grabado en mi recuerdo.

Así perdura para mí ese Enrique en el que se trasuntaba la gentileza y las maneras del auténtico anfitrión, que desplegaba a pleno en la Casa de la Univer-

sidad de Cerro Largo (CUCCEL), que convertía en un auténtico placer las visitas que me tocara hacer. Cada clase o actividad en Melo, que tenía a Enrique como punto de referencia era sinónimo de cálida acogida, que permitía desplegar a pleno lo que uno venía a enseñar, compartir, proponer. Fue así que en minutos se hizo cómplice activo de salidas a campo que involucraban a su equipo de Cerro Largo y que hacía extensible a la Estación de Bañados de Medina o lugares como la Posta del Chuy, adonde nos acompañara entusiasta e incansable. Esta hospitalidad supo ser transitiva a sus colaboradores, convirtiendo a la CUCCEL en un centro pletórico de entusiasmo e iniciativas.

Mi recuerdo persiste en atesorar a un Enrique que supo aglutinar - con elegancia y versatilidad difícil de igualar - un calidoscópico grupo de investigadores del área Social del Noreste en lo que él dio en llamar los Encuentros de la Laguna de Merín. Pienso que la elección del lugar al que nos convocaba año tras año transcendía su conocimiento de lugareño histórico: creo que era signo de la elección inteligente de un ámbito que ayudaba de distender a las personas para vivir el intercambio académico en un entorno que invitaba justamente a salirle al encuentro al colega, con un espíritu plural que no desdibujaba el rigor de la actividad, que Enrique siempre insistía en consolidar con una publicación cuya portada tuviera - obviamente - una foto de la Laguna, tomada - por supuesto - por Enrique.

La llaneza de su trato, su comprensión de la riqueza de la diversidad de perspectivas y su calidez humana marcaron los intercambios que tuve el privilegio de mantener con Enrique.

Supo convencerme de llevar adelante actividades con la confianza que con pocas palabras entenderíamos el sentido de la contribución que buscábamos concretar. Supo estar atento también a la dimensión humana que entrañaban las interacciones que teníamos, con interés genuino en lo que pudiera acontecerme como ser humano.

Académico inquieto en búsqueda siempre de nuevos horizontes de consolidación universitaria en recónditos lugares del Noreste, a la vez que persona integral, con una calidez y sensibilidad particular. Ese es el Enrique Mazzei que me acompañará siempre en el recuerdo.

Amalia Stuhldreher (IDIIS, CUT)

Las vueltas de la vida

En 1990 yo estaba cursando el año de la Licenciatura en Sociología y tocó hacer elecciones para la Comisión Directiva y el Claustro del Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho, adscripción institucional que teníamos por entonces. Ahí escuché por primera vez a Enrique Mazzei, siendo el candidato a la Dirección del ICS y yo candidato al Claustro por una de las listas estudiantes.

Me acuerdo de la presentación de su Plan de Trabajo: estructurado, detallado, formal, sin estridencias. Había que sentar las bases institucionales de la Sociología en la futura Facultad que se estaba creando. El era uno de los “institucionales”. Pero a mí, como a tantos otros compañeros de aquel tiempo, nos llamaba más la atención una presentación informal y movilizante, corrosiva, irreverente. En ese momento, a elección fue otra.

Unos diez años después, Enrique llegó a la Dirección, electo por consenso: era necesario consolidar criterios institucionales para la investigación, la enseñanza y la gestión en una estructura universitaria rigurosa, cosa que demandaba mucho trabajo y a la vez un bajo perfil. Así lo encontré cuando regresé de México en 2004: estaba satisfecho por el camino recorrido, atento a los desafíos, con firmeza en las mateas pero con mucha generosidad para los que volvíamos. El Departamento de Sociología se había consolidado en su estructura docente, había logrado abrir el Doctorado y difundía su investigación a través de la Revista de Ciencias Sociales y del Libro anual “El Uruguay desde la Sociología”. Nada de esto lo hizo con estridencia, ni con soberbia. Nunca se jactó de lo que sabía ni resaltó los errores o ignorancias de los demás. Esa gestión me dejó muchas lecciones.

Catorce años más tarde me tocó encontrarlo de nuevo: él siendo responsable del Centro de Estudios de la Frontera y Director de la recientemente creada Casa de la Universidad de Cerro Largo; yo, como Presidente de la Comisión Coordinadora del Interior. Los papeles se habían invertido respecto de aquella primera vez. Ahora me tocó a mí hacer la presentación estructurada, detallada, pero tal vez con alguna estridencia, del Plan que proponía para un cuatrienio, incluida, por supuesto, para la región noreste. La diferencia, la lección, fue que Enrique me escuchó atentamente, y luego acordó con las ideas que estaba planteando. No por ello, también me recomendó revisar algunos diagnósticos, y me aconsejó buscar los equilibrios, pero comunicando los objetivos en forma clara y visible. Porque su apoyo nunca dejó de estar acompañado por aquello que, en privado, en su círculo más pequeño, siempre nos refrendaba: ¿dónde está la reflexión crítica, esa que debemos aportar desde la Sociología?

Gracias Enrique.

Tabaré Fernández (FCS, NEISELF)

... hizo mucho más por la región de lo que podemos ver ahora

Me viene a la mente Enrique con su generosidad, su hospitalidad. Cuando disfrutaba de que estuviéramos en Melo compartiendo un asado. Siempre pareció más interesado en que la gente que lo rodeaba se sintiera a gusto y generara vínculos cálidos, aunque los viera cada tanto. Parecía más interesado en eso, que en

demostrar cuánto sabía, que es tan típico de la Academia. Él parecía estar más allá de eso.

Creo que hizo mucho más por la región de lo que podemos ver ahora. Generó un sentimiento de comunidad en los docentes del área social, con esos encuentros en el Lago Merín y con su forma de ser, que te daba gusto estar.

Mahira González (NEISLF, CUR)

... acogedor, cordial, procurando tender lazos, con un especial sentido del humor y con esa temple ...

En lo personal, y de las instancias que pudimos compartir (que lamentablemente no fueron muchas), lo recuerdo con un carácter y una manera de tratar muy agradable. En los Encuentros de Investigadores del Área Social donde el ambiente era más distendido, procuraba que los asistentes se sintieran bien. Fue muy acogedor, cordial, procurando tender lazos, con un especial sentido del humor y con esa temple que los años dan. Ni hablar de sus aportes en la construcción y fortalecimiento de la Casa de la Universidad de Cerro Largo. Cómo lo extrañamos y extrañaremos...

Gabriela Nogueira (Departamento de Ciencias Económicas, CUT)

Un papel fundamental en la creación de la CUCEL

Cumplió un papel fundamental en la creación de la CUCEL en el 2013 y apertura de puertas de la misma en noviembre de 2014, siendo su primer director, a partir de la instalación del PDU Centro de Estudios de la Frontera a fines el año 2010 y radicación del mismo en el departamento de Cerro Largo, además de contribuir al fortalecimiento de la región noreste de la Udelar desde antes de la creación del CENUR como tal. En lo personal, un amigo y un Profesor.

Mauricio De Souza Silveira (CEF, CUCEL)

Compañero ingenioso y entrañable

Conocí al Profesor Enrique Mazzei cuando corrían los años 90. Fue a través de sus publicaciones sobre pobreza urbana y marginalidad, lecturas obligatorias para una estudiante de la Escuela Universitaria de Servicio Social. Muchos años después, me lo encontraba en el Centro de Melo, invitándome a participar de sus cursos sobre Frontera. Más tarde nos convertiríamos en compañeros de trabajo, compartiendo cotidianamente la actividad académica y de gestión universitaria, pero también sus siempre entretenidas anécdotas y divertidas ocurrencias. Siempre recordaremos al profesor, pero también al compañero ingenioso y entrañable.

Yandira Alvarez (CEF, CUCEL)

La sal de la vida ...

Cuando comencé a trabajar con Enrique, primero como Asistente académica y luego entrando al Centro de Estudios de la Frontera, venía de un contexto privado, muy diferente. Ahora que lo miro, era bastante rígido en comparación a lo que posibilita la estructura y la cultura universitaria.

Un día fuimos a la sede de Tacuarembó por una reunión que hoy no recuerdo exactamente de qué trataba. A la vuelta, Enrique nos invita a Mauricio y a mí a ver las nuevas instalaciones que tenía Cabezas Bier, una fábrica de cerveza artesanal. Desde mi perspectiva, que contaba las horas de viaje de ida y vuelta y pensaba en términos de la “productividad” del trabajo, versus el tiempo empleado, no entendí muy bien el propósito del cambio de derrotero. Sin embargo, ¡el paseo fue excelente! Aprendimos del proceso de hacer cerveza, de algunos clivajes para el desarrollo local y por supuesto... cargamos nuestras botellitas ... Algo debió ver en mi cara Enrique cuando hizo la propuesta, porque cuando nos volvíamos, me miró y me dijo ... Mariana ... ¡¡Estas cosas son la sal de la vida!! Mientras su sonrisa esbozaba satisfacción a varios niveles.

Un día preparábamos el encuentro del área social, que por iniciativa de Enrique debía ser en Lago Merín. Estábamos con los detalles del desayuno. “El jugo de naranja tiene que ser exprimido, no lo quiero de botella” dijo Enrique. Nuevamente, mis cálculos iban por el lado de la economía y la eficiencia, pero para Enrique no estaba en el horizonte bajar la calidad ni el placer de un buen jugo de naranja exprimido en el desayuno.

Así era ... Aprendí por la práctica que la vida académica podía tener a la vez las dimensiones intelectuales y sibaritas y que naturalmente... mejoraba el sabor de la experiencia. Luego, otras oportunidades en su casa del Cerro Pelado, pudimos probar su receta de huevos quimbos o su helado con frutos rojos, mientras escuchábamos anécdotas donde los grandes personajes de la Sociología del Uruguay se volvían más próximos, presentes y divertidos de lo que yo los había conocido como estudiante.

Es una gran responsabilidad tener a Enrique en el comienzo de nuestra breve historia del Área Social en el Noreste. Es aprender a pensar la vida de nuestros mundos académicos, considerando la calidad de los aportes, pero sin perder la calidez de los encuentros. Es construir universidad pero reconocer la singularidad de nuestras pequeñas comunidades.

Mariana Porta (CEF, CUCEL)

Principales factores que influyeron en el desempeño académico de los estudiantes de las cohortes 2019 de los centros de educación superior de Rivera (Uruguay) durante la pandemia generada por la COVID-19

Fernando Acevedo, Pablo Mense, Alejandra Da Silva¹

Resumen

En las organizaciones de educación superior de Uruguay la emergencia sanitaria por COVID-19 condujo a la adopción generalizada de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en línea, lo cual implicó grandes desafíos para estudiantes y docentes. Una revisión preliminar de la reciente producción académica sobre el desempeño académico de los estudiantes de educación superior permitió inferir que los factores considerados de mayor incidencia en dicho desempeño son los siguientes: cantidad y calidad del estudio, contexto familiar, nivel socioeconómico, contexto institucional, formación y características de los docentes.

En este contexto, los objetivos del proyecto que aquí se presenta están orientados a determinar el grado de incidencia de dichos factores en el desempeño académico de los estudiantes de las cohortes 2019 de cada uno de los cuatro centros de educación superior de Rivera (Uruguay) durante la pandemia. También se evaluará la incidencia de las nuevas modalidades de enseñanza adoptadas durante la pandemia. En concordancia con esos objetivos se formularon las siguientes hipótesis: la incidencia de la pandemia en el desempeño académico estudiantil no fue equivalente en los centros de educación superior considerados; la incidencia de la pandemia afectó más negativamente el desempeño académico de estudiantes con las siguientes características: (i) procedentes de hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica; (ii) con peor desempeño académico en 2019; (iii) con obligaciones domésticas durante la pandemia (i.e., cuidado de hijos o familiares a su cargo); (iv) con obligaciones laborales durante la pandemia; (v) cursantes de carreras en cuyas unidades curriculares vertebrales predominan las de carácter práctico.

¹ PDU Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE), CENUR del Noreste, Universidad de la República.

La estrategia metodológica a aplicar será de carácter cuantitativo. La técnica de producción de información será la encuesta autoadministrada, que se aplicará a una muestra representativa del total de la cohorte de ingresos a la educación superior en Rivera en el 2019.

Antecedentes

Algunos estudios analizados para la fundamentación del presente proyecto se enfocan en explicar los procesos generados y las decisiones tomadas en organismos estatales e instituciones educativas, en relación a las consecuencias generadas por la COVID-19 que afectaron todos niveles educativos en Uruguay e implicaron un gran desafío para asegurar la continuidad educativa. Para Pequeño et al. (2020) la implementación de los cursos de manera virtual en la Universidad de la República (Udelar) fue una respuesta para mantener las trayectorias educativas, destacando una valoración positiva de parte de los estudiantes respecto al aprendizaje virtual mediante la plataforma EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), considerando la facilidad de acceso a materiales y contenidos de los cursos. Por otro lado, destacan algunas dificultades como el relacionamiento con los docentes y el estrés, ansiedad y agobio presentados de manera significativa en los estudiantes afectados por situaciones que trascienden lo sanitario, como son los casos de situación de vulnerabilidad socioeconómica. Según Questa et al. (2021), se tomaron medidas de educación a distancia atendiendo a la contextualización, niveles de segregación y desigualdad educativa, entendiendo como riesgo la exclusión educativa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Alonzo y Osorio (2021) destacan, como algunas de las estrategias para hacer frente a las necesidades generadas por la pandemia, el fortalecimiento de la plataforma EVA y el incremento de salas virtuales, un mayor apoyo económico y el apuntalamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Rodríguez et al. (2022) sostienen que el advenimiento de la pandemia de la COVID-19 ha obligado a los estudiantes a poder adaptarse a los nuevos medios de enseñanza. El cierre de los centros educativos generó una migración masiva a la virtualidad, lo cual tuvo una gran repercusión en el desempeño académico de los estudiantes. Algunos de los factores considerados como de mayor incidencia en dicho desempeño son los siguientes: cantidad y calidad del estudio (Aldana et al., citado en Chong, 2017), contexto familiar (Borja et al., 2021), nivel socioeconómico (Garbanzo, 2013), contexto institucional (Chong, 2017), formación y características de los docentes (Hernández, Jiménez y Sánchez, 2015).

En este nuevo contexto ciertos estudios destacan la necesidad de identificar la incidencia de las nuevas modalidades de enseñanza, evaluación y aprendizaje adoptadas durante la pandemia, en especial lo referente al uso de tecnologías de la información y de la comunicación, la integración social en contextos infor-

males de aprendizaje (Hernández, Paredes y Martín, 2021), las acciones pedagógicas para migrar de la presencialidad a la virtualidad (Restrepo, citado en De Jesús y Jiménez, 2022), la accesibilidad a Internet y a dispositivos inteligentes y las condiciones demográficas y económicas de los estudiantes (González, 2020), la interacción de estudiantes y docentes en modalidad virtual (Hernández, Paredes y Martín, 2021).

Fundamentación

La pandemia causada por la COVID-19 impactó en la forma en que se desarrollaban todas las actividades de nuestras vidas. El estallido de la pandemia ha cambiado el mundo contemporáneo, dejando en evidencia desigualdades sociales, económicas, culturales y educativas del país y del mundo, poniendo de manifiesto los mecanismos invisibles o ignorados de las desigualdades.

El cierre de Instituciones de Educación Superior (IES) en todo el mundo ha perturbado enormemente las prácticas normales de enseñanza y de aprendizaje. En respuesta a la pandemia, casi todas las regiones y países cerraron sus instituciones educativas en abril de 2020, dejando a aproximadamente 220 millones de estudiantes de educación terciaria sin acceso físico a ellas.

El impacto de la pandemia nos impulsó a un cambio repentino, pasando a procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación en línea. Cuando se confirmaron los primeros casos, se decretó el estado de emergencia sanitaria y el sistema educativo fue uno de los ámbitos más radicalmente afectados, debido a que la emergencia sanitaria dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en las organizaciones educativas. A pesar de contar con el apoyo de diversas herramientas y tecnologías, un cambio tan drástico sigue provocando importantes retos para los estudiantes, el personal y la gestión universitaria (Mok, 2022).

Estado de situación en Uruguay

En Uruguay, el Decreto N° 93/020, de 13 de marzo de 2020, declaró el estado de emergencia nacional sanitaria como consecuencia de la pandemia originada por el virus SARS-CoV2; desde esa fecha, el Poder Ejecutivo adoptó diversas medidas sanitarias, sociales y económicas, procurando mantener el equilibrio entre la protección de la salud humana y la minimización de trastornos sociales y económicos, así como el respeto de los derechos humanos (Poder Ejecutivo, 2020). Una de las primeras medidas implementadas fue el cierre de todos los centros educativos. En este sentido, la emergencia sanitaria generó la necesidad de pensar rápidamente estrategias de enseñanza y de aprendizaje en formato virtual. La implementación de formas de aprendizaje alternativas mediante el

uso de la tecnología fue imprescindible con el fin de preservar algún espacio de intercambio y contención.

El 31 de marzo, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar resolvió suspender las actividades presenciales hasta que las condiciones sanitarias permitieran su implementación en condiciones de seguridad; estableció que la enseñanza se desarrollara en plataformas digitales durante el resto del primer semestre de 2020 y garantizara la adecuación de las evaluaciones y el acceso a los medios apropiados para asegurar que todos los estudiantes pudieran cursar en las modalidades establecidas (Rectorado Udelar, citado en Pequeño et al., 2020).

Además de tomar medidas sanitarias y definir protocolos (lavado de manos, uso de alcohol en gel, uso de pañuelos desechables, desinfección de objetos y superficies), la Udelar se enfocó en el diseño e implementación de dispositivos de enseñanza remota que permitieran sostener la educación superior en el marco de un plan de contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA, Udelar, 2020) para acceder a los cursos virtuales y a los recursos educativos, con el fin de minimizar las repercusiones de la pandemia. Las acciones llevadas adelante por la Udelar para el acompañamiento y apoyo a los estudiantes incluyeron becas de apoyo económico, psicológico y pedagógico (Alonzo y Osorio, 2021).

Impacto de la COVID-19 en los procesos de aprendizaje

Existen diversos puntos de vista sobre las dimensiones que han tenido incidencia predominante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. López y Contreras (2022) definen el impacto de la COVID-19 en los procesos de aprendizaje a partir de cuatro dimensiones: infraestructura tecnológica, capacitación, competencias digitales y el ámbito social-económico y de salud. Gazca (2020) enfoca su estudio en la influencia que tuvo la pandemia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con énfasis en las dificultades que se generaron en la estabilidad y bienestar psicológico de los estudiantes. Flores (2020) realiza un análisis que aborda las desigualdades que se hicieron visibles con la pandemia, partiendo de la base de que los sectores más vulnerables son los que se enfrentan a mayores situaciones de desigualdad en cuanto al acceso a Internet, recursos tecnológicos y dispositivos móviles, entre otros.

En este contexto, el estudio está enfocado en determinar los factores más influyentes en el desempeño académico de los estudiantes de las cohortes 2019 de cada uno de los centros de educación superior de Rivera (Uruguay) durante la pandemia.

Factores potencialmente intervinientes en el desempeño académico

Garbanzo (citado en Soza, 2021) señala que el rendimiento académico es la conjugación de distintos factores que inciden en el resultado académico, en el que interactúan elementos sociodemográficos, psicosociales, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos; entre ellos, elementos tan variados como la motivación, la ansiedad, la autoestima, la percepción del clima académico, el entusiasmo, el docente, el sentido de propósito, entre otros.

Los resultados académicos de los estudiantes son una herramienta valiosa para la construcción de escenarios e indicadores que orientan la planificación y seguimiento de la educación superior y, por ende, coadyuvan en la toma de decisiones que permiten mejorar la calidad (Vargas, citado en Hernández, Jiménez y Sánchez, 2015).

Cabe destacar que para el presente trabajo se tendrá en cuenta el concepto de desempeño académico relacionado con la evaluación de los aprendizajes, entendiéndolo como reflejo de los resultados traducidos en las calificaciones de los estudiantes.

Una revisión preliminar de la reciente producción académica sobre el desempeño académico de los estudiantes de educación superior permitió inferir que los factores considerados como de mayor incidencia en dicho desempeño son los siguientes: cantidad y calidad del estudio, contexto familiar, nivel socioeconómico, contexto institucional, formación y características de los docentes.

Cantidad y calidad del estudio

Para Torres y Rodríguez (citado en Chong, 2017) un buen aprendizaje y un buen desempeño académico dependen, en gran medida, de la dedicación que el estudiante preste a las tareas educativas durante el tiempo que está en su hogar, aunque, al contrario de lo que pudiera pensarse, no es tan importante el tiempo que se invierte en el estudio como su calidad.

En la explicación del desempeño académico, lo más importante son las características de los propios estudiantes, sus capacidades, vocación, experiencias previas, esfuerzo y disposición a aprender; sin embargo, las instituciones deben ofrecer oportunidades y ambientes formativos, en términos de calidad y pertinencia para propiciar un buen desempeño académico (Aldana et al., citado en Chong, 2017). Los hábitos y técnicas de estudio constituyen uno de los factores de mayor incidencia en el desempeño académico de los estudiantes (Martínez et al., 2020).

Borja et al. (2021) establecen una relación directa entre el autoconcepto y el aprendizaje del estudiantado, considerando una categoría de mayor significancia en el rendimiento académico. Entienden al rendimiento académico como la

evaluación de la propia capacidad para cumplir con una tarea intelectual, que está relacionada con la persistencia, el deseo de éxito, las expectativas académicas y la motivación (Garbanzo, 2014, p. 47, Minayo et al., 2021, p. 14; Muñoz, et. al, 2021, p. 7).

Contexto familiar

En los últimos años, el contexto familiar y social en que se produce el proceso formativo ha ocupado un lugar importante, y se señala como un parámetro relevante en el desempeño. Muchos estudiantes manifiestan que las carencias económicas, la jefatura de hogar y las relaciones familiares inciden directamente en sus calificaciones (Borja et al., 2021).

La influencia parental es importante en cuanto a los aspectos ambientales y la motivación, en tanto que del estudiante depende la organización del tiempo, la elección de la técnica de estudio, el compromiso y la motivación. La situación económica de la familia repercute en el estudiante cuando, al no ser cubiertas las necesidades primarias, la educación pasa a ser devaluada y se da prioridad al trabajo remunerado; por lo tanto, la familia exige al estudiante que ayude económicamente para resolver dichas necesidades, generándole otra obligación; este es también el caso de estudiantes que tienen personas a su cargo o se encargan de las labores del hogar. Cabe destacar que el contexto familiar no cuenta, o cuenta poco, en el caso de estudiantes que durante sus estudios no viven en sus hogares de origen, y también en el caso de aquellos independizados de su hogar de origen.

Nivel socioeconómico

La educación posee una importante capacidad predictiva del nivel socioeconómico de una población (Garbanzo, 2013). El tamaño del hogar, la condición del estudiante en cuanto a si trabaja además de estudiar, el nivel de educación del jefe de hogar y el ingreso económico mensual del estudiante han sido considerados por Tonconi (2010) para indagar la relación existente entre el nivel socioeconómico y el desempeño académico (Garbanzo, 2013).

Piñeiro y Rodríguez (citados en Chong, 2017) mencionan que el nivel socioeconómico del estudiante tiene efectos positivos sobre su desempeño académico, lo cual subraya la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la institución educativa en el proceso de aprendizaje. Las condiciones socioculturales y materiales que intervienen en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes impelen a indagar en la capacidad de las familias para apoyar con recursos materiales y culturales al estudiante (Piñeiro y Rodríguez, citados en Chong, 2017).

Contexto institucional

En su búsqueda por mejorar la calidad de la educación y con la finalidad de responder a su compromiso social, las IES han prestado atención al quehacer académico de sus estudiantes.

A partir de la declaración de emergencia sanitaria, la educación superior debió reorganizarse rápidamente, migrando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la virtualidad, pero aún existen elementos que impiden que ésta funcione exitosamente en todos los contextos. Entre las principales dificultades, se distinguen la accesibilidad y la cultura de uso (Arteaga, Enríquez y Chuquimia, citado en Pequeño et al., 2020).

Otro de los aspectos destacados es la complejidad de los estudios; resulta imprescindible analizar las prácticas curriculares, las prácticas preprofesionales, la vinculación con la sociedad, la articulación del grado, el posgrado y el fortalecimiento de la investigación, con miras a tomar acciones que favorezcan la permanencia del estudiantado y su buen desempeño (Chong, 2017).

Formación y características de los docentes

Hernández, Jiménez y Sánchez (2015) identifican factores internos y externos que influyen en el desempeño académico. Destacan la importancia que tiene incrementar los apoyos y los programas orientados a la formación del personal docente, ya que junto con los estudiantes son los actores principales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y por tal razón se requiere que desarrollen habilidades y competencias en procura de la mejora de las técnicas de enseñanza.

Stupnisky et al. (citados en Hernández, 2015) recomiendan que los profesores organicen sus cursos de tal forma que sean predecibles, es decir, que los temarios sean detallados desde el inicio del curso y con una programación adecuada, criterios de evaluación, técnicas de estudio, número de trabajos que deberán ser entregados, sugerencia en técnicas de estudio y apoyo con material didáctico complementario.

A su vez, se propone la implementación de un procedimiento de evaluación de los profesores capaz de diagnosticar aspectos a mejorar (Weinberg et al., citados en Hernández, 2015). Para mejorar el desempeño académico también sugieren generar espacios especiales de aprendizaje, en los que los estudiantes aprendan técnicas de estudio especializadas.

En un estudio realizado en siete facultades de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (Riobamba, Ecuador) se destacan los cuatro factores que los estudiantes consideran como los más relevantes en cuanto a la afectación en su rendimiento académico y en la calidad de la educación impartida: factores socioeconómicos, familiares, académicos y personales (Esparza et al., 2020).

Variables intervinientes en el desempeño académico durante la pandemia

Como consecuencia de la propagación de la pandemia por la COVID-19, entre las primeras medidas para contener su avance estuvo el cierre de los centros escolares en todos los niveles del sistema educativo. Según reportes de la UNESCO, hasta el 30 de marzo 166 países habían cerrado sus escuelas y universidades. A escala mundial, el 87 % de la población estudiantil se vio afectada por estas medidas, es decir, unos 1.520 estudiantes (Hernández, Paredes y Martín, 2021). Estos autores afirman que durante la pandemia los factores que más influyeron en el desempeño académico de los estudiantes fueron los aspectos emocionales –tales como la falta de integración social y el sentimiento de frustración–, así como las dificultades económicas y aspectos académicos tales como la interacción con los docentes, la conectividad y los recursos tecnológicos, entre otros.

La educación virtual debería ser un recurso que permita aprovechar las tecnologías de la información y de la comunicación reduciendo barreras de espacio y/o tiempo para aprender y, en consecuencia, disminuir la deserción escolar (La Madriz, 2016). La virtualidad, desde una mirada reflexiva sobre lo cotidiano y su utilización en la creación de ambientes educativos amplios, masivos y pertinentes, debe responder a necesidades específicas de los usuarios que están al margen de la educación presencial, sean los motivos que sean (Fundación Universitaria Católica del Norte, citado en Hernández, Paredes y Martín, 2021).

En el ambiente virtual, la integración social es algo que se da poco en el contexto formal de aprendizaje; es difícil que el estudiante encuentre por lo menos a algún compañero con el que interactuar durante el curso y se sienta apoyado por esta relación. Otro factor importante es la interacción con los docentes, ya que desde la experiencia previa de los estudiantes en ambientes presenciales esperan encontrar relaciones estudiante-docente equivalentes en la modalidad virtual. Por tanto, la interacción es uno de los factores que más influyen en el abandono en ambientes virtuales (López y Estrada, 2020). Asimismo, existen muchos estudiantes que no tienen la posibilidad de acceder a Internet, ya sea por carencias económicas o ausencia de tecnologías (González, citado en Hernández, Paredes y Martín, 2021).

Un factor más de gran relevancia en estos ambientes de aprendizaje es la frustración. La frustración del estudiante en línea originada por situaciones problemáticas graves o repetidas es un hecho que tal vez no se esté estudiando suficientemente. Las consecuencias de la frustración del estudiante pueden ser gravosas para todos los agentes implicados en la educación en línea: estudiantes, docentes e instituciones (Borges, 2005).

Es importante resaltar que se suman otros aspectos tales como el económico y el tecnológico; muchos ciudadanos perdieron su empleo durante la pandemia y/o redujeron su aportación económica a la familia, lo que llevó a la reducción

de su poder adquisitivo y, en consecuencia, a no poder adquirir accesorios tecnológicos que permitieran el continuo desarrollo académico de los estudiantes.

Por otra parte, un factor de influencia fundamental en el desempeño académico en el contexto de pandemia estuvo relacionado con las diversas acciones pedagógicas que se implementaron para migrar de la presencialidad hacia la virtualidad con el uso de plataformas y herramientas tecnológicas para los intercambios educativos (Restrepo, citado en De Jesús y Jiménez, 2022).

Cabe destacar que las variables antes mencionadas, tales como la cantidad y calidad del estudio, el contexto familiar, el nivel socioeconómico, el contexto institucional, la formación y características de los docentes y la motivación, son considerados factores que seguramente también han tenido influencia en el desempeño académico de los estudiantes durante la pandemia.

Problema de investigación

Determinación de los principales factores que influyeron en el desempeño académico de los estudiantes de las cohortes 2019 de los centros de educación superior de Rivera (Uruguay) durante la pandemia generada por la COVID-19.

Objetivo general

Determinar los factores más influyentes en el desempeño académico de los estudiantes de las cohortes 2019 de cada uno de los centros de educación superior en Rivera (Uruguay) durante la pandemia generada por la COVID-19.

Objetivos específicos

1. Explorar la incidencia de la gestión organizacional en el desempeño académico de los estudiantes durante la pandemia y las eventuales diferencias entre las cuatro IES consideradas.
2. Determinar si el desempeño académico durante la pandemia fue diferente en estudiantes procedentes de hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica que en aquellos procedentes de hogares en mejor situación socioeconómica.
3. Identificar los efectos generados por la pandemia en los estudiantes que en 2019 habían tenido peor desempeño académico y en aquellos que habían tenido mejor desempeño académico.
4. Identificar la incidencia de las nuevas modalidades de enseñanza durante la pandemia en el desempeño académico de los estudiantes que no estaban radicados en la ciudad de Rivera.
5. Determinar en qué medida las nuevas modalidades de enseñanza durante la pandemia afectaron el desempeño académico de los estudiantes en asignaturas predominantemente prácticas.

Unidad de análisis

La unidad de análisis a considerar está conformada por los estudiantes pertenecientes a las cohortes 2019 de los cuatro centros de educación superior de Rivera que no hayan cursado estudios superiores antes. Cabe destacar que a partir del año 2021 se fueron retomando en forma gradual algunas instancias presenciales de enseñanza. Por esa razón se tomarán en cuenta carreras con una duración de por lo menos cuatro, ya que pasaron por distintas etapas y procesos de aprendizaje tanto antes como durante y después de la pandemia.

El estudio incluye, pues a estudiantes de las cuatro Licenciaturas que se cursan en la sede Rivera del CENUR del Noreste de la Udelar (Enfermería², Recursos Naturales, Educación Física y Biología Humana), de Ingeniería en Logística de la UTEC y de los estudios de Profesorado de Educación Media y Magisterio dictados respectivamente en el CeRP del Norte y en el IFD de Rivera. Cabe señalar que se excluye del presente estudio a aquellos estudiantes de las cohortes 2019 que abandonaron sus estudios antes del 13 de marzo de 2020, esto es, por factores no imputables a la pandemia.

Hipótesis

1. El impacto de la pandemia en el desempeño académico de los estudiantes fue diferente en las cuatro IES consideradas.
2. El desempeño académico durante la pandemia fue peor en los estudiantes procedentes de hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica que en aquellos procedentes de hogares en mejor situación socioeconómica.
3. El desempeño académico durante la pandemia fue peor en estudiantes con personas a su cargo y/o que trabajan tanto en tareas remuneradas como en labores domésticas, incluyendo cuidados familiares.
4. Las nuevas modalidades de enseñanza desarrolladas durante la pandemia afectaron más negativamente a los estudiantes que en 2019 habían tenido peor desempeño académico.
5. Las nuevas modalidades de enseñanza desarrolladas durante la pandemia influyeron positivamente en el desempeño académico de estudiantes que en 2019 no estaban radicados en la ciudad de Rivera.
6. La pandemia afectó en mayor medida el desempeño académico de los estudiantes que cursan carreras que tienen predominancia de asignaturas de carácter práctico.

2 En el caso de la Licenciatura en Enfermería se incluirán en este estudio a los estudiantes de la cohorte 2018, ya que las inscripciones se habilitan cada dos años.

Tabla 1
Esquema ordenador del proyecto de investigación

Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis	Variables intervinientes
Determinar los factores más influyentes en el desempeño académico de los estudiantes de las cohortes 2019 de cada uno de los centros de educación superior de Rivera (Uruguay) durante la pandemia generada por la COVID-19.	Explorar la incidencia de la gestión organizacional en el desempeño académico de los estudiantes durante la pandemia y las eventuales diferencias entre las cuatro IES consideradas.	El impacto de la pandemia en el desempeño académico de los estudiantes fue diferente en las cuatro IES consideradas.	Gestión organizacional Formación Características de los docentes
	Determinar si el desempeño académico durante la pandemia fue diferente en estudiantes procedentes de hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica que en aquellos procedentes de hogares en mejor situación socioeconómica.	El desempeño académico durante la pandemia fue peor en los estudiantes procedentes de hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica que en aquellos procedentes de hogares en mejor situación socioeconómica.	Situación socioeconómica de los estudiantes
		El desempeño académico durante la pandemia fue peor en estudiantes con personas a su cargo y/o que trabajan tanto en tareas remuneradas como en labores domésticas, incluyendo cuidados familiares.	Contexto familiar
	Identificar los efectos generados por la pandemia en los estudiantes que en 2019 habían tenido peor desempeño académico y en aquellos que habían tenido mejor desempeño académico.	Las nuevas modalidades de enseñanza desarrolladas durante la pandemia afectaron más negativamente a los estudiantes que en 2019 habían tenido peor desempeño académico.	Desempeño académico Cantidad y calidad del estudio
	Identificar la incidencia de las nuevas modalidades de enseñanza durante la pandemia en el desempeño académico de los estudiantes que no estaban radicados en la ciudad de Rivera.	Las nuevas modalidades de enseñanza desarrolladas durante la pandemia influyeron positivamente en el desempeño académico de estudiantes que en 2019 no estaban radicados en la ciudad de Rivera.	Desempeño académico
	Determinar en qué medida las nuevas modalidades de enseñanza durante la pandemia afectaron el desempeño académico de los estudiantes en asignaturas predominante-mente prácticas.	La pandemia afectó en mayor medida el desempeño académico de los estudiantes que cursan carreras que tienen predominancia de asignaturas de carácter práctico.	Desempeño académico

Metodología

La estrategia metodológica a aplicar será de carácter cuantitativo. La técnica de producción de información será la encuesta autoadministrada, que se aplicará a una muestra representativa del total de la cohorte 2019 de la educación superior de Rivera. En esta primera instancia se procederá a un análisis exploratorio de factores asociados a la persistencia durante la pandemia por COVID-19, orientado a determinar los factores más influyentes en el desempeño académico de los estudiantes de esas cohortes durante la pandemia.

En principio los criterios para seleccionar los informantes en las cuatro IES serán los siguientes: estudiantes que tengan registro de actividad académica desde su ingreso en 2019³ hasta el 13 de marzo de 2020 (de forma de que queden incluidos, al momento de la aplicación de la encuesta, tanto los estudiantes persistentes como aquellos que abandonaron sus estudios luego del 13/03/2020, algunos de los cuales probablemente lo hicieron por efecto directo o indirecto de la emergencia sanitaria); estudiantes con peor desempeño académico en 2019; estudiantes que residían en la ciudad de Rivera; estudiantes que no residían en la ciudad de Rivera; estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica y estudiantes que trabajaban y/o tenían personas a su cargo. Los criterios mencionados serán ajustados una vez que se realice la encuesta a todos los estudiantes de las cuatro IES.

A efectos de alcanzar una comprensión integral de los efectos de la pandemia en el desempeño académico de los estudiantes de las cohortes 2019 de los centros de educación superior de Rivera, este estudio se complementará con otro de corte cualitativo cuyo foco estará puesto en el conocimiento de las opiniones/discursos de esos estudiantes sobre la afectación de la pandemia en su desempeño académico.

Tabla 2

Estudiantes ingresados en las cuatro IES de Rivera

Institución	Organización	Programa académico	Cantidad estudiantes (cohortes 2019)		
			varones	mujeres	total
Udelar	Sede Rivera del CENUR del Noreste	Lic. en Enfermería	s/d	s/d	182
		Lic. en Recursos Naturales	17	19	36
		Lic. en Educación Física	85	67	152
		Lic. en Biología Humana	3	7	10
		sub-totales	105	93	380
UTEC		Ingeniería en Logística	31	18	49

3 En el caso de la Licenciatura en Enfermería se tendrán en cuenta a los estudiantes que ingresaron en el año 2018.

Institución	Organización	Programa académico	Cantidad estudiantes (cohortes 2019)		
			varones	mujeres	total
CFE	CeRP del Norte	Profesorados educación media	s/d	s/d	274
	IFD de Rivera	Magisterio (inicial y primaria)	s/d	s/d	136
		sub-totales	s/d	s/d	410
		TOTAL			839

Fuente: Elaboración propia a partir de información proporcionada por el Sistema de Gestión de Administración de la Enseñanza y Bedelías de los Servicios Universitarios de la Udelar, del Programa de Evaluación y Estadística de la UTEC y de la División de Información y Estadística del CFE de la ANEP.

Referencias bibliográficas

- Alonzo, M. C., y Osorio, C. (2021). *Evaluación de las necesidades de recuperación en el contexto de la pandemia por Covid-19. Sector Educación Terciaria*. SINA E Uruguay, PNUD Uruguay.
- Borja, G. M., Martínez, J. E., Barreno, S. N., y Haro, O. F. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *EDUCARE*, 25(3), 54-77. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>
- Chong, E. G., (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- De Jesús, O. y Jiménez, E. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en la modalidad virtual. *Estudios Psicológicos*, 2(2), 103-115. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.02.006>
- Flores, W. O. (2020). La educación y la investigación ante el COVID-19: Aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(2), 4-9. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i2.10685>
- Esparza, E., Esparza, F., Esparza, S., Sánchez, R. y Villacrés, A. (2020). Factores de rendimiento académico en estudiantes universitarios, componentes de calidad de la educación superior. Estudio de caso. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 46-61. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.2893>
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *EDUCARE*, 17(3), 57-87. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.4>
- Gazca, L. A. (2020). Implicaciones del Coronavirus COVID-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.753>
- Hernández, C. A. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1369-1388. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551
- Hernández, C., Jiménez, M. y Sánchez, S. (2015). El rendimiento académico en universitarios, una revisión teórica a las variables internas y externas. En F. Santillán (coord.), *Experiencias educativas en instituciones de nivel superior en Latinoamérica*, 94-109.

- Hernández, G., Paredes, V. y Martín, M. (2021). Factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de nivel superior en Tlaxcala derivado de la educación virtual durante la pandemia 2020. *Brazilian Journal of Business*, 3(2), 1440-1454. <https://doi.org/10.34140/bjbv3n2-011>
- López, M. y Contreras, A. (2022). El impacto de la pandemia por covid-19 en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1141>
- Mok, K. H. (2022). Impacto del Covid-19 en la educación superior. *Conferencia Mundial de Educación Superior*, 18-20 de mayo.
- Pequeño, I., Gadea, S., Alborés, M., Chiovone, L., Fagúndez, C., Giménez, S. y Santa Cruz, A. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 150-170. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.14>
- Poder Ejecutivo (2020). *Decreto Nro. 93/020. Declaración de Estado de Emergencia Nacional Sanitaria como Consecuencia de la Pandemia Originada por el Virus COVID-19*. Montevideo: IMPO.
- Questa, M., Tejera, A., Díaz, E., Nossar, K., Capocasale, A. y Silva, A. (2021). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En J. Gairín y C. Mercader (coords.), *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 283-301). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez, J. F., Vinelli, D., Aveiro, T., Garlisi, L., Hernández, J., Marticorena, R., Benavides, C., Carranza, R., Mamani, O. y Mejia, C. (2022). Repercusiones académicas de la educación virtual en los estudiantes de Latinoamérica: validación de una escala. *Educación Médica*, 23(3), (s.p.). <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100741>
- Soza, S. E. (2021). Factores asociados a la calidad del rendimiento académico de estudiantes en la educación superior. *Revista Ciencias de la Salud y Educación Médica*, 3(3), (s.p.). <https://revistacienciasmedicas.unan.edu.ni/index.php/rcsem/article/view/79>

Estudio de casos en las localidades intermedias y pequeñas de la frontera noreste en Rivera y Cerro Largo

Mauricio de Souza, Tabaré Fernández y Andrés Wilkins
con la colaboración de Sofía Rodríguez

Resumen

El Estudio de Casos sobre «Localidades intermedias y pequeñas de la frontera noreste en Cerro Largo» (en adelante «Estudio»), surgió en el marco del proyecto de investigación financiado por la CSIC y denominado «Territorios, estructuras de bienestar y desigualdad: Uruguay 1960-2011». El 1 de diciembre de 2021 presentamos el marco teórico y el diseño metodológico en las V Reunión Anual de Investigadores del Área Social del CENUR Noreste en Melo. En 2022, un equipo coordinado por Tabaré Fernández y Mauricio de Souza presentó un nuevo proyecto de investigación ante CSIC y logró su financiación; fue titulado «Espacios de Frontera Uruguay-Brasil, bienestar y desigualdad: la construcción biestatal y local de la ciudadanía social (1960-2023)» y será desarrollado entre 2023 y 2025. El Estudio se incluyó como componente del nuevo Proyecto.

Dos de los objetivos específicos del Proyecto original ponían énfasis en las transformaciones ocurridas en la frontera de Uruguay con los municipios limítrofes del Estado de Rio Grande do Sul. Por un lado, identificar las estructuras locales de bienestar existentes entre 1960 y 2011. Por el otro, modelar el impacto de los cambios y permanencias de aquellas estructuras locales sobre la migración y la pobreza. El Proyecto se restringió a la provisión pública por una razón de integralidad de fuentes: solo en los archivos de las agencias estatales sería posible cubrir todo el territorio uruguayo y por los cincuenta años que se proponía observar el proyecto. Cinco fueron los vectores del bienestar seleccionados para estudiar: las jubilaciones y pensiones para estatales; la educación primaria y secundaria; la atención primaria de salud; la provisión de electricidad para uso doméstico; y la construcción de viviendas sociales.

Los colegas de distintas disciplinas de las ciencias sociales criticaron el sesgo que tendría la estimación del bienestar local que se proponía hacer el proyecto

para cada localidad registrando únicamente la provisión y distribución de bienes y servicios a través de agencias estatales.

El objetivo general de este estudio de casos es describir la estructura de bienestar entre 1960 y 2011 característica de localidades de la región de la frontera noreste uruguayo-brasileña, focalizando en la provisión de aquellos satisfactores no provistos por el Estado uruguayo. Cuatro son las preguntas que orientan la búsqueda: (a) ¿qué comportamientos migratorios se identifican en la localidad?; (b) ¿cómo se resolvían las necesidades de atención de salud en cada uno de los tres momentos históricos estudiados?; (c) ¿cómo se accedía o se mejoraban las viviendas? y (d) ¿qué bienes, servicios y prestaciones se buscaba o recibía de Brasil?

Estas preguntas se especificaron en una pauta de entrevista aplicada a mujeres que hubieran sido madres entre los años 1955 a 1960 (momento 1), 1975 a 1980 (momento 2) o 2000 a 2005 (momento 3). La segunda técnica empleada es la digitalización de fotografías de época, ya sean familiares o locales que los propios entrevistados u otros actores pudieran acercarnos. Finalmente, también realizamos un relevamiento de documentos públicos o privados producidos en la localidad que permitan registrar los distintos aspectos contemplados entre los objetivos. Uno de estos documentos que tienen información histórica privilegiada son los Libros de Matrícula y los Libros Diarios de las escuelas de la localidad.

Ambos proyectos forman actualmente parte de las líneas de investigación de los Polos de Desarrollo Universitario (PDU): Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF) y Centro de Estudios de la Frontera (CEF).

Sobre cómo nació el estudio de casos

Dos de los objetivos específicos del proyecto original ponían énfasis en las transformaciones ocurridas en la frontera de Uruguay con los municipios limítrofes del Estado de Rio Grande do Sul. Por un lado, identificar las estructuras locales de bienestar existentes entre 1960 y 2011. Por el otro, modelar el impacto de los cambios y permanencias de aquellas estructuras locales sobre la migración y la pobreza. El proyecto se restringió a la provisión pública por una razón de integralidad de fuentes: solo en los archivos de las agencias estatales sería posible cubrir todo el territorio uruguayo y por los cincuenta años que se proponía observar. Cinco fueron los vectores del bienestar seleccionados para estudiar: las jubilaciones y pensiones para estatales; la educación primaria y secundaria; la atención primaria de salud; la provisión de electricidad para uso doméstico; y la construcción de viviendas sociales.

El 1 de diciembre de 2021 un equipo de investigación del proyecto hizo la presentación del marco teórico y del diseño metodológico en la V Reunión Anual de Investigadores del Área Social del CENUR Noreste en Melo. Al hacer la presentación, los colegas presentes en Melo y provenientes de distintas disciplinas de las ciencias sociales, criticaron el sesgo que tendría la estimación del bienestar local que se proponía hacer el proyecto para cada localidad registrando únicamente la provisión y distribución de bienes y servicios a través de agencias estatales. En términos teóricos, nuestro concepto de estructura local de bienestar solo sería capaz de observar el grado de desmercantilización en las oportunidades de bienestar, pero no permitiría caracterizar qué combinación de otras titularidades (familiares, comunitarias, clientelares) y con qué incidencia, había en cada territorio. Los colegas, especialistas en estudios de áreas rurales y pequeñas localidades en Tacuarembó, Cerro Largo y Rivera, insistieron, además, en que en la frontera aquel sesgo sería aún mayor. El argumento, además, iba más allá de que los precios en el mercado de bienes relativizaban las debilidades de la desmercantilización. El tiempo aportado por las mujeres al bienestar, sean del núcleo doméstico o de la familia extensa, era mayor dado el rezago del ingreso al mercado de trabajo

. Finalmente, cabía contemplar que las familias de la frontera se han conformado con antecesores que migraron de Brasil y con los cuales mantienen vínculos importantes.

Al concluir aquella jornada, el equipo de investigación se reunió y acordó responder a las críticas generando un componente de estudios de casos que abordara cuatro de estas críticas: (i) la provisión familiar y comunitaria en la atención de salud; (ii) la construcción de vivienda; (iii) los orígenes migratorios y (iv) las redes familiares binacionales. El objetivo general que nos planteamos fue describir la estructura de bienestar entre 1960 y 2011 característica de localidades intermedias y pequeñas de la región de la frontera noreste uruguayo-brasileña, focalizando en la provisión de aquellos satisfactores no provistos por el Estado uruguayo. Cuatro son las preguntas que orientan la búsqueda: (a) ¿qué comportamientos migratorios se identifican en la localidad?; (b) ¿cómo se resolvían las necesidades de atención de salud en cada uno de los tres momentos históricos estudiados?; (c) ¿cómo se accedía o se mejoraban las viviendas? y (d) ¿qué bienes, servicios y prestaciones se buscaba o recibía de Brasil?

Diseño del Estudio

Por «estructura local de bienestar» entenderemos la canasta de bienes, servicios y transferencias provistos en una localidad que una persona (o un hogar) está legitimado para acceder (sin verificar si lo hace o no) y de esta forma, tener la

oportunidad de atender a sus necesidades intermedias, preservar, desarrollar su salud y autonomía.

El concepto refiere a propiedades de la unidad de análisis «localidad», no al individuo ni a la sociedad nacional o país, y, por tanto, este constructo se distingue de otras conceptualizaciones sobre el bienestar que suelen encontrarse en la bibliografía.

Dimensiones de la estructura local del bienestar

La primera dimensión del concepto es la legitimación para acceder. En otro lado se ha propuesto el término «titularidad» para designarla y se ha formulado una tipología que distingue entre «mercantiles», «posmercantiles» y «premercantiles» siguiendo esquemas generales de varios autores, entre ellos Asa Briggs (1961), Esping-Andersen (1990) o Evelyn Huber (2001). El tipo de titularidad mercantil es propio de toda sociedad capitalista: consiste en el derecho actual y eficaz de comprar y vender bienes y servicios. Está regulada por el Derecho Privado (Civil y Comercial) y desde el punto de vista sociológico, la titularidad está asociada al nivel socioeconómico de la persona, puesto que el bienestar que podrá comprar depende de sus ingresos. Las titularidades posmercantiles conforman un segundo tipo y se distinguen en dos variedades diferentes. En primer lugar, están las titularidades derivadas de un contrato de trabajo y tienen que ver con beneficios específicos a los que puede acceder legítimamente un trabajador, y en ocasiones también sus familiares, precisamente por ser trabajador de una empresa específica. Un segundo subtipo está conformado por derechos universales y eficaces de acceder a servicios públicos, bienes y prestaciones que el Derecho Constitucional reconoce a todas las personas por el mero hecho de serlo y, muy importante, sin considerar sus ingresos ni su condición laboral ni su condición de desamparo. Son «titularidades de la ciudadanía social». Finalmente, están las titularidades premercantiles que son de dos subtipos. El primero está conformado centenariamente por la ayuda que solidariamente se puede aspirar a contar de los restantes miembros de la sociedad frente a una situación excepcional de desamparo, desposesión, vulnerabilidad y hasta de hambre. Fundamentan «titularidades de indigencia», transitorias, a término, motivadas por la «solidaridad humana», la «fraternidad universal». Históricamente, la caridad religiosa y la filantropía masónica, ambas privadas, se ocuparon de los indigentes hasta que con las primeras Leyes de Pobres en la Inglaterra la Reina Isabel I (siglo XVI) el Estado comenzó a tener programas públicos. En nuestro país, la «Tarjeta Uruguay Social» o los «Jornales Solidarios» constituyen titularidades de indigencia. El segundo subtipo de titularidad «premercantil» está conformado por los apoyos que una persona puede recibir en razón de su vecindad, de habitar y estar próximo a otros en un mismo territorio. Comprende muy dife-

rentes situaciones: desde un traslado para concurrir a un hospital, una ayuda para construir una casa, el cuidado de los niños mientras que los padres están trabajando. Le llamaremos «comunitarias». Finalmente, el tercer subtipo está conformado por las ayudas que las personas pueden esperar recibir de parte de otros integrantes de su familia, sean coresidentes o no. Esta solidaridad es difusa en sus referencias, pero conviene recordar que es imprescindible puesto que comienza con los cuidados que todos recibimos al nacer (alimentación, higiene, vestimenta, habitación, afecto, conversación, protección) y se extiende de diferentes modos a lo largo de todo el ciclo de la vida hasta la vejez. Tiene que ver con la dependencia, pero no solamente por ello. Claramente, estas titularidades tienen como peculiaridad el tener una mujer como prestadora.

Hecha esta síntesis de la primera dimensión, se comprende el marco de la crítica recibida: dadas las definiciones adoptadas en el Proyecto, solo estábamos considerando las titularidades posmercantiles fundadas en el contrato de trabajo o en la ciudadanía social, relegando la consideración de aquellas fundadas en la familia o en la comunidad. Nuestra descripción de una localidad estaría afectada por «invalidez de contenido» puesto que las medidas utilizadas en el análisis solo permitían observar una parte de las titularidades fundantes.

La segunda dimensión, muy relacionada con la anterior, comprende el relevamiento del «tipo» de agencia localizada para otorgar las distintas titularidades: dependencias públicas, clubes sociales o deportivos, organizaciones religiosas, empresas (como en el caso de las «localidades corporativas»), caudillos políticos, personalidades culturales, «patriarcas familiares», etc). En términos generales, el término agencias como elemento de una estructura, destacada en el concepto una propiedad «agencial», de acción, de creación y distribución, más allá de la naturaleza específica del actor social proveedor. Toda estructura de bienestar es una canasta agenciada de titularidades. A pesar de la amplitud de esta definición teórica, el recorte metodológico hecho en el proyecto original conllevó exclusivamente a identificar si había o no «dependencias» del Estado proveyendo bienestar. Hay un doble argumento teórico relevante que hacía razonable esto. En primer lugar, el Estado es el principal impulsor de las titularidades posmercantiles, sean laborales o ciudadanas y, por tanto, si constatamos dependencias estatales es posible inferir que hay un cierto grado de «desmercantilización» en la provisión del bienestar. En segundo lugar, postulamos un argumento de proximidad: si no hay un centro de salud en una localidad, estará comprometida la titularidad respectiva, podría no haber oportunidad eficaz, más allá que jurídicamente la atención de salud esté garantizada actualmente para todos en el Derecho uruguayo desde la creación del Sistema Nacional Integrado de Salud en 2007. Por tanto, la heterogeneidad de las localidades la observamos a través de indicadores sobre la existencia de agencias públicas establecidas. Pero, de

nuevo, la crítica que nos hicieron en el Encuentro de Melo resultaba totalmente pertinente: del universo de agencias, solo observamos al Estado, dejando de lado otras que podrían ser fundamentales, pero solo visibles en el terreno, en la conversación y en el relato. El relevamiento de agencias podría estar subestimado. Podría suponerse, por ejemplo, siguiendo con el caso de la salud, que la prestación de este servicio en una localidad hubiera sido hecha por aquellos actores que Barrán (1992) indicó «enemigos bárbaros» del poder médico: las vencedoras, las lloronas, las manosantas, las curanderas.

La tercera dimensión de la estructura profundiza analíticamente en los elementos provistos del bienestar que pueden ser tanto bienes, servicios o prestaciones. Entre los primeros ubicamos, por ejemplo, la vivienda; entre los segundos, contamos la salud, la electricidad y la educación. Entre las prestaciones, tenemos las jubilaciones o la ya mencionada «Tarjeta Uruguay Social». El conjunto de estos conforman una «canasta» y claramente su composición varía conforme a las titularidades, pero también a la localización geográfica de las personas. Siguiendo con el ejemplo, puede existir una policlínica en una localidad, pero solo está atendida por una (auxiliar de) enfermera residente y un médico general (visitante). Esta prestación mínima podría llegar a resolver consultas y controles e incluso algunas urgencias menores (heridas). Una dependencia del tipo «centro auxiliar de salud» podría además proveer los primeros auxilios en un ACV, atender algunas complicaciones de un parto, algún accidente laboral, pero en el caso de consulta con especialistas, cirugías o enfermos críticos crónicos (un paciente en diálisis) ya deberían ser trasladados a un hospital propiamente dicho. Claramente, la canasta de servicios de salud podría variar entre una localidad con una policlínica y otra con un hospital.

La cuarta dimensión de la estructura de bienestar tiene que ver con la historia de las agencias localizadas. ¿Cómo llegó esa localidad a contar con luz eléctrica? ¿Por qué demoró tanto en abrir un liceo? ¿Cómo hacía la gente para jubilarse? Esta dimensión explicita el carácter histórico-político del bienestar y de su provisión, puesto que remite a las distintas particularidades de negociación, movilización o incluso a las casualidades, por las que cada agencia de bienestar fue localizada en un territorio, la obra y la habilitación del servicio, así como los períodos de la prestación y eventualmente, la clausura o sustitución de la agencia prestadora. Hipotéticamente, cada localidad tiene una historia del bienestar.

Decisiones teóricas para el diseño del Estudio

Tal como lo hemos expuesto, el recorte empleado en el Proyecto implicó identificar la heterogeneidad de estructuras de bienestar características de las localidades observando solo la calidad de la prestación de las agencias públicas que pudieran estar localizadas (Fernández, Guevara, & Wilkins, 2023). Definimos

que nuestro Estudio de Casos testearía empíricamente aquella caracterización con base en tres decisiones teóricas sustantivas.

La primera decisión teórica del diseño fue aceptar la crítica formulada por nuestros colegas, haciendo una triple extensión de las estructuras de bienestar a observar: (i) incorporando titularidades premercantiles; (ii) haciendo visible otras agencias, no estatales, en la provisión; y (iii) registrando la historia de la provisión de bienestar.

En segundo lugar, acordamos embarcarnos en un diseño de investigación que solventara estas «amenazas a la validez» teóricamente guiados por la crítica más importante que se le ha hecho desde mediados de los noventa a los estudios sobre el bienestar: la invisibilidad de la mujer en tanto proveedora. Esta crítica permite formular un segundo eje histórico que reconstruye la provisión del bienestar en términos ya no de la relación entre el Estado y el Mercado como «desmercantilización», sino entre el Estado y la Familia como «desfamiliarización». Es decir, hacer observable la provisión posmercantil de una canasta que ha sido provista por la agencia de las mujeres y con base en titularidades familiares o comunitarias. Por tanto, «daríamos la voz a mujeres».

En tercer lugar, resolvimos abrir la conversación en el territorio explícitamente indagando por dos de los vectores estudiados: la atención de salud y la vivienda. En ambos habíamos registrado el menor grado de presencia del Estado en dos de los tres períodos históricos estudiados, y en el caso de la salud, posiblemente también una importante heterogeneidad en la canasta de prestaciones ahí donde había una dependencia asistencial.

Finalmente, adoptamos la decisión de realizar el estudio en localidades de la frontera. Esta propiedad, de tipo contextual, requiere una discusión explícita y detallada.

Frontera

Más aún, la crítica nos hizo notar que en los espacios de la frontera se añadían dos elementos más. Por un lado, las familias uruguayas estaban emparentadas con familias brasileñas, por lo que los apoyos y las reciprocidades podrían estar más extendidas en la medida en que cada una enfrentaba contextos económicos y políticos diferentes. La crisis de un lado podría ser compensada por una situación menos compleja del otro lado. Pero, por otro lado, esta binacionalidad familiar también implicaba que las personas podrían acceder, y no solo legalmente, a las prestaciones del Estado de bienestar del otro lado de la frontera. Por tanto, podría ser que la carencia o la deficiencia en una agencia de bienestar uruguaya fuera compensada por una agencia de bienestar brasileña.

Ahora bien, ¿cómo definir la frontera? Aceptando lo esquemático del concepto aquí adoptado partimos de tres premias.

En primer lugar, la actual frontera uruguayo-brasileña es un territorio más pequeño en relación al que fuera definido como tal en el siglo XIX, y aún más ínfimo del que fuera el espacio de la frontera entre los Reinos de España y Portugal en los siglos XVI y XVII. A la inversa, la identificación de un territorio como fronterizo es histórica.

En segundo lugar, la frontera fue caso claro de producción social del espacio (Lefebvre, 2013 [1974]) o de institucionalización del territorio en región (Paasi, 1986). Desde su primera configuración a partir del Tratado de Tordesillas (1494), la frontera ha sido una construcción estatal hecha a partir de la categoría espacial «límite» y de las relaciones sociales particulares creadas mediante la distribución de tierras («estancias», «bandeiras»), los permisos de explotación («vaquerías», «bandeirantes»), algunos escasos poblamientos (por ejemplo, Melo o Rio Grande), y regiones reservadas, tal como lo fueron las «misiones jesuíticas». Esta construcción estatal tuvo gran incertidumbre debido a la movilidad de los límites, tanto de facto como jurídicos: Madrid (1750), San Ildefonso (1777), Badajoz (1801), la Farola (1819), Tratados de Paz (1851), Tratado de límites (1909), el Estatuto Jurídico de la Frontera (1933). Estos límites cambiantes no implicaron, necesariamente, que las distribuciones de tierra, por ejemplo, fueran revertidas o anuladas. Los títulos persistieron o incluso se legitimaron, como por ejemplo, ocurriera luego de la Cisplanita con el Estado Oriental, o luego de la Guerra Grande (1839-1851) con la compra de tierras a estancieros arruinados o ausentes.

En tercer lugar, distinguiremos la noción de territorio limítrofe de la noción de frontera. Diremos que el primero puede ser operacionalmente precisado, ya sea por referencias físicas (un arroyo, un mojón, por ejemplo) o a través de líneas (representaciones) sobrepuestas a una cartografía. En este sentido diremos que Río Branco o Masoller son localidades limítrofes y diremos que Lapuente o Plácido Rosas no son localidades limítrofes. También aplicaremos esta categoría a los departamentos: Artigas es un departamento limítrofe, pero no lo es Tacuarembó.

La noción de frontera, en cambio, diremos que no es operacionalmente delimitable en el territorio, al menos no con precisión. Hablaremos más bien de espacios de frontera significados tanto por la actualidad como por la historia. Las localidades de Tacuarembó, Caraguatá y Melo son poblamientos de frontera, tanto como Río Branco, Lapuente o Masoller.

Brasil ha sido un país donde tradicionalmente la diferencia entre límite y frontera ha tenido mayor institucionalización. Esto ha estado presente en los tratados internacionales suscritos con Uruguay.

La noción de «faixa de fronteira» se encuentra solo parcialmente enunciada y con menor extensión en el «Convenio para la Fijación del Estatuto de Frontera

Brasil-Uruguay» firmado en Montevideo el 20 de diciembre de 1933 entre los ministros plenipotenciarios de ambas partes y ratificado por la Ley 9477 promulgada en mayo de 1935 por el Gobierno de Terra. En el Convenio se encuentra una definición de «corredor internacional» en la cláusula IX. Uruguay no instrumentó con posterioridad ninguna definición legal o reglamentaria adicional fundada en la noción de territorio de frontera, si lo ha hecho Brasil.



Mapa N° SEQ Mapa_N° * ARABIC 1 Definiciones geográficas de frontera en Río Grande Do Sul

El artículo 20 de la Constitución de Brasil, promulgada en 1988, establece la «faixa de fronteira» como el polígono conformado por el territorio distante hasta 150 kilómetros de la línea divisoria. Son definidos como «indispensables» para la «defensa nacional» quedando reservada a la regulación por Ley tanto su «ocupación» como su «utilización». Tal como se puede apreciar en el mapa N°1, los municipios son clasificados en tres categorías: (a) «ciudades gemeias» (color oscuro); (b) configuradores de la «linha» de frontera (que incluyen a los anteriores); y (c) los municipios de la «faixa» de frontera. Aproximadamente $\frac{2}{3}$ del Estado de Río Grande do Sul es «fronterizo».

Nuestro estudio de casos se focaliza en Departamentos limítrofes con Brasil, contemplando estas dos extensiones empíricas que ha tenido el término frontera a lo largo del siglo XX. En consecuencia, acotaremos la comparación a las

localidades de la frontera de dos conjuntos diferentes: (a) las localidades gemelas o conurbados binacionales (cualquiera sea su tamaño); y (b) las localidades fronterizas pero no limítrofes. El enfoque territorial del bienestar tiene una larga tradición de evaluar las distancias entre el prestador y el beneficiario. En consecuencia, el testeo de la hipótesis de la constitución binacional de la estructura local de bienestar debe comprender la posibilidad de que las prestaciones y servicios sean geográficamente accesibles recorriendo distancias mínimas.

La elección del universo de frontera

La elección de los casos requería estudiar con más detalle las jurisdicciones político-administrativas limítrofes del segundo nivel de gobierno en Uruguay: los departamentos. En el límite entre Uruguay y Brasil se encuentran los departamentos de Artigas, Rivera, Cerro Largo, Treinta y Tres, y Rocha.

De estos 5 departamentos, Artigas tiene fronteras tanto con el Estado de Rio Grande do Sul como con la Provincia de Corrientes, Argentina. Fue históricamente territorio del Departamento de Yapeyú, y anteriormente, parte de la estancia jesuítica del Yapeyú. El tratado de 1819 entre el Cabildo de Montevideo («de la Farola»), entregó el territorio al norte del Río Arapey al Portugal conformando el Municipio de Cachoeira (1822). Su primer poblamiento, la Villa de la Bella Unión del Cuareim en 1829, se conformó con indios misioneros que abandonaban el territorio cedido al Brasil a raíz de la Convención Preliminar de Paz. San Eugenio del Cuareim fundada por Ley N°297 de 1852, aplicándosele todas las regulaciones propias de las Leyes de Indias (Fernández, 2022); en 1912 fue renombrada «Artigas». Al poco tiempo el militar brasileño Miguel de Abreu fundó Quaraí en 1859, ciudad que fue elevada a la categoría de municipio en 1875, desprendiéndose del municipio de Alegrete. Además de Bella Unión y Artigas, otras cuatro poblaciones están próximas a la línea de frontera: Tomás Gomensoro, Yacaré (oficialmente Bernabé Rivera), Topador y Javier de Viana. Masoller es una localidad ubicada en el Departamento de Rivera, pero con un área de influencia escolar, sanitaria y comercial que alcanza en el extremo sur de la 3era. Sección Judicial de Artigas.



Mapa N° SEQ Mapa_n° * ARABIC 2. Las estancias jesuíticas y la frontera noreste del actual Uruguay

Los departamentos de Cerro Largo y Rivera fueron parte de las estancias de San Borja, San Nicolás y San Miguel, así como también de la de San Lorenzo, tempranamente afectadas por los tratados de límites de Madrid (1750), que motivó una renuncia territorial española y el realojamiento de los misioneros. Feliz de Azara en 1801 estableció el poblamiento de Batoví que perduró solo un año, una vez que el tratado de Badajoz (1801) le concediera todo el territorio al norte del Río Yaguarón a Portugal.

El actual departamento de Treinta y Tres no cuenta estrictamente más que con frontera lacustre con Brasil en toda su extensión. En la historia regional fue parte de Cerro Largo y de las guardias militares de la frontera, Arredondo y Melo. La ciudad capital fue fundada por Ley en 1853 durante la Presidencia de Juan Francisco Giró y por iniciativa del Senador por el departamento arachán Dionisio Coronel Muniz; la entidad política surge a raíz de la secesión legal de 1884. La navegación por la Laguna Merín, motivo de disputa diplomática durante la segunda mitad del siglo XIX, quedó en manos del Brasil a raíz de los Tratados de 1851, y pasó a ser binacional con el tratado de límites de 1909. Nin-

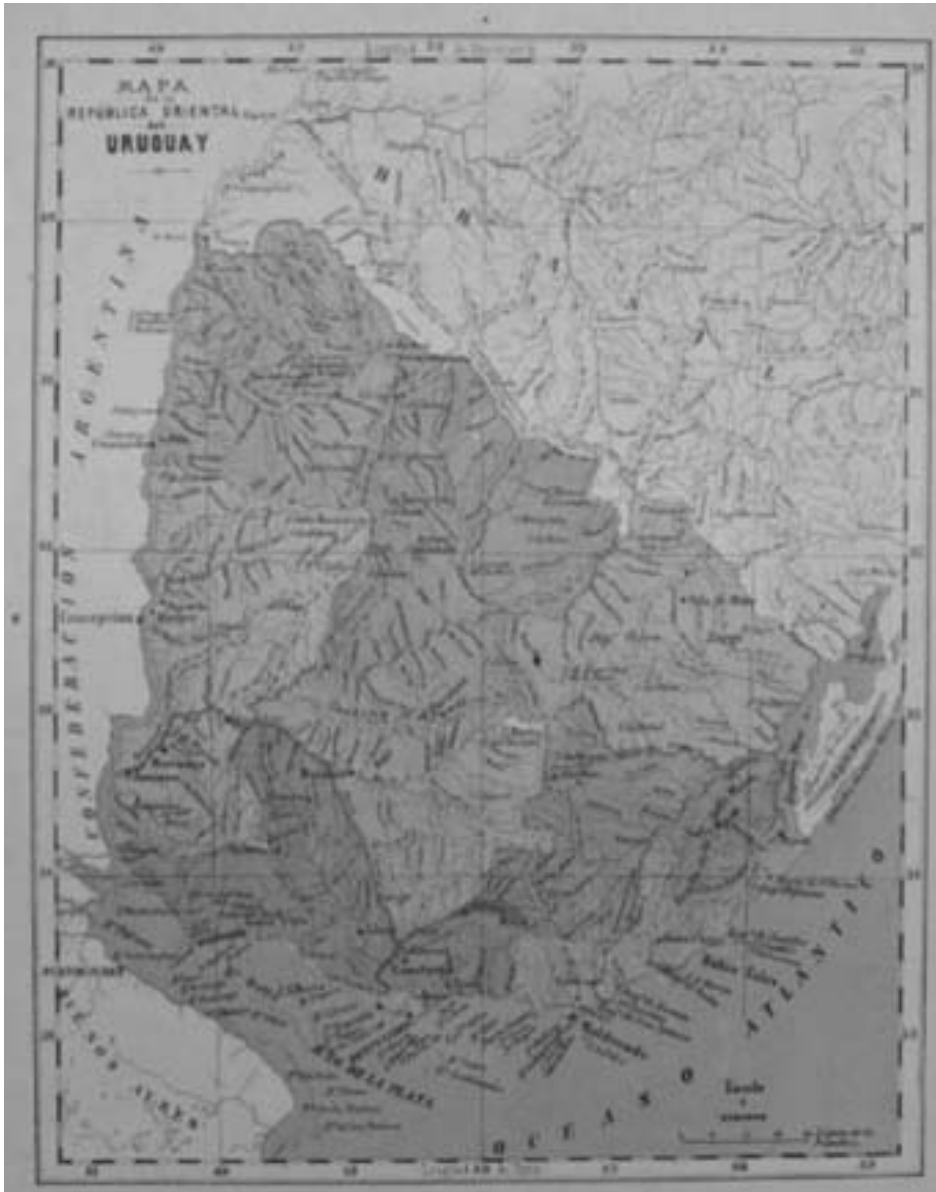
guna localidad del departamento tiene proximidad con alguna otra brasileña. En el Municipio de Santa Vitoria do Palmar no existe una localidad en la costa de la Laguna.



Mapa N° SEQ Mapa_N° * ARABIC 3. Límites sucesivos establecidos entre España y Portugal, la Provincia Cisplatina y el Imperio de Brasil

Finalmente, el departamento de Rocha, creado en por Ley N°1474 en junio de 1880, atribuyéndole como territorio la jurisdicción del extinto Juzgado Ordinario de la Villa de Rocha. Esta villa había sido fundada siguiendo las Leyes de Indias en 1793. En la región este del departamento están dos fortalezas militares abandonadas, Santa Teresa y San Miguel, y un prominente poblamiento en el área de esta última. En la desembocadura del arroyo Chuy hubo guardias militares, tanto españolas como portuguesas, a lo largo del siglo XVIII y un caserío en torno a 1826, según un parte militar del Cnel. Leonardo Olivera al Gral.

Lavalleja en la guerra con los brasileños. En 1872 se instaló una comandancia militar dependiente de la Jefatura de Maldonado, y en 1888 el poblamiento fue oficialmente reconocido, pero por la Junta Económico Administrativa del departamento, creándosele una Comisión Auxiliar. El Chuy conforma, con la localidad brasileña de Chuí, una de las siete conurbaciones binacionales.



Mapa N° SEQ Mapa_n° * ARABIC 4. División departamental de Uruguay en 1875. Véase que aún no estaban creados ni Artigas, Rivera, Rocha o Treinta y Tres.

En síntesis, conforme a esta descripción proponemos tratar como departamentos «estrictamente limítrofes con Brasil» a Rivera, Cerro Largo y Rocha. En la determinación final de los departamentos elegidos ha pesado una razón «logística» adicional. En los dos primeros están radicados los PDU que llevan adelante la investigación y esto implicará menores tiempos de desplazamientos y apoyos en el rubro transporte en el terreno. Por lo cual, hemos descartado el trabajo en Rocha.

Localidades en los departamentos de Rivera y Cerro Largo

El estudio de casos resolvió hacerse en dos etapas, abarcando sucesivamente los departamentos de Cerro Largo y de Rivera. Describiremos en este apartado el sistema urbano respectivo.

Para fijar el universo de localidades y seleccionar aquellas en estudio, optamos por aquellas existentes que se reportaron en los boletines departamentales del IV Censo de Población de 1963 y que fueron identificados en los microdatos de población y vivienda¹. La fecha anterior que reporta localidades con carácter más exhaustivo es para el III Censo de Población de 1908, según lo ha trabajado Jaime Klazkco (1981) complementado por la descripción hecha por la primera y segunda edición del «Diccionario geográfico del Uruguay» de Orestes Araújo (1912). Con posterioridad, solo los VI y VIII Censos de Población de 1985 y 2011 constituyen fuentes validadas en materia de localidad (Fernández, et al., 2023).

En 1963 el Departamento de Cerro Largo contaba con 77 localidades en tanto que en el departamento de Rivera había 63. De estas, menos de una cuarta parte habían sido poblamientos del siglo XIX, tal como se puede apreciar en la tabla N°1. Ambos departamentos, aunque con mayor contundencia, crearon su sistema urbano hacia 1963. Casi seis décadas después el panorama urbano se parece más a 1908 que a 1963. Ambos departamentos redujeron en 2011 a menos de la mitad su sistema urbano. Habrían desaparecido como localidades unas 98 entre ambas, y se habrían creado 8.

1 Véase respecto a la geolocalización e identificación de las localidades lo reportado en Fernández & Wilkins (2019).

Tabla N° 1

Distribución de las localidades registradas en el III Censo de Población de 1908 y en el IV Censo de Población de 1963 y en el VIII Censo de Población de 2011 para los departamentos de Cerro Largo y de Rivera.

	1908	Despareci- das en 1963	Nuevas 1963	Total 1963	Desapareci- das en 2011	Nuevas en 2011	Total 2011
Cerro Largo	11	2	66	77	50	3	30
Rivera	21	3	42	63	48	5	20

Fuente: elaboración propia con base en procesamientos de microdatos censales de los años respectivos. INE, Uruguay

Ahora bien, este sistema urbano de 1963 tenía en primer lugar, un fuerte sesgo hacia las pequeñas localidades. La tabla N° 2 muestra la distribución de localidades y de la población según su tamaño en 1963. Cerro Largo era un departamento con microurbanizaciones: 9 de cada 10 localidades eran de menos de 300 habitantes. Rivera contaba con casi el doble de centros poblados (entre 300 y 1499 habitantes).

En segundo lugar, el sistema urbano mostraba que la distribución de la población estaba fuertemente concentrada en localidades. Ambos departamentos concentraban en la capital al menos tres cuartas partes de su población, aunque Rivera tenía una distribución marcadamente más concentrada en su capital. En todos los tamaños de localidad, residían proporcionalmente menos habitantes que en el mismo tramo del departamento de Cerro Largo.

Conforme a la clasificación de Altmann (Altmann, 2016), las ciudades intermedias eran dos en cada departamento: Frayle Muerto y Río Branco en Cerro Largo; y Tranqueras y Minas de Corrales en Rivera. Las pequeñas localidades ascendían a seis en Cerro Largo y diez en Rivera.

Tabla N° 2

Distribución de las localidades y de los habitantes según el tamaño de la localidad conforme al IV Censo de Población de 1963

	Localidades				Habitantes			
	CL		RV		CL		RV	
Tamaño de localidad	N	%	N	%	N	%	N	%
Parajes y Caseríos (Hasta 50 habitantes)	6	7.8%	5	7.9%	159	0%	137	0%
Pequeños Poblados (entre 50 y 299 habitantes)	62	80.5%	45	71.4%	7159	14%	5895	10%
Centros Poblados (entre 300 y 1499 habitantes)	6	7.8%	10	15.9%	10532	21%	10532	18%

	Localidades				Habitantes			
	CL		RV		CL		RV	
Pueblos (Entre 1500 y 2999 habitantes)	1	1.3%	1	1.6%	6109	12%	7556	13%
Villas (3000 y 4999 habitantes)	1	1.3%	1	1.6%	6602	13%	6451	11%
Ciudades (5000 y más habitantes)	1	1.3%	1	1.6%	37624	74%	44930	77%
Total	77	100.0%	63	100.0%	50893	100%	58391	100%

Fuente: elaboración propia con base en procesamientos de microdatos censales de los años respectivos. INE, Uruguay

Metodología

El objetivo general formulado exige diseñar un estudio longitudinal de localidades, de tipo retrospectivo, con base en diferentes técnicas y fuentes de información con referencia a cuatro períodos históricos particulares.

Los períodos históricos

El objetivo general formulado exige diseñar un estudio longitudinal contextualizado en cuatro grandes momentos o períodos. No contamos ni ha sido nuestro propósito profundizar en una definición estricta o precisa de estos momentos. Los entendemos como «contextos históricos» que ha proporcionado cada uno, líneas de política pública sobre el bienestar, cada una con su jerarquización, sus principios y su asignación presupuestal. Los términos que usamos para nombrar el «contexto» refieren a constructos aportados principalmente por la Historia y la Ciencia Política.

El primero de los períodos refiere al «Neobatllismo» hasta el comienzo del Colegiado Blanco (1955-1960). El segundo período comprende la Presidencia de Aparicio Méndez y la fase Fundacional de la Dictadura Militar (CAETANO). El tercer momento refiere a la Presidencia de Sanguinetti y al comienzo de la Presidencia de Jorge Batlle, concluyendo con la crisis económica más severa de su historia (Marcheschi, Markarian, & Yaffé, 2015). El cuarto período refiere a la segunda Presidencia de Tabaré Vázquez, concluyendo con las elecciones de 2019 y la victoria electoral de una coalición de centro-derecha.

Cada período está separado unos veinte años del siguiente: el «Neobatllismo» está socialmente muy distante del período de la «Dictadura fundacional», al menos para la generación que hizo la escuela y la transición al trabajo y a la familia propia en los años setenta. No hay «efecto derrame» o «tratamientos difusos» (Gerring, 2012). La definición específica de cada período permite suponer que todos los habitantes experimentaron (en distinta intensidad, sin dudas) la política social del Consenso de Washington.

Esquema N° 1

Períodos históricos del Estudio

Período	Fecha de referencia	Contexto político	Evento final
1955-1960	1960	El Neobatllismo	Elecciones de 1958
1975-1980	1980	La «Dictadura fundacional»	Plebiscito Constitucional de 1980
1995-2000	2000	El Consenso de Washington	Crisis económica de 2002
2015-2020	2020	El Progresismo	Elecciones de 2019

Fuente: elaboración propia.

Selección de las localidades

En una publicación anterior hecha sobre el proyecto (Fernández & Vanoli, 2023) describimos el despliegue territorial del Estado Social hacia finales de los años cincuenta en los vectores de bienestar estudiados (seguridad social, salud, educación básica, electricidad y vivienda social). El trabajo concluyó con cinco mapas georeferenciando las agencias estatales de provisión de bienestar aproximadamente cinco años antes de la realización del Censo de 1963 (Cedrez, Fernández, & Quintela, 2023). Para cada localidad luego se realizó un análisis de clusters que permitió concluir con una tipología de estructuras públicas locales proveedoras de bienestar. El mismo ejercicio fue aplicado para el Censo de 1985 tomando el año 1980 como referencia, y el Censo de 2011, centrándolo en 2005 (Fernández, et al., 2023).

Como anunciamos en la introducción, aquella caracterización solo consideraba la presencia y prestaciones públicas, y, por tanto, permitía inferir sobre la desmercantilización del bienestar, pero mantenía invisible la participación de la familia y de la comunidad en el bienestar. En especial la de las mujeres, siguiendo en este caso las enseñanzas de la socióloga uruguaya-costarricense Juliana Martínez (2008).

En este Estudio, mantenemos la definición metodológica de hacer inferencias sobre la localidad en tanto estructura proveedora de bienestar, a pesar de que trabajaremos también con las personas como unidades de análisis.

Un punto importante en el diseño fue el recorte del universo de localidades para seleccionar aquellas que eran de interés para hacer el Estudio. La guía teórica principal aplicada se fundamentó en un trabajo anterior que hicimos sobre los «tipos fundacionales de localidades» (Fernández, Vanoli, & Wilkins, 2022). Planteamos la hipótesis general sobre que la heterogeneidad que hallaríamos en la estructura de bienestar que podría haberse alcanzado hacia el primer período estaría asociada al tipo fundacional de cada localidad. La aplicación de la tipología se hizo en dos pasos: para 1908 y para 1963.

Las categorías para definir los tipos poblaciones fueron: (i) indianas; (ii) privadas formales; y (iii) fundadas luego de 1908 y antes de 1963. Las dos últimas categorías fueron subdivididas según el status que tenían en 1963: (ii.1) localidades reconocidas como pueblos; (ii.2) localidades informales. A su vez, se combinó esta tipología con tres dicotomías: (a) si las localidades binacionales se encontraban conurbadas con otra de Río Grande; (b) si eran localidades nacidas a partir ser estaciones de ferrocarril; y (c) si fueron clasificadas como «ranche-ríos» en el trabajo de Fernández, Wilkins & Biramontes (2022). Los resultados se muestran en la tabla N°3.

En ninguno de los dos departamentos había localidades privadas formales en 1908: la única localidad reconocida legalmente era la propia capital. La situación había cambiado para 1963, tanto por acciones de reconocimiento estatal en tres casos como por la creación formal de dos nuevas localidades luego de 1908.

Las localidades conurbadas resultan de importancia en este proyecto. De la tabla se observa que, si quitamos del universo a las capitales, solo tres podrían ser consideradas tales: Aceguá, Masoller y Río Branco, siendo esta última, además, de tipo «indiano» y con estación terminal de la línea del «Ferrocarril nores-te». Esta excepcionalidad fundamentó su inclusión. Las dos restantes también fueron incluidas.

Las otras dos conurbadas son distintas entre sí en la tipología de Altmann (2016), aunque no marcadamente. Aceguá era ya un centro poblado a mediados del siglo XX, con su correlativa localidad homónima brasileña (ahora elevada a Municipio). Masoller era un caserío, pero también tenía a frente otro caserío riograndense «Pueblo Albornoz». Optamos por incluirlas también a las dos.

Esquema N° 2

Distribución de las localidades según tipos fundacionales para 1908 y 1963

Tipo 1908	Tipo 1963	Cerro Largo	Rivera	Total
Indianas		Melo Río Branco (a)	Rivera (a)	2
Privadas formales				0
	Privadas formales	Aceguá (a) Frayle Muerto (b) Tupambaé (b)	Tranqueras (b)	3
Privadas infor- males	Informales		Lapiente Cerro Pelado Paso de Ataques (b) Masoller (a)	4

Tipo 1908	Tipo 1963	Cerro Largo	Rivera	Total
	Formalizadas	Cañas Sánchez		2
No existía 1908	Informales	Cañas Getulio Vargas (b) Plácido Rosas (b) Sarandí de Aceguá Cañitas María Isabel Montecito	Brigadas Civiles (b) Paso Hospital Cerrillada (a)	
	Total	8	8	16

Fuente: elaboración propia. Referencias (a) localidad binacional conurbada; (b) pueblo ferrocarril; (c) rancharío a 1963.

La región muestra seis poblamientos ferrocarrileros en la línea a Rivera (Tranqueras, Brigadas Civiles), en la Línea a Melo (Tupambaé, Frayle Muerto) y en la línea a Río Branco (Getulio Vargas, Plácido Rosas). Excepto en las capitales departamentales, las primeras fechas documentadas para estos poblamientos se corresponden con la fecha de habilitación de la estación del ferrocarril en las respectivas líneas: 1890, 1910 y 1912 respectivamente. Las dos décadas transcurridas en diferencia incluyen, además, la finalización de las guerras civiles con la Paz de 1904, y, por tanto, la relativa pérdida del intenso uso militar que se hacía del ferrocarril. Con esta salvedad, se pueden igualar en su tipo fundacional estos «pueblo-ferrocarril». Sin embargo, no todos estos poblamientos alcanzaron el reconocimiento del Estado por la vía legal vigente. La mitad en Cerro Largo y solo una en Rivera fueron formalizadas; tres localidades habían desaparecido para 2011 (Brigadas Civiles, Laureles y Paso Ataques), y dos subsistían sin ser formalizadas incluso hasta el presente (Getulio Vargas y Plácido Rosas). Pareció interesante seleccionar dos casos entre este subuniverso: uno de formalización y el otro de falta de formalización entre las ferrocarrileras. El impedimento es que ya no hay localidades ferrocarrileras informales en Rivera, por lo que seleccionamos a Tranqueras, Frayle Muerto y Plácido Rosas.

Finalmente, optamos por hacer el trabajo en dos localidades informales para 1963: Cañas y Lapuente. Si bien difieren en la fecha probable de fundación, ninguna de las dos ha sido formalizada hasta comienzos del siglo XXI. También difieren actualmente en el status jurídico-político que han alcanzado: Cañas es uno de los municipios de Cerro Largo creados en 2018 al amparo de la Ley N°19272 de «Descentralización y participación ciudadana». Lapuente, en cambio no accedió a tal distinción, aunque a mediados del siglo pasado llegó a ser asiento del Juzgado de Paz de la 7ma sección judicial en función de su ubicación central respecto de otros poblados fronterizos y limítrofes al norte de la actual ruta 27.



Mapa N° 5. Cerrillada y Lapuente, Departamento de Rivera



Mapa N° 6. Masoller y Tranqueras, Departamento de Rivera

Selección de las personas a entrevistar

Las personas, y más estrictamente, las mujeres que fueron madres y que residieron en la localidad en cada uno de los períodos estudiados, son nuestras unidades de registro, o «subunidades» tal como prefiere Yin (2017). Sin embargo, preferimos hablar de «personas» y no «mujeres», a los efectos de mantener flexible el diseño de investigación también en este aspecto.

Atentos a las recomendaciones de King, Keohane & Verba (2000), la selección de las personas a entrevistar se hizo con base en otras dos variables independientes. Dado el objetivo de relevar la provisión doméstica y comunitaria de bienestar, la bibliografía permite concluir que debería entrevistarse principal (aunque no exclusivamente) a mujeres que hayan sido madres en cada uno de los períodos. Precisamos aún más que el primer objeto de la entrevista debiera ser la primera experiencia de embarazo, parto y atención primaria de salud materno infantil. De entrevistarse a varones, estos podrían invisibilizar, o directamente ignorar, la provisión comunitaria o familiar de salud. Esto conllevaría a sesgar la descripción de la variable dependiente.

En segundo lugar, las entrevistadas fueron seleccionadas con base en su edad. Las fechas de nacimiento fueron fijadas al menos diez años antes de cada Censo y de preferencia que hubieran podido tener al menos 15 años cuando este fue realizado².

El tercer criterio es el comportamiento migratorio. La bibliografía clásica sobre migración sostiene desde hace más de cien años (Ravenstein, 1885), que aquella es resultado de un balance entre el bienestar provisto en la localidad de residencia y el que se ofrece en la localidad de destino. Esta propensión podría sostenerse se incrementaría si hubiera la percepción de que pudiera existir riesgo de desaparición en la localidad. En consecuencia, sería teóricamente posible sostener que una persona que continúa residiendo en la localidad ha aceptado (en algún grado) el bienestar que encuentra y que una persona que emigró de la localidad estuvo motivada, entre otras razones, por un nivel de bienestar ofertado o logrado que no consideraba aceptable. Por lo que, si solamente se entrevistaban únicamente residentes, las entrevistas podría reportar una sobrevaloración del bienestar, omitiendo o minimizando penurias. El control por emigrados será particularmente relevante en aquellas localidades definidas como expulsoras para los censos de 1985 y 2011.

La cantidad de casos por celda dependerá de la cantidad de población que muestre la localidad en el censo de 2011. Se tomará como base a dos personas

2 Cotejamos esta hipótesis tabulando microdatos censales. Para 1963, no hubo registros de mujeres con hijos a los 15 años. Pero el Censo de 1985 dató una mujer con 15 y más años que había tenido hijos los últimos 12 meses.

por celda para los sedentarios y una por emigrantes. En síntesis, los tramos etarios para la selección son los que se muestran en el siguiente esquema.

Esquema n° 3

Esquema general de selección de las entrevistas en las localidades

Período	Nacidas entre	Edades a 2022	Hipótesis primer hijo	Residentes	Emigradas	Totales
1955-1960	1940 y 1945	77 (80) 82	1955 a 1960	2	2	4
1975-1980	1960 y 1965	57 (60) 62	1975 a 1980	2	2	4
2000-2005	1985 y 1990	42 (45) 47	2000 a 2005	2	2	4

Fuente: Elaboración propia.

Vistas las edades, en particular del primer subuniverso, son de esperar dos problemas de truncamiento: (a) mayor probabilidad de morbilidad; y (b) emigración. En las edades avanzadas podrían faltar personas entrevistables debido a que podrían haber padecido enfermedades propias del envejecimiento (v.g. Alzheimer y otro tipo de deterioro cognitivo). Pero también la variable dependiente (v.g. atención materno-infantil) pudo haber actuado «seleccionando» aquellas menos expuestas a las infecciones infantiles o muertes durante los embarazos y partos. Tanto las primeras como las segundas muertes reflejan las inequidades en el acceso a los servicios de salud según regiones y subrayan las diferencias entre ricos y pobres³. Por tanto, el sesgo por truncamiento podría conllevar a generar una representación retrospectiva de quienes por status socioeconómico tuvieron los medios privados para proveerse atención de salud; aspecto crucial en el objetivo del proyecto. Para evitar estos sesgos, en este estrato de entrevistadas será necesario triangular con la técnica documental, los registros.

Por su parte, el truncamiento por emigración conllevaría a entrevistar aquellas personas que continuaron viviendo en la localidad (o regresaron). Esto es, que al menos desde la perspectiva neoclásica de la migración, estimaron una utilidad negativa de la decisión de emigrar. A su vez, desde las hipótesis generales de este proyecto se enfatiza la relación entre estructura local de bienestar y migración, podría decirse que las personas no migrantes estimaron beneficios locales del bienestar mayores que los migrantes. Por lo tanto, la representación que de la misma podrían dar estos residentes podría estar sesgada positivamente.

3 <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/maternal-mortality>. Consultado 14/2/2022.

Fuentes documentales

En el diálogo de aquella Reunión de Investigadores de 2021, una de las asistentes nos enfatizó la utilidad de recurrir a una segunda fuente para cada caso: los libros de matrícula de las escuelas. Dado que no teníamos conocimiento directo sobre esta fuente indagamos primero su institucionalidad.

Lo primero que descubrimos era la antigüedad del mandato de registrar. En la Reforma Escolar establecida por el Decreto Ley de Educación Común, N°1350 de 1877, se estableció que cada maestro «deberá presentar un informe anual al Inspector Departamental el 20 de noviembre de cada año en la forma y modo prescritos en los modelos que le serán enviados por el Inspector Nacional de Instrucción Primaria» (artículo 39). La norma de informar se complementaba con la norma de registrar: «Cada maestro deberá llevar un registro del modo y forma que sea establecido por el Inspector Nacional de Instrucción Primaria» (artículo 40). La primera norma se instrumentó a través de lo que se llamó en algún momento el «resumen estadístico» de la escuela, con base en el cual, el Consejo de Educación Primaria formulaba sus reportes anuales. La segunda norma derivó en los libros «de matrícula» y «diario».

Luego cotejamos que esta práctica se ha mantenido vigente y, en consecuencia, sería excepcional no encontrar estos registros en las escuelas. El problema era saber quién custodia y dónde se almacenan estos documentos de los años cincuenta o setenta del siglo XX. En especial, dónde podrían estar para aquellas escuelas que hubiera cerrado o si hubiera habido «fusión» de escuelas (por ejemplo, de niñas y varones de una misma localidad).

En tercer lugar, resolvimos solicitar a la Inspección Departamental de cada Departamento la autorización para acceder y digitalizar estos documentos. Sabido es que en la promulgación de la Ley N°18331, los datos personales son un derecho humano, y, por tanto, los «libros de matrícula» son una «base de datos» conforme a la referida Ley. El compromiso de trabajo ante Primaria fue dar un tratamiento anónimo y estadístico a los datos personales, exclusivamente centrado en los orígenes y destinos migratorios de los estudiantes.

La fotografía de época

En febrero de 2021 se realizó en la ciudad de Porto Alegre el IV fórum de la International Sociological Association (ISA). Uno de los comités de investigación es el número 57 (RC57) dedicado a la Sociología Visual. Este comité organizó seis mesas donde se presentaron 25 ponencias sobre diferentes variantes téc-

nicas del uso de la fotografía, en especial familiar y personal, para reconstruir contextos, símbolos y relaciones sociales tanto actuales como de época⁴.

Indagamos entre colegas nacionales sobre el uso de la fotografía para realizar inferencias sobre relaciones sociales pretéritas y no encontramos antecedentes. Visto lo prometedoros que resultaban ser los trabajos expuestos, optamos por incluir esta técnica en el diseño relevando fotografías familiares y locales «históricas».

Hipotetizamos que, de hallar este tipo de documentación gráfica, tendría naturaleza privada, con excepción de que pudieran existir archivos públicos en museos de la autoridad departamental. En consecuencia, una vía de acceso y posterior digitalización de estas imágenes se determinó que fuera con nuestras entrevistadas. El procedimiento establecido fue consultar sobre fotos familiares que registraran alguno de los momentos sobre los que había discurrido la entrevista realizada.

Limitaciones del estudio

Este trabajo presentó el diseño metodológico que un equipo de investigación amplio formuló para responder a las preguntas y a las críticas planteadas en un evento científico frente a la presentación de objetivos y hallazgos de un proyecto de investigación interdisciplinario, histórico y geográfico. Esperamos que las inferencias que se extraigan de este estudio dialoguen y puedan especificar algunas de las pretensiones explicativas del diseño general propuesto en el proyecto. Es importante, por tanto, que concluyamos la presentación abriendo una primera discusión sobre la validez de las inferencias descriptivas a realizar. Nos ubicamos así en la tradición inaugurada por Donald Campbell & Julian Stanley en los sesenta, respecto a explicitar qué amenazas a la validez se han visualizado y qué consecuencias podrían tener si se fracasa en su control (Shadish, Cook, & Campbell, 2001).

Estos factores de invalidez se asocian, por un lado, a las localidades seleccionadas a estudiar (y principalmente a las que quedan por fuera) y, por otro lado, a los criterios considerados para seleccionar las personas a entrevistar, considerando que los principales límites a esas decisiones han estado marcados por la factibilidad y los recursos disponibles para este estudio de caso.

Respecto de las amenazas a la validez relativas a la selección de las localidades, conviene destacar el primero de todos: la pervivencia de la localidad. Es de recordar que, entre el Censo de 1963 y el Censo de 2011, habrían «desaparecido» 50 localidades en el departamento de Cerro Largo y 48 en el departamento de

4 Puede consultarse el programa en el siguiente enlace disponible en la web de ISA: <https://isaconf.confex.com/isaconf/f/ISAForum2020ProgramBook>

Rivera. Esa desaparición de la localidad como tal es uno de los resultados que se anticipan influidos por las variables independientes consideradas: tipo funcional y estructura local de bienestar, por lo que lógicamente debería ser un caso observado. Sin embargo, el diseño metodológico aquí propuesto incluye técnicas apoyadas «en la visita» a las localidades seleccionadas, lo que vuelve imposible a partir del diseño construido incluir localidades que «ya no existan en la actualidad». Esto hace que uno de los resultados más radicales de los procesos considerados (la desaparición de la localidad) no pueda observarse, y por lo tanto tampoco explorarse la configuración de regularidades en términos de estructura de bienestar que se asocia con eso. Este es un problema de validez interna.

Respecto de las amenazas de validez de las inferencias a realizar a partir de las entrevistas, conviene destacar, en primer lugar, los sesgos que podrían haber en la conversación misma. El supuesto metodológico más general de la entrevista retrospectiva es que el discurso a registrar constituye una representación válida de los fenómenos objeto de investigación. Un primer factor de invalidez a controlar tiene que ver con el encuadre en que se realizó la conversación. Refiere a lo que Campbell denominó las «expectativas del observador», la «reactividad» y las condiciones de «administración». En primer lugar, el protocolo debería evitar que el tipo de respuestas, tanto en contenido como en profundidad, pueda ser modificado por los atributos del entrevistador. Una duda importante surgió por el género del entrevistador: ¿una mujer mayor conversaría sin inhibición sobre sus embarazos y partos si el entrevistador fuera varón? Una segunda duda tendría que ver con la autocensura que la propia entrevistada podría imponerse relativa a terapéuticas de salud cuando estas no fueran «medicalizadas» en el sentido que Barrán le diera a estas prácticas (Barrán, 1992). ¿Las entrevistadas conversarían de la asistencia recibida de vencedoras, manosantas y curanderas? En tercer lugar, el protocolo debería evitar la realización de entrevistas «colectivizadas» en las que las respuestas de una entrevistada pudieran ser incentivadas, inhibidas o dirigidas por las respuestas de otra persona presente en la entrevista. Sin embargo, nos encontramos frente al problema de la administración en condiciones de que una mujer mayor podría sentirse «más segura» frente a esta situación extraordinaria si estuviera acompañada por alguien de su confianza.

Finalmente, debemos tematizar brevemente las amenazas a la «validez externa». Por lo general, la primera reacción frente a este problema es relacionar la validez externa de las inferencias a la extracción de una muestra aleatoria (estadística). Sin embargo, los estudios de caso no proceden extrayendo muestras y, por tanto, debería descartarse la discusión o renunciar a la generalización de las inferencias. Ahora bien, esta posición radical no debería ser una excusa aceptable ya que, paradójicamente, Campbell no incluyó la falta de muestreo entre las

amenazas a la validez externa. La generalización de las inferencias depende, por el contrario, de que la selección de las unidades de análisis no esté asociada a un factor que en sí mismo pudiera ser condicionar las observaciones mismas. Este primer punto ya fue contemplado más arriba en cuanto a la «desaparición» de las localidades. Otro, en cambio evidente, ha sido colocado en el título del trabajo: las inferencias extraídas no podrían generalizarse a aquellas localidades que no fueran de la frontera, o que no fueran intermedias o pequeñas.

Referencias

- Altmann, L. (2016). Pequeñas localidades en Uruguay. Evolución de datos censales 1985-2011 y aproximación al protagonismo en el Sistema Urbano Nacional. *XI Biental del Coloquio de Transformaciones Territoriales del Comité Académico de Desarrollo Regional. Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo*. Salto: Instituto de Teoría y Urbanismo, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República.
- Araújo, O. (1912). *Diccionario Geográfico del Uruguay. Segunda Edición*. Montevideo: Tipo litografía Moderna.
- Barrán, J. P. (1992). *El poder de curar. Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos Tomo I*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Briggs, A. (1961). The Welfare State in Historical Perspective. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 2(2), 221-258.
- Cedr  z, M., Fernández, T., & Quintela, M. (2023). *Estructuras locales de bienestar en Uruguay (1956-2004). Documento de Trabajo 03/23*. Rivera, UY: Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), Centro Universitario Regional Noreste, Universidad de la República.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. New Jersey, NJ, USA: Princeton University Press.
- Fernández, T. (2022). Localidades indianas. En T. Fernández, S. Vanoli, & A. Wilkins, *Estado, poblamientos y estructura social: Uruguay desde la Colonia al siglo XX* (págs. 69-82). Rivera, UY: Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF) / Centro Universitario Regional Noreste, Universidad de la República / Editora AGZ / CSIC.
- Fernández, T. (2023). La provisión en el territorio como una propiedad fundamental del concepto de bienestar: estructuras locales de bienestar en Uruguay hacia 1960. *En evaluación de pares*.
- Fernández, T., & Vanoli, S. (. (2023). *Territorios, bienestar y migración: Uruguay en la primera mitad del siglo XX*. Rivera, UY: Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), Centro Universitario Regional Noreste, Universidad de la República.
- Fernández, T., & Wilkins, A. (2019). Procesos de Configuración Regional y Localidades de Uruguay 1900-1960. *Iberoamerica*, 21(1), 159-206.
- Fernández, T., Banegas, B. C., Israel, Bertoni, R., Cedr  s, M., De Souza, M., . . . Wilkins, A. (2023). *Metodología general del proyecto "Territorios, estructuras de bien-*

- estar y desigualdad social*”. Documento de Trabajo 01-23. Rivera, UY: PDU Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELEF), Centro Universitario Regional Noreste, Universidad de la República. Recuperado el 10 de 06 de 2023, de https://www.rivera.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2023/05/fdez_ET_AL_2023_metodologia_v4_FINAL.pdf
- Fernández, T., Guevara, G., & Wilkins, A. (2023). Necesidades humanas, bienestar y sectores de provisión pública: un marco teórico para su estudio. En T. V. Fernández, *Territorios, bienestar y migración: Uruguay en la primera mitad del sigloXX* (págs. 19-48). Rivera, UY: Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), Centro Universitario Regional Noreste/CSIC/ Universidad de la República.
- Fernández, T., Vanoli, S., & Wilkins, A. (2022). *Estado, poblamientos y estructura social: Uruguay desde la Colonia al siglo XX*. Rivera, UY: Núcleo Interdisciplinario de Estudios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), Centro Universitario Regional Noreste, Universidad de la República / Editora AGZ.
- Gerring, J. (2012). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huber, E., & Stephens, J. (2001). *Development and Crisis of the Welfare State: Parties and Policies in Global Markets*. Chicago: University of Chicago Press.
- King, G., Keohane, R., & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social: la inferencia en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Klazcko, J. (1981). *El Uruguay de 1908: su contexto urbano-rural, antecedentes y perspectivas*. Montevideo: CIESU. Cuaderno n°42.
- Lefebvre, H. (2013 [1974]). *La producción del espacio*. Alcobendas, Madrid: Colección entre líneas. Editorial Capital Swing.
- Marcheschi, A., Markarian, V., & Yaffé, J. (2015). Claves del período. En G. Caetano, A. Marcheschi, V. Markarian, & J. Yaffé, *Uruguay: el “país modelo” y su crisis 1930-2010* (págs. 15-36). Montevideo: Fundación MAPFRE / Editorial Planeta.
- Martínez, E., & Altmann, L. (2016). *Entre la macrocefalia estructural y el policentrismo emergente. Modelos de desarrollo territorial en Uruguay (1908-2011)*. Montevideo: Biblioteca Plural, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Ediciones Universitarias, Universidad de la República.
- Martínez-Franzoni, J. (2008). *Arañando el bienestar. Trabajo remunerado, protección social y familias en América Central*. Buenos Aires, AR: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales /CROP. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Franzoni/publication/321274863_Aranando_bienestar_trabajo_remunerado_proteccion_social_y_familias_en_America_Central/links/5a4cf683458515a6bc6dab77/Aranando-bienestar-trabajo-remunerado-proteccion-social-y-fami
- Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions: a theoretical framework for understanding the emergence and the constitution of regional identity. *FENNIA*, 164(1), 105-145. doi:10.11143/9052
- Ravenstein, E. G. (1885). Laws of Migration. *Journal of The Royal Statistical Society*, 167-231.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. T. (2001). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Vanoli, S. (2023). La Seguridad Social en Uruguay hasta la creación del BPS. En T. Fernández, & S. Vanoli, *Territorios, bienestar y migración: Uruguay en la primera mitad del siglo XX* (págs. 49-70). Rivera, UY: Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), Centro Universitario Regional Noreste, Universidad de la República.
- Yin, R. (2017). *Case Studies Research. Methods and applications*. Thousand Oaks, California, US: Sage Publications.

Una experiencia de trabajo interdisciplinario: Reflexiones sobre el Proyecto Fortalecimiento de la Participación en la Cuenca Alta del Río Negro

Gustavo Ferreira¹, Amalia Stuhldreher² y Claudia Ramos³

Resumen

Este trabajo presenta, en clave multiactoral los resultados de los principales hallazgos del Proyecto “Fortalecimiento de la Participación en la Cuenca Alta del Río Negro”. Con la finalidad de fortalecer las acciones para avanzar hacia una gestión integrada y sostenible de sus recursos, se presentan desde una perspectiva participativa las contribuciones resultantes de las distintas actividades del proyecto, para la adecuación del Plan de la Cuenca Alta del Río Negro. Partiendo de un enfoque transdisciplinario, y a partir de una serie de Programas y fichas seleccionados, se mencionan las contribuciones realizadas por diversos actores: aquellos vinculados a la educación (pública y privada en todos sus niveles) y a la Ciencia, Tecnología e Innovación, así como ciudadanos con conocimiento experto en la Cuenca a analizar. Además, se presentan los resultados obtenidos del taller realizado con los tomadores de decisión a partir de dar a conocer las directrices, programas, proyectos, metas y puntos críticos expuestos en el Plan de la Cuenca del Río Negro. Finalmente, se esbozan algunas limitantes a futuro y consideraciones finales.

Palabras claves: multiactoral- procesos participativos - Cuenca Alta del Río Negro

Introducción

Este capítulo refiere a las principales actividades y hallazgos del Proyecto “Fortalecimiento de la Participación en la Cuenca Alta del Río Negro”, que se inició en

1 Profesor Adjunto grado 3 40 horas, PDU Ciencias Económicas. Sede Tacuarembó.

2 Profesora agregada en régimen de dedicación total. Instituto de Desarrollo Sostenible, innovación e Inclusión Social (IDIIS), sede Tacuarembó, CENUR Noreste, UDELAR.

3 Docente del Instituto de Desarrollo, Innovación e Inclusión Social (IDIIS) de la Sede Tacuarembó del Cenur Noreste de la Udelar.

noviembre de 2019 en el marco de un convenio de cooperación entre el ex Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medioambiente (MVOTMA), específicamente a través de la Dirección Nacional de Aguas (DINAGUA) y que desde 2020 fuera asumido por dicha Dirección en el marco del nuevo Ministerio de Ambiente (MA), junto con el Fideicomiso Fondo de Innovación Sectorial (FIS) y la Fundación para el Apoyo a la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República (UDELAR). El proyecto llevó adelante sus cometidos pese al advenimiento de la pandemia de COVID-19, culminando su ejecución en octubre de 2022.

La estrategia fue formular un Proyecto que permitirá poner en valor alguna de las múltiples contribuciones y servicios ecosistémicos a la sociedad del agua. El proyecto llevó adelante una serie de actividades que representaron productos específicos, tales como:

- a) la realización de un ciclo de video denominado “Las voces del agua”,
- b) la realización del concurso fotográfico “La Cuenca en Imágenes” con una muestra itinerante y entrega de premios en los departamentos de Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó,
- c) la realización de un ciclo de charlas técnicas sobre el uso del suelo y la afectación del recurso hídrico, política e institucionalidad del agua, así como sobre cambio climático,
- d) la realización de tres talleres con distinta orientación, uno dirigido a educadores de primaria, secundaria, terciaria y educación no formal, tanto públicos y privados, otro dirigido a personas vinculadas a la ciencia, la tecnología y la innovación y ciudadanos con portadores de conocimiento experto sobre la Cuenca Alta del Río Negro y otro para sensibilizar a distintos actores públicos y privados relacionados con la toma de decisiones que afectan la Cuenca Alta del Río Negro.

A través de las distintas acciones del proyecto se buscó involucrar a los distintos actores públicos y privados y ciudadanos en torno a la problemática del agua, así como generar y utilizar información relevante de distintas fuentes que permitiera fortalecer las acciones para avanzar hacia una gestión integrada y sostenible de los recursos en la Cuenca Alta del Río Negro.

En términos de estructura, tras esta breve Introducción, este capítulo presenta en su primer acápite una serie de consideraciones sobre el contexto socio-territorial de la Cuenca Alta del Río Negro, que fue objeto de abordaje del proyecto. En segundo lugar, se explicitan las contribuciones que realizaron los participantes de los tres talleres ya mencionados respecto a algunos Programas del Plan de la Cuenca Alta del Río Negro que fueron priorizados por los integrantes del proyecto. Concebidos desde una perspectiva participativa, estos aportes constituyen a la vez hallazgos del proyecto, así como insumos significa-

tivos de cara a la adecuación del Plan de la Cuenca Alta del Río Negro. A manera de conclusión, el capítulo culmina con algunas consideraciones finales.

Consideraciones sobre el contexto socio-territorial

Como punto de partida y teniendo en cuenta la necesidad de fortalecer las consideraciones sociales en el Plan de la Cuenca Alta del Río Negro, en este acápite del presente capítulo se apunta a realizar algunos aportes para la caracterización socio-territorial de la región Noreste, en la que se inserta dicha Cuenca, cuya representación gráfica se incluye a continuación:

Figura 1
Comisiones de Cuenca y Acuífero



Fuente: Plan Nacional de Aguas (MVOTMA, 2017: 159)

En sentido general, cabe mencionar que en términos generales, según datos del último Informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo sobre Desarrollo Humano (PNUD, 2022), en 2022 en América Latina doce países se ubican dentro del grupo de desarrollo humano alto considerando el Índice de Desarrollo Humano (IDH), donde el mejor ubicado es Chile en el puesto 42. Considerando dicho indicador, Uruguay alcanza actualmente un valor de 0,809, ubicándose en el puesto 58. Es significativo que el país bajó su posicionamiento en el ranking desde la última medición, donde había llegado al puesto 55. De todas formas sigue estando en la subcategoría de “desarrollo humano muy alto” (PNUD, 2022: 26). Como contexto debe señalarse que según este Informe publicado en 2022, el desarrollo de la humanidad retrocedió a niveles de 2016: concretamente en más del 90% de países en 2020 o 2021 se produjo un deterioro de indicadores como esperanza de vida, educación y economía, principalmente por efectos sociales de la pandemia de coronavirus, guerras y cambio climático. Esto implica que por primera vez se observa un empeoramiento de indicadores a nivel mundial por dos años consecutivos.

Tras esta contextualización, con relación a Uruguay debe indicarse que el país presenta indicadores de desarrollo relativo que lo posicionan favorablemente en comparación mundial. Sin embargo, la heterogeneidad de sus territorios marca fuertemente al país como rasgo característico. Respecto a la región Noreste (departamentos de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo), cabe señalar que las últimas mediciones disponibles en materia del IDH diferenciadas por departamentos elaboradas en 2017 por el Observatorio Territorial del Uruguay (OTU) a partir de los datos del Banco Central del Uruguay (BCU), el Banco Mundial y el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) dan cuenta de un posicionamiento desfavorable: así, dentro del ranking de los diecinueve departamentos del país, Tacuarembó presenta un IDH de 0,776, mientras que Rivera alcanza un IDH 0,765 y Cerro Largo de 0,783. En comparación el departamento de Montevideo (capital del país), se posiciona con 0,841 (OTU/OPP, 2018).

Por otra parte, tomando datos provenientes del Censo de 2011 y de la aplicación de la metodología del cálculo de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el Atlas Socio demográfico y de la Desigualdad del Uruguay (Calvo, 2013: 31-32) posiciona a Tacuarembó junto con otros departamentos del Norte como los territorios que concentran los porcentajes más altos de población con al menos una necesidad básica insatisfecha: Rivera (45,4%), Tacuarembó (45,2%) y Cerro Largo (44,8%), a los que se suman Artigas (54,4%) y Salto (49,4%).

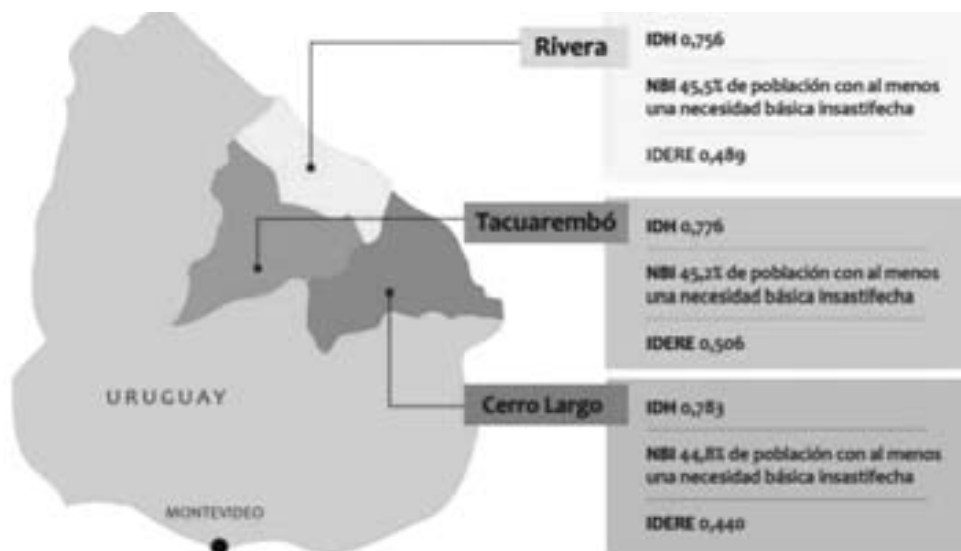
Considerando la necesidad de contemplar la multidimensionalidad de los procesos de desarrollo, así como las implicancias de la inserción de los territorios en una determinada región, es interesante considerar en esta caracterización el Índice de Desarrollo Regional y Especialización Productiva (IDERE) elabo-

rado por la Agencia Nacional de Desarrollo (ANDE) y el Instituto de Economía (IECON) de la Facultad de Ciencias Económicas de la UDELAR. Este índice apunta a medir el desarrollo a nivel territorial desde una perspectiva multidimensional utilizando una medida geométrica de índices normalizados entre 0 y 1 (donde 0 expresa el desarrollo mínimo y 1 el máximo). Esto permite analizar trayectorias y asimetrías de dimensiones consideradas críticas en el desarrollo de las personas, sistematizadas según las regiones que habitan, identificando las desigualdades territoriales y brechas existentes y tomando como referencia la evolución desde 2009 a 2016. El IDERE incluye múltiples dimensiones: (1) Educación; (2) Salud; (3) Bienestar y Cohesión Socioeconómica; 4) Economía; (5) Conectividad; (6) Seguridad; (7) Calidad Institucional Sub-nacional y (8) Ambiente.

La utilización de este índice permite contextualizar el territorio abordado en este proyecto: así, dentro de los diecinueve departamentos del país, Tacuarembó alcanza la decimocuarta posición, con un valor de IDERE de 0,506. Se ubica así por debajo del promedio nacional del IDERE (cuyo valor es de 0,537), alcanzando una tasa de crecimiento del indicador del 23% en la etapa entre 2009 y 2016, por lo que muestra una evolución superior a la media nacional (Rodríguez Miranda y Martínez Rodríguez, 2019a). Rivera presenta un valor de IDERE de 0,489, ubicándose en el decimosexto puesto, por debajo del promedio nacional del IDERE aunque con un crecimiento de este indicador superior al 23% en el período señalado, superior a la media nacional (Rodríguez Miranda y Martínez Rodríguez, 2019b). Por su parte Cerro Largo muestra un valor de IDERE de 0,440 y se ubica con ello en el último lugar de todos los departamentos del país, aunque ha experimentado una tasa de crecimiento de 21.69% del IDERE entre 2009 y 2016 (Rodríguez Miranda y Martínez Rodríguez, 2019c).

Figura 2

Índice de Desarrollo Regional y Especialización Productiva (IDERE) en Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó



Elaboración propia en base a datos de OTU/OPP (2018), Calvo et al. (2013) y Rodríguez Miranda, A. y C. Martínez Rodríguez (2019a; 2019b y 2019c).

Dada la importancia de los aspectos sociales, a partir de la experiencia del proyecto podría pensarse en la eventual profundización de la investigación y abordaje de estas temáticas, como contribución a una mejor gestión integrada de los recursos hídricos de la Cuenca aquí considerada.

Contribuciones sobre los Programas del Plan de la Cuenca Alta del Río Negro: aportes desde una perspectiva participativa

En esta sección del capítulo se presentan en orden sucesivo los resultados de los diferentes talleres que se llevaron adelante en el marco del proyecto de cara a la generación de aportes en clave participativa: considerando la respectiva temática abordada en cada uno de los talleres. Estos aportes constituyen a la vez hallazgos del proyecto, así como insumos relevantes para la adecuación del Plan de la Cuenca Alta del Río Negro y se detallan a continuación. En ese sentido, se explicitan las reflexiones que surgieron en la discusión sobre algunos Programas que fueron priorizados por el equipo del proyecto para ser discutidos en profundidad por los participantes de los talleres.

Sobre “Taller la cuenca alta del Río Negro: contribución desde la educación”.

En relación a este primer encuentro, cabe señalar que se desarrolló en modalidad virtual el 27 de octubre de 2021, se trabajó en grupos moderados por los integrantes del proyecto, a partir de tres fichas técnicas en referencia al **Programa 10: educación para el agua, comunicación, investigación y desarrollo de capacidades**. Este programa tiene como objetivo promover la cultura del agua, la formación y capacitación en temas vinculados a la gestión integrada de los recursos hídricos y favorecer el desarrollo de la investigación e innovación para conocer y contribuir al plan de gestión integrada de los recursos hídricos en este campo.

A continuación, se detalla lo trabajado con la primera de las mencionadas fichas:

Ficha 1 – Proyecto P10/1: Educación para el agua y formación permanente de recursos humanos.

Preguntas motivadoras: ¿Cómo integrar la temática del agua y su gestión integral en la educación formal y no formal?

Objetivo: diseñar e implementar una estrategia de trabajo para la inclusión de la temática del agua en la educación a todos los niveles.

De las discusiones de los participantes ante las acciones propuestas en la Ficha surgieron las siguientes contribuciones:

a) Relevar la oferta y demanda de capacitación para la gestión del agua.

- Falta relevamiento que permita socializar la oferta y la demanda a los distintos niveles.

- Realizar relevamiento y posterior mapeo de actores a partir de la convocatoria a escuelas, clubes sociales de referencia zonales, organizaciones civiles, entre otros.

- Convocar a las Comisiones de Cuenca como espacios propicios donde posiblemente se encuentran relevadas las organizaciones vinculadas a la temática.

- Generar consultas/encuestas dirigidas a habitantes de diferentes zonas, no necesariamente organizadas o vinculadas entre sí. Ejemplo: vecinos, productores rurales, etc.

- Realizar charlas/cursos cortos a nivel de pequeñas comunidades.

- Brindar papel protagónico al tercer nivel de gobierno (municipios).

- Explorar y promover estrategias abarcativas y sistémicas para el involucramiento y el empoderamiento de vecinos/as.

- Planificar y ejecutar un relevamiento sobre buenas prácticas en el uso del agua.
- Difusión de los materiales y conocimientos para generar conciencia.
- Carencia de recursos materiales que permitan realizar capacitaciones formativas.

b) Promover la coordinación y articulación de estrategias para la educación para el agua, involucrando al sistema de educación formal y no formal a nivel territorial.

- Falta formación específica en la temática, falencias en formación metodológica e investigación.
- A partir de la información generada se podrá trabajar en la investigación participativa.
- En Primaria a través de los educadores se puede coordinar con todas las escuelas rurales.
- Desde la UTU se pueden diseñar políticas a nivel regional, elaborar un proyecto e implementarlo.
- En el Centro Universitario Regional del Este de la Udelar se trabaja con invertebrados, se puede coordinar y planificar para recibir consultas y asesorar en temas puntuales.
- Recurrir a espacios de coordinación departamental (Comisión Departamental de Educación) en contacto y coordinación con las Inspecciones Departamentales de Primaria y Secundaria.
- Identificar actores relevantes en la temática, insertos en diferentes comunidades.
- Desde la educación no formal es necesario pensar en la extensión rural y comunitaria a partir del trabajo que realizan diversas instituciones y organizaciones.
- Brindar capacitaciones a través de pequeños cursos (por regiones hidrográficas con foco en el territorio) de actualización y formación con énfasis en “temática agua y gestión integrada”.
- Tomar los cursos de Educación Permanente de la UDELAR, como una herramienta que permite integrar a la Universidad con otros ámbitos educativos (formal y no formal).

c) Pensar en el desarrollo de líneas educativas consideradas para cada cuenca.

- Se destaca un abordaje regional junto a las dimensiones de la sustentabilidad.

- Historia y geografía de la cuenca; uso del suelo de la región; evolución histórica, económica y ecológica de las regiones.

- Áreas protegidas; turismo rural y ecológico; ganadería; agricultura y forestación; embalses y usos del agua; cultivo de arroz; monte nativo; producción orgánica; manejo de frutos nativos.

- Líneas temáticas que incluyan la economía circular con foco en la reducción de residuos.

- Valorización de los ecosistemas desde el punto de vista de la conservación del agua.

Algunos de los participantes coincidieron en que para que sean consideradas y lleguen a ser operativas las líneas educativas propuestas, se deben involucrar a las Direcciones Generales correspondientes. Se requieren definiciones epistemológicas más adecuadas, considerar otras formas de pensar y aproximarse al tema: “Se deben reflejar las diferencias culturales en la zona de la cuenca, donde más de la mitad de la población piensa las cosas en otro idioma”.

Aspectos transversales a las acciones propuestas y reflexiones finales:

Desde una perspectiva colectiva, surge la necesidad de ampliar espacios, ámbitos y plataformas que permitan recibir diversas opiniones, información, demandas e interacción en ámbitos que trascienden los formales. Se destacan las pequeñas comunidades, pequeños colectivos, vecinos dispersos desde lo territorial, trascender los ámbitos formales e “institucionalizados”.

Se reconoce en la Intendencia Departamental de Rivera (IDR) un trabajo “muy bueno”, aunque existe falta de interacción interinstitucional en la región para despertar conciencia. Se demanda una mejor articulación interinstitucional.

Se requiere fortalecer la articulación interinstitucional dentro de los sistemas de la educación pública (CERP Norte, Instituto de Formación Docente de Tacuarembó, Sedes de la Udelar) que permitan una mayor capacitación.

A continuación se detallan las contribuciones en torno a la segunda Ficha trabajada en este Taller:

Ficha 2 – Proyecto P10/2: Comunicación

Pregunta disparadora: ¿Cómo adaptar los mensajes sobre gestión integrada de los recursos hídricos a los distintos niveles educativos y comunidad en general?

Objetivo: contribuir a la circulación de información y a los saberes disponibles en la región.

La contribución de los participantes ante las acciones propuestas en la Ficha fueron las siguientes:

a) Inclusión adecuada de la temática en la agenda pública y su consideración por parte de la sociedad.

- El tema no se encuentra en la agenda, incorporar la relación del ciclo del agua con nuestra vida.
- Integrar la temática con mayor profundidad a la currícula escolar. Despertar el interés en los niños, principales agentes de cambio (promotores de acciones hacia la población en general).
- Proponer acciones personales/individuales para cambiar el manejo de contaminantes.
- Generar políticas para crear conciencia social en la recolección y manejo de residuos.
- No existe unificación de la información, debe ser simplificada (superar el “idioma técnico”), con mensajes directos, priorizando y seleccionando la información que se difunde.
- Generación de mapas participativos, posibilidad de discutir líneas estratégicas y generación de circuitos interconectados diseñados y propuestos por vecinos.
- Generación de marca territorio, fortalecer la identidad local y promoción de valores culturales.
- Generar vínculos reales y acciones continuas con protagonismo de las comisiones de cuencas.
- Líneas de respuesta rápida a nivel local como nexo con comisiones de cuenca y equipos de proyecto. Un “Plan Escucha” basado en la recepción de los planteos de las comunidades.

b) Desarrollo de plataformas de innovación, comunicación, intercambio y construcción colectiva de conocimientos en torno a la temática del agua y su gestión.

- Reforzar la comunicación a través de los medios de prensa y plataformas educativas (ejemplo: CEIBAL), así como la generación de insumos/materiales específicos.

c) Promoción de la producción de contenidos de calidad para su circulación en las diversas modalidades y medios de comunicación.

- Plataformas virtuales como vía de actualización y optimización de espacios de difusión.

d) Promoción del desarrollo de acciones artísticas y culturales que contribuyan a la sensibilización y reflexión en torno al tema del agua (ejemplo: concursos de fotografía, construcción de maqueta de la cuenca, audiovisuales).

- Necesidad de crear materiales para trabajar en escuelas rurales, llegar a las comunidades y así generar intercambio con otros.

- Necesidad de profundizar, focalizar y potenciar los clubes de ciencia escolares a nivel local, regional y nacional y tomar temas vinculados a su entorno.

e) Diseño de una estrategia de comunicación para que acompañe la implementación del presente plan.

- Pensar en estrategias para atraer a niños/niñas, adolescentes con estas temáticas.

- Pensar en acciones vivenciales, “llevarlos al río donde está la problemática, donde está la basura.

- Desde los ámbitos educativos, vivenciar los lugares y los espacios, conocer la problemática desde su entorno.

Aspectos transversales a las acciones propuestas y reflexiones finales:

- Existe un “debe” desde Primaria en temas vinculados al Agua.
- Mayor concienciación de los niños frente al conocimiento y capacitación (opuesto a los adultos).

- Búsqueda de estrategias innovadoras: gran “debe” con la ciudadanía por parte de las instituciones en cuanto a conocimiento, capacitación, etc.

A continuación se detalla lo discutido en torno a la tercera Ficha:

Ficha 3 – Proyecto P10/3: Promoción de líneas de investigación e innovación

Pregunta disparadora: ¿Existen espacios de interacción interinstitucional entre actores educativos (formal y no formal) vinculados a la temática del agua y de la sostenibilidad?

Objetivo: avanzar en el conocimiento necesario para la gestión integrada de las aguas con énfasis en la cuenca del Río Negro.

La contribución de los participantes ante las acciones propuestas fueron las siguientes:

a) Acordar líneas de investigación específicas para la cuenca del Río Negro

- Identificación de especies vegetales que “retengan” fósforo, para que no ingrese a los recursos hídricos de las cuencas.

- Necesidad de avanzar en el conocimiento de la biodiversidad, flora, fauna de la cuenca.

- Generar conocimiento local. Participación local en la definición de líneas de investigación. UTU abierta a espacios de coordinación y cooperación interinstitucionales.

- El aporte puede iniciarse desde los centros educativos más cercanos.

- Estudio del uso de la tierra y de aportes de contaminantes de la agricultura.

- Avanzar en el estudio de las formas y modos de vida de los pobladores vinculados a los cursos de agua y recuperar el conocimiento local/popular basado en esas trayectorias de vida.

- Estudios de biología, hábitos de alimentación de la fauna ictícola de nuestros ríos y de ecosistemas acuáticos.

- Las Mesas de Desarrollo Rural como herramienta para trabajar en el tema.

- La Cuenca es internacional, no hay limitantes en el intercambio interinstitucional.

- Investigadores del CURE, específicamente de la sede de Maldonado se encuentran trabajando en investigaciones de Tesis con foco en los peces (muestreo de base) a partir de la instalación de UPM con la finalidad de ir monitoreando lo que va sucediendo.

b) Identificar y desarrollar líneas de investigación y nuevas tecnologías para aplicar en la cuenca.

- Estudio del papel de la vegetación como "filtro" y "trampa", lo que se constituye en sistemas "buffer" y zonas de amortiguación, abordando vías de solución sobre la fuente de contaminación.

- Líneas en relación al proceso de restauración de sistemas ecológicos o "remediación".

- Evaluación de la contaminación por plásticos y emergentes en sistemas de agua dulce.

- Fortalecer el conocimiento a nivel local para luego generalizarlo a toda la cuenca.

- Desarrollar el trabajo con los niños.

- Desarrollar nuevos proyectos, como el uso de cámaras trampa para conocer nuestra fauna.

- Desde la IDR se está trabajando en Proyectos de investigación vinculados a los productores en el Valle del Lunarejo (filtración, cerrado del bosque nativo para no permitir el pasaje de ganado dentro del área, drenaje del agua natural en las nacientes de los ríos). Al aumentar la protección del bosque nativo se optimiza el drenaje de las aguas en forma natural en las nacientes de los ríos.

- Se investiga los modelos de redes de grafos del Río Negro buscando generar una red, lo que permite tomar los puntos relevantes mediante marcadores biológicos y conectarlos a través de links para visualizar desde modelos estadísticos la prioridad de los puntos en conectividad para su protección (ejemplo: cómo los puntos de represas afectan a la continuidad de peces).

- En la sede Rivera del CENUR Noreste de la Udelar, desde la Licenciatura en Recursos Naturales y el curso Desarrollo Sustentable, estudiantes y docentes realizan un trabajo a lo largo del Río Negro (desde su ingreso a Uruguay hasta su desembocadura). En una primera instancia, el estudio se enfoca en determinar los índices de la intensificación del uso del suelo, la erodabilidad de los mismos, y cuán eficientes son las zonas buffer de amortiguación en toda su extensión. En una segunda parte, contrastar estos datos con la percepción de la población ubicada en ese lugar. La investigación culminó en diciembre del 2021 y se pretende dejar bases para el futuro en otros trabajos. Inicialmente se está descubriendo que hay una separación entre lo que son zonas contaminadas y la percepción de la gente. Línea de trabajo: contrastar metodología desde lo cuali-cuanti a través de la percepción de la población frente a los datos científicos.

c) Articular con ANII el desarrollo de proyectos específicos que permitan mejorar las capacidades locales.

- Se plantea la pregunta ¿cuáles son los factores involucrados en la consideración del agua como problema, en términos de calidad y cantidad en las comunidades?

- Se señala la necesidad de analizar y establecer líneas de base para los distintos nutrientes.

- Se enfatiza en la investigación participativa.

Desde los Centros de Formación Docente es importante generar investigación propia.

Aspectos transversales a las acciones propuestas y reflexiones finales:

Se menciona la necesidad de gestionar lenguajes diferentes, “adaptar” la devolución de los resultados de investigación e innovación a la brecha existente entre el lenguaje y el saber popular con el lenguaje y el saber científico y académico. Necesidad de tender puentes entre ambos.

Sobre “Taller con actores vinculados a la Ciencia, Tecnología e Innovación y ciudadanos con conocimiento experto en la Cuenca Alta del Río Negro”

Este segundo encuentro se realizó en modalidad virtual el jueves 19 de mayo, a través de trabajo por grupos moderados por integrantes del proyecto, a partir

de fichas como disparadores de la discusión. A continuación se desarrollan los aportes relativos a la primera ficha utilizada:

Ficha 1 – Proyecto P10/1: Educación para el agua y formación permanente de recursos humanos.

Pregunta disparadora: ¿Cómo integrar la temática del agua y su gestión integral en la educación formal y no formal?

Objetivo: diseñar e implementar una estrategia de trabajo para la inclusión de la temática del agua en la educación a todos los niveles.

La contribución de los participantes ante las acciones propuestas fueron las siguientes:

a) Relevar la oferta y demanda de capacitación para la gestión del agua.

- En la Licenciatura de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) de la Udelar no existen materias específicas sobre temas ambientales. Recientemente se han incorporado dos clases de economía ambiental y ecológica.

- Desde los cursos de Educación Permanente de la Udelar se abordan los temas ambientales, existen aproximadamente veinte cursos de diversas disciplinas con foco en la temática. Desde los CENURES se ha dado la oportunidad de incluir estos temas en las diversas carreras con las que cuentan las Sedes.

- Desde la Cátedra UNESCO de Agua y Cultura cada 2 años se brindan cursos vinculados a la gestión del agua, contando con la participación de diversos invitados, especialmente representantes de la Dirección Nacional de Aguas (DINAGUA). Abierto al público en general.

- Formación básica y elemental: desde la IDR se trabaja con escuelas a través de Proyectos de Cooperación Internacional contribuyendo a la realización de composteras (plan piloto con reparto de 500 composteras en todo el departamento) y trabajo educativo con la sociedad en el tratamiento de los residuos. Teniendo como antecedentes estas iniciativas, se puede impulsar el mismo formato con temas vinculados al agua a partir de un trabajo interinstitucional desde lo local.

- Se menciona la existencia y potencial de la Red Global de Museos del Agua.

b) Promover la coordinación y articulación de estrategias para la educación para el agua, involucrando al sistema de educación formal y no formal a nivel territorial.

- Se menciona la necesidad de capacitación para la gestión: se necesita implementar/pensar una conexión entre las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales.

- Referencia a las carencias en la cultura del cuidado del agua; capacitar respecto al uso del agua es crear conciencia en la comunidad y la sociedad. Desafío: generación de habilidades académicas, se requiere educación y capacitación a nivel de la comunidad en general (podría ser a través de Proyectos de Extensión desde la Udelar).

c) Pensar en el desarrollo de líneas educativas consideradas para cada cuenca.

- Se señala la necesidad de educar en el uso y cuidado del agua.
- Se sugiere realizar cursos vinculados a la gestión del agua en cada cuenca.

A continuación se explicitan las reflexiones que surgieron de la discusión de la segunda ficha:

Ficha 2 – Proyecto P10/2: Comunicación

Pregunta disparadora: ¿Cómo adaptar los mensajes sobre gestión integrada de los recursos hídricos a los distintos niveles educativos y comunidad en general?

Objetivo: contribuir a la circulación de información y a los saberes disponibles en la región.

La contribución de los participantes ante las acciones propuestas fueron las siguientes:

a) Inclusión adecuada de la temática en la agenda pública y su consideración desde la sociedad.

b) Desarrollo de plataformas de innovación, comunicación, intercambio y construcción colectiva de conocimientos en torno a la temática del agua y su gestión.

c) Promoción de la producción de contenidos de calidad para su circulación en las diversas modalidades y medios de comunicación.

d) Promoción del desarrollo de acciones artísticas y culturales que contribuyan a la sensibilización y reflexión en torno al tema del agua (ejemplo: concursos de fotografía, construcción de maqueta de la cuenca, audiovisuales).

e) Diseño de una estrategia de comunicación que acompañe la implementación del presente plan.

f) Promover la cartelera local.

g) Campañas de difusión e información y mejorar articulación interinstitucional (articulación con las mesas de desarrollo y las problemáticas locales).

h) Desarrollar proyectos de comunicación participativos del estilo “report card”.

Aspectos transversales a las acciones propuestas y reflexiones finales:

- Cabe medir la respuesta al trabajo realizado en el Proyecto desde las diversas charlas técnicas y talleres con la finalidad de obtener insumos que permitan pensar estrategias en cómo continuar con el proceso de fortalecimiento de la participación en la gestión de los recursos hídricos.

- Profundizar desde las Ciencias Sociales en el estudio de los temas socioambientales y la existencia de conflictos que ellos generan. En el trabajo en territorio se descubren conflictos más invisibilizados, identificando sus controversias, permanencia y cuán latentes se mantienen. La importancia radica en el conocer para prevenir y gestionar conflictos. Una de las líneas a desarrollar podría ser la realización de una encuesta de opinión o percepción vinculado a las temáticas claves que surgen en la cuenca del Río Negro.

- Se subraya la necesidad de captar las percepciones de diversos actores con la finalidad de conocer el grado de conciencia frente a la temática.

- Se sugiere definir el público objetivo y crear una agenda pública, atendiendo las distintas y diversas necesidades tanto en la ciudad como en el ámbito rural y de esa manera desarrollar un trabajo específico con cada zona. Una herramienta interesante son las plataformas virtuales, un ejemplo claro son las redes sociales como medio de comunicación masivo.

- Necesidad de conocer cuáles son los actores que fijan la agenda pública.

- Desde la Gobernanza es necesario incluir a los actores públicos y privados.

A continuación, se presentan los resultados del intercambio sobre la tercera ficha:

Ficha 3 – Proyecto P10/3: Promoción de líneas de investigación e innovación

Como primera pregunta disparadora se planteó: ¿Existen espacios de interacción interinstitucional entre actores vinculados a la temática del agua y de la sostenibilidad?

- Actualmente se elaboran en interacción documentos vinculados al ordenamiento territorial, el uso del agua y del territorio. Algunas de las instituciones que participan en la elaboración de esos documentos son Obras Sanitarias del Estado (OSE) a través de los planes de seguridad de aguas, saneamientos, abastecimiento de agua y aguas residuales, entre otros; la DINAGUA a través de los mapas de riesgo, inundaciones, etc.; la Dirección Nacional de Ordenamiento Territorial (DINOT); y a nivel del ejecutivo departamental vinculados a las directrices. Es de vital importancia que estos espacios de trabajo se fortalezcan. Otro aspecto relevante es la elaboración de Atlas como ejemplos de interacción interinstitucional entre actores vinculados a la temática del agua y de la sostenibilidad en el ámbito local-nacional.

- Se mencionan las Áreas Protegidas, como es el caso del Valle del Lunarejo, en el marco de la comisión asesora específica y la Reserva de Biosfera de las

Quebradas del Norte. Ambos son espacios interesantes para el planteo de las discusiones vinculadas al agua y la sostenibilidad.

- Se necesita recabar información en los ámbitos educativos con la finalidad de explorar qué Proyectos de innovación vinculados a los temas de agua existen.

- Desde la Licenciatura en Recursos Naturales del CENUR Noreste de la Sede de Rivera de la Udelar existe enseñanza, investigación y extensión vinculadas a la cuenca. Se realizan tesis de posgrados y propuestas de extensión. Existen vínculos con pescadores artesanales, con UTE, la DINARA, con la IDT y la alcaldía de Paso de los Toros.

- Los Clubes de Ciencias en el marco de primaria y secundaria son espacios de interacción entre diversas instituciones educativas a nivel local, regional y nacional.

- Se debería potenciar el trabajo UDELAR-UTEC-CERP-Escuela Agraria, como integrantes del Polo de Educación Superior de Rivera. También cabe reforzar la articulación en materia de investigación, enseñanza y extensión entre UDELAR (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo).

Reflexiones

Existe la necesidad de una mayor articulación y creación de espacios en común; en algunas instituciones se produce una duplicación de esfuerzos por parte de los mismos actores. El Centro Tecnológico del Agua, reúne investigadores de la academia con grandes consumidores de agua (empresas) vinculados a la problemática de la cuenca. En esta línea, las cuencas podrían funcionar como unidades de gestión para accionar.

Como segunda pregunta disparadora se planteó: ¿Qué tipo de conocimiento habría que generar y quién debe generarlo a fin de contar con información relevante para la gestión integrada de la Cuenca del Río Negro asociadas a las dimensiones del desarrollo sostenible (social, ambiental, económica e institucional)?

- La Academia como actor principal en las líneas de investigación, en su proceso debería existir vinculación directa con los “usuarios” del agua creando mayores espacios de intercambio y difusión de conocimientos. Valorización del conocimiento local, relacionado a la hegemonía de la perspectiva académica. Investigación-acción Udelar.

- Desde la Universidad CLAEH (Centro Latinoamericano de Economía Humana) si bien se trabaja en diferentes proyectos vinculados a la participación, se reconoce la falta de mayor contacto con los actores del territorio. Hay carencia en la creación de conocimiento local.

- Es necesario conocer el comportamiento de la Cuenca, identificar espacios de biodiversidad, generando mayor diálogo respecto al trabajo y mecanismos de gestión en el acuífero.

- Se destacan los espacios de las mesas de desarrollo rural, y la falta de coordinación con los diferentes espacios institucionales para poder vincularlos con los diferentes territorios.

- Se resalta el instrumento de las comisiones de cuenca, como ámbitos de confluencia de diferentes miradas inter y transdisciplinarias, donde los temas tratados se reflejen con la sociedad.

- Se señala la necesidad de fortalecer la comunicación interna de las instituciones como forma de fortalecer los espacios.

- Se menciona la iniciativa Museo-Museística: potenciar los patrimonios hidráulicos de la región (su conservación y memoria), ejemplo de ello son los Museos en la zona de Rincón del Bonete.

- Reconocer experiencias de gestión hídrica desde lo local y regional, en la producción y gestión.

- Se menciona el manejo adaptativo de las cuencas (pensando en cantidad de agua, modelización de las cuencas, características del sistema hidrológico). Falta de generación de volumen de conocimiento real, y en función de esas variables ajustar el trabajo que se realiza para mitigar los impactos, lo que permite adaptar modelos de manejo adaptativo y corregir algunos indicadores parciales en su práctica, así como ajustar algunas técnicas a través del conocimiento generado.

Como tercera pregunta disparadora se planteó: ¿Qué aspectos entiende deberían de reforzarse a efectos de contar con información relevante para la toma de decisiones de la cuenca alta del Río Negro, vinculados a:

- disponibilidad de información.

- Se menciona la posibilidad de construir plataformas, base de datos, repositorios de información con acceso universal, conteniendo información con participación interinstitucional.

- En el marco de los Comité de Cuencas generar espacios para compartir información a nivel local (compartir iniciativas y llamados).

- ***Nuevos proyectos de investigación***

- Se hace alusión a la priorización de zonas: se cita el caso del Proyecto presentado en la ciudad de Tambores en el departamento de Tacuarembó, vinculado al Hidrógeno Verde. El desafío radica en el rol, en cómo los diferentes actores institucionales y académicos pueden actuar para que “se traduzca” el proyecto hacia los ciudadanos y de esa manera logren obtener un conocimiento cabal sobre el tema. Se señala la necesidad de estar atentos desde líneas de investigación a temas prioritarios y emergentes. También se expresa el interés por conocer en

qué temas de investigación se encuentra trabajando la Comisión de seguimiento de UPM 2.

- *articulación y búsqueda de sinergias institucionales.*

- Desde el Centro Tecnológico del Agua se debería acercar a los grandes consumidores de agua (empresas) a la academia. Se necesita intercambiar e interactuar con respecto a las investigaciones que se vienen realizando, principalmente atendiendo a las investigaciones confidenciales (reducir la limitante frente al acceso de la información).

Sobre “Taller para sensibilización de los tomadores de decisión”

El objetivo propuesto para este tercer taller fue dar a conocer las Directrices, Programas, Proyectos y Metas, así como los principales puntos críticos expuestos en el Plan de la Cuenca del Río Negro: 1. Desequilibrio entre la oferta y la demanda; 2. Pérdida de calidad de los recursos hídricos; 3. Soluciones de saneamiento individual poco efectivas; 4. Impactos del escurrimiento de las aguas en las ciudades; 5 Impactos de eventos extremos, sequías e inundaciones, en zonas rurales y urbanas; 6. Potenciales riesgos asociados a la infraestructura hidráulica; 7. Normativa dispersa y desactualizada; 8. Debilidad de herramientas y procedimientos administrativos para la gestión; 9. Información insuficiente; 10. Debilidad inter e intra institucional para la gestión integrada de los recursos hídricos; 11. Debilidad en la divulgación, formación, e investigación en la temática del agua frente a los nuevos desafíos para la gestión. El Taller se realizó en modalidad virtual, el miércoles 29 de junio, siendo moderado por los integrantes del proyecto.

Preguntas motivadoras:

Definir cuáles serían los 5 puntos críticos que estiman como más prioritarios. En función de esa prioridad establecida, ¿cuáles serían los Programas que mejor los abordan?

A la interna de los grupos, la priorización de los aspectos críticos presentó una primera selección muy similar, coincidiendo en cuatro de ellos:

“Pérdida de calidad de los recursos hídricos”: principalmente en aspectos vinculados con el aumento de la temperatura y el calentamiento global, las aguas quietas, el mal uso de fertilizantes y la necesidad de disminuir la eutrofización y diseñar programas sobre la base de la producción agropecuaria sustentable. El programa para abordar estos aspectos sería el P01 “Conservación y uso sostenible del agua”, junto al proyecto P01/06 “Producción agropecuaria sustentable”.

Los participantes coincidieron en que los puntos críticos “Soluciones de saneamiento individual poco efectivas” y los “Impactos del escurrimiento de las aguas en las ciudades” se podrían unificar. Existe la necesidad de extender las redes de conexión de saneamiento en los departamentos de la región y así reducir

los efectos negativos que provoca el escurrimiento de las aguas hacia abajo. Otro aspecto a atender es la generación de programas de reciclaje de residuos plásticos utilizados en la ganadería. El programa a abordar estos temas sería el P02 “Agua para uso humano”, desde el proyecto P02/1 “Agua potable, saneamiento y drenaje urbano”.

En relación a “Debilidad inter e intra institucional para la gestión integrada de los recursos hídricos”: en la actualidad existe sobrecarga sobre los gobiernos departamentales, lo que requiere mayor apoyo en recursos técnicos y económicos desde el nivel nacional para atender y enfrentar las diversas temáticas y problemáticas a nivel local. El programa que mejor abordaría esta problemática sería el P09 “Fortalecimiento y coordinación institucional” desde sus dos proyectos P09/1 “Readecuación de la estructura y las capacidades técnicas y operativas del MVOTMA” y el P09/2 “Fortalecimiento técnico y del ámbito participativo de los Consejos Regionales de Recursos hídricos y de las Comisiones de Cuenca y Acuíferos”.

Otros puntos críticos priorizados fueron los “Impactos de eventos extremos, sequías e inundaciones, en zonas rurales y urbanas” y el “desequilibrio entre la oferta y la demanda”, principalmente en el riego producto del uso ineficiente de las aguas. Se manifiesta un problema cultural que genera grandes pérdidas en el uso y sus beneficios, no valorando el agua como recurso natural. Necesidad de brindar mayor educación e información con la finalidad de generar un uso más eficiente de los recursos hídricos (por ejemplo: comenzar a generar mayores reservas de agua de lluvia) y enfatizar en la importancia del agua para la salud (en personas y animales). Los programas vinculados serían P01 “Conservación y uso sostenible del agua”, junto al proyecto P01/06 “Producción agropecuaria sustentable”; el programa P02 “Agua para uso humano”, desde el proyecto P02/1 “Agua potable, saneamiento y drenaje urbano”; el programa P08 “Monitoreo de cantidad y calidad”, con el proyecto P08/1 “Armonización de los sistemas de monitoreo en cantidad y calidad de aguas superficiales y subterráneas del Río Negro”; y finalmente, el programa P05 “Instrumentos de gestión”, desde los proyectos P05/1 “Armonización del marco legal para la gestión de los recursos hídricos” y el P05/2 “Actualización de la gestión”.

En relación a “Debilidad en la divulgación, formación e investigación en la temática de agua frente a los nuevos desafíos para la gestión”, hay que generar mayor concientización, realizar campañas educativas masivas a través de los diversos medios de comunicación. El programa adecuado sería el P10 “Educación para el agua, comunicación, investigación y desarrollo de capacidades” junto a los proyectos P10/1 “Educación para el agua y formación permanente” y el P10/2 “Comunicación”.

Finalmente, un punto crítico considerado transversal a los programas y proyectos es la “Normativa dispersa y actualizada”, junto al “Fortalecimiento y coordinación institucional”.

¿Qué potenciales compromisos se podrían asumir desde las respectivas instituciones, organizaciones y/o empresas?

CUCEL (Casa de la Universidad de Cerro Largo/Udelar): articulación de los servicios Universitarios desde sus tres funciones principales: enseñanza, investigación y extensión. Realizar aportes desde los diversos cursos y carreras que se dictan en la Udelar, por ejemplo, desde la carrera de Ingeniería en Agua y Desarrollo Sostenible (UDELAR-UTEC).

IDCL (Intendencia Departamental de Cerro Largo): priorizar la gestión de residuos (trabajar en el cierre de los vertederos a cielo abierto); desde el Departamento de Educación y Cultura profundizar en el trabajo con escuelas y liceos en comunicación y educación en la temática agua y los recursos naturales (biodiversidad, áreas protegidas, uso y calidad del agua, etc.). Descentralizar el tema a través de la coordinadora de municipios (promoción de información que surja de las instituciones con mayor conocimiento en la temática). Trabajar el tema de los recursos geológicos desde la Reserva y la difusión del Proyecto Geoparques bajo la órbita de la IDCL.

Asociación Rural de Tacuarembó: realizar charlas temáticas y eventos a nivel local y regional con la finalidad de difundir, concientizar y comunicar respecto a la importancia del cuidado y uso de los recursos hídricos. Herramienta: redes sociales institucionales.

IDT (Intendencia Departamental de Tacuarembó): trabajar en los instrumentos de ordenamiento territorial en coordinación entre el nivel nacional y local; mayor extensión de la red de saneamiento a nivel departamental; trabajar en los efectos de la calidad del agua en zonas cercanas a la ubicación del actual vertedero a cielo abierto de la ciudad.

MGAP (Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca): instrumentar y realizar planes dirigidos a la mitigación de eventos extremos, al manejo de efluentes, al uso y manejo de suelos; continuar impulsando el desarrollo rural.

Principales limitantes y consideraciones a futuro

Como se puede apreciar, las actividades del proyecto han estado dirigidas a estimular la participación a efectos de sensibilizar a los distintos actores sociales tanto públicos como privados en relación con la temática del uso y gestión responsable y sostenible de los recursos hídricos y naturales asociados a la Cuenca Alta del Río Negro. El Plan Nacional de Aguas desarrollado hasta el momento representa un enorme esfuerzo de sistematización de las distintas visiones con respecto a cómo avanzar hacia una gobernanza integrada y sistémica de los re-

cursores naturales asociados a la Cuenca Alta del Río Negro y con especial énfasis en el Recurso Agua. No hay dudas de que el agua es un recurso fundamental. En nuestra constitución, en el artículo 47, se establece que;

“La protección del medio ambiente es de interés general. Las personas deberán abstenerse de cualquier acto que cause depredación, destrucción o contaminación graves al medio ambiente. La ley reglamentará esta disposición y podrá prever sanciones para los transgresores.

El agua es un recurso natural esencial para la vida. El acceso al agua potable y el acceso al saneamiento, constituyen derechos humanos fundamentales.

1) La política nacional de Aguas y Saneamiento estará basada en:

el ordenamiento del territorio, conservación y protección del Medio Ambiente y la restauración de la naturaleza.

la gestión sustentable, solidaria con las generaciones futuras, de los recursos hídricos y la preservación del ciclo hidrológico que constituyen asuntos de interés general. Los usuarios y la sociedad civil participarán en todas las instancias de planificación, gestión y control de recursos hídricos; estableciéndose las cuencas hidrográficas como unidades básicas.

el establecimiento de prioridades para el uso del agua por regiones, cuencas o partes de ellas, siendo la primera prioridad el abastecimiento de agua potable a poblaciones.

el principio por el cual la prestación del servicio de agua potable y saneamiento, deberá hacerse anteponiendo las razones de orden social a las de orden económico. Toda autorización, concesión o permiso que de cualquier manera vulnere las disposiciones anteriores deberá ser dejada sin efecto.

2) Las aguas superficiales, así como las subterráneas, con excepción de las pluviales, integradas en el ciclo hidrológico, constituyen un recurso unitario, subordinado al interés general, que forma parte del dominio público estatal, como dominio público hidráulico.

3) El servicio público de saneamiento y el servicio público de abastecimiento de agua para el consumo humano serán prestados exclusiva y directamente por personas jurídicas estatales.

4) La ley, por tres quintos de votos del total de componentes de cada Cámara, podrá autorizar el suministro de agua a otro país, cuando éste se encuentre desabastecido y por motivos de solidaridad. ()*

() Notas: La redacción de este artículo fue dada por la Reforma Constitucional, aprobada por plebiscito de fecha 8 de diciembre de 1996. El inciso segundo fue agregado por la Reforma Constitucional, aprobada por plebiscito de fecha 31 de octubre de 2004. Ver en esta norma, artículo: 80. Ver, además: Ley N.º 18.610 de 02/10/2009, Ley N.º 17.930, de 19/12/2005, artículo 327, Ley N.º 17.283, de 28/11/2000.”*

Resulta, por lo tanto, claro, que el avanzar hacia procesos de gestión integrada deben involucrar procesos eminentemente participativos, como los que se han desarrollado en los Comités de Cuenca, donde se expresan libremente las distintas posiciones y donde por otro lado se manejan las tensiones. Debe tenerse presente que estos ámbitos son deliberativos y no resolutivos, aunque se han manifestado como de gran utilidad por los formuladores de políticas públicas, tomadores de decisiones y la sociedad civil.

Entendemos que se pudieron ejecutar todas las actividades del proyecto a pesar de las limitaciones impuestas por la pandemia causada por el COVID-19. Esto evidentemente fue una limitante en un proyecto que su principal objetivo es fortalecer la participación. De todas formas, el equipo del proyecto y todas las organizaciones participantes nos debimos de adecuar al uso de herramientas informáticas que aseguraran la participación deseada. No desconocemos que no es lo mismo lo que se logra cuando se trabaja en forma no virtual en cuanto al relacionamiento humano y el desarrollo de capital social, pero a pesar de ello se hicieron las actividades, alcanzándose un muy buen nivel de participación.

No cabe dudas de que el futuro de esta región y del país estarán asociadas a un manejo sostenible tanto de los recursos naturales como de la sociedad civil y los diferentes actores públicos y privados. El desarrollo sostenible y el bienestar humano buscado no son una meta que se alcanza, sino que debemos de entenderla como un blanco móvil que nos seguirá desafiando con diferentes amenazas y oportunidades producto de las características dinámicas y evolutivas del sistema complejo analizado. Esto, por lo tanto, requerirá dar continuidad a procesos de investigación, aprendizaje e innovando en términos de la búsqueda de las mejores alternativas para una gestión integrada y equitativa de los recursos hídricos y naturales.

Debe destacarse que uno de los principales logros del presente proyecto fue el desarrollo de una confianza mutua entre todos aquellos que de una u otra forma han participado de las actividades de esta iniciativa, aportando su visión, conocimiento, experiencia, conformando una verdadera red que permitió un fructífero diálogo de saberes.

Del análisis de los Aspectos Críticos, así como de las Directrices, Programas y Proyectos que se han elaborado - que abarcan una amplia variedad de temas-, surge como evidente se podría enfatizar en los aspectos vinculados a las áreas sociales. En particular, todo lo que hace a la economía comportamental, la toma de decisiones, la economía ecológica y ambiental. En una palabra, estudios que aborden la temática de estudios territoriales y prospectivos que aborden las problemáticas del desarrollo sostenible en la cuenca a largo plazo. Es obvio que un manejo más adecuado de los recursos naturales y del agua requiere un cambio

de comportamiento con relación a la misma. Proyectos que apunten a profundizar en estos aspectos serían de suma utilidad.

Según un informe de Naciones Unidas (UNESCO, 2016) se estima que “tres de cada cuatro empleos en el mundo dependen en mayor o menor medida del agua. La escasez de agua potable y los problemas de acceso a ella y al saneamiento pueden, por lo tanto, limitar el crecimiento económico y la creación de empleo en los próximos decenios” (...). “El agua y el empleo están intrínsecamente relacionados a varios niveles, económico, ambiental o social. El Informe Mundial del Agua 2016 abre perspectivas nuevas, puesto que muestra la relación que existe entre agua y empleo de una manera inédita”, como declaró la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova.

Sin lugar a duda, el desarrollo sostenible y con equidad es un problema sumamente complejo y es por esto que se entiende, se debería abordar a través de un enfoque holístico, trans e interdisciplinario, tal cual se ha encarado en las comisiones de cuenca hasta este momento. Los estudios realizados son una base muy sólida para seguir avanzando.

Consideraciones finales

Finalmente, los autores de este capítulo quisieran agradecer muy especialmente a todos aquellos que de una u otra manera se han visto involucrados en nuestras actividades. No sería posible lograr lo alcanzado sin el decidido apoyo de todos que de una forma desinteresada nos han dado sus puntos de vista, su visión y lo que es más importante, estuvieron dispuestos a brindarnos su tiempo para participar en las actividades y responder nuestras inquietudes. Entendemos que el proyecto deja instalada una red de relacionamientos que hay que seguir fortaleciendo a través de las Comisiones de Cuenca y otros tipos de actividades de Investigación, Educación y Extensión que permitan desarrollar Innovaciones para adecuar de la mejor forma las acciones que deban desarrollarse.

Referencias bibliográficas

- Calvo, J. J. et al. (2013). *Atlas Sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Las Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011*. Montevideo: INE-Programa de Población-IECON-Presidencia de la Nación-MIDES-UNFPA.
- OTU/OPP (2018). *Índice de Desarrollo Humano por departamento. Síntesis metodológica y de resultados*. Montevideo: OPP.
- PNUD (2022). *Informe sobre Desarrollo Humano 2021-2022. Tiempos inciertos, vidas inestables: Configurar nuestro futuro en un mundo en transformación*. PNUD.
- Rodríguez Miranda, A. y C. Martínez Rodríguez (2019a). *Índice de Desarrollo Regional y Especialización Productiva*. Tacuarembó. Montevideo: ANDE /IECON-FCEA-UDELAR.

- Rodríguez Miranda y C. Martínez Rodríguez (2019b). Índice de Desarrollo Regional y Especialización Productiva. Rivera. Montevideo: ANDE /IECON-FCEA-UDELAR, 2019b.
- Rodríguez Miranda, A. y C. Martínez Rodríguez (2019c). Índice de Desarrollo Regional y Especialización Productiva. Cerro Largo. Montevideo: ANDE /IECON-FCEA-UDELAR, 2019c
- UNESCO (2016). *El agua, fuente de empleo y crecimiento económico. Informe de las Naciones Unidas*. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/agua-fuente-empleo-y-crecimiento-economico-segun-nuevo-informe-naciones-unidas>

Una revisión de los métodos de evaluación económica de sectores forestales y sus posibilidades de aplicación en Uruguay

Virginia Morales Olmos¹ y Ernesto Pienika²

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación en curso, la cual continúa una ponencia realizada en el V Encuentro de Investigadores del Área Social del Noreste, donde se presentó una aproximación al estudio de la contribución del sector forestal en Uruguay utilizando las Cuentas Nacionales. Se presenta una revisión de los métodos de estimación de la contribución o el impacto económico de algunos sectores forestales mundiales seleccionados, enfatizando en los datos utilizados, así como su generación. Se tomaron los casos x, y, z país. Finalmente se discute sobre las posibilidades de aplicación de estos métodos en el sector forestal uruguayo.

En algunos países europeos, como Francia y Austria, vienen trabajando desde hace mucho y tienen su propuesta para contabilizar la contribución del sector forestal en su economía. Sin embargo, identifican diversos problemas relacionados con aspectos de la generación de información, tanto económica como forestal. Adicionalmente, es un desafío valorizar aspectos ambientales en estos sistemas.

Introducción

La estimación de la contribución o el impacto de un sector forestal en la economía de un país o región ha ido evolucionando a lo largo de las décadas, para adecuarse a los desafíos que enfrentan los países en el uso de los recursos naturales. La selección del modelo y/o instrumento de análisis a utilizar depende en

1 PDU Departamento de Ciencias Económicas, Universidad de la República, CENUR Noreste, Sede Tacuarembó.

2 Profesor Asistente del Departamento de Economía de la FCEA, Universidad de la República. Banco Central del Uruguay, Área de Estadísticas Económicas.

primer lugar del objetivo de éste, pero también, en gran medida, de la disponibilidad de información, lo cual incluye elementos como el nivel de desagregación y calidad de la misma, así como el número de observaciones.

A continuación, se presenta una revisión de los métodos de estimación de la contribución o el impacto económico de algunos sectores forestales mundiales seleccionados, enfatizando en los datos utilizados, así como su generación. Finalmente, se discute sobre las posibilidades de aplicación de estos métodos en el sector forestal uruguayo. Este trabajo aún está en curso.

Los objetivos de esta investigación son, en primer lugar, revisar los métodos de estimación de la contribución o el impacto de los sectores forestales de algunos países, y, en segundo lugar, discutir las posibilidades de aplicación de los métodos de estimación en Uruguay.

Para realizar la investigación se parte de una revisión bibliográfica de antecedentes en algunos países seleccionados. A partir de estos resultados se realizarán en el futuro entrevistas a instituciones relacionadas con la generación de datos en Uruguay, tanto para el sector forestal, como para la economía a nivel nacional. En esta publicación se presentan resultados de la primera parte.

Revisión de antecedentes

Los modelos más utilizados para analizar la contribución y/o el impacto de un nuevo sector en la economía incluye el Sistema de Cuentas Nacionales, los modelos de equilibrio general, los modelos de equilibrio parcial, y los modelos de insumo producto. A estos métodos se han incorporado temas como la valorización del ambiente, que incluye además del recurso forestal, otros recursos naturales. La valorización indirecta de los recursos naturales es un enfoque utilizado para asignar un valor monetario a los beneficios o servicios que brindan los ecosistemas y los recursos naturales, pero que no tienen un mercado explícito, por ejemplo, la belleza escénica. Estos métodos se utilizan para estimar el valor económico de los recursos naturales y los servicios que proporcionan, con el fin de informar la toma de decisiones y promover su conservación y uso sostenible.

Algunos de los métodos más utilizados son el método de costo de viaje, el método de precios hedónicos y el método de valoración contingente. El método de costo de viaje estima el valor de un recurso natural al analizar los gastos en transporte y otros costos incurridos por las personas para visitar un área específica (Alvarez Farizo, 1999). Se basa en la idea de que las personas están dispuestas a pagar por disfrutar de los beneficios recreativos o estéticos de un recurso natural. El método de precios hedónico examina el valor de los atributos ambientales de una propiedad, como la calidad del aire, las vistas panorámicas o la proximidad a áreas naturales protegidas. Se utiliza en la valoración de bienes inmuebles y se basa en la idea de que las personas están dispuestas a pagar más

por vivir en áreas con mejores atributos ambientales. El método de valoración contingente utiliza encuestas o entrevistas para preguntar a las personas sobre su disposición a pagar por un recurso natural o un servicio ambiental en particular (Osorio Múnera & Correa Restrepo, 2009). Estas preguntas suelen presentar escenarios hipotéticos y opciones de pago, y se utilizan técnicas estadísticas para estimar el valor promedio que las personas estarían dispuestas a pagar.

En los últimos años, ha habido un mayor enfoque en la contabilidad ambiental, incluida la valoración de los servicios ecosistémicos proporcionados por los bosques. Los servicios de los ecosistemas, como el secuestro de carbono, la purificación del agua y la conservación de la biodiversidad, tienen implicaciones económicas. Las Cuentas Nacionales intentan incorporar estos valores para evaluar el impacto económico más amplio de los bosques más allá de las medidas de producción tradicionales.

Es importante distinguir en la medición de impacto y/o contribución, los aspectos económicos o monetarios, del resto de los impactos sociales y ambientales (Stiglitz & Durand, 2018). En el caso del peso de un sector económico en el Producto Bruto Interno (PBI), el marco central del Sistema de Cuentas Nacionales, se incluyen los aspectos monetarios.

En primer lugar, se define el Sistema de Cuentas Nacionales como el marco metodológico avalado internacionalmente para la medición de la actividad económica. A través de la medición de los valores agregados brutos (VAB) sectoriales es posible aproximar la contribución de cada sector al PIB de la economía. A través de los Cuadros de Oferta y Utilización (COU) se puede analizar cómo se genera la producción de cada actividad en el sector forestal, a partir de los insumos que utiliza y la generación de valor agregado, cuánto empleo genera y cómo se reparte el valor agregado entre remuneraciones, impuestos y excedente de los productores. Además, permite determinar qué actividad tiene mayor aporte de empleo o de impuestos, qué destino tiene la producción forestal, distinguiendo el uso intermedio (insumos) en la economía y los usos finales (consumo de los hogares, consumo del gobierno, formación bruta de capital fijo, variación de existencias, exportación).

Varios autores han criticado el alcance de la medida del PBI para considerar la riqueza de un país. En el caso de Stiglitz & Durand (2018) propusieron un panel de indicadores que recogiera diferentes aspectos de la producción de un país considerando aspectos ambientales, económicos y sociales.

Como una forma de incorporar los recursos naturales, en el marco del Sistema de Cuentas Nacionales para la medición de los efectos de la actividad económica sobre los recursos naturales y los ecosistemas, se desarrolló el Sistema de Contabilidad Económico Ambiental y la Contabilidad de los Ecosistemas. En ambos casos, se trata de extensiones del marco central del Sistema de Cuentas

Nacionales, que permiten la medición de flujos monetarios y físicos entre la economía y el medio ambiente.

Estas herramientas surgen por la necesidad de incorporar en los análisis sectoriales, los efectos sobre el ambiente y los recursos naturales, por su vínculo con la afectación de las potencialidades de crecimiento y del bienestar futuro (Niedzwiedz & Montagné-Huck, 2015; Obst, Hein, & Edens, 2016).

Para el análisis del impacto de la ampliación de ciertas industrias o la aparición de nuevas empresas del sector, una posibilidad es utilizar las Matrices de Insumo Producto (MIP) cuya base son las estimaciones de los COU. La MIP es una herramienta que permite medir los efectos directos e indirectos que tendrá la producción de una nueva actividad en términos de PBI y empleo (se debe sumar la Matriz de Contabilidad Social).

Bajo supuestos de comportamiento de los agentes, se puede estimar el impacto directo e indirecto de determinado shock en una economía. Por ejemplo, el comienzo de las operaciones de la nueva planta de UPM tendrá un impacto directo en el VAB de la industria de fabricación de celulosa. Impactos indirectos: derivados de la demanda de insumos que realice la nueva planta (los rollos de madera deben extraerse, deben producirse otras materias primas); de los insumos que demanden sus proveedoras (y así sucesivamente) los cuales deberán, en parte, ser producidos internamente (el resto de la demanda de insumos tendrá impacto en las importaciones); el transporte de los insumos (rollos de madera) y de la producción de celulosa para exportación, así como toda la logística portuaria.

Resultados preliminares

En el caso del sector forestal, algunos autores han propuesto analizar el impacto del sector utilizando un enfoque de cadena, considerando la cadena forestal como un todo y no como partes aisladas (Lindner, y otros, 2010; Päivinen, Lindner, Rosén, & Lexer, 2012; Palosuo, Suominen, Werhahn-Mees, Garcia-Gonzalo, & Lindner, 2010; von Geibler, Kristof, & Bienne, 2010). Este enfoque incluye aspectos ambientales, sociales y económicos del desarrollo sostenible, considerando las cadenas de valor relacionadas con el sector forestal mediante la combinación de costo-beneficio con análisis multicriterio (Päivinen, Lindner, Rosén, & Lexer, 2012). Los autores consideran el término Gestión Forestal Sostenible (GFS). Además de esto, durante años se adoptó el concepto de evaluación del ciclo de vida para estudiar partes de la cadena forestal. Se propusieron simular las cadenas forestales madera y definir las considerando diferentes enfoques: (1) silvicultura, (2) consumo, (3) regiones, (4) industrias. Utilizando un enfoque de cadena forestal, los autores intentan responder a dos preguntas de investigación: ¿cómo se puede evaluar la contribución de las cadenas de valor a la sostenibili-

dad? ¿Cómo se pueden comunicar los resultados a los tomadores de decisiones, para promover el desarrollo sostenible? (von Geibler, Kristof, & Bienge, 2010). La comunicación de los efectos del bosque parece ser un factor clave para que la población contribuya a la sostenibilidad del sector y se mejoren las prácticas para contribuir a la sostenibilidad y ayudar a los tomadores de decisiones a elegir opciones informadas, diseñar políticas que sean factibles de implementar y que la población se apropie de éstas. Algunos autores han estudiado la percepción de los actores forestales sobre el efecto de los bosques o sobre el efecto de la gestión en los bosques. Se puede encontrar una buena revisión para los EE. UU. entre 2002 y 2016 (Floress, Vokoun, Huff, & Baker, 2019).

En Uruguay, se ha venido trabajando en la adopción de estas metodologías con impulsos desde el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP) y el Ministerio de Ambiente. Hay trabajos realizados desde el año 2017, pero aún no se han publicado. Los avances incluyen la Cuenta agricultura, forestación y pesca con la recolección de información sobre flujos de producción, uso de recursos, superficie, y emisiones de gases de efecto invernadero (GEI).

Es importante incorporar en el análisis de la contribución del sector forestal en la economía, elementos que midan su impacto sobre el stock de recursos del suelo (activos no cultivados) y de los bosques (activos cultivados); a su vez, sería relevante considerar los efectos sobre el ambiente, teniendo en cuenta los residuos que el sector forestal genera y vierte al ambiente y la capacidad de los bosques de reducir las emisiones CO₂.

En Europa, el carácter especial de los bosques y la producción forestal ha llevado a la construcción de dos cuentas satélite: las cuentas económicas de la silvicultura (EAF) y el Marco Europeo para la Integración Contabilidad Ambiental y Económica para Bosques (IEEAF) (Campos & Caparrós, 2009; Sekot, 2007). Ambas iniciativas son voluntarias, lo cual ha generado problemas para su adopción por país.

Los principales problemas identificados en la revisión de la experiencia en los países europeos analizados, están asociados a datos forestales, así como a datos económicos, y además, asuntos asociados a la gestión de la nueva herramienta.

En primer lugar, se identificaron problemas de datos del stock de madera disponible por edad. En el caso de Austria, existe un inventario nacional de madera, pero se realiza por períodos de 5 a 10 años, y para el registro en las cuentas satélites se necesita información anual. Por lo cual, fue necesario estimar los valores anuales.

En segundo lugar, hay diversidad de aproximaciones en cuanto a la valoración de la madera. La discusión pasa, fundamentalmente, por el punto de

valorización de la madera, si debe tomarse en cuenta el valor en pie actual, el valor en el futuro, etc.

En tercer lugar, si se utilizan cuentas satélites, se puede incurrir en una doble registración de algunos datos (Sekot, 2007). El ejemplo brindado por el autor es la registración de la actividad de silvicultura como una actividad agrícola por un lado y como una actividad no agrícola por otro (Sekot, 2007).

En cuarto lugar, la consulta puede ser la duplicación de esfuerzos y por lo tanto la pregunta a responder sería: ¿quién lidera el proceso? La redundancia se observa en la existencia de la misma información en diferentes fuentes, y en algunos casos, con diferentes alcances (Niedzwiedz & Montagné-Huck, 2015).

En quinto lugar, la definición de las categorías forestales puede incluir categorías superpuestas y confundir incluso a los expertos. En los enfoques de cadena descriptos anteriormente, uno de los desafíos era delimitar cada eslabón de la cadena, o cada subsector del sector forestal, y definir qué incluir dentro de este subsector. Esta definición luego debe ser revisada por la aparición de nuevos productos, o por la desaparición o transformación de algunos. Un ejemplo es la inclusión de los productos de imprenta. Hace varias décadas la mayoría de los productos de imprenta eran impresos en papel, por lo tanto, proveniente de esta industria. Sin embargo, actualmente esta categoría está conformada mayoritariamente por productos digitales y por lo tanto no serían parte del sector forestal.

En sexto lugar, la valorización del ambiente continúa siendo un desafío y más aún cuando se intenta integrar estas estimaciones en las valorizaciones forestales (Niedzwiedz & Montagné-Huck, 2015). A partir de los principios de valorización contingente, algunos autores han desarrollado métodos específicos para la valorización del bosque en el contexto de las cuentas verdes (Campos & Caparrós, 2009). Ello incluye evaluar el valor económico de los servicios ecosistémicos proporcionados por los bosques, como el secuestro de carbono, la filtración de agua, la prevención de la erosión del suelo y la conservación de la biodiversidad.

En relación a la información disponible para Uruguay, de un análisis preliminar se observa que se tiene actualmente disponibles estimaciones de COU para los años 2012, 2016 y 2017 (a precios corrientes y constantes). Está previsto la estimación de la MIP del año 2016 y estimaciones para los años más recientes de producción y VAB de las industrias de la cadena forestal. En el caso de los datos de producción forestal primaria, hay información disponible sobre el área total forestada, sin embargo, no está disponible el área forestada por año, lo cual permitiría estimar la edad de los bosques. Es importante acotar, que dicha información existe, pero no está disponible en la página web Dirección General Forestal del MGAP. En relación al volumen de madera cosechado, la Dirección

General Forestal del MGAP brinda dicha información anualmente, distinguiendo por madera industrial y no industrial, y dentro de la madera industrial, se distingue el uso final, utilizando las categorías definidas por FAO (FAO, 2021). En cuanto al valorización de la madera, no hay información disponible de precios de venta de madera, así como de costos de producción de la madera.

Reflexiones finales

La contabilidad forestal en Europa se considera una herramienta esencial para el seguimiento y la gestión de los recursos forestales de forma sostenible. Implica la recopilación, el análisis y la notificación sistemática de datos sobre varios aspectos de los bosques, incluida su extensión, composición, crecimiento y estado sanitario. Algunos usos que se le dan incluyen la Gestión Forestal Sostenible (GFS), el mantenimiento de inventarios forestales, la presentación de informes de seguimiento del estado de los bosques.

En el caso de la gestión forestal sostenible, la contabilidad relacionada con el sector forestal proporciona datos e información necesarios para evaluar el estado de los bosques, identificar tendencias y tomar decisiones informadas para el uso sostenible de los recursos. La contabilidad forestal ayuda a evaluar los impactos de las prácticas de gestión, como la extracción de madera, la conservación de la biodiversidad y el secuestro de carbono.

Por otra parte, muchos países europeos han establecido programas de inventarios forestales nacionales como un componente fundamental de la contabilidad forestal. Los NFI recopilan datos sobre los atributos de los bosques, como el área forestal, las especies de árboles, la estructura de edad, el volumen de madera, la biodiversidad y las reservas de carbono. Esta información ayuda a cuantificar los recursos forestales, monitorear los cambios a lo largo del tiempo y evaluar la efectividad de las políticas y estrategias de manejo forestal.

En relación a los informes, la contabilidad forestal facilita el informe de datos relacionados con los bosques a nivel nacional e internacional. Los países europeos a menudo reportan su información relacionada con los bosques debido a sus compromisos adquiridos en el marco de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), la convención de biodiversidad (CBD) y la Convención Internacional de Lucha Contra la Desertificación. El cumplimiento de los requisitos de presentación de informes ayuda a demostrar el progreso hacia los compromisos internacionales, como la reducción de las emisiones de gases de efecto invernadero y la conservación de la biodiversidad.

Se espera que los datos de la contabilidad forestal respalden el desarrollo y la evaluación de políticas basadas en pruebas en Europa. Ayuda a los formuladores de políticas a comprender los impactos de diversas políticas, como los pro-

gramas de forestación, las medidas de conservación forestal y las estrategias de mitigación del cambio climático. La contabilidad forestal permite la evaluación de los resultados de las políticas, la identificación de los desafíos emergentes y el ajuste de los enfoques de gestión.

En Uruguay, es importante incorporar en el análisis de la contribución del sector forestal en la economía, elementos que midan su impacto sobre el stock de recursos del suelo (activos no cultivados) y de los bosques (activos cultivados). Sería relevante considerar los efectos sobre el ambiente, teniendo en cuenta los residuos que el sector forestal genera y vierte al ambiente y la capacidad de los bosques de reducir las emisiones CO₂.

Es importante coordinar los esfuerzos de diseño e implementación de los sistemas de medición de generación de información y de alcance de los resultados. Un ejemplo puede estar dado en la pregunta: ¿los datos, consideran aspectos ambientales y sociales, y de qué manera?

A pesar de la importancia de este sector en la economía de Uruguay, la generación de información ha presentado diversos desafíos. En los últimos años, se observa un esfuerzo importante desde algunos ámbitos públicos, así como desde algunas instituciones privadas de actualizar y mejorar la información disponible. Por lo tanto, los resultados de este trabajo contribuirán a la discusión sobre las necesidades de información para la toma de decisiones en el sector forestal.

Referencias bibliográficas

- Alvarez Farizo, B. (1999). La demanda de servicios ambientales: el método del coste de viaje en la estimación de la demanda recreativa de espacios naturales. *Encuentros de Economía Pública*.
- Campos, P., & Caparrós, A. (2009). Can we use non-market valuation techniques in green national accounting applied to forests? *Austrian Journal of Forest Science*, 126(1), 53-76.
- FAO. (2021). *Anuario de Productos Forestales*. Recuperado el 21 de junio de 2023, de Estadísticas de Productos Forestales: <https://www.fao.org/forestry/statistics/80570/es/>
- Floress, K., Vokoun, M., Huff, E., & Baker, M. (2019). Public perceptions of county, state, and national management in Wisconsin, USA. *Forest Policy and Economics*, 104, 110-120.
- Lindner, M., S. T., Palosuo, T., Garcia-Gonzalo, J., Verweij, P., Zudin, S., & Päivinen, R. (2010). ToSIA - A tool for sustainability impact assessment of forest-wood chains. *Ecological Modelling*, 221, 2197-2205.
- Niedzwiedz, A., & Montagné-Huck, C. (2015). Niedzwiedz, A., Montagné-Huck, C. Past, present, and future of forest accounting: an overview of the French experience. *Annals of Forest Science*, 71, 1-7.
- Obst, C., Hein, L., & Edens, B. (2016). National Accounting and the Valuation of Ecosystem Assets and Their Services. *Environmental and Resource Economics*, 64, 1-23.

- Osorio Múnera, J. D., & Correa Restrepo, F. J. (2009). Un análisis de la aplicación empírica del método de valoración contingente. *Semestre Económico*, 12, 11-30.
- Päivinen, R., Lindner, M., R. K., & Lexer, M. (2012). A concept of assessing sustainability of forestry-wood chains. *European Journal of Forest Research*, 131, 7-19.
- Palosuo, T., Suominen, T., Werhahn-Mees, W., Garcia-Gonzalo, J., & Lindner, M. (2010). Assigning results of the Tool for Sustainability Impact Assessment (ToSIA) to products of a forest-wood-chain. *Ecological Modelling*, 221, 2215-2225.
- Sekot, W. (2007). European forest accounting: general concepts and Austrian experiences. *European Journal Forest Research*, 126, 481-494.
- Stiglitz, J., & Durand, J. F. (2018). *Beyond GDP: Measuring What Counts for Economic and Social Performance*. Paris: OECD Publishing.
- von Geibler, J., K. K., & Bienge, K. (2010). Sustainability assessment of entire forest value chains: Integrating stakeholder perspectives and indicators in decision support tools. *Ecological Modelling*, 221, 2206-2214.

Mapeo de estudios de competencia digital en programas de formación docente en Uruguay¹

Mariana Porta² Regina Motz³ Daniel De Queiroz Lopes⁴

Resumen

Este artículo comparte los resultados de un mapeo sistemático de estudios de competencia digital (CD) entre los futuros docentes, en Uruguay, desde el año 2000 hasta mediados de 2021. El objetivo del estudio ha sido obtener una visión general de la construcción de la CD en los futuros docentes, según es abordada y estudiada por diferentes académicos e investigadores nacionales e internacionales. Se establecieron los siguientes objetivos específicos: (1) identificar equipos de investigación que tratan las CD en la formación de docentes en Uruguay y su afiliación institucional, (2) identificar enfoques metodológicos, y (3) mapear subtemas relacionados con las CD de futuros docentes, abordados por los investigadores. Entre otros hallazgos, el 38% utilizó métodos mixtos, cualitativos y cuantitativos, el 32% aplicó técnicas cualitativas, y el 20% informó experiencias, ya sea relacionadas con prácticas en el aula o con la organización y gestión de instituciones educativas. El 7% fue el resultado de estudios cuantitativos y el 3% fueron proyectos de investigación-acción. Los temas abordados incluyen la CD y el lugar que debería ocupar en el plan de estudios, prácticas de enseñanza para formar a futuros docentes, percepciones de los futuros docentes sobre sus propias competencias digitales, el nivel de competencias digitales de los futuros docentes y las políticas públicas relacionadas con la construcción de la CD. Los resultados de la investigación revelan que, al momento del relevamiento, los futuros docentes estaban experimentando un proceso de renovación en curso, que

1 Una versión en inglés de este artículo ha sido publicada en 2022, con el nombre Mapping Digital Competency Studies in Preservice Teaching Programs in Uruguay in Digital Literacy for Teachers (pp. 539-558). Singapore: Springer Nature Singapore.

2 Prof. Adjunta TED, Docente Asistente CEF, CENUR Noreste, UDELAR.

3 Profesora Titular, Instituto de Computación, FING, UDELAR.

4 Professor do Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PPGIE/CINTED/UFRGS).

todavía mostraba fragmentación y una variedad de enfoques para la formación en CD, aunque también se evidenciaban algunos logros importantes. Principalmente, estos logros revelaban la presencia de un grupo inicial de académicos que han decidido enfocarse en el tema, desde el punto de vista de una práctica situada.

Introducción

Uruguay ha sido conocido por implementar el Plan Ceibal (modelo de Una Computadora por Niño) en 2007, generando grandes expectativas a nivel nacional e internacional, especialmente entre los investigadores que observaron y estudiaron tanto la inclusión digital como el uso de tecnologías digitales en la educación. Hoy en día, es posible observar el proceso y preguntarse hasta qué punto esta temprana política nacional de inclusión digital pública, allanó el camino para una exitosa introducción de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza, comenzando por la educación de profesores en formación. Una perspectiva para evaluar este éxito es analizar el nivel de Competencia Digital que muestran hoy los futuros docentes en Uruguay.

La Competencia Digital (CD) ha sido definida desde varios puntos de vista según los marcos de referencia desarrollados por diferentes instituciones. A continuación, se presentan los más citados en la literatura y referenciados para este artículo.

El INTEF (2017), fue desarrollado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), que pertenece al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España. Este marco identifica cuatro dimensiones: 1. Alfabetización en información y datos, 2. Comunicación y colaboración, 3. Creación de contenido digital, 4. Seguridad y 5. Resolución de problemas.

El Marco de Competencias TIC para Docentes de la UNESCO (2018), establece que las dimensiones reconocidas en este caso son la Comprensión de las TIC en la educación, el Currículo y la evaluación, la Pedagogía, la Aplicación de habilidades digitales, la Organización y Administración y el Aprendizaje Profesional del Docente.

El modelo de CD desarrollado por Lázaro y Gisbert (2015) de la Universidad de Santiago, Chile, y la Universidad Rovira i Virgili, España, respectivamente. Distinguen estas dimensiones: 1. Dimensiones curriculares, didácticas y metodológicas, 2. Planificación, organización y gestión de espacios y recursos de tecnología digital, 3. Aspectos éticos, legales y de seguridad, 4. Desarrollo personal y profesional.

En todos estos casos, la noción de CD abarca una variedad de conceptos que incluyen mucho más que el aspecto instrumental de la gestión de la CD. Desde

la dimensión social y comunicacional hasta la dimensión política, y desde el nivel pedagógico hasta el didáctico, la construcción de la CD implica el desafío de considerar todos estos aspectos como componentes de las prácticas educativas y la formación de profesores y el desarrollo educativo.

Este artículo comparte los resultados de un mapeo sistemático de estudios sobre la CD en futuros docentes en Uruguay desde el año 2000 hasta mediados de 2021. El objetivo del estudio ha sido tener una visión general de la construcción de la CD en futuros docentes de Uruguay, en la medida en que es abordada y estudiada por académicos e investigadores nacionales e internacionales. Algunas de las primeras preguntas planteadas al abordar el problema de la construcción de la CD han sido las siguientes: ¿Existen en nuestro país investigaciones sobre la CD en futuros docentes? ¿Qué tipo de conocimiento basado en la investigación se está generando? ¿Se ha medido la CD de los futuros docentes uruguayos? ¿Qué desafíos identifican los estudios en la construcción de la CD en los futuros docentes? ¿Qué dice la investigación sobre la forma en que se está educando y formando a los futuros docentes en la construcción de la CD? Hoy, en una etapa pospandémica en la que la educación formal en la escuela primaria y secundaria apenas ha reanudado las clases presenciales, parece ser un momento adecuado para plantear estas preguntas nuevamente.

Para comprender mejor el contexto en el que tiene lugar la formación de docentes en Uruguay, se necesitan algunas anotaciones adicionales. El actual modelo de formación y capacitación docente en este país está experimentando una profunda renovación, caracterizada no solo por perspectivas divergentes sobre en qué debe consistir la formación docente, sino también por posiciones conflictivas que enfrentan a los actores más relevantes del sistema: los formuladores de políticas y los sindicatos de docentes, así como varios grupos de profesores.

Rodríguez et al. (2020) dan cuenta de este proceso en curso, que en parte se explica por una historia de cambios sucesivos en la perspectiva, que han modificado formatos, planes de estudios, sistemas de contratación de docentes e incluso la distribución de centros de formación docente en el país. Los autores identifican conflictos y tensiones en torno al diseño de planes de estudio, regulaciones de procesos de formación, organización y diseño de prácticas docentes y la articulación de investigación, enseñanza y extensión. De hecho, que la formación docente en Uruguay se considere educación superior, pero *no* tenga el estatus universitario, conlleva la consecuencia de que los cargos de los formadores de docentes no incluyen la investigación, extensión y enseñanza en su descripción de trabajo; más bien, se centran en la enseñanza y solo incluyen parcialmente las otras dos funciones, principalmente como consecuencia de incentivos institucionales específicos a los que solo algunos profesionales han tenido acceso.

Estas medidas institucionales para fomentar la investigación se explican a continuación, asociadas con algunos de los hallazgos de nuestro análisis sistemático.

Esta separación entre la formación docente y la investigación sistemática constituye una gran desventaja en muchos niveles, según Marrero (2017). Esta situación se relaciona con preguntas que actualmente permanecen sin respuesta: ¿Cuál debería ser el objeto de investigación en una facultad de educación? ¿O qué debería enseñarse en un centro de investigación educativa? (Marrero, 2017, p.12). Relacionando estas ideas con esta investigación bibliográfica en particular, la principal preocupación se refiere a si la CD en futuros docentes es un objeto relevante de investigación y quiénes están llevando a cabo esta investigación en nuestro país.

La institución de formación docente más grande de Uruguay, que recibe el nombre de Consejo de Formación en Educación (a partir de ahora CFE), es una institución pública que tiene como objetivo formar a profesionales de la educación. Está presente en los 19 departamentos del país. En 2019, el CFE recibió a 29041 estudiantes (CFE/DIE, 2021). La institución forma a futuros maestros de educación inicial, primaria y secundaria. También es responsable de la formación de “maestros técnicos” que enseñan en escuelas técnicas y “educadores sociales”. Como se explicó anteriormente, una característica de esta institución es que no es una universidad. La Figura 1 muestra un gráfico con la distribución de estudiantes matriculados en la educación superior pública en Uruguay. En 2017, el 20% de los estudiantes de educación superior pública en el país, que estaban estudiando para ser profesionales de la educación (MEC, 2017) obtendrían un certificado de enseñanza de grado; sin embargo, este título no sería universitario.

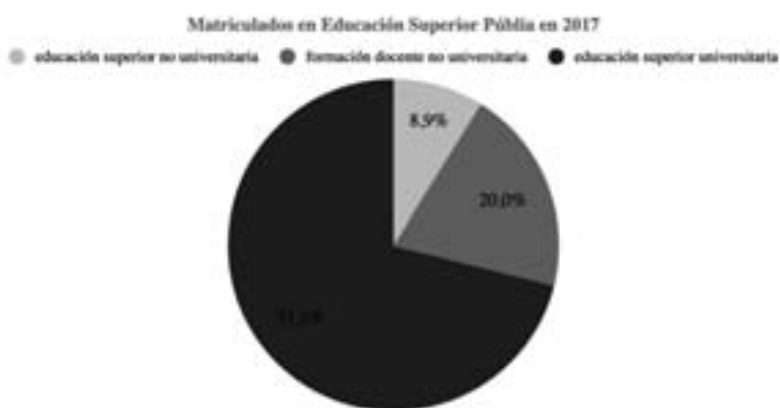


Figura 1: Matriculados en Educación Superior en 2017. Elaboración propia en base a datos de MEC, 2017

Metodología

El objetivo de esta investigación es realizar un mapeo sistemático de estudios que se han llevado a cabo en Uruguay sobre el tema de las Competencias Digitales (CD) entre los estudiantes de profesorado, desde el año 2000 hasta mediados de 2021. Considerando las preguntas planteadas en la introducción, se establecieron los siguientes objetivos específicos: 1) identificar equipos de investigación que se ocupen de las CD en la formación de estudiantes de profesorado en Uruguay y su afiliación institucional, 2) identificar estudios sobre la competencia de los estudiantes de profesorado en términos de sus enfoques metodológicos y 3) mapear subtemas relacionados con las CD de los estudiantes de profesorado, abordados por equipos de investigación.

Siguiendo la metodología PRISMA (Page et al., 2020), identificamos Google Scholar como la fuente de datos más adecuada, ya que nos permitió recuperar diferentes tipos de fuentes: libros, capítulos de libros, artículos de revistas, presentaciones en conferencias, tesis e informes de proyectos.

La estrategia de búsqueda debía incluir “Uruguay” porque nos interesaban los estudios realizados exclusivamente en este país. Para describir el concepto de CD, complementamos la búsqueda incluyendo los términos “prácticas docentes con tecnologías digitales” y para complementar el concepto de estudiantes en formación incluimos los términos “estudiantes de profesorado de primaria” o “estudiantes de profesorado de secundaria”. En resumen, la estrategia de búsqueda utilizada fue: (“teaching practices with digital technologies” OR “digital competencias”) AND (“preservice teachers” OR “elementary school student-teachers” OR “highschool student-teachers”) AND “in Uruguay”. Dado que la mayoría de las publicaciones sobre educación en Uruguay se publican en español, nuestra estrategia de búsqueda se realizó en inglés y en español también. La estrategia de búsqueda utilizada en español fue: (“prácticas docentes con tecnologías digitales” OR “competencias digitales”) AND (“estudiantes de profesorado” OR “estudiantes de magisterio”) AND “Uruguay”

Aplicando ambas estrategias se obtuvo un total de 110 registros. El primer paso fue eliminar duplicados. Luego, se examinaron los registros restantes por título y resumen, y se aplicaron las reglas de exclusión para decidir si el registro se incluiría en los datos a analizar. Las reglas de exclusión aplicadas fueron:

R1: el estudio no se lleva a cabo en Uruguay. Esta regla excluye estudios que no están relacionados con Uruguay, o que simplemente incluyen una breve mención de las políticas digitales del país o algunas referencias bibliográficas específicas de un estudio realizado en Uruguay.

R2: el estudio no se refiere a las CD. Esta regla excluye estudios en los que los datos sobre Uruguay no se refieren específicamente a las CD, sino a otras

variables como la inclusión digital o el Plan Ceibal como política nacional de inclusión digital y su implementación.

R3: el estudio no se refiere a estudiantes de profesorado en formación. La aplicación de esta regla mantiene solo los estudios que tratan específicamente sobre la competencia digital en el caso de futuros docentes, no en docentes en servicio.

R4: la publicación tiene menos de 4 páginas.

Finalmente, se agregó un estudio más de un repositorio institucional específico de tesis recomendado por consulta a expertos. El número resultante de publicaciones recuperadas fue de 40 estudios (ver sección Datos Analizados). El análisis se realizó en estos estudios, identificando 13 estudios cualitativos, 3 estudios cuantitativos, 15 estudios mixtos y 8 estudios que informan experiencias. La Figura 1 ilustra cómo se seleccionaron las publicaciones.

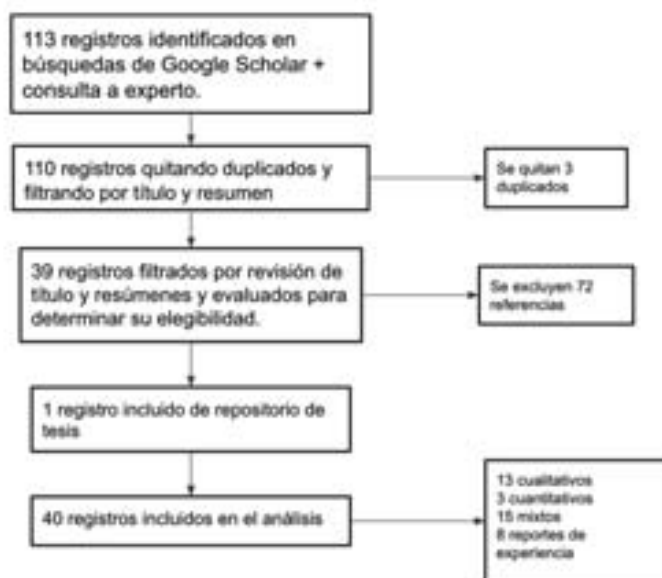


Figura 2: Procesos de búsqueda y selección.

Resultados

La revisión cronológica se llevó a cabo desde el año 2000. Sin embargo, la primera publicación registrada data de 2012. Y no es hasta 2014 que las publicaciones en el área muestran continuidad: 1 en 2014, 2 en 2015, 3 en 2016, 1 en 2017, 4 en 2018, 14 en 2019, 10 en 2020 y 4 en 2021. La Figura 3 representa esta producción cronológica en relación con el total de publicaciones recuperadas alineadas con la búsqueda.

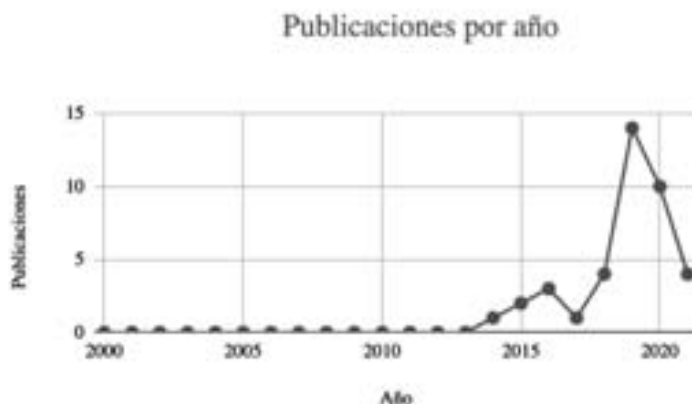


Figura 3: Cronología de publicaciones.

En cuanto a la afiliación académica, 30 de los documentos analizados fueron publicados por académicos que pertenecen al CFE, 12 involucraron a universidades uruguayas (UDELAR, Universidad ORT, CLAEH) y 11 fueron publicados por universidades extranjeras.

Acerca del tipo de publicaciones encontradas, el 50% correspondía a artículos de revistas arbitradas por pares, el 20% eran capítulos de libros, el 15% eran presentaciones en conferencias, el 10% eran tesis y el 2% eran informes finales para la agencia de financiamiento ANII y un proyecto de investigación llevado a cabo en un año sabático otorgado por el CFE.

En cuanto al idioma utilizado en los artículos, como muestra la figura a continuación, el 8% se publicaron en inglés y el resto en español. Todos los artículos publicados en inglés se desarrollaron en el contexto de proyectos internacionales con socios de investigación extranjeros.

En lo que se refiere a enfoques metodológicos, el 38% utilizó métodos mixtos, cualitativos y cuantitativos, el 32% aplicó técnicas cualitativas y el 20% informó experiencias, ya sea relacionadas con prácticas en el aula o con la organización y gestión de instituciones educativas. El 7% fue el resultado de estudios cuantitativos y el 3% fueron proyectos de investigación-acción. Esto se visualiza en la figura 4.

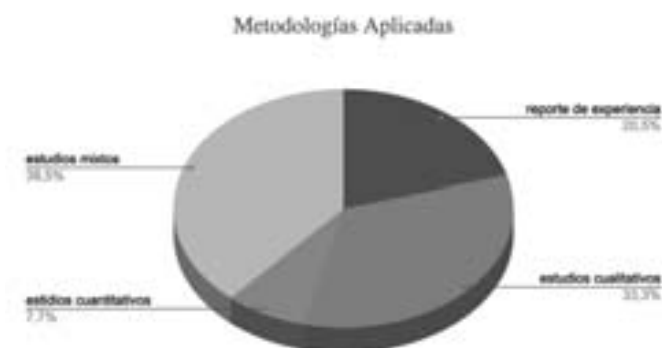


Figura 4: Metodologías aplicadas en los estudios analizados

En cuanto a la conexión entre los trabajos producidos y las afiliaciones académicas y agrupaciones relacionadas con la autoría, el primer elemento a observar es que los formadores de docentes se involucran en actividades de investigación. Considerando las afiliaciones institucionales, 30 trabajos fueron escritos por académicos del CFE, ya sea en solitario o como coautores. Son responsables de educar y formar a futuros docentes y algunos de ellos ocupan cargos administrativos. Algunos de estos formadores de docentes han publicado su trabajo en el contexto de estudios de posgrado para obtener un título de Maestría (Puglia, 2016), (Porley, 2020) en universidades privadas (Universidad ORT y CLAEH). 20 estudios fueron producidos exclusivamente por académicos del CFE: 7 de estos trabajos son artículos de revistas, 6 son capítulos de libros y 5 son presentaciones en conferencias. 7 trabajos se publicaron en colaboración con otras universidades, todos ellos como artículos de revistas. Estos investigadores del CFE parecen conformar la base de lo que podría visualizarse como una red de investigadores que se han dedicado principalmente a temas relacionados con su propia práctica situada, ya sea como formadores de docentes o como administradores. Algunos puntos de esta red son particularmente relevantes considerando todas las conexiones que han establecido con el resto de los académicos. Además, se pueden visualizar colaboraciones entre formadores de docentes del CFE e investigadores universitarios, tanto a nivel nacional como extranjero. La Figura 5 muestra un subgrafo de esta red, centrándose, por ejemplo, en los investigadores EP y NC, se pueden apreciar sus diferentes colaboraciones como coautores.

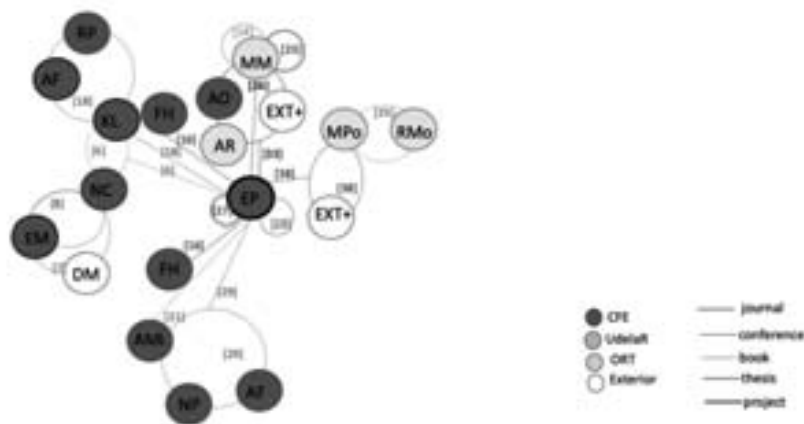


Figura 5. Relaciones de coautoría.

En conjunto, estos trabajos producidos por formadores de docentes del CFE construyen una narrativa que describe un proceso de tres etapas. Los pasos son: conciencia de la necesidad de generar conocimiento relacionado con la integración de las CD, identificación de un problema asociado con su propio contexto de formación de docentes en CD y generación de conocimiento basado en la investigación clásica, investigación-acción educativa o revisión sistemática de prácticas de enseñanza y reflexión. Representan diferentes perspectivas del proceso institucional: algunas desde roles en el aula y otras desde posiciones administrativas en la institución. Cinco estudios describieron experiencias y reflexionaron sobre prácticas en el aula (Grilli, 2019) (López et al., 2015) (Soubirón, 2018) o implementaciones institucionales de estrategias de formación de docentes (Milstein, A., Puglia, E., 2015) (Puglia et al., 2014).

El CFE, como la institución de formación de docentes más grande del país, ha experimentado un proceso al que se hace referencia como “renovación” (Rodríguez et al., 2020). En este proceso, se ha identificado la necesidad de que los futuros docentes desarrollen competencias digitales y diferentes académicos han abordado el tema desde diversas perspectivas, en gran medida relacionadas con el lugar que ocupan en la institución. El siguiente análisis proporcionará evidencia de esta narrativa que permite una visión general cronológicamente organizada del proceso de apropiación de las CD, desde 2010 hasta hoy.

En el año 2014, una presentación realizada por Puglia, Ferreira, Milstein y Pizzolanti, todos del CFE, compartió su experiencia y logros como un grupo de capacitadores en tecnología digital para futuros docentes. En esa presentación,

dieron cuenta de los diferentes formatos que había adoptado la capacitación relacionada con la tecnología digital desde 2010. Estos académicos afirmaron que tenían ciertas ventajas como grupo multidisciplinario que había estado involucrado con docentes en diferentes contextos desde el principio, presenciando procesos y participando en experiencias de aprendizaje relacionadas con la integración de la tecnología digital en las prácticas de enseñanza. Expresaron que estos hechos contribuyeron a generar una perspectiva diferente para redefinir el enfoque en el tratamiento del tema. Ya no se trata de poner la tecnología frente al docente, sino de que el docente, como persona, reflexione sobre su relación con la tecnología y el contexto, con el fin de proyectar su trabajo en relación con ellos (Puglia et al., 2014, p.18).

Se identificaron dos publicaciones de 2015 y 2016 que abordaron el tema de las CD en el contexto del desarrollo de docentes en formación: una presentación en conferencia (Milstein A., Puglia E., 2015) y una tesis de Maestría (Puglia, 2016). La presentación en conferencia se refiere a la implementación de una propuesta de formación docente realizada en el CFE, creada en marzo de 2014. Su objetivo era proporcionar un programa de formación y educación de un año para estudiantes de cuarto año de formación docente y sus profesores de didáctica. Sus principales logros fueron el desarrollo de guías de exploración, su trabajo con narrativas digitales y tecno-autobiografías. Los presentadores expresaron que, dado que la actividad no era obligatoria, se consideraba un resultado positivo que el 40% de los estudiantes completara el programa. El proyecto de investigación reveló hallazgos interesantes, especialmente una actitud positiva de los estudiantes de magisterio de primaria, profesores y la comunidad educativa en general hacia el uso de tecnologías digitales. Sin embargo, el 65,3% de los estudiantes expresaron que no se sentían competentes en el uso pedagógico de las tecnologías digitales. Solo el 11% consideraba que estaban muy satisfechos o satisfechos con la formación recibida en cuanto a competencias digitales. Puglia concluyó que no se ha puesto suficiente énfasis en el desarrollo de las competencias digitales (CD). En cambio, la formación recibida se refería principalmente al uso instrumental de las tecnologías digitales.

Estos hallazgos coinciden con Martínez, R. et al. (2016), quienes llevaron a cabo una investigación cualitativa con análisis documental y discusiones en grupos focales. Expresaron que, según sus hallazgos, los futuros docentes en formación declaran que “no han tenido modelos válidos que los animen a incluir tecnologías en sus prácticas de enseñanza” (Martínez et al., 2016, p. 88). Además, hacen referencia a “la falta de conocimientos tecnológicos, lo que crea inseguridad al considerar posibles usos de las TIC en el diseño de actividades” (Martínez et al., 2016, p. 88). Los autores se refieren a un programa de formación docente que envejece, en un contexto que reconoce la necesidad de incluir la

tecnología, pero no logra vincular esta necesidad expresada con implicaciones prácticas para el desarrollo docente. En 2018, otro grupo de docentes que se unieron a académicos del CFE y la UDELAR, agregaron la misma perspectiva después de analizar los planes de formación docente. Observaron una falta de criterios comunes entre los diferentes diseños curriculares e incluso se refirieron a un “retroceso” al comparar los programas de ese momento respecto a los anteriores (Cabrera et al., 2018).

Por otro lado, otro estudio publicado en el mismo año sobre las competencias digitales de los docentes en los planes de formación inicial afirmó que: A partir del análisis de contenido realizado en los planes de estudio de los países de Uruguay, España, Finlandia, Suiza y México, se generaron resultados que nos permiten identificar que la adquisición de habilidades digitales está presente en los planes de estudio al favorecer contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Navarro, Flores, 2018).

Estas inconsistencias entre ambos estudios deben tenerse en cuenta con fines de investigación futura. ¿El hecho de que el primer estudio corresponda a académicos del CFE y el segundo a investigadores extranjeros podría explicar la diferencia? ¿La investigación realizada por docentes que están involucrados en la misma práctica situada tiene alguna ventaja sobre la realizada por investigadores extranjeros?

En 2019, Campos y Méndez reflexionaron sobre las tensiones y desafíos de enfrentar opiniones opuestas sobre la tecnología digital: desde críticas severas sobre la categoría de competencia desde una perspectiva puramente instrumental hasta opiniones más integrales que consideran el concepto en su noción cognitiva y crítica más inclusiva (Campos N., Méndez, E., 2019). Los mismos autores abordaron el tema más tarde con un enfoque de narrativa autobiográfica digital, mostrando cómo la experiencia dialógica había podido iluminar un proceso de aprendizaje reflexivo (Campos et al., 2020).

En el mismo año, Campos, et al. (2019) llevaron a cabo una investigación sobre los perfiles de los docentes guías de tecnología digital en dos contextos diferentes: UDELAR y CFE. Esta investigación cualitativa se basó en la revisión bibliográfica de documentos institucionales. Identificaron siete perfiles que describían conocimientos y habilidades requeridos, que comprendían un desarrollo sólido de las competencias digitales que implicaban un uso crítico, seguro y actualizado de las tecnologías digitales, y un conjunto de capacidades más relacionadas socialmente, como el liderazgo, el trabajo en equipo y la capacidad para generar y coordinar acciones institucionales. Los autores afirmaron que el CFE estaba llevando a cabo un proceso para desarrollar un perfil profesional para los docentes guías de tecnología educativa. Más tarde, en el mismo año, López et al. (2019) presentaron el proceso por el cual se crearon e implemen-

taron dos nuevos perfiles de docentes guías de tecnología digital por parte del Departamento de Tecnologías Digitales y Educación en la formación docente inicial. El estudio enmarcó el proyecto dentro de un proceso institucional más amplio que tenía como objetivo unificar proyectos, áreas de trabajo y recursos relacionados con las tecnologías digitales que originalmente estaban dispersos en la institución.

En 2019, un artículo de estudio de caso sobre las condiciones de los futuros docentes en diferentes países de América Latina y Europa afirmó lo siguiente sobre el caso de Uruguay: hasta el año 2016, la formación y capacitación docente en competencias digitales se abordó de manera bastante fragmentada y descoordinada. En el año 2016, surgió una nueva perspectiva con un enfoque en la integración de tecnologías en las prácticas de enseñanza reales. La idea central era unificar criterios hacia un enfoque basado en competencias (Tomczyk et al., 2019). En ese momento, los autores del artículo establecieron las siguientes prioridades:

1) garantizar el carácter interdisciplinario de las tecnologías digitales, 2) contar con docentes calificados para los nuevos planes de estudio del nuevo plan, 3) fomentar el trabajo en equipo multidisciplinario con docentes orientadores y 4) conectar el conocimiento teórico impartido en clase con la implementación práctica y la enseñanza en las clases reales en el territorio (Tomczyk et al., 2019, p. 21).

Continuando con esta narrativa que combina la investigación y la reflexión relacionada con la administración, una publicación más reciente de Puglia y Morales (2021) informa sobre una investigación cualitativa multinivel que analizó documentos institucionales y perspectivas de los docentes. Los autores afirman que se han realizado esfuerzos para invertir en infraestructura y recursos educativos y capacitación docente. Sin embargo, estos esfuerzos de formación parecen no ser suficientes. Expresan que, aunque ha habido avances, es necesario que la política educativa haga explícita la referencia al desarrollo de las CD de los docentes, así como reformular los espacios físicos, capacitar a los docentes y diseñar planes de estudio basados en su desarrollo. El enfoque sigue siendo instrumental y/o didáctico-pedagógico sin considerar el enfoque holístico. Se destaca la creación de agentes específicos en el campo de la Tecnología Educativa (Puglia y Morales, 2021, p. 46).

Otro grupo de publicaciones analizadas comparte la característica de que sus autores son principalmente investigadores universitarios, con alguna participación de profesionales académicos del CFE. Se puede observar una cierta continuidad en la producción científica en el área en las publicaciones de un grupo de investigadores que se unieron para presentar un proyecto a través del

Fondo Sectorial de Educación (Inclusión Digital, 2016), llamado “Estudio Comparativo para Aprender y Enseñar a Maestros en Formación en Uruguay y Chile”, financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay y la Fundación Ceibal. La producción de este grupo refleja los resultados de un proyecto de investigación que involucra elaboración teórica, desarrollo de herramientas de investigación, validación de herramientas de investigación y medición de competencias digitales en dos contextos nacionales diferentes. Incluye un período de tres años de producción académica, con publicaciones en español e inglés.

Juan Silva Quiroz et al. (2016) comenzaron creando un constructo teórico de las competencias digitales de los docentes que permitiría la definición de indicadores para evaluar el nivel de desarrollo en la formación de docentes en servicio (Quiroz, J. S., Miranda, P., Gisbert, M., Morales, J., & Onetto, A., 2016). Los pasos seguidos incluyeron la validación de la herramienta que permitiría medir, comparar y crear una matriz final que incluiría cuatro dimensiones: 1) didáctica curricular y metodológica, 2) planificación, organización y gestión de recursos digitales y entornos, 3) cuestiones éticas, legales y de seguridad y 4) gestión personal y profesional. Estas dimensiones se desarrollaron en 14 indicadores.

Los resultados de esta investigación se documentaron en un informe final (Silva et al., 2017) y dos artículos de revista (Silva et al., 2019a) (Silva et al., 2019b). El objetivo de este estudio fue medir y comparar las competencias digitales en docentes en formación en su cuarto año de estudios en Uruguay y Chile. Este estudio involucró las cuatro dimensiones explicadas anteriormente. Los investigadores concluyeron que el estudio mostró un bajo nivel de desarrollo de competencias digitales. Uno de los resultados más interesantes afirmaba que la dimensión con el nivel más bajo de logro en Uruguay era la planificación, organización y gestión de recursos y entornos digitales, que obtuvo un 46% de logro. Este estudio constituyó la única medición cuantitativa de las competencias digitales de los docentes en formación en Uruguay, basada en una muestra aleatoria de estudiantes. Algunas recomendaciones para el caso de Uruguay se centraron en la necesidad de una articulación centralizada que desarrolle un plan viable a medio y largo plazo para que los docentes tengan una educación específica en tecnologías digitales. Esto implicaría desarrollar planes de estudio que integren tecnologías digitales con énfasis en didáctica general y modelos didácticos específicos de disciplina.

Los investigadores afirmaron que el objetivo sería desarrollar la alfabetización digital y las competencias digitales de los docentes para influir en las prácticas docentes. Otras recomendaciones involucraban la creación de un repositorio institucional, la identificación de métodos para desarrollar la evaluación formativa en entornos digitales y la creación de herramientas de evaluación.

Esta producción académica fue escrita por diez investigadores, tres de los cuales eran uruguayos. Pertenecían a dos instituciones nacionales (CFE y UDELAR) y a dos universidades extranjeras (Universidad Rovira i Virgili, España y Universidad de Santiago, Chile). Se identificaron cinco artículos que incluían referencias mutuas.

En cuanto a los estudios cuya afiliación de los autores corresponde a la universidad pública más grande de Uruguay, la UDELAR, cinco de los seis artículos publicados se basan en proyectos de investigación financiados por ANII y la Fundación Ceibal (FSED). Dos investigadores uruguayos involucrados forman parte de un grupo de investigación permanente, Observatic, de la UDELAR. Uno de ellos desarrolló su tesis doctoral en el contexto de la Universidad Rovira i Virgili, en España, un análisis de la formación docente inicial en Uruguay en relación con el desarrollo de la competencia docente digital (Morales, 2019). Esta experiencia de tesis parece ser el inicio de una asociación entre investigadores de estas universidades, también unida por la Universidad de Santiago. Las otras dos obras analizadas se produjeron en el contexto de un proyecto internacional, realizado por un consorcio de 12 universidades de países latinoamericanos y europeos, que tuvo lugar entre febrero de 2019 y julio de 2021. El proyecto, Smart Ecosystems for Learning and Inclusion (SELI), también financiado por ANII en Uruguay, no tuvo como objetivo las competencias digitales de los docentes, pero dado que el tema estaba fuertemente relacionado con el desarrollo de entornos de aprendizaje inteligentes y sus ecosistemas, se llevó a cabo alguna investigación sobre el tema. Estos estudios involucraron a investigadores de la Facultad de Ingeniería de la UDELAR y a un grupo de investigación interdisciplinario que trabaja en Recursos Educativos Abiertos (Núcleo REAA, Espacio Interdisciplinario, UDELAR). La investigación producida por este equipo abarca estudios cuantitativos y cualitativos, y las dos publicaciones analizadas están en inglés. El primero trata sobre los estilos de uso de las TIC por parte de los docentes en formación, uruguayos. Revela una actitud positiva hacia la inclusión de tecnologías digitales en las prácticas docentes y señala la necesidad de apuntar a usos inclusivos de las tecnologías digitales (Porta, M., Motz, R., 2020). El segundo estudio confirma todos los hallazgos anteriores sobre la percepción de los docentes en formación, sobre que su formación en competencias digitales ha sido deficiente. El estudio también se refiere a la fragmentación de la formación docente en diferentes organizaciones (incluso dentro del mismo marco institucional del CFE) y separada de un contexto, sumándose a la explicación de la falta de criterios comunes en la forma en que se abordan las tecnologías digitales (Tomczyk et al., 2019).

Se identificó otro conjunto de publicaciones con la característica común de que tienen autores o coautores del CFE que han estudiado o han estado aso-

ciados a la Universidad ORT de Uruguay con fines de investigación. Esta universidad ha desempeñado un papel importante al ofrecer maestrías en educación, publicar una revista sobre educación y facilitar investigaciones conjuntas con otras universidades extranjeras, como la Universidad de Porto en Portugal, la Universidad de Sevilla o la Universidad de La Laguna, estas dos últimas en España. En algunos casos, la Universidad ORT ha proporcionado un contexto para que los profesionales de la educación participen en investigaciones directamente relacionadas con los cambios institucionales en el CFE, que ya han sido abordados anteriormente. Este es, por ejemplo, el caso del estudio exploratorio sobre las percepciones de los docentes en formación sobre su capacitación en el uso pedagógico de las tecnologías digitales (Puglia, 2016).

Discusión

Esta discusión tiene la intención de contextualizar los resultados de este mapeo sistemático en los procesos nacionales e institucionales que está experimentando la formación de docentes en Uruguay. Esto implica un ejercicio de interpretación de estos resultados, considerando lo que estos datos podrían estar reflejando sobre la formación de docentes en ejercicio y la integración de tecnología digital en la formación de docentes en este país. Requiere ponderar los procesos institucionales en el contexto de un debate en curso en el que participan una variedad de actores. También implica proponer preguntas adicionales para investigaciones futuras.

El aumento repentino en el número de publicaciones en el año 2018 plantea preguntas. ¿Significa esto que el tema de la competencia digital de los futuros docentes de repente se volvió más relevante? ¿O hubo más incentivos para llevar a cabo investigaciones en este y otros temas? La respuesta solo puede ser especulativa. Pero algunos hechos conocidos proporcionan información relevante que podría ser decisiva para comprender el aumento repentino en el número de publicaciones sobre el tema. Consideremos estos hechos.

La Agencia Nacional de Investigación e Innovación de Uruguay (ANII) y la Fundación Ceibal crearon el Fondo Sectorial de Educación: Modalidad Inclusión Digital en 2015, con los siguientes objetivos: favorecer la creación de conocimiento y evidencia científica que permita la toma de decisiones en educación, promover redes internacionales y transferencia de conocimiento, fomentar la adopción de nuevos métodos de investigación, aumentar la visibilidad de la investigación existente y transferir resultados al aula (Fundación Ceibal, 2018). Según este informe, hasta el año 2018, el 65% de las instituciones solicitantes eran extranjeras, trabajando en cooperación con instituciones nacionales. Sin duda, esta posibilidad de financiamiento proporcionó un estímulo valioso para el desarrollo de proyectos en educación y tecnologías digitales, y muchos de

los proyectos de investigación desarrollados se centraron en las competencias digitales de los futuros docentes. El interés de tantas universidades extranjeras en estas posibilidades también ha brindado grandes oportunidades a los investigadores y académicos nacionales que han podido asociarse y participar en proyectos de alto presupuesto a largo plazo.

Un segundo elemento a considerar debería ser el acuerdo entre ANII y CFE, la institución pública uruguaya encargada de la formación de docentes, para implementar el Fondo Sectorial en Educación llamado “CFE realiza investigación”, que comenzó sus convocatorias anuales en 2016. Este financiamiento establece líneas de investigación prioritarias que han abordado temas como: educación y tecnologías digitales, prácticas de enseñanza, formación de docentes en servicio, educación y aprendizaje permanente, educación y multimodalidad (Castaings, 2019) (Agencia Nacional de Investigación e Innovación, 2021). Este acuerdo fue parte de una serie de incentivos institucionales para apoyar la investigación, que incluían la oportunidad de solicitar licencia sabática dedicada a proyectos de investigación, tener algunas horas a la semana para dedicarse a la investigación o extensión, y participar en una convocatoria institucional de proyectos de investigación financiados en el contexto de estudios de posgrado, entre otros.

Los hechos mencionados, anteriormente, podrían ser suficientes para plantear la hipótesis de que estos estímulos han tenido un efecto positivo en la comunidad académica, promoviendo la investigación. Sería necesario estudiarlo más a fondo teniendo en cuenta las otras líneas de investigación propuestas. En este capítulo, todo lo que se puede decir es que estas medidas en conjunto no solo representan oportunidades específicas para llevar a cabo investigaciones, sino que también establecen la investigación como una actividad necesaria y valiosa que debe formar parte del currículo profesional académico. El desarrollo de competencias digitales entre los futuros docentes parece ser uno de los temas de interés.

Otro aspecto a tener en cuenta a nivel nacional, es el proceso asociado con la integración de tecnologías a la educación, tal como lo han propuesto y desarrollado las diversas políticas educativas y autoridades educativas en Uruguay. ¿La construcción de competencias digitales entre los futuros docentes formó parte de la agenda que acompañó el proceso? De hecho, esta investigación proporciona respuestas iniciales a esta pregunta. Cronológicamente, el primer artículo de la muestra analizada aborda indirectamente las competencias digitales, como parte de una tesis de maestría titulada “Formación de docentes y la introducción de las TIC: un análisis comparativo de los diferentes cursos de formación que acompañan a los Programas de Introducción de las TIC en Argentina y países vecinos” (Viñals, 2012). Describe cómo Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para Aprendizaje en Línea) se implementó como

una iniciativa presidencial para una política pública de inclusión digital. Esto significó que la ANEP, “Administración Nacional de Educación Pública”, que es la autoridad nacional en educación, no tuvo voz en la implementación del plan. Viñals cita a un informante calificado y afirma que la ANEP “intentó resignificar el proyecto y ayudar a los docentes”. Según el estudio, la ANEP no poseía el conocimiento técnico y didáctico necesario para asumir la formación de docentes en esta área. Esto, sumado al hecho de que la iniciativa se llevó a cabo “desde fuera” del sistema educativo, convirtió el desarrollo de competencias digitales para las instituciones educativas involucradas en un desafío desde el principio. Las publicaciones posteriores no solo confirmarán estos rasgos originales de los procesos de inclusión de tecnología digital en la educación formal en Uruguay, sino que también proporcionarán una contribución valiosa para comprender los procesos que han seguido las instituciones educativas para compensar esta falta de orientación pedagógica inicial.

Como se explicó anteriormente, el CFE, la institución más grande encargada de la formación de docentes en el país, está inmerso en un proceso de reflexión y debate sobre su futuro. ¿Debería obtener un estatus universitario, con las consecuencias que esto conlleva? Marrero, quien publicó su investigación sobre el tema en un libro con el evocador título “La formación de docentes en su laberinto” (Marrero, 2011), destaca la naturaleza extremadamente agitada de este debate en curso, incluso hace diez años. La autora caracteriza el ritmo de este proceso como “febril” debido al número de posiciones y decisiones, en un tiempo tan corto que apenas permite que se conviertan en objetos de análisis y estudio. La autora destaca la naturaleza polifónica del debate, en el que participan una variedad de actores como sindicatos profesionales, instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil.

Aunque esta investigación se refiere al tema específico del desarrollo de competencias digitales de los futuros docentes, aborda áreas de conocimiento que han experimentado muchos cambios y han sido objeto de observación y reflexión significativa, como la competencia frente al conocimiento disciplinario como componentes de los modelos de formación de docentes (Tardif, 2001). Esta discusión está presente, por ejemplo, en Campos y Méndez (2019), ya que consideran opiniones opuestas que favorecen o critican la inclusión de la formación de docentes basada en competencias. Como se mencionó anteriormente, los autores se refieren a las tensiones generadas por estas opiniones opuestas que forman parte de diferentes “discursos pedagógicos”. Este debate plantea preguntas como: ¿debería integrarse una perspectiva de competencia en el plan de estudios? ¿Cómo y cuándo debería integrarse la competencia digital y cómo podría formar parte de un plan de estudios que se concibió originalmente antes de que estas tecnologías siquiera existieran?

Los resultados revelan que 30 de los 40 artículos revisados han sido escritos o coescritos por formadores de docentes o administradores educativos que trabajan en el CFE. La revisión de estos artículos ha proporcionado acceso a la narrativa desarrollada por sus propios protagonistas en esfuerzos aislados o conjuntos para sistematizar y resignificar la estructura institucional y las prácticas en el aula, a la luz de los desafíos del desarrollo de competencias digitales. Otra característica relevante de estos trabajos es que se han producido en base a proyectos aislados, posibles gracias a esfuerzos específicos de financiamiento por parte de ANNI o en el contexto del desarrollo de tesis o licencias sabáticas. En referencia a sus temas, abordan las preocupaciones inmediatas relacionadas con la gestión institucional o las experiencias en el aula. Como se ha mencionado, estos trabajos construyen una narrativa que básicamente “cuenta una historia” de necesidades identificadas y prácticas institucionales o didácticas analizadas en un esfuerzo por construir el conocimiento de la profesión y sus prácticas. Parece que no responden a una agenda institucional o una línea de investigación priorizada por el CFE. Esto refleja el hecho de que la institución proporciona incentivos aislados para llevar a cabo investigaciones, pero carece de un departamento de investigación con un grupo de investigadores con financiamiento permanente y líneas de investigación en curso que garanticen continuidad y permitan la acumulación.

Al leer el concepto de epistemología de la práctica profesional de Tardif (2000), surgen algunas preguntas interesantes que se vuelven particularmente relevantes como parte de este debate: ¿Qué conocimiento profesional debe considerarse que un docente necesita tener? ¿Hasta qué punto debe considerarse el conocimiento profesional de los docentes como conocimiento de trabajo asociado con una situación de enseñanza? ¿El conocimiento que necesita un docente se produce mejor en el contexto de una educación universitaria? Entre los estudios analizados, aquellos producidos por formadores de docentes han abordado cuestiones que están contextualizadas en su práctica, identificadas como problemas que deben abordarse y resolverse. Este es el caso de las prácticas pedagógicas y las elecciones didácticas en la implementación de la integración de tecnología digital en el aula. También es el caso de los administradores educativos que diseñan diferentes modelos de formación para implementar. Estos temas seleccionados por los formadores de docentes mismos ya proporcionan una lista de áreas de estudio relevantes que podrían constituir el inicio de una agenda de investigación necesaria. Además, la valiosa contribución en términos de experiencia en investigación y transferencia de conocimiento que brindan las universidades nacionales y extranjeras aumentaría las posibilidades de implementar proyectos de investigación a largo plazo.

Conclusiones

Volviendo a las preguntas planteadas en la introducción: ¿Hay investigaciones sobre las competencias digitales de los futuros docentes? Sí, las hay. ¿Qué tipo de conocimiento basado en la investigación se está generando? El tipo de conocimiento generado involucra temas como los siguientes: competencia digital y el lugar que debería ocupar en el plan de estudios; prácticas de enseñanza que se deben utilizar con los futuros docentes para que desarrollen competencias digitales; narrativas digitales, evaluación formativa basada en grabaciones de video en clase, uso de dispositivos móviles en procesos de aprendizaje, conocimiento disciplinario y desarrollo de competencias digitales; percepciones de los futuros docentes sobre sus propias competencias digitales; nivel de competencias digitales de los futuros docentes; políticas públicas y elecciones institucionales relacionadas con cómo se abordarán las competencias digitales en la formación de docentes.

¿Se ha medido la competencia digital de los futuros docentes uruguayos? Sí, se ha medido. El resultado muestra que el nivel de competencia digital de los futuros docentes de cuarto año en Uruguay es bajo (Salinas et al., 2017) (Silva et al., 2019). El nivel que alcanzaron los futuros docentes uruguayos fue del 54% de logro como resultado promedio, con la puntuación más baja, el 46%, en la dimensión de Planificación, organización y gestión de espacios y recursos digitales.

¿Qué desafíos identifican los estudios en la construcción de competencias digitales de los futuros docentes? Los desafíos parecen estar presentes en muchas áreas, desde la definición de estrategias de formación docente para desarrollar competencias digitales hasta las prácticas en el aula. Y el mayor desafío de todos parece estar relacionado con el hecho de que la formación docente en el país está experimentando transformaciones más profundas que podrían, a su vez, implicar importantes cambios institucionales relacionados con su estatus como centro de educación superior.

¿Qué dice la investigación sobre la forma en que se está educando y formando a los futuros docentes en la construcción de competencias digitales? Dice que los futuros docentes están reflejando estos procesos en curso, que todavía muestran fragmentación y una variedad de enfoques para la formación en competencias digitales, aunque también se evidencian logros importantes. En su mayoría, estos logros se relacionan con la presencia de un grupo inicial de académicos que han decidido centrarse en el tema desde el punto de vista de una práctica situada.

En cuanto a las recomendaciones, la primera y más evidente necesidad que surge de este estudio es la urgencia de seguir desarrollando las herramientas y condiciones para respaldar la investigación sobre el tema del desarrollo de

competencias digitales de los futuros docentes. Como muestran los estudios, no solo es esencial según las preocupaciones de los estudiantes por su falta de competencias digitales, sino que también es un tema de alto interés entre los formadores de docentes en ejercicio. Identifican la necesidad y parecen estar dispuestos a asumir el desafío de llevar a cabo investigaciones.

En segundo lugar, aunque las iniciativas institucionales tomadas por el CFE y su asociación con ANII han creado nuevas oportunidades para la investigación en el área, parece que no es suficiente para proporcionar continuidad y permitir la planificación a largo plazo en términos de líneas de investigación y sus impactos. Para que la investigación tenga calidad, continuidad y relevancia contextual, serían necesarios al menos tres elementos: una agenda que se traduzca en líneas de investigación, una sólida formación metodológica y un presupuesto que lo haga posible. Los temas abordados hasta ahora por los artículos analizados en este capítulo proporcionan la base para lo que debería convertirse en una agenda de investigación institucional. Idealmente, debería ser acordada por los principales actores involucrados: autoridades educativas, formadores de docentes y futuros docentes, considerando las necesidades contextuales de la sociedad.

Una formación metodológica sólida se logrará más plenamente en el contexto de una vida académica universitaria que permita a los investigadores seguir desarrollándose. Además, según el análisis de los artículos abordados, surge una asociación productiva y enriquecedora del trabajo colaborativo de los formadores de docentes, quienes aportan la perspectiva esencial de la práctica profesional situada, y académicos que tienen el conocimiento metodológico y la amplia experiencia que permiten una riqueza de enfoques investigativos.

Finalmente, un presupuesto que respalde este esfuerzo surgiría de cambios institucionales profundos en la formación docente. Según la evidencia mencionada en este artículo, estos cambios están vinculados a los debates políticos actuales. Evidentemente, abordar este problema parece ser una de las urgencias que los interesados en el sistema educativo del país tendrían que priorizar.

Referencias

- Agencia Nacional de Investigación e Innovación (26 de octubre) *Fondo Sectorial de Educación CFE Investiga*, <https://www.anii.org.uy/apoyos/investigacion/106/fondo-sectorial-de-educacion-cfe-investiga/>
- Ceibal, F. (2018). Fondo Sectorial de Investigación en Educación. Modalidad Inclusión digital: 2015-2020. Investigando el futuro de la educación digital.
- Castaings, M. (2019). Consultoría sobre estímulos y apoyos a la investigación en formación docente.
- CFE/DIE (2021). Resultados del ciclo lectivo 2019. Tránsitos y desempeños educativos. Montevideo: CFE.

- INTEF. (2017). Common framework for teachers' digital competence. <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Marrero, A. (2017). Sociedad del conocimiento, investigación y formación docente: un cambio cualitativo para la transformación educativa en Uruguay. *tópos*, para un debate de lo educativo.
- MEC (2017). Panorama de la Educación 2017. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/panorama-educacion-2017>
- Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. (2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine* 2021;18(3):e1003583. doi: 10.1371/journal.pmed.1003583
- Rodríguez Zidán, E., Grilli Silva, J., & Rodríguez Rodríguez, S. (2020). Formación de profesores en Uruguay. Tensiones y desafíos en el proceso de transición hacia un modelo universitario de la formación docente. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*.
- Silva, J., Usart, M., Lázaro-Cantabrana, J.,. (2019a). Teacher's Digital Competence among Final Year Pedagogy Students in Chile and Uruguay. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 31-40. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=61&articulo=61-2019-03>
- Tardif, M. (2001). Pre-service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training. In *Pan Canadian Education Research Program Symposium*.
- Tardif, M. (2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abr, nº 13 (3): 5-24
- Unesco, I. C. T. Competency framework for teachers (2018). *Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

Datos analizados

- [1] Acerbi, G., Duboué, A., Mendez, E., Tagliani, J. (2020). Investigando nuestras propias prácticas: evaluación formativa, TIC y nuevos formatos. *Locus Digital*, 1(1). http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_uate/article/view/572
- [2] Alvarez, R., Cabrera, S., Gonnet, G., Sosa, A., & Vázquez Luna, C. A. (2021). La Integración de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza de formación inicial docente. *Locus Digital*, 2(1), ISSN [en línea] 2697-3138 <http://doi.org/10.54312/2.1.4> (Recuperado de: <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1550>)
- [3] Berreta, L., Sterla ML. (2020). Competencias digitales en estudiantes de Magisterio de la primera generación del Plan Ceibal: un estudio comparado en Salto, Uruguay. *Locus Digital*, 1(1). <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1240>
- [4] Borges, C., Rodriguez, E., Zorrilla JP, . (2019). Integración de dispositivos móviles en la formación inicial y en las prácticas educativas de los estudiantes de profesorado

- de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 123- 141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799116>
- [5] Cabrera Borges, C., Carámbula, S., Pérez, A., & Pérez, M. (2018). Tecnologías digitales: análisis de planes de profesorado de Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(2), 13- 32. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2858>
- [6] Campos, L., López, K., & Puglia, E. (2020). Relevamiento de perfiles docentes orientadores en tecnología educativa en Uruguay. Capítulo en *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp 795-799). Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga, (Coord.) Ernesto Colombo Magaña, Enrique Sánchez Rivas, Julio Ruiz Palmero & José Sánchez Rodríguez. (Recuperado de: <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1222>)
- [7] Campos, N., Marín, D., & Sauane, M. E. M. (2020). Producción de relatos digitales autobiográficos para la formación pedagógica en la Formación Inicial Docente de Uruguay. Capítulo en *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 1825-1833). Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga, (Coord.) Ernesto Colombo Magaña, Enrique Sánchez Rivas, Julio Ruiz Palmero & José Sánchez Rodríguez. Universidad de Málaga Editorial.
- [8] Campos, N., Mendez, E. (2019). Competencia digital docente: entre las tensiones y los desafíos en la formación inicial docente. Aportes de dos estudios de caso múltiples en Uruguay. *Virtualis, revista de Cultura Digital*. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/285/347>
- [9] Carámbula, S., Cabrera Borges, C., Cabrera Borges, A., Pérez Salatto, A., & Pérez Salatto, M. (2019). Incidentes críticos en prácticas con tecnologías digitales. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 6(2) (p.1-10) <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/196>
- [10] Caramés Beltrán, I. (2019). El uso didáctico y disciplinar de las tecnologías en la formación inicial de los profesores. *Didácticas Específicas* (20). <https://doi.org/10.15366/e.20.006>
- [11] Caramés, I. (2020). La integración de las TIC en el aula: un asunto pendiente. *Convocación*, 47(48). <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1244>
- [12] Fajardo, A., Freire, E., Medina, L., Ochoviet, C. (2020). *Uso de recursos tecnológicos para enseñar matemática en la formación de profesores*. Informe de Proyecto ANII-CFE. <https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/269>
- [13] Flechia, P. (2019). Tencologías digitales: su impacto en la formación docente en Uruguay. Libro de resúmenes de comunicaciones. XII Congreso Internacional EDUTEC, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <http://edutec.es/sites/all/files/ACTAS/Edutec2019-Libro-Resumenes-Comunicaciones.pdf>
- [14] Gonzalez, M. J. Morales (2018). La competencia digital docente en la formación del profesorado en Uruguay. En A. Rivoir, *Tecnologías digitales y transformaciones sociales: desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual* . Montevideo, Uruguay: CLACSO, p. 139- 154 <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00zt.10>
- [15] Grilli, J. (2019). Enseñanza y aprendizaje de procesos biológicos a través de animaciones digitales. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 41 - 44. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/181>

- [16] Harreguy, F., Puglia, E. (2021). El uso de Schoology en CFE durante la emergencia sanitaria. *InterCambios*, 27-34. . http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262021000100027&script=sci_arttext
- [17] López, K., Piñeiro, N., Campos, N. (2015). Narrativas Digitales y Tecnoautobiografías: una experiencia de formación con estudiantes de 4to año de Magisterio y Profesorado. *III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2015)*. <http://edutec.es/sites/all/files/ACTAS/Edutec2019-Libro-Resumenes-Comunicaciones.pdf>
- [18] López, K., Piñeiro R, Ferreira, A., Puglia E. (2019). Trayecto Formativo: Conformación del perfil del docente orientador en tecnologías en formación docente en Uruguay. Libro de resúmenes de comunicaciones XII Congreso Internacional EDUTEC, Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://edutec.es/sites/all/files/ACTAS/Edutec2019-Libro-Resumenes-Comunicaciones.pdf>
- [19] Martínez, R., Leite, C., & Monteiro, A. (2016). TIC y formación inicial de maestros: oportunidades y problemas desde la perspectiva de estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), p.69-92. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2577>
- [20] Marcelo, C., Yot, C., Rodriguez, E., Zorrilla, JP. (2020). Factores determinantes del uso de dispositivos móviles en la formación inicial docente en Uruguay. *Educação em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698216356>
- [21] Milstein, A., Puglia, E. (2015). Formación en Tecnologías digitales en formación docente. *III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2015)*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/263>
- [22] Morales, MJ., (2019). *La incorporación de la Competencia Digital Docente en estudiantes y docentes de Formación Inicial Docente en Uruguay, Tesis doctoral*. Universitat Rovira Virgili. <http://www.tdx.cat/handle/10803/667661>
- [23] Navarro, L., Flores, M. (2018). Competencias en las TIC en los Planes de Estudio del Docente de Preescolar de Uruguay, España, Finlandia, Suiza y México. *Razón y Palabra*, p.681 - 700. <https://www.unam.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1214>
- [24] Porley Vargas, M. (2020). *Prácticas pre profesionales en contextos de disponibilidad tecnológica: análisis desde la perspectiva de la didáctica de la Educación superior. Tesis de Maestría*. Universidad CLAEH, Uruguay. https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/Porley_Vargas_MNazarena_Tesis_EdSuperior_2020.pdf
- [25] Porta, M., Motz, R. (2020). Styles of using ICT by Uruguayan Pre-service teachers. En S. S. Oyelere, *ICT in Teaching and Digital Inclusion -The perspective of Selected Countries form Latin America, Caribbean and Europe*, p. 175 - 185. Publications of the University of Eastern Finland. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/23468/urn_isbn_978-952-61-3441-3.pdf?sequence=1
- [26] Puglia E. & Morales MJ. (2021). La formación en CDD en la formación en educación de Uruguay. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2), 29-51. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/3117>

- [27] Puglia, E. (2016). La formación de estudiantes de magisterio en tecnologías digitales para la educación. Tesis de Maestría. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3291>
- [28] Puglia, E. (2020). Competencia Digital en la Formación Magisterial:Cuál es la percepción de los futuros docentes al culminar la formación. En *Educación y Aprender en la Era Digital* (págs. 47-74). <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4147>
- [29] Puglia, E. Ferreria, M., Milstein, A., Pizzolanti, N. (2014). La Formación en Tecnologías Digitales de estudiantes de Magisterio y Profesorado. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Organización de los Estados Iberoamericanos. Noviembre 2014, Buenos Aires. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1538>
- [30] Rocha, M, R. (2019). Hacia la inclusión tecnológica digital en el adulto mayor: una experiencia en Formación Docente. *III Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais - SITED2019 Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Araranguá*, <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1177>
- [31] Rodríguez, E., Grilli, J. (2018). *El b-learning en la educación terciaria Estudio de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la apropiación y el uso de las plataformas digitales en la formación inicial de profesores. Informe de Proyecto*. Montevideo. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/486>
- [32] Rodriguez, E.,Yot, C., Cabrerara P, Salgador JP,Silva, J. (2019). Challenges for the design of new pedagogies based on mobile technologies. *Cadernos de Pesquisa*. V 49 (172) p. 236 a 259 <http://www.scielo.br/j/cp/a/wY9PbYM7JgrJkhkCwyGh8c/abstract/?lang=en>
- [33] Salinas, J., Gisbert, M., Miranda, P., Morales, MJ, Onetto, A.,Rivoir A, Silva, J. (2017). *Estudio comparado de las competencias digitales para aprender y enseñar en docentes en Formación en Uruguay y Chile*. Informe de Proyecto ANII. <https://prep-digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/219>
- [34] Silva, J., Miranda, P., Gisbert, M., Morales, J., Onetto A. (2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno–Uruguayo/Indicators to assess digital competence of teachers in initial training in the Chile-Uruguay contex. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*,15(3) 55-67. https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://relatec.unex.es/article/view/2807&hl=es&sa=T&oi=gsb&ct=res&cd=0&d=17174609411293229384&ei=S8iBYfGBG9mUy9YP0fa6qAw&scisig=AAGB-fm2RHXtXxfw6CTBfzCgJTJrDD27Zg
- [35] Silva, J., Morales, MJ., Lázaro-Cantabrana, JL., Gisbert M., Miranda, P., Rivoir, A., Onetto, A. (2019a). La competencia digital docente en formación inicial: estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 27(1), 62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434562>
- [36] Silva,J., Usart,M., Lázaro-Cantabrana, J.,. (2019b). Teacher’s Digital Competence among Final Year Pedagogy Students in Chile and Uruguay. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 31-40. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?-contenido=detalles&numero=61&articulo=61-2019-03>

- [37] Soubirón, E. (2018). Las herramientas digitales como potenciadoras de aprendizajes profundos en formación docente. *Revista Electrónica Enseñanza de la Química*. P. 16-29 <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/356>
- [38] Tomczyk, L., Muñoz, D., Perier, J., Arteaga, M., Barros, G., Porta, M., Puglia, E. (2019). ICT and preservice teachers. Short case study about conditions of teacher preparation in: Dominican Republic, Ecuador, Uruguay and Poland. *Knowledge International Journal*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1031>
- [39] Umpierrez, M., Cabrera, D., Brucoleri, P., (2020). Aplicación de tecnología en la práctica de la formación inicial de profesores. Valoración del análisis didáctico de clases de enseñanza secundaria filmadas en 360°1. *Cuadernos de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2993>
- [40] Viñals, X. (2012). Formación docente y la introducción de las TIC Un análisis comparado de las diferentes formaciones que acompañan los Programas de Introducción de las TIC en Argentina y países limítrofes. Tesis Máster en Comunicación y Educación en la Red Subprograma de investigación en e-Learning. UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Xvinals/Documento.pdf>

Rivera y su paisaje lingüístico. Avance de un proyecto de investigación

Virginia Solana Tristant¹

Resumen

En el presente artículo se presenta un avance de mi proyecto de investigación en desarrollo, en el marco del doctorado en Lingüística, que busca ver el modo como se manifiestan y gestionan las lenguas en el paisaje lingüístico de una comunidad multilingüe: la ciudad de Rivera, situada al norte de Uruguay, limítrofe con Brasil. A pesar de la larga tradición de estudios sobre la situación lingüística fronteriza, un aspecto sobre el que he encontrado escasos antecedentes específicos para esta región es la forma en la que se interrelacionan las políticas lingüísticas y el multilingüismo, con el paisaje lingüístico de la ciudad de Rivera. Propongo, entonces, un estudio de campo sobre este tema en la actualidad, teniendo en cuenta que la comunidad ha experimentado además algunas modificaciones interesantes en su repertorio lingüístico y en las representaciones lingüísticas. Para esta investigación seleccioné, en principio, dos espacios urbanos diferentes, uno céntrico y otro periférico.

Palabras clave: paisaje lingüístico, comunidad multilingüe, ciudad fronteriza

La comunidad multilingüe de Rivera

Ubicación histórica, geográfica y demográfica de la ciudad de Rivera

La investigación que propongo se llevará a cabo en la ciudad de Rivera, departamento de Rivera. La localidad está ubicada en el norte de Uruguay, sobre el límite con la República Federativa del Brasil y conurbada con la ciudad brasileña de Santana do Livramento. Ambas ciudades se conocen como la Frontera de la Paz y están separadas (o, mejor dicho, unidas) por una calle que permite pasar

1 Docentes Asistente, NEISELF, CENUR Noreste – Universidad de la República, Uruguay.

de un lado a otro sin trámite formal alguno, generando dudas a los forasteros de cuándo están en uno u otro país.

La frontera (*la linha*, en su denominación popular y local) se extiende por 1068 km, desde la triple frontera Uruguay – Brasil – Argentina, hasta la desembocadura del arroyo Chuy, punto extremo meridional del Brasil. La parte que se encuentra en zonas edificadas es una línea imaginaria señalada por calles, avenidas y mojones. A lo largo de la frontera uruguaya con Brasil, se ubican otros centros urbanos gemelos: Artigas y Quaraí, Aceguá y Aceguá, Río Branco y Jaguarão, Chuy y Chuí. Tal como la describe el escritor y poeta fronterizo, Fabián Severo (2015: 171), “La frontera es onde dos país se atraviesan. Es un destino muy disparejo para intrar en una palabra. Por isso, cualquier uno de nosotros, está obligado, todo u tempo, a arrumar la mirada, a remendar los pié, a interpretar las dudas. La frontera no tiene fin.”

Desde la época de la colonización, esta zona fue marco de disputas bélicas entre España y Portugal. Permaneció escasamente poblada durante mucho tiempo. Durante el siglo XVII, abundaba el ganado cimarrón, los indígenas y bandeirantes lo mataban para comercializar el cuero.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el Estado uruguayo fundó varias poblaciones al norte de Uruguay, para marcar frontera con pobladores hispanohablantes e inmigrantes que se sumaron a los pobladores originariamente portugueses. En 1862, el presidente Bernardo Prudencio Berro aprobó la creación de Villa Ceballos, frente al pueblo de Santana do Livramento (fundado en 1823). En 1884, se creó el departamento de Rivera, en honor al coronel Bernabé Rivera, y se estableció la villa de Rivera como capital del nuevo departamento (Ferreira 2012).

En la actualidad, Rivera tiene una población de 78.900 habitantes. A diferencia de otras ciudades gemelas de frontera, que están conectadas por un puente sobre un río, en Rivera no existe ningún accidente geográfico que la separe de Santana do Livramento. Se comunican por una calle, la avenida Treinta y Tres Orientales. Sobre este límite político se encuentran los característicos *camelots*, vendedores ambulantes instalados a ambos lados de la frontera, que venden diversos productos a precios bajos (Quadrelli 2001). El hecho de que ambos países se encuentren conectados por una simple calle crea una dinámica de funcionamiento muy estrecho entre ambas ciudades fronterizas, que impacta en sus hábitos culturales y lingüísticos.

Situación lingüística de la frontera uruguaya con Brasil

Desde el punto de vista histórico, el contacto lingüístico entre el español y el portugués surgió como resultado de disputas políticas y militares. Los pobladores que se instalaron al norte de Uruguay eran de habla mayoritariamente por-

tuguesa. Esto fue así hasta la aprobación del Decreto-Ley de Educación Común de 1877, impulsado por José Pedro Varela. Esta primera acción de planificación lingüística estableció que la educación debía ser gratuita, laica y obligatoria, y que debía usarse el español en todas las escuelas del país (Art. 38: “En todas las escuelas públicas la enseñanza se dará en el Idioma Nacional” (Decreto-Ley de Educación Común, 23 de setiembre de 1877).

Al norte del país, el español se superpuso a los dialectos portugueses y, en el sur, a las lenguas migratorias (Barrios et al. 1993). En la frontera, la imposición del español transformó comunidades originalmente monolingües en comunidades bilingües y diglósicas (Elizaincín 1973; Behares 1985). El encuentro geográfico de dos culturas diferentes dio lugar al contacto lingüístico entre español y portugués, y generó una representación negativa de los dialectos portugueses de frontera, como variedades de “mezcla”, altamente estigmatizadas, conocidas popularmente como “portuñol”. La enseñanza obligatoria en español y la prohibición de utilizar el dialecto fronterizo en la escuela dio lugar a una marginación social de sus hablantes, puesto que son las clases más bajas las que tienen al dialecto portugués como lengua materna. El sistema educativo estigmatizó esta variedad de contacto, generó la matriz diglósica fronteriza y reforzó las desigualdades sociales. El español pasó a considerarse como la variedad alta, marca de prestigio y de superioridad social, en tanto que el dialecto portugués pasó a considerarse como la variedad baja, restringida al ámbito doméstico y a la comunicación informal (Elizaincín 1973; Behares 1984, 1985, 2004). Esta política lingüística y educativa, represiva del portugués, se acentuó aún más durante la dictadura militar (1973-1985) (Behares 2004; Barrios 2015).

A partir de la oficialización del español y el portugués como lenguas del Mercosur (1991), la política uruguaya en relación con el portugués estándar cambió sustancialmente (Barrios 1996, 2017). En 1996, se crearon los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE), que incluyen la enseñanza del portugués estándar, además del francés y el italiano, como lenguas extranjeras por las que pueden optar los estudiantes de Educación Media. En 2003, la ANEP instauró el Programa de Inmersión Dual Español - Portugués en Escuelas Fronterizas y en 2006, creó una Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. En 2008, se aprobó la Ley General de Educación, que reconoce el “portugués del Uruguay” como una de las lenguas maternas habladas en el país (Barrios 2012). Ese mismo año, comenzó el Programa de Portugués por Contenidos Curriculares y Uruguay se sumó al proyecto Escuelas Interculturales Bilingües de Frontera, nacido en primera instancia entre escuelas de Argentina y Brasil (Brovetto et al. 2007).

Más recientemente, el mismo portuñol ha sido reivindicado como lengua étnica fronteriza, con iniciativas político-lingüísticas que incluyen acciones y actores comunitarios. En el contexto actual de globalización, actores y organi-

zaciones sociales demandan la existencia de grupos lingüísticos minoritarios, y las políticas multilingües coexisten con políticas nacionalistas de asimilación lingüística y desetnización (Barrios 2017). Sobre la situación lingüística fronteriza, Barrios (2017: 166) señala: “La planificación lingüística “desde arriba” ha promovido la desetnización del grupo minoritario mediante la sustitución de su lengua minoritaria correspondiente. La planificación lingüística “desde abajo” ha ido al rescate de la lengua comunitaria, mediante el recurso de la patrimonialización.”

Antecedentes de investigación sobre la situación lingüística de la frontera uruguaya con Brasil

Los estudios sobre la situación fronteriza se remontan a la segunda mitad del siglo XX y continúan en la actualidad, abarcando distintos aspectos. A modo de ejemplo, podemos citar investigaciones sociodialectales, como Rona (1959), Elizaincín et al. (1987), Carvalho (2003 y 2006); de lingüística histórica, Elizaincín et al. (1997), Bertolotti et al. (2005); sobre bilingüismo y diglosia, Hensey (1972), Elizaincín (1973), Behares (1984), Barrios (2001), Coll (2009); sobre lenguaje, educación y frontera, Elizaincín (1976), Behares (1985), Trindade et al. (1995), Brovetto et al. (2007), Carvalho (2007), Nossar y Solana (2009 y 2014), Barrios (2012), Fernández et al. (2018); sobre representaciones y políticas lingüísticas en distintos períodos históricos, Behares (2004), Barrios (2013 y 2015), Oroño (2016); incluyendo la época actual, Barrios (1996, 2008, 2012 y 2017), Albertoni (2019), Alfonso (2020).

Buena parte de estas investigaciones se ha desarrollado en la Universidad de la República, donde propongo desarrollar este proyecto; como doctoranda y como asistente del “Núcleo de estudios interdisciplinarios sobre sociedad, educación y lenguaje en frontera” (Centro Universitario de Rivera, Cenur Noreste de la Universidad de la República).

Antecedentes de investigación sobre paisaje lingüístico en la frontera uruguayo-brasileña

A pesar de la larga tradición de estudios sobre la situación lingüística fronteriza, las investigaciones sobre paisaje lingüístico en la frontera uruguayo-brasileña son relativamente recientes.

Lorencena (2015) estudió el estatus del portugués en las inscripciones de las lápidas, en cementerios de las ciudades fronterizas uruguayas Río Branco y Chuy. Gonçalves y Almeida (2019) estudiaron aspectos socioculturales en el paisaje lingüístico de las ciudades limítrofes de Rivera (Uruguay) - Santana do Livramento (Brasil), y Ciudad del Este (Paraguay) - Foz do Iguaçu (Brasil).

Gonçalves (2021) investigó el paisaje lingüístico de diez ciudades gemelas ubicadas en la frontera entre Brasil y Uruguay: Chuí – Chuy, Jaguarão – Río Branco, Aceguá – Aceguá, Santana do Livramento – Rivera y Quaraí – Artigas. En este estudio se propuso “describir y comprender el papel de la presencia visual de las lenguas en un espacio plurilingüe de la frontera, representado por la frontera entre Brasil y Uruguay. Su investigación evidenció un espacio fronterizo plurilingüe, en el que se observan idiomas como el árabe, el inglés, el mandarín y el francés, entre otros.

Justificación de la investigación

El estudio del paisaje lingüístico resulta de enorme interés en el caso de Rivera, teniendo en cuenta la diversidad lingüística de la localidad.

Propongo un estudio de campo sobre el modo como se interrelacionan actualmente las políticas lingüísticas y el multilingüismo, con el paisaje lingüístico de esta localidad, teniendo en cuenta que la comunidad sigue experimentando modificaciones interesantes en su repertorio lingüístico.

El multilingüismo que se expresa en las prácticas lingüísticas cotidianas de los riverenses, pero también en el paisaje urbano, permite reflexionar sobre el poder de la lengua como marcador de identidad y sobre el rol que juegan las políticas lingüísticas (“desde arriba” y “desde abajo”) en la visibilidad, permanencia o desplazamiento de las lenguas en el ámbito comunitario. En el paisaje lingüístico de Rivera se pueden apreciar distintas lenguas en calles y barrios, pero también dentro de un mismo comercio, rubro o cartel.

La lengua usada en los carteles es también un insumo adicional para la fijación (o transgresión) de pautas de escritura. Cenoz y Gorter (2008) consideran que “El paisaje lingüístico también está relacionado con la adquisición de segundas lenguas puesto que los textos escritos en las vías públicas suponen una fuente adicional de input y además, la mayor o menor presencia de lenguas en el paisaje lingüístico puede tener un efecto sobre la valoración de estas lenguas que hace un estudiante y su motivación hacia el aprendizaje. El paisaje lingüístico puede formar parte del aprendizaje no formal de la lengua.” (Cenoz y Gorter 2008: 5)

Según estos autores, “el paisaje lingüístico de un área determinada puede utilizarse como material escolar para estudiar procesos de multiculturalismo y lenguas en contacto” (Cenoz y Gorter 2008: 5). Resulta interesante considerar, pues, el paisaje lingüístico como una herramienta y un modelo adicional para la enseñanza de la lengua escrita.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Estudiar cómo se manifiestan y gestionan las lenguas en el paisaje lingüístico de una comunidad multilingüe: la ciudad de Rivera, situada en la frontera norte uruguaya, limítrofe con Brasil.

Se tendrá en cuenta cómo se manifiestan las políticas lingüísticas institucionales, pero también las iniciativas particulares, que reflejan la cultura, las costumbres, la vitalidad etnolingüística de los pobladores y usuarios de los espacios públicos en cuestión.

Objetivos específicos

Determinar qué lenguas o variedades de lenguas conforman el paisaje lingüístico de algunos espacios públicos urbanos de Rivera.

En relación con este objetivo surgen, entre otras, las siguientes interrogantes:

¿Qué lenguas o variedades de lenguas aparecen en este paisaje lingüístico, como resultado de iniciativas formales (políticas lingüísticas institucionales) o informales (de la propia comunidad)?

¿Qué lenguas se usan en la señalización, en el nomenclátor y en instituciones oficiales?, ¿cómo se reflejan las políticas lingüísticas institucionales en ese sentido?, ¿hay casos de señalización bilingüe?

¿Qué lenguas aparecen en la cartelería de los comercios y otras instituciones particulares?, ¿cómo se usan según los distintos tipos de servicios prestados, rubros y productos ofrecidos?

¿Cómo se presentan las distintas lenguas en la publicidad y propaganda urbana?

Analizar cómo se manifiesta el contacto de lenguas en el paisaje lingüístico de algunos espacios públicos urbanos de Rivera.

En relación con este objetivo surgen, entre otras, las siguientes interrogantes:

¿Aparecen interferencias, préstamos léxicos, calcos, cambios de código?, ¿hay variación grafemática y morfosintáctica?, ¿qué lenguas involucran?

¿Se pueden reconocer variedades de contacto como el portuñol?

¿Se pueden reconocer situaciones de contacto lingüístico entre distintas variedades del español?

¿Cómo se manifiestan las situaciones de contacto lingüístico, en los distintos espacios públicos mencionados en el objetivo anterior?

Metodología

Consideraciones metodológicas en algunos estudios sobre paisaje lingüístico

El concepto de paisaje lingüístico dio lugar al nacimiento de un nuevo campo de investigación dentro de la sociolingüística. La aparición de nuevas líneas de investigación sociolingüística y semiótica requirió enfoques y herramientas de análisis particulares (Moustaoui 2019). Los estudios sobre paisaje lingüístico abarcan metodologías de distinto tipo, según los objetivos de cada investigación.

En un estudio precursor sobre metodología para la investigación del paisaje lingüístico, Gorter (2006) plantea la necesidad de delimitar y definir el corpus (qué y cuánto fotografiar), así como denominar y determinar las unidades de análisis.

La existencia de cámaras digitales y de celulares con cámaras de alta precisión ha facilitado la tarea de recolección del corpus. Obtener un gran número de registros y volcarlos en una base de datos no parece ser una tarea particularmente compleja desde el punto de vista tecnológico. Sin embargo, determinar los criterios de selección y organización de esos datos implica tener en cuenta aspectos teóricos y metodológicos más complejos.

Un problema no menor de los estudios sobre paisaje lingüístico sigue siendo determinar las unidades de análisis y los criterios para recolectar el corpus. Como señala Gorter (2006), “Where do you take pictures and how many? Is representativity for a certain city, an area or even a whole country a point of consideration? It is very well possible for a researcher to limit himself to one city or area (...)” (Gorter 2006: 2)

En su estudio en ciudades del País Vasco y de Frisia, Gorter (2006) tuvo en cuenta las calles principales como un caso para la exploración del paisaje lingüístico. Entendió cada local, tienda o institución como una unidad de análisis y no cada cartel o texto por sí solo. Consideró que el paisaje lingüístico estaba constituido por “linguistic objects that mark the public space. But the question is what constitutes such an object or sign?” (Gorter 2006: 3). Determinar qué es lo que pertenece al paisaje lingüístico es un aspecto metodológico crucial en este tipo de investigaciones.

Algunos estudios consideran que el paisaje lingüístico no solo se compone por lo que se ve en la calle, sino también lo que se ve desde la calle. Es decir, todo aquello que fue colocado en la parte interna de un local con la intención de que sea visible desde afuera podría ser considerado parte del paisaje lingüístico. En este sentido, Hipperdinger (2019) se pregunta: “(...) la circunscripción misma del paisaje lingüístico urbano a inscripciones visibles en el correspondiente espacio público plantea como problemática una cuestión básica, a la que distintos

estudios han dado distintas respuestas: ¿deben relevarse solo las ubicaciones en espacios exteriores (veredas, fachadas de edificios, etc.), o incluirse también inscripciones en espacios arquitectónicamente interiores de acceso público?” (Hipperdinger 2019: 128).

En su estudio realizado en Bahía Blanca (Argentina), Hipperdinger (2019) consideró tanto el paisaje exterior como las inscripciones ubicadas en el interior, pero visibles desde afuera.

El paisaje lingüístico no es algo estático, puede cambiar día a día. Algunos carteles pueden permanecer por años, mientras que otros pueden ser retirados o cambiados a diario. Definir una franja de tiempo para su relevamiento resulta también imprescindible.

Franco-Rodríguez (2008: 5) propone “una metodología para el análisis del paisaje lingüístico que permita no sólo describir y caracterizar la lengua, sino también interpretar los resultados en términos de utilidad pública y, en última instancia, de vitalidad etnolingüística.”

Este autor considera como unidad de análisis el “texto”, “entendido como toda la escritura desplegada en el ámbito público cuyo contenido está ligado al negocio, institución o particular que lo exhibe. Así, un texto puede estar presentado en uno o varios soportes y un soporte puede contener uno o varios textos, si bien esta segunda posibilidad es mucho menos frecuente” (Franco-Rodríguez 2008: 7)

Varios investigadores proponen una perspectiva de análisis integradora, que considera como “parte de una misma unidad inscripciones diferentes que pudieran adscribirse a un mismo emisor” (Hipperdinger 2019: 126).

Una vez seleccionada la unidad de análisis y el tiempo de relevamiento, es importante decidir cómo categorizar los datos. Un criterio de selección inicial es tomar como referencia las dimensiones *bottom-up* (cartelería no oficial, provista por comercios, empresas u organizaciones privadas) y *top down* (cartelería oficial, elaborada y dispuesta por instituciones gubernamentales).

Bagna y Barni (2006 apud Gonçalves 2021) utilizaron la geolocalización para estudiar la parte céntrica de Siena, en Italia. Barni y Bagna (2009 apud Gonçalves 2021), continuando el trabajo iniciado en 2006, aplicaron la metodología georreferenciada para catalogar las fotos registradas por ciudad, barrio, calle y cuadra. Realizaron un análisis sincrónico y diacrónico. El registro fotográfico les permitió comparar espacios territoriales en sincronía, mientras que para el análisis diacrónico se comparó el mapeo realizado en el mismo lugar en dos momentos distintos.

Cabe a cada investigador elaborar criterios de recolección, codificación y clasificación del corpus, adecuados al contexto, situación y objetivos planteados en su investigación. Se deberá tener en cuenta el idioma usado en la cartelería, la

disposición de los textos, el tamaño de las fuentes, el orden de los idiomas, si se trata de un cartel multilingüe, etc.

Consideraciones metodológicas para la presente investigación

Para mi investigación seleccionaré, en principio, dos espacios urbanos diferentes, uno céntrico y otro periférico. En el primer caso, consideraré la avenida Sarandí, la calle Agraciada y, eventualmente, algunos tramos de la calle Brasil. Para el segundo caso, la Avenida Cuaró del barrio Rivera Chico y, eventualmente, otros tramos de la calle Brasil (Figura 1).

La avenida Sarandí es la calle principal de Rivera. Se caracteriza por sus clásicos free shops, restaurantes y grandes tiendas. También hay instituciones estatales como OSE y el Juzgado, bancos oficiales y privados, locales de cobranza, un templo religioso, etc.

La calle Agraciada, paralela a la anterior, se identifica por comercios pertenecientes en su mayoría a palestinos (queserías y venta de productos lácteos, tiendas de prendas de vestir, cama y baño). También hay instituciones estatales como ANTEL, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el Instituto de Formación Docente, la Intendencia de Rivera, el Museo Departamental, una funeraria, etc. A pesar de ser calles tan cercanas entre sí, tienen paisajes lingüísticos muy disímiles.

La avenida Cuaró es una clásica calle de barrio, bastante transitada, pero también con casas de familia y menos comercios. En un tramo seleccionado en principio para mi investigación, entre las calles Enrique Cottens y Avenida Brasil, hay una escuela, una plaza, una iglesia, un liceo, un club del barrio, un centro de salud, varios almacenes, minimercados y pequeños comercios, etc. Los domingos se realiza una feria vecinal.

La calle Brasil corre en forma transversal a las avenidas Sarandí y Cuaró y a la calle Agraciada. Cruza por el centro y barrios de la ciudad de este a oeste, y atraviesa por las otras calles seleccionadas para esta investigación. El paisaje lingüístico de esta calle difiere de los anteriores, puesto que toma partes de la ciudad en la que se encuentran básicamente casas, algunos comercios pequeños, almacenes de barrio, mini supermercados, papelerías, mercerías, barracas de construcción, panaderías, carnicerías, locales de cobranzas y pagos, y un centro cultural con su biblioteca comunitaria.

Para conformar el corpus se procederá a fotografiar diferentes carteles de la vía pública, siguiendo la perspectiva integradora, mencionada anteriormente. Así, por ejemplo, un pizarrón colocado en la esquina de calle Sarandí (Figura 2), que ofrece productos de un comercio que se encuentra a metros de distancia, se considerará como parte del texto de ese comercio. Como unidad de análisis, consideraré el texto, en el sentido de Franco Rodríguez (2008) visto más arriba.

El corpus estará conformado, entonces, por fotografías de cartelera y señalización que contenga textos escritos, en espacios exteriores, con exclusión de grafitis y textos móviles como aquellos ubicados en vehículos o ropa de transeúntes.

Cada fotografía será acompañada por información sobre fecha, ubicación, rubro, tipo de comercio o servicio prestado, etc. Para confirmar los lugares y determinar el período de recolección de los datos, realizaré previamente un estudio de sondeo.

Para el procesamiento de los datos, se clasificará el corpus siguiendo las interrogantes indicadas en los objetivos específicos y otros aspectos que puedan ser pertinentes.



Fig. 1 Calles seleccionadas para la investigación



Fig. 2 Pizarrón sobre calle Sarandí.

Referencias bibliográficas

- ALBERTONI, P., “Reivindicaciones glotopolíticas en espacios de tensión: la frontera uruguayo- brasileña”, en *Glottopol*, 32, 2019, pp. 61-75.
- ALFONSO, S., “Identidad y conflicto lingüístico: el caso de la postulación del portuñol como patrimonio inmaterial de la humanidad”, en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 13, 2020, pp. 77-89.
- BARRIOS, G., “Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera”, en Menine Trindade, A. y Behares, L. E. (orgs.) *Fronteiras, educação, integração*, Pallotti, Santa María, 1996, pp. 83-110.
- BARRIOS, G., “Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña”, en *Boletín da ABRALIN*, 24, 2001, pp. 65-82.
- BARRIOS, G., “Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos”, en Da Hora, D. y Marques de Lucena, R. (orgs.), *Política lingüística na América Latina*, Idéia, Editora Universitária, João Pessoa, 2008, pp. 79-103.
- BARRIOS, G., “El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)”, en *Letras*, 21, 42, Sturza, E. y Celada, M.T. (orgs.), *Políticas lingüísticas: espaços, questões e agendas*, 2012, pp. 15-44.
- BARRIOS, G., “Language diversity and national unity in the history of Uruguay”, en del Valle, J. (ed.). *A political history of Spanish: the making of a language*, Cambridge University Press, Nueva York, 2013, pp. 197-211.
- BARRIOS, G., “Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza.”, en *Estudios de lingüística del español*, 36, 2015, pp. 527- 557.

- BARRIOS, G., “Políticas de desetnización y patrimonialización lingüística en la frontera uruguaya con Brasil”, en *Anuario de glotopolítica*, 1, 2017, pp. 151-169.
- BARRIOS, G., BEHARES, L.E., ELIZAINCÍN, A., GABBIANI, B. Y MAZZOLINI, S., *Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay*, Iztapalapa, 29, 1993, pp. 177-190.
- BEHARES, L. E., “Diglosia en la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil: matriz social del bilingüismo”, en *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 6, 1984, pp. 228-234.
- BEHARES, L. E., *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*, IIN/OEA, Montevideo, 1985.
- BEHARES, L.E., “Do fundo da panela. Lengua y cocina en la frontera uruguaya con Brasil”, en Behares, L.E.; Díaz, C. y Holzmänn, G. *Na fronteira nós fizemo assim. Lengua y cocina en el Uruguay fronterizo*, Librería de la FHCE, Montevideo, 2004, pp. 221-252.
- BERTOLOTI, V., CAVIGLIA, S., COLL, M., FERNÁNDEZ, M., *Documentos para la historia del portugués en Uruguay*, Udelar, FHCE, Montevideo, 2005.
- BROVETTO, C., GEYMONAT, J., BRIAN, N. (comps.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*, ANEP – CEIP, Montevideo, 2007.
- CARVALHO, A. M., “The sociolinguistic distribution of (lh) in uruguayan portuguese: a case of dialect diffusion”, en Montrul, S. y Ordóñez, F. (eds.) *Linguistic theory and language development in hispanic languages*, Cascadia Press, Somerville, 2003, pp. 30-44.
- CARVALHO, A. M., *Spanish (s) aspiration as a prestige marker on the Brazilian- Uruguayan border. Spanish in context*, 3, 1, 2006, pp. 85-114.
- CARVALHO, A., “Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay”, en Brovotto, C., Brian, N. y Geymonat, J. (eds.). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*, ANEP, Montevideo, 2007, pp. 49-98.
- CENOZ, J. Y GORTER, D., 2008, El estudio del paisaje lingüístico. Hizkunea. http://www.euskadi.net/r332695/es/contenidos/informacion/artik22_1_cenoz_08_03/es_cenoz/artik22_1_cenoz_08_03.html
- COLL, M., “Bilingüismo sin diglosia: el portugués y el español en el norte del Uruguay en el siglo XIX”, en Carvalho, A.M. (ed.) *Português em contato*, Iberoamericana Vervuert, Madrid/Frankfurt, 2009, pp. 237-257.
- ELIZAINCÍN, A., “Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo”, en *Temas de Lingüística*, 3, 1973.
- ELIZAINCÍN, A., “Estudio de actitudes docentes hacia el bilingüismo fronterizo”, en *Punto 21*, 2, 1, 1976, pp. 7-17.
- ELIZAINCÍN, A., BEHARES, L. E. Y BARRIOS, G., *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*, Amesur, Montevideo, 1987.
- ELIZAINCÍN, A., MALCUORI, M. Y BERTOLOTI, V., *El español en la Banda Oriental del siglo XVIII*, Udelar, Montevideo, 1997.
- FERNÁNDEZ, T. Y RÍOS, Á., “Implicancias para la política educativa de las tendencias socioeconómicas y educativas registradas en el espacio regional “Frontera – Noroeste” de Uruguay”, en Acevedo, F. y Nossar, K. (ed.) *Educación y sociolingüística*, Tradinco, Montevideo, 2018, pp. 229-264.

- FERREIRA, N., *Rivera. Síntesis histórica*, Atlántida, Rivera, 2012.
- FRANCO – RODRÍGUEZ, J.M., “El paisaje lingüístico del condado de Los Ángeles y del condado de Miami – Dade: propuesta metodológica”, en *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 35, 2008, pp. 3-43.
- GONÇALVES, D. Y ALMEIDA, M. L., “Yo no sé de dónde soy, mi casa está en la frontera y las fronteras se mueven, como las banderas”, en *IX Encuentro internacional de investigadores de políticas lingüísticas: Diversidad lingüística. Diversidad cultural*, H. y A. Ediciones, Rosario, 2019, pp. 131-141.
- GONÇALVES, D., *Plurilinguismo na paisagem linguística da fronteira entre Brasil e Uruguai*, Tese de doutorado, Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2021.
- GORTER, D., “Introduction: the study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism”, in Gorter, D. (Org.). *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*, Multilingual Matters Ltd., Toronto, 2006, pp. 1-6
- HENSEY, F., *The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border*, Mouton, Den Haag, 1972.
- HIPPERDINGER, Y., “Paisaje lingüístico sudbonaerense. Decisiones en el diseño de una investigación grupal”, en Hipperdinger, Y. (ed.) *Español y otras lenguas en el área dialectal bonaerense del español de la Argentina*, EdiUNS, Bahía Blanca, 2019.
- LORENCENA, H., “A paisagem linguística na fronteira de Uruguai com o Brasil: diferenças no status do português”, en Reguera, A. (comp.) *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Universidad Nacional de Córdoba, 2015, pp. 427- 434.
- MARTÍNEZ IBARRA, F., “Spanish and Valencian in contact: A study on the linguistic landscape of Elche”, en Sessarego, S. y Tejedo-Herrero, F. (eds.), *Spanish language and sociolinguistic analysis*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 2016, pp. 135-153.
- MOUSTAOU, A., “Dos décadas de estudios del Paisaje Lingüístico: enfoques teóricos-metodológicos y nuevos desafíos en la investigación”, en *Signo y seña*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 35, 2019, pp. 7-26.
- NOSSAR, K. Y SOLANA, V., “Entre la norma y la descripción: una didáctica del español en el respeto de los derechos lingüísticos en cuanto derechos humanos”, en *Formación docente investiga*, Rosgal, Montevideo, 2009, pp. 53-64.
- NOSSAR, K. Y SOLANA, V., “Detrás de las palabras: retos de las instituciones educativas frente a un nuevo tipo de violencia velada”, en *Revista del Centro Nacional de Información y Documentación*, 5/6, Montevideo, 2014, pp. 99 – 127.
- OROÑO, M., *El lenguaje en la construcción de la identidad nacional. Los libros escolares de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie- Zarrilli*, Tradinco, Montevideo, 2016.
- PONS, L., “Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla”, en *Itinerarios*, 13, 2011, pp. 97-127.
- QUADRELLI, A., *A fronteira inevitável. Um estudo sobre as cidades de fronteira de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. UFRGS, Porto Alegre, 2001.

RONA, J.P., *El dialecto “fronterizo” del Norte del Uruguay*, Udelar, Montevideo, 1959.
SEVERO, F., *Viralata*, Rumbo editorial, Montevideo, 2015.
TRINDADE, A.M., BEHARES, L. E. Y FONSECA, M. C., *Educação e linguagem em áreas de fronteira Brasil- Uruguay*, UFSM, Santa Maria, 1995.

La oferta de educación terciaria tecnológica en el Mercosur: cursos binacionales Uruguay/Brasil¹

Patricia Viera Duarte²

Resumen

En este artículo se presenta parte de los resultados de una investigación realizada por un equipo conformado por varias universidades cuyo Informe Final se tituló: “La oferta de educación terciaria tecnológica: caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados”. En el marco de un llamado del Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior (NEIES) del Mercosur, este trabajo tuvo la coordinación general de la Dra. Irma Briasco (UNIPE, Argentina); por Paraguay el Dr. Ramón Iriarte (Universidad Iberoamericana); el grupo de Chile estuvo coordinado por el Dr. Roberto Jaramillo (Universidad de los Lagos) y Brasil por la Dra. Myriam Siqueira da Cunha del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense* (IFSul). En Uruguay la coordinación estuvo a cargo de Patricia Viera Duarte (CEPE, CENUR Noreste) y el equipo de investigadores estuvo integrado por Mariana Yozzi, Agustina y Márquez y Emiliano Clavijo, todos de la Universidad de la República. Para la publicación, se ha seleccionado el caso de los cursos tecnológicos binacionales por tratarse de una experiencia única de articulación del currículum y de la gestión de la Educación Superior tecnológica entre Uruguay y Brasil. El caso ha representado un relevante insumo para el análisis de nuevos formatos de internacionalización y de democratización en el acceso a los estudios superiores en países del cono sur de América Latina.

Palabras Clave: Educación Superior; Internacionalización; Cursos Binacionales

1 Esta ponencia es parte del Informe presentado al NEIES titulado **La oferta de educación terciaria tecnológica Caracterización de los modelos de gestión institucional desde la perspectiva de los estudios comparados** (2022). Investigación desarrollada en el marco de la convocatoria al Proyecto Estudios Sectoriales, iniciativa del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NEIES) del Sector Educativo del MERCOSUR de la que fui investigadora coordinadora por Uruguay y autora del capítulo 3 y parte del capítulo presentado en el Encuentro de Melo.

2 Profesora Adjunta, PDU Centro de Estudios sobre Políticas Educativas. CENUR Noreste. Sede Rivera. Universidad de la República.

Introducción

En el marco del estudio de la oferta de educación terciaria tecnológica en países del Mercosur, el caso de Uruguay se evidencia como peculiar dada la tradición que tiene este país en lo que refiere a la política, la administración y gestión de la educación pública en todas sus modalidades. El organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación docente en todo el territorio uruguayo es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP),

“ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N°15.739 del 28 de marzo de 1985... funciona de conformidad a los Artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la Ley General de Educación, teniendo a su cargo la administración de la educación estatal y el control de la privada en todos los niveles antes mencionados y —al igual que la Universidad de la República, que es la encargada de la educación universitaria estatal³— tiene el carácter de un ente autónomo” (<https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>).

Dentro de la ANEP, era el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CE-TP-UTU), actual **Dirección General de Educación Técnico-Profesional** “el organismo oficial a cargo de la educación técnica y tecnológica, de nivel medio y terciario no universitario, así como de la formación profesional (básica y superior) en todo el territorio de la República Oriental del Uruguay.”⁴.

Sus cometidos y funciones están estipulados en la Ley de Educación N°18.437⁵ y sucesivas actualizaciones, que dispone, entre otros asuntos, los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades con los que se rige como institución estatal de educación (art. 15).

Además de sus competencias educativas, el organismo tiene a su cargo “habilitar, autorizar, supervisar y fiscalizar” los institutos privados con oferta técnica y/o tecnológica de nivel medio y terciario no universitario, y “conferir y revalidar certificados de estudio nacionales y revalidar certificados de estudio extranjeros en los niveles y modalidades de educación a su cargo” (art. 63).

3 A partir de 2013 comienza a implantarse la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), también ente autónomo encargado de la educación universitaria en su modalidad de EFTP.

4 Recuperado de internet Página oficial de CETP-UTU: <<https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion>>

5 Ley General de Educación vigente desde 2008 con actualizaciones de 2020.

En línea con la política educativa nacional consagrada en la ley referida, en el Consejo de Educación Técnico Profesional – UTU, entre otros fines, se procura “que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos”. Para ello, la propuesta educativa contempla “los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial”. Se estimula “la creatividad y la innovación artística, científica y tecnológica”, y se integra “el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual” (art. 13).

Su oferta educativa es amplia y heterogénea. Está diseñada para un público diverso a través de más de doscientos cursos en las áreas agraria, deportiva, de servicios, de producción y artística. Acceden a estos cursos los egresados de primaria, de educación media básica pública o privada, así como egresados de Educación media Superior que aspiran los cursos técnicos o tecnológicos terciarios. También se ofrecen cursos de Formación profesional básica para “adolescentes, jóvenes y adultos que, tras abandonar sus estudios, desean continuar con su educación, y a los trabajadores que pueden acreditar sus saberes o asistir a cursos o a capacitaciones profesionales”.

La institución cuenta, en todo el país, con 180 centros educativos radicados en 295 establecimientos (171 propios y 124 locales externos), de acuerdo a los datos recogidos por el Departamento de Estadística del Programa Planeamiento Educativo para 2018. En este mismo año, la matrícula de estudiantes adolescentes, jóvenes y adultos, que cursaron estudios...fue de 99.432, lo que representa casi un 38% de aumento en los últimos diez años.

De acuerdo con estos datos, se confirma en Uruguay la tendencia de expansión de la matrícula en esta modalidad que atiende a una demanda cada vez más diversa y masiva como se presenta en el informe OREALC/UNESCO (2013). En el caso uruguayo, se han implementado cambios en relación con la provisión de este tipo educación para dar cuenta de la diversidad y de la tendencia al crecimiento de la demanda de cursos terciarios de EFTP.

La experiencia Binacional. Brasil /IFSul⁶ y Uruguay /CETP-UTU⁷

Este caso se presenta como una experiencia concreta de implementación de cursos técnicos binacionales (CBI) compartidos entre instituciones públicas con sede en las ciudades fronterizas Rivera(Uruguay)/ Santana do Livramento(Brasil): el campus Santana do Livramento del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- sulriograndense* (IFSul); la Escuela Técnica Superior de Rivera (ETSR) y el Polo Tecnológico de Rivera ambos pertenecientes al Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) de Uruguay⁸.

Los Cursos Técnicos Binacionales conforman un caso de estudio dadas las peculiaridades en todas las dimensiones. De acuerdo con Dinis y Picapedra (2015) la creación de estos cursos binacionales no obedece a un impulso, sino que forma parte de un proceso basado en una relación consolidada entre dos instituciones. Esta alianza tiene como base legal varios acuerdos entre los Gobiernos de la República Federativa del Brasil y el Gobierno de la República Oriental del Uruguay. De hecho, en la página web oficial del CETP-UTU consta que

Desde 1995 se viene trabajando en un proceso de integración educativa del MERCOSUR, en una primera instancia logrando la suscripción de un acuerdo de reválidas de diplomas, certificados y reconocimiento de estudios de nivel medio técnico (11/11/1997, Asunción, Paraguay). El proceso de integración continuó hacia la concreción de la creación de Escuelas y/o Institutos Binacionales fronterizos. En el marco de las Leyes N° 16.890 (1997) y N° 18.158 (2007), se concreta la creación de Escuelas y/o Institutos Binacionales fronterizos Profesionales y/o Técnicos habilitados para dictar cursos Técnicos Binacionales y Fronterizos⁹.

Luego de un rastreo de antecedentes, podríamos afirmar que la creación de los **Cursos Binacionales** responde a la iniciativa de una Política macro del gobierno de Brasil para el desarrollo de la Enseñanza Técnica Federal en territorios

6 Universidad del Trabajo de Uruguay, nombre que se le da al subsistema de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay encargado de la Educación Técnica (cursos básicos, Educación Media y Educación Terciaria) dependiente del Consejo de Educación Técnico-Profesional(CE-TP).

7 Instituto Federal de Río Grande del Sur, dependiente de la Red de Institutos Federales de Educación Técnica en Brasil (Educación Media y Educación Superior).

8 En Brasil los Institutos Federales (IF) conforman la Red Federal de *Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. El caso de estudio está conformado por los cursos binacionales que se gestionan conjuntamente en el campus Santana do Livramento del IF Sul la escuela Técnica Superior de Rivera (ETSR) y el Polo Tecnológico del CETP-UTU de Uruguay.

9 Recuperado de página oficial de CETP-UTU: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/dise-no-y-desarrollo-curricular/cursos-binacionales>

de frontera, con miras hacia la creación de una futura Escuela Técnica Binacional en estas ciudades, a modo de experiencia piloto para su réplica en otras fronteras de Brasil. En 2015 se publica el libro titulado *Cursos Binacionales. Relatos de una experiencia innovadora* (Dinis y Moura, org.), así se sistematiza y difunde parte de la trayectoria de implantación de este modelo adecuado a estas fronteras -que antiguamente eran espacios de conflictos en la defensa de territorio- y hoy se constituyen en zonas de integración entre los pueblos como ocurre en la reconocida “frontera de la paz” donde conviven las ciudades de Sant’Ana do Livramento/Brasil y Rivera/Uruguay, ellas forman una conurbación social, cultural y urbana de más de 160 mil habitantes (Asconavieta Da Silva y Souza Lima, 2015). Ambas ciudades han sido nombradas por sus correspondientes parlamentos como **Ciudad Símbolo de la Integración del MERCOSUR** y resulta interesante constatar que ella equidista -en un promedio de 500 kilómetros- de tres ciudades capitales del Sur: Porto Alegre, Montevideo y Buenos Aires. La implementación de los primeros Cursos Binacionales de Educación Técnica Superior -en el marco del proceso de democratización de la Educación Superior y de las políticas públicas de frontera de Brasil y Uruguay- se constituyen en una experiencia pionera dentro de Brasil, de Uruguay y tal vez en América Latina como afirman Asconavieta Da Silva y Souza Lima (*ibidem*).

“Desde la concepción de los cursos binacionales se ha propuesto como objetivo atender a la población de ambos países, por ello cada institución (IFSul y UTU) reserva el 50% de los cupos para brasileros y 50% para uruguayos” (Dinis y Picapedra, *ibidem*, p. 36); los docentes son también de ambos países y para poder resolver problemas burocráticos los cursos dictados en el campus Livramento tienen profesores que acceden a los cargos de acuerdo a la normativa de la Red de Institutos Federales (a través de los correspondientes *editais*) y los cursos dictados en Rivera(Uy) seleccionan a los docentes por la reglamentación del Consejo de Educación Técnico Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública(ANEP) de Uruguay. En las aulas se manejan tres variedades lingüísticas: portugués, español y portuñol. Los materiales de estudio están escritos en portugués y/o en español y los egresados de estos cursos obtienen un **Diploma Binacional** que también está en ambos idiomas y tiene los sellos correspondientes a los certificados de cada uno de los países.

Desde 2012, existe un **Protocolo para la implementación, desarrollo y seguimiento de los cursos binacionales BRASIL –URUGUAY**¹⁰ que establece que

10 Disponible en internet: https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-11/PROTOC_CURSOS_BI_2012_06_07.pdf

- a) La implementación y el desarrollo de Cursos Binacionales (en adelante CBi) deberán ser acordados y aprobados por ambas instituciones educativas.
- b) La elección de las orientaciones o los tipos de cursos se resolverá a través de consenso.
- c) El diseño de las propuestas pedagógicas serán elaboradas por el país que las desarrollará en acuerdo con la contraparte.
- d) Los CBi deben estar registrados en los catálogos de la oferta educativa de cada país.
- e) Los CBi tendrán que ser aprobados por las autoridades educativas correspondientes de ambos países.

También este protocolo establece cuál es la documentación necesaria para la inscripción a los cursos acorde a cada institución (campus Santana do Livramento o Escuela Técnica/Polo Tecnológico de Rivera) prescribiendo que cada institución llevará el registro de inscripción y explicitando los criterios de selección de los estudiantes para el ingreso, la distribución de la matrícula y cómo deben archiversse estos registros.

- a) El 50% de las vacantes corresponden a estudiantes uruguayos y el restante 50% a estudiantes brasileiros.
- b) Las vacantes no completadas y/o utilizadas por un país serán destinadas al otro.
- c) El registro de la matrícula se realizará en ambas instituciones por medio de los sistemas y procedimientos establecidos en cada país.
- d) La institución que dicta el curso tendrá que enviar a la otra la matrícula al finalizar cada periodo de Inscripción... La historia académica de los estudiantes será registrada y actualizada en el centro educativo en donde se imparte el curso. Este último proporcionará la información a la otra Institución al finalizar cada semestre.

Es por esta razón que los datos de los estudiantes y egresados de estos cursos se encuentran duplicados y se pudo acceder a ellos tanto por Brasil como por Uruguay.

En cuanto a la certificación, el Protocolo establece que:

- a) La emisión del certificado que acredite la aprobación del curso, estará a cargo de la Institución que desarrolle el mismo.
- b) Los certificados expedidos estarán sujetos al nivel determinado en el Plan de Estudio o Proyecto Pedagógico.
- c) El certificado tendrá validez regional (Brasil-Uruguay), cuyo reconocimiento será automático sin necesidad de realizar trámite de reválidas.
- d) El certificado será identificado con un diseño único (bilingüe), donde firmará el egresado y cuatro firmas de las autoridades educativas, a saber: Brasil: Rector del Campus y Director del Campus. Uruguay: Director General del CETP-UTU y Director del Centro.
- e) El registro lo llevará la Institución que la emita el certificado, la cual deberá comunicar oficialmente a la otra parte.
- f) En el caso de que el estudiante termine parcialmente

o abandone por algún motivo, se le reconocerá lo aprobado a través de un certificado de Escolaridad.

Actualmente, se dictan los siguientes cursos binacionales del convenio IF-Sul- CETP en la frontera de Uruguay y Brasil (CINE5). Los cursos binacionales terciarios de corta duración que se están desarrollando son en el caso CBi de Rivera-Livramento son:

- Informática Para Internet – IF-Sul- Santana do Livramento (Br)
- Sistemas de Energía Renovable – IF-Sul -Santana do Livramento (Br)
- Logística – ETSR- Rivera (Uy)
- Gastronomía – ETSR- Rivera (Uy)
- Forestación – Polo Tecnológico/ UTU- Rivera (Uy)
- Control Ambiental – Polo Tecnológico/ UTU- Rivera (Uy)

Si bien también existen cursos binacionales de Arroz y Pasturas y de Construcción en la Frontera de Río Branco(Uy) – Jaguarão(Br), quedan fuera del caso. Asimismo, existen cursos binacionales de Grado como Tecnólogo en Análisis y Desarrollo de Sistemas (IF) y Tecnólogo en Mecatrónica Industrial (UTEC) pero también quedan excluidos de este estudio por el criterio de selección.

Para este caso de estudio, en lo que refiere al contexto organizacional, fue necesario crear estructuras nuevas de carácter binacional. Según el relato de los actores locales en la introducción de Dinis y Moura (2015)

A partir das reuniões iniciais realizadas para o estabelecimento da parceria, o grupo passa a definir metodologias de trabalho e formas de organização com o intuito de agilizarem-se os processos decisórios, de planejamento e de execução do projeto. Em um primeiro momento foram criados dois comitês e logo após o início dos cursos, um terceiro comitê foi criado diante das diversas demandas que surgiram ao longo do caminho, inerentes ao dia a dia de um projeto experimental. (p, 15)

Se trata del Comité Gestor y el Comité Pedagógico Binacional, que quedan instaurados luego en el **Protocolo para la implementación, desarrollo y seguimiento de los cursos binacionales** en 2012. Así se instala el **Comité Gestor Binacional** que tiene los siguientes cometidos:

Evaluar la pertinencia de las propuestas educativas a desarrollarse en esta modalidad.- Acordar criterios de implementación y desarrollo de los CBi.- Realizar el seguimiento de la implementación y desarrollo los CBi. -Proponer cambios y/o modificaciones en las propuestas originales. -Promover

actividades didácticas-pedagógicas conjuntas para estudiantes y docentes en el marco de los CBi.

Este comité está constituido por los siguientes actores: (i) por Brasil, el Rector, el Pro-rector de Enseñanza y el Director del Campus. Un representante del Área de Cooperación Internacional y (ii) por Uruguay: un representante del Programa Educativo del área del curso; el Director del Centro Educativo; un representante del Programa Planeamiento Educativo y el representante del Área de Cooperación Internacional que es el actor que se ha mantenido dentro del comité gestor binacional desde los orígenes de la experiencia. Si bien el protocolo indica que las reuniones deberán llevarse a cabo al comienzo, a mitad y al finalizar cada año, en los hechos las agendas han determinado una periodicidad menor de encuentros.

En cuanto al **Comité Pedagógico Binacional**, está conformado por los actores locales de ambos lados de la frontera tuvo cambios en su constitución. En un principio estaba conformado por: los directores de los centros con CBi, un docente del área técnica de cada una de las carreras de los CBi y los docentes de Lengua. Sin embargo, con el pasar de los años fue necesario modificar la designación de sus miembros, quedando con la siguiente formación:

los directores de los centros con CBi, representantes del área pedagógica, Jefe de Enseñanza, Investigación y Extensión del IF, sub- directores de los centros educativos, referentes de asuntos binacionales de los centros educativos.

El protocolo establece que este Comité debe reunirse mensualmente, y que tales reuniones deberán realizarse un mes en un país y el siguiente mes en el otro. En el caso de los CBi de Rivera-Livramento las reuniones son permanentes -por necesidades propias de la gestión cotidiana- y se mantiene un contacto fluido dado que están radicados en una misma ciudad, aunque los centros pertenecan a países diferentes.

Finalmente, el protocolo establece cómo deben tramitarse las modificaciones en los diseños curriculares:

- Al finalizar cada semestre, el Comité Gestor evaluará el desarrollo de las propuestas. Ante la necesidad de realizar modificaciones curriculares, las mismas son acordadas por el Comité Gestor y los referentes técnicos de ambos países. Los cambios tendrán que ser enviados a la otra institución con antecedencia, respetando los mecanismos institucionales establecidos para las modificaciones en los diseños curriculares.

Más allá del relato de la experiencia, este caso podría analizarse -desde la perspectiva de la internacionalización de la Educación Superior- como un ejemplo particular de una *Internationalization at Home* que puede entenderse como la define Beelen (2007), cualquier forma de internacionalización que no consista en la mera movilidad académica y que se hace necesaria en los contextos multi-culturales como son las ciudades de fronteras.

Estaríamos en condiciones de identificar también un formato particular de “internacionalización *at home* del currículo”. De acuerdo con las definiciones de Beelen & Jones, 2015, p. 69) “*Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments*”. En este caso parece evidenciarse un nivel mayor de convergencia o un nuevo formato de internacionalización (Viera Duarte, 2018) que configuraría una efectiva “internacionalización del currículo” dado que un Diploma Binacional está certificando competencias internacionales e interculturales que posibilitan el desempeño profesional en cualquiera de los países; el estudiante efectivamente luego de cursar su tecnicatura en otro país puede trabajar en su país de origen. Los cursos binacionales además ofrecen conocimientos y habilidades interculturales que preparan a los alumnos para el desempeño profesional en un ambiente internacional con capacidad de comprensión y empatía por personas de distintas culturas, lo que le permite desenvolverse y relacionarse internacionalmente.

Referencias

- Asconavieta Da Silva, P; Souza Lima, (2015) *O contexto dos Cursos Binacionais na Fronteira Sant'Ana do Livramento-BR/Rivera-UY El contexto de los Cursos Binacionales en la Frontera Sant'Ana do Livramento-BR/Rivera-UY.* (pp.9-21). En Dinis, Miguel Angelo Pereira.; Moura de Mello, Luciano.(org.) *Cursos binacionais: relatos de uma experiência inovadora.* Santana do Livramento: Ed. Cia do eBook ISBN: 978-85-68227-51-0.
- Dinis, Miguel Angelo Pereira; Moura de Mello, Luciano(org.) *Cursos binacionais: relatos de uma experiência.* Santana do Livramento: Ed. Cia do eBook ISBN: 978-85-68227-51-0.
- Dinis, Miguel Pereira; Picapedra, Gabriela (2015) *Cursos binacionales: su génesis y un poco de su trayectoria.* En Revista Tòpos para un debate de lo educativo. N° 7, pp 34-38. Rivera: Cerp del Norte-CFE.
- Beelen, J. (2007). 2: *Implementing internationalisation at home.* EAIE Professional Development Series for International Educators.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 59–72). London: Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0>

Viera Duarte, Patricia (2018) Nuevos formatos de convergencias de la educación superior: investigación en ciudades binacionales del Cono Sur de América Latina. En: Revista Internacional de Educação Superior, v.: 4. 2 . Universidad de Campinas. DOI: 10.20396/riesup.v4i2.8651831

Cosmovisiones y modos de vida de la comunidad charrúa contemporánea en Uruguay¹

Sibila Vigna², Ana María Barbosa³

Presentamos los avances de una investigación interdisciplinaria, planteada desde los ámbitos de la Antropología Social y los Estudios de Desarrollo, sobre cosmovisiones charrúas en relación con espiritualidades, medios y modos de vida en la sociedad contemporánea. Las modalidades actuales de ser indígena charrúa involucran, por un lado, respuestas y reivindicaciones enfrentadas a procesos de exclusión continuados en el tiempo y, por el otro, creencias, experiencias y prácticas que se presentan como alternativas a las dominantes. Con el foco puesto en las mujeres, quienes son las protagonistas de buena parte de los procesos de reemergencia indígena en Uruguay, la investigación se sitúa en localidades de Tacuarembó, Montevideo, Canelones, Maldonado y Colonia entre personas y colectivos que se adscriben a la categoría identitaria de charrúas, descendientes de charrúas o pertenecientes a la “familia charrúa”, bajo la premisa de que esta comunidad en Uruguay –de forma similar a otras comunidades indígenas de América Latina– se constituye en una red de símbolos, relaciones, nodos de organización y activación identitaria que son flexibles y que responden a las circunstancias y a las necesidades de cada momento histórico.

Palabras claves: indígenas, Uruguay, cosmovisiones, espiritualidad, modos de vida.

1 La investigación a la que se hace referencia en esta comunicación se lleva a cabo en CENUR Noreste (UdelaR). Asimismo, una parte de los estudios etnográficos, a cargo de la Dra. Vigna, se realizan en el marco del proyecto ECIREL del ISOR de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinado por la Dra. Mar Griera y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Algunos de los contenidos del presente texto forman parte de artículos en preparación a publicarse en el contexto de ese proyecto.

2 PDU Centro de investigaciones interdisciplinarias sobre la presencia indígena misionera: patrimonio, región y frontera culturales, Sede Tacuarembó, CENUR Noreste, Universidad de la República; proyecto ECIREL (ISOR, Universidad Autónoma de Barcelona).

3 PDU Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social, Sede Tacuarembó, CENUR Noreste, Universidad de la República.

Introducción

A tres décadas de los primeros signos visibles de la reemergencia indígena en el país, un número significativo de mujeres y de hombres uruguayos adscriben a la categoría identitaria de charrúas a través de procesos de “autodeterminación” en que “lo charrúa” configura una etiqueta étnica, pero también un conjunto de opciones que involucran múltiples aspectos de la vida de las personas. En este contexto, asistimos a procesos de recuperación y reconfiguración de ideas y prácticas culturales, individuales y colectivas, que se inscriben en los modos de ser indígena charrúa en la sociedad uruguaya del siglo XXI.

El texto que sigue presenta algunos avances de una investigación sobre cosmovisiones, espiritualidades, medios y modos de vida que se lleva a cabo entre personas y grupos que se identifican como “charrúas” o pertenecientes a la “familia charrúa” en el Uruguay contemporáneo. Desde la perspectiva de la Antropología Social, interesa particularmente conocer y describir los procesos de reconstrucción de cosmovisiones y las conexiones con espiritualidades, modos y medios de vida de las personas charrúas contemporáneas. Asimismo, desde el ámbito de los Estudios de Desarrollo, se analizan las relaciones de las formas de vida adoptadas y/o reivindicadas con las ideas del “buen vivir” y las concepciones indígenas de relación con el entorno, así como las disidencias y los puntos de contacto con otros paradigmas contemporáneos de desarrollo dominantes o alternativos.

Vinculada a otros procesos de similares características en el continente americano⁴, estimulada por la proximidad de la conmemoración de los 500 años del “Descubrimiento” de América, y por datos históricos que cuestionaban el imaginario del “país sin indios”, la (re)emergencia indígena, se hizo presente en la sociedad uruguaya con la fundación de ADENCH (Asociación de Descendientes de la Nación Charrúa) el 19 de agosto de 1989, en Trinidad. En las décadas posteriores, surgieron otros colectivos que confirmaron esta voluntad de reivindicar una identidad que se había considerado desaparecida. Algunos de estos colectivos son *Basquadé Inchalá*, *ADENCH*, *Sepé*, *Guyunusa*, *Pirí*, *Timbó Guazú*, *Berá*, que luego dieron origen al CONACHA (Consejo de la Nación Charrúa), el Clan *Chonik*, la UMPCHA (Unión de mujeres del pueblo charrúa) y *Hum Pampa*, así como los clanes *Gubaitasé* y *Rua la at*, entre otros.

En línea con una paulatina visibilización de la herencia indígena en la población uruguaya el censo de población de 2011 introdujo una pregunta sobre la ascendencia étnico-racial, que incluyó la categoría de “indígena”, junto a las

4 Otros grupos que reivindican identidades indígenas que se suponían desaparecidas son, por ejemplo, los tehuelches selk'nam, henia-kamiare y rankulche (Rodríguez 2010, Rodríguez *et al* 2017, Rodríguez y Michelena 2018, entre otros).

de “afro o negra”, “asiática o amarilla” y “blanca” como posibilidades de autoadscripción de las personas censadas⁵. Como respuesta de esa pregunta, un 4,9% de la población dijo tener ascendencia indígena y un 2,4%, se autoidentificó como indígena. A la luz de las campañas realizadas por los colectivos indígenas para el Censo de población 2023, posiblemente la cantidad de personas que declaren esta ascendencia se haya incrementado⁶. Asimismo, desde los años 90 hasta el presente, se ha constatado una tendencia creciente de las personas autoidentificadas a cambiar la adscripción identitaria de “descendiente” de indígenas por la de “indígena”, “charrúa” o perteneciente a la “familia charrúa” (Michelena 2011, Repetto 2015, Magalhães de Carvalho y Michelena 2017, Rodríguez y Michelena 2018, Sosa 2022) o de “indigenistas” a “indígenas” (Lopez Mazz 2022). En este sentido, el activismo se ha constituido en una estrategia privilegiada de afirmación y ejercicio de la alteridad indígena (Arce 2018, Olivera 2016, Basini 2015) en los ámbitos de la vida social, que ha impulsado a sus protagonistas a consolidarse en “términos de sujetos políticos de aboriginalidad (o indigeneidad)” (Rodríguez y Michelena 2018: 182).

Los colectivos organizados, que se han caracterizado por una actitud contestataria y de desconfianza de las instituciones, demandan el reconocimiento de la exclusión y de la inclusión de lo indígena en el pasado y el presente de la sociedad uruguaya. Algunas reivindicaciones emblemáticas han sido la ratificación del Convenio 169 y el reconocimiento del carácter de genocidio de la matanza de la Salsipuedes en 1831, por parte del Estado uruguayo. Los grupos que se identifican como charrúas han sido los más activos y visibles en el seno de estos movimientos. Por otro lado, también es necesario destacar que muchas personas identificadas como indígenas no pertenecen a organizaciones, ni practican el activismo en este marco.

Activistas o no, las personas descendientes de los pueblos originarios han sido objeto de diferentes clases de discriminaciones, a lo largo de generaciones, que han afectado sus condiciones sociales, espirituales, culturales y económicas (Uriarte 2011). Ya a finales del siglo XIX, un buen número de los pobladores pobres del campo, marginados por los sistemas productivos, eran descendientes de indígenas (Padrón 1997) y de afrodescendientes que habían sido esclavizados. Algunos antepasados de los charrúas actuales trabajaron o fueron criados en estancias rurales (Michelena 2019) y, posteriormente, ellos o sus descendientes

5 Los datos de 2011 todavía apuntaban una discordancia significativa respecto a los porcentajes obtenidos en estudios de marcadores biológicos y genéticos que se han venido realizando desde los años 80 por Mónica Sans y su equipo (Sans *et al* 1986, Bonilla *et al* 2004, Sans *et al* 2012, Sans 2009 y 2017, entre otros). Según estos estudios, al menos, un 34 % de la población uruguaya tiene esta ascendencia, llegando estos porcentajes en Tacuarembó hasta el 62 % (Sans *et al* 2021).

6 En el momento de escribir este artículo se están procesando los datos del Censo 2023 del INE.

emprendieron la migración a la periferia empobrecida de los núcleos urbanos. Como ejemplos de estas situaciones se constata que, en poblaciones de interior, algunas personas indígenas son usuarias de las viviendas de MEVIR (Movimiento de Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural), y que en Montevideo se atienden mayoritariamente en los servicios de salud pública (Sans 2021).

En este contexto, de exclusión y discriminación continuada en el tiempo, las personas y movimientos que han optado por reconocerse como indígenas o charrúas ponen en juego estrategias diversas que operan de manera política en la afirmación identitaria y en la configuración de una frontera de diferenciación (Barth 1976) y de una posición de interacción con otros sectores de la población uruguaya. La organización de movimientos y colectivos, el reconocimiento del etnocidio, la propuesta de modos de vida alternativos a los dominantes, la recreación de la espiritualidad y la recuperación de una memoria fracturada por la invisibilización y el exterminio constituyen algunas de las estrategias privilegiadas.

Breve estado de la cuestión

El punto de partida de la investigación es la pregunta de quiénes son las personas indígenas charrúas en la sociedad uruguaya contemporánea. Con el objetivo de delimitar el colectivo de hombres y mujeres que podrían constituirse en sujetos del estudio en desarrollo, se consideraron particularmente pertinentes los planteamientos metodológicos de Susan Lobo (Howard y Lobo 2013; Lobo 2018, 2021) referidos a los constructos sociales de “indígena” y de “comunidad”. De manera similar a lo que sucede en otros grupos étnicos del continente, la comunidad charrúa uruguaya –tal como sugiere Lobo para el caso de los indígenas de la Bahía de San Francisco en Estados Unidos– no se define por la residencia agrupada en un lugar geográfico determinado, sino que se constituye por una red de relaciones, de símbolos y de contextos con “nodos” de organización y de activación identitaria que son flexibles y que responden a circunstancias internas y externas de los grupos o a las necesidades de cada momento.

Por otro lado, según Andrea Olivera, los ejes sobre los que opera el “devenir charrúa” son el espiritual, el genealógico, el ecológico y el político (2016). Estos ejes podrían entenderse como cuestiones centrales en la recuperación del pasado y en la discusión sobre las ideas actuales con que se construyen las cosmovisiones contemporáneas. El concepto de “cosmovisión” es utilizado por grupos indígenas americanos para expresar versiones posibles sobre el mundo –no necesariamente unificadas– y todo lo que puede ser visto, imaginado (Millán 2015) o practicado desde puntos de vista determinados. Involucra la capacidad de comprender, pensar, producir y actuar radicadas en ontologías que no son ajenas a las relaciones de poder, a las condiciones de producción y a la histo-

ria de comunidades frecuentemente subalternizadas o invisibilizadas (Casnati 2015). La cosmovisión es una creación social conformada durante generaciones, que aparece ineludiblemente asociada con la acción y reflexión cotidiana, pero que está en permanente construcción por su necesidad de responder a las necesidades de cada momento (López Austin 2008). Involucra una visión, *sense* o sentido del mundo (Oyèwùmí, citada por López 2021), de la vida, de la experiencia vital y de la naturaleza humana (Redfield, citado por López 2021) que no es homogénea sino que puede funcionar como una “gramática” estructurante (López Austin 1994) con patrones cognitivos singulares. Es así que las ideas sobre cosmovisión involucran tanto la continuidad como la creación cultural imbricadas en la vida y necesidades de las personas.

Las narrativas charrúas, se alinean con perspectivas compartidas por diversos pueblos originarios del continente vinculadas con enfoques holísticos de la relación entre seres humanos y naturaleza, madre tierra o Pachamama, los principios del Buen Vivir de los pueblos andinos o el Ñande *Reko* de los guaraníes⁷. Las corrientes asociadas con los *modus vivendi* de los pueblos originarios, denominadas “buen vivir”, se caracterizan, a grandes rasgos, por la búsqueda de “una vida digna, aunque austera, que concibe el bienestar de forma holística, identificándolo con la armonía con el entorno social (la comunidad), con el entorno ecológico (la naturaleza) y con el entorno sobrenatural (los Apus o Acha-chilas y demás espíritus de un mundo encantado)” (Viola 2013: 58). Involucra la oportunidad de construcción de una sociedad sustentada en la convivencia y armonía con la naturaleza, a partir del respeto a la diversidad de los valores culturales (Gudynas y Acosta 2011:103). Aunque algunos estudios apuntan a la reificación del concepto y a la “inconsistencia” de la propuesta por la ausencia de datos etnográficos o económicos en la bibliografía (Viola 2013), en términos académicos las propuestas indígenas pueden considerarse “modelos de desarrollo” que mantienen coincidencias y divergencias con paradigmas contemporáneos. Las ideas sobre el buen vivir podrían encontrar puntos de diálogo con corrientes del post desarrollo y el concepto de Desarrollo Humano asociados con las preocupaciones por los límites biofísicos del planeta, el uso indiscriminado de los bienes naturales (diferente a la concepción de “recursos” naturales), la justicia ambiental, las relaciones de poder en torno al crecimiento económico, los hábitos de consumo generados por la dinámica del mercado y la dimensión ética del desarrollo (Sen 2000, Brundtland 1989). Estos paradigmas involucran la preservación de la diversidad, de valores, prácticas y símbolos de identidad,

7 Algunas expresiones indígenas que se relacionan con este concepto son las siguientes: *Sumak Kawsay*, buen (con)vivir (quichua ecuatoriano); *Suma Qamaña*, buen convivir (aymara boliviano); Ñande *Reko*, “nuestro modo de proceder” (guaraní); *shiir waras* (ashuar en Ecuador); el *küme mongen* (mapuches, Chile).

la promoción de los derechos constitucionales de las minorías y de la incorporación de éstas en políticas concretas, tales como las de educación bilingüe, demarcación y autonomía territorial, religiosidad, salud comunitaria, etc. Asimismo, desde estas perspectivas, el concepto de territorio deviene un espacio cultural cargado de sentido para quienes lo habitan, lo transforman, lo viven, le incorporan ritos, costumbres, valores y creencias, como lugar de identidad, de relaciones e historia, resultado de la interacción de múltiples actores que se relacionan entre sí y con el medio natural y social (Arocena 2017).

La investigación y sus preguntas

La investigación en marcha pretende elaborar conocimiento académico sobre cosmovisiones charrúas en la sociedad contemporánea en relación con espiritualidades, medios y modos de vida. En este sentido, interesa identificar y describir ideas culturales, creencias y prácticas espirituales de las personas charrúas que configuran las cosmovisiones contemporáneas, incluyendo sus procesos de (re)construcción, sus relaciones con las experiencias de vida adoptadas y sus conexiones con los escenarios espirituales y religiosos de la sociedad contemporánea. Asimismo, interesa describir la relación de estas ideas y modalidades de vida con otras cosmovisiones indígenas del continente y, también, con paradigmas de desarrollo contemporáneos. En este marco, es necesario destacar, asimismo, que los datos obtenidos hasta el momento señalan un fuerte protagonismo de las mujeres charrúas en los ámbitos citados, sobre todo en la puesta en práctica de experiencias alternativas vinculadas a la educación y a los medios de vida, a la recuperación y creación de prácticas y creencias espirituales, a la investigación y difusión de la lengua.

Como parte de los procesos de adscripción identitaria, las personas charrúas –educadas, como la mayoría de hombres y mujeres uruguayos– en los modelos pedagógicos de la escuela vareliana, laica y homogeneizadora de la diversidad (Guigou 2010), cuestionan aprendizajes recibidos e imaginarios identitarios sobre el Uruguay “sin indios” (D'Ambrosio 2009). Como respuesta a esas representaciones impugnadas se han creado y adoptado narrativas, modalidades de vida y prácticas espirituales que se estiman coherentes con la identidad asumida. Estas ideas culturales y experiencias establecen conexiones con un contexto regional de efervescencia de lo indígena en América en que movimientos y colectivos operan como sujetos de reivindicaciones políticas, de derechos y de transformación de las relaciones con el medio ambiente (Olivera, 2016), pero también en contextos de mayor pluralidad y diversidad religiosa en que la espiritualidad ha desbordado sus ámbitos habituales (Vigna y Pastor-Talboom 2023).

En este sentido algunas de las preguntas preliminares de la investigación fueron las siguientes: ¿Cuáles son las fuentes de configuración de las cosmovi-

siones contemporáneas? ¿Cuáles son los mecanismos de recuperación, elaboración y restitución?, ¿Cómo se transmiten estas ideas en las familias y colectivos, de manera diacrónica y sincrónica? ¿Qué rituales y ceremonias se practican en la comunidad charrúa? ¿Cuál es el lugar de las lenguas indígenas en el proceso de reconstitución? ¿Qué ideas espirituales y religiosas subyacen a las prácticas rituales? ¿Qué lugar ocupa la espiritualidad en la vida cotidiana de las personas? ¿Cómo se relacionan cosmovisiones, opciones vitales y medios de vida? ¿Cómo se caracterizan los medios y los modos de vida de las personas charrúas en la sociedad contemporánea en el medio urbano y en el rural de Uruguay? ¿Cómo se expresan y relacionan las ideas y prácticas indígenas con “otras” versiones sobre la sociedad, la economía, el trabajo, la educación y la salud? ¿Cómo se relacionan los modos y medios de vida charrúas con otras opciones de desarrollo dominantes o alternativas presentes en la sociedad contemporánea?

La metodología de investigación es la etnografía. Desde 2021, se realiza observación participante y entrevistas⁸ en localidades de Tacuarembó, Canelones, Montevideo, Maldonado y Colonia entre personas y grupos que se adscriben a la categoría identitaria de charrúas, descendientes de charrúas o pertenecientes a la “familia charrúa”, privilegiando los colectivos de mujeres. Con algunas personas y colectivos se abordan modalidades de construcción colaborativa de conocimientos.

Algunos resultados preliminares

Cosmovisiones y espiritualidades

En los relatos de las personas entrevistadas aparecen referencias al descubrimiento de historias orales, la curiosidad por determinados rasgos fenotípicos propios o identificados en fotografías de antepasados o, incluso, un sentir “diferente” como los principales detonantes para investigar los antecedentes familiares en busca de ancestrías indígenas. Algunas personas y grupos continuaron y ampliaron los estudios sobre el pasado indígena en distintos ámbitos, incluyendo el académico. De este modo, se revisaron crónicas históricas, se trabajó con profesionales de distintas especialidades, se recurrió a la memoria de personas que conservaban tradiciones aprendidas de los antepasados, se realizaron observaciones “de campo”, y se organizaron espacios colectivos de aprendizaje y creación. En ese sentido, se está generando un cúmulo de conocimientos que circulan en la comunidad en redes sociales, familias, grupos, eventos comunitarios. Mientras que algunos de estos conocimientos apuntan a los procesos de

8 Ambas investigadoras tienen experiencias previas de trabajo en comunidades indígenas. Una de ellas, además, es activista de los colectivos charrúas desde 1999.

exterminio / invisibilización física y cultural de los pueblos indígenas, otros se vinculan con la recuperación y reconstrucción de cosmovisiones y espiritualidades charrúas susceptibles de dialogar con el presente. Otra fuente de la reconstrucción significativa ha sido el diálogo con otras etnias de la región y del continente.

Asimismo, la restitución de espiritualidad charrúa se nutre también de ideas y prácticas vinculadas a los itinerarios religiosos de las personas⁹ y, también, de otras formas de acceso al conocimiento propias de esta dimensión, tales como revelaciones, intuiciones, mensajes, visiones, canalizaciones, sueños y otras percepciones asociadas con lo sobrenatural (Vigna 2020).

En el ámbito de las relaciones familiares, ciertos conocimientos, prácticas y modos de vida de madres, padres, abuelos, abuelas y otros antepasados sobre los que se conservan memorias, han sido reinterpretados y/o redescubiertos a la luz de las “nuevas” narrativas charrúas. Algunos ejemplos son las bendecuras y determinadas prácticas realizadas con hierbas y oraciones destinadas a curar personas y animales y/ o influir sobre los imponderables de la vida cotidiana, tales como tormentas, pestes, u otros eventos de influencia negativa¹⁰. Determinadas maneras de relacionarse con la familia, los vecinos y el entorno se han interpretado en la línea de las tradiciones indígenas transmitidas. En este sentido, se da importancia al lugar que animales, plantas, territorio ocupan en las percepciones de las personas protagonistas o de sus antepasados. Algunas modalidades no agresivas de domesticación de caballos se relacionan, asimismo, con prácticas indígenas ancestrales. También, en las narraciones se destacan formas específicas de plantar, cosechar y cuidar las plantas, tomando como referencia los ciclos naturales y lunares. Por otro lado, las investigaciones sobre la lengua charrúa y otras lenguas indígenas, necesariamente imbricadas en la configuración de cosmovisiones y espiritualidades, constituyen actividades relevantes para grupos determinados del colectivo indígena y charrúa.

El ámbito de la espiritualidad, que personas y colectivos sitúan en el centro de la cosmovisión, adquiere una importancia creciente en la definición de lo indígena en Uruguay. Mientras que algunas personas charrúas son practicantes de “otras” corrientes religiosas, una modalidad de espiritualidad propia y en proceso de (re)construcción ocupa un lugar relevante en la vida cotidiana y en las representaciones sociales de los colectivos. Las referencias bibliográficas existentes y el trabajo de campo realizado han permitido identificar ideas cultu-

9 Sin olvidar el catolicismo, las espiritualidades orientales, el neochamanismo, la Nueva Era y el neoindigenismo (Galinier y Molinié 2013) entre otras influencias.

10 Sobre bendecuras y otras prácticas de medicina popular ver Romero (2017) y Rodríguez (2004-2005). En temas de etnobotánica y curanderismo Tabakian (2017, 2019) identificó prácticas singulares en personas que declaraban antepasados indígenas.

rales y ceremonias que las personas, miembros de la comunidad de estudio, inscriben en esta dimensión. En relaciones de mutualidad y complementariedad, las cosmovisiones charrúas contemporáneas integran persona, espíritus, ancestros, comunidad, pertenencia al territorio, madre tierra, seres vivos, fuego, agua y astros entre los cuales, el sol y, sobre todo, la luna, ocupan lugares relevantes. Más allá de las ideas, más o menos compartidas, los rituales se evidencian como el núcleo de la atención de los grupos en este contexto. La presentación de los niños y niñas a la luna, practicada en diversas poblaciones del interior uruguayo, es quizás el ritual más conocido (Olivera 2013, Rodríguez 2005-2007, Vigna 2021 y 2022, Repetto 2017). Otros rituales de paso, en proceso de recreación y/o restitución, se vinculan al acceso a la edad adulta, a los bautismos de adultos con nombres indígenas o los enterramientos en túmulos de piedras u otras modalidades. También se practican otras ceremonias relacionadas con la luna, los cuatro elementos, el fuego, el tabaco o el mate, por ejemplo. Asimismo, tal como señalaron Ukaivberá y Zalisñak (2021), para el caso de las charrúas entrerrianas, las mujeres charrúas uruguayas han recuperado pinturas faciales asociadas a momentos importantes de la vida, rituales de paso y eventos colectivos. En este sentido, en consonancia con otras modalidades emergentes de espiritualidades femeninas vinculadas al protagonismo del cuerpo femenino y la conexión de las mujeres con la tierra (Fernandes Maso, Mesquita y Soares 2023), en determinados colectivos se promueve el uso de técnicas de parto natural y prácticas menstruales que asocian el flujo de la sangre con la tierra y la transformación. Representaciones del cuerpo y la salud, la curación con plantas y oraciones, la relación con los ancestros, y las experiencias místicas como una vía posible de acceso al conocimiento forman parte de estas configuraciones espirituales en construcción. Por otro lado, los territorios en que habitaron y transitaban antepasados, tales como Salsipuedes, Montes del Queguay, Cerro Vilaró y otros, se configuran en lugares de peregrinación, enclaves singularizados que operan como soportes materiales de la memoria colectiva (Halbwachs 2006 [1925]) y de la ausencia de la misma (Vigna 2020), pero también como “espacios cargados de sentido” significativos de la cultura localizada en tiempo y espacio (Arocena y Marsiglia 2017).

Modos y medios de vida

Según datos de la CEPAL, basados en el censo de población, en 2011 más del 96 por ciento de la población indígena de Uruguay vivía en medios urbanos. Como parte del contingente de población rural que en las últimas décadas se desplazaron a las ciudades, las personas indígenas habían migrado a las zonas urbanas en busca de fuentes de empleo, oportunidades educativas para sus hijos, un mejor acceso a los servicios básicos (Barbosa 2019). En este sentido, los pequeños

productores y trabajadores rurales, sectores en que se ubicaba buena parte de la población autoidentificada como indígena, se vieron afectados por los cambios en la matriz productiva de finales del siglo XX y principios del XXI vinculados a la introducción de la agroindustria y la forestación. En Uruguay, la población indígena ha migrado sobre todo de Artigas, Tacuarembó y Rivera para dirigirse a Canelones, San José, Maldonado y Colonia (Barbosa 2019). No obstante, las observaciones realizadas en el marco de la investigación evidencian que los procesos de activación identitaria charrúa están promoviendo movimientos en sentido contrario, que señalan itinerarios de personas y familias desde las ciudades a entornos menos urbanizados o al campo.

En ese contexto se identificaron experiencias de modos de vida y prácticas, que reivindican la autosustentabilidad y la vida en equilibrio con los ritmos de la naturaleza, así como la adopción de cambios en los patrones de consumo. A modo de ejemplo, en Paso Sena (Colonia), una familia impulsa la propuesta “Ser Nativos” describiendo la iniciativa como una opción, realizada hace más de veinte años, basada en un modo de vida coherente con la ancestralidad indígena asentada en un campo de su propiedad, recuperado a tales efectos. La propuesta incluye una oferta educativa vinculada al contacto con la naturaleza y el respeto de la tierra, sus ciclos y equilibrios. Bajo el lema “volver a los orígenes en la valoración de nuestro pasado charrúa”, trabajan con escuelas y familias del medio rural. Ser Nativos realizan actividades en su predio, plantan y distribuyen árboles nativos y frutales, ofrecen manuales para el aula y organizan jornadas de formación docente.

En Tacuarembó, algunas familias charrúas provenientes de la capital del país se instalaron en pequeños poblados (en algún caso, el pueblo de sus antepasados), iniciando experiencias vitales asociadas con representaciones sobre la cosmovisión charrúa. De esta manera, en Cerro de la Aldea, la Aldea, Cerro de la Ventana, Valle Edén y Tambores, por ejemplo, existen proyectos vinculados al autosustento a través del cultivo de los alimentos, al trabajo en la tierra y la defensa de los recursos naturales.

En Montevideo, Canelones y Maldonado existen colectivos que han hecho del arte, la música, el teatro y la producción de artesanías un medio de vida y de difusión de la identidad charrúa. Otras iniciativas identificadas en el Sur y el Este del país, promovidas por personas charrúas, se relacionan con proyectos comunitarios relacionados con la medicina natural, la educación, la reivindicación de la memoria, la preservación y defensa del medio ambiente.

Reflexiones finales

La investigación en marcha explora procesos de producción, restitución y articulación de espiritualidades, medios y modos de vida. Los primeros resultados

obtenidos apuntan a ciertas estrategias visibles de recuperación y construcción de ideas culturales y experiencias que se perfilan como “marcadores” de la activación identitaria, integrando cosmovisiones en las que estas dimensiones no aparecen compartimentadas.

Estimuladas por el propio activismo desarrollado en Uruguay, la interacción con organizaciones indígenas del continente, las investigaciones sobre el pasado, debates sobre cuestiones sociales y medioambientales sobre las que se sienten interpeladas, algunas personas charrúas han llevado a cabo cambios significativos en sus formas de vivir, imbricadas en renovadas perspectivas de interpretación del mundo que otorga nuevos sentidos a las experiencias vitales. La cosmovisión reconstruida, en la cual la espiritualidad ocupa un lugar central, involucra una noción de persona y de modalidades de relación con el entorno que podría considerarse una dimensión “omniabarcante” de los modos de ser indígena charrúa en la actualidad. En línea con las ideas de Bourdieu (2006) acerca de la dimensión comunicativa del campo religioso, es interesante destacar, asimismo, las sugerentes conexiones entre la recuperación de la lengua indígena, espiritualidades y cosmovisión. Asimismo, de manera similar a otros grupos indígenas americanos, los colectivos charrúas se manifiestan contrarios a la separación entre naturaleza y cultura (Descola 2012, Viveiros de Castro 2013), expresando actitudes críticas hacia modalidades consumistas de las sociedades contemporáneas y poniendo en práctica modos de vida alternativos.

Por otro lado, estas formas de vida se ofrecen al resto de la sociedad como modelos de organización alternativos a los modelos de desarrollo “occidentales”, “materialistas, capitalistas y destructivos de la naturaleza y de las culturas originarias (Uriarte 2011: 2) que se identifican “ajenos”. Mientras que algunas experiencias descritas enfatizan el autosustento y una relación más integrada con el entorno natural, otras iniciativas ponen el acento en la labor pedagógica sobre la cultura y las opciones de vida indígenas. En este contexto, las personas y colectivos charrúas han sido y son particularmente activas en acciones a favor del medio ambiente y en contra de proyectos de multinacionales (UPM, proyecto Tambor de producción de hidrógeno verde, crisis hídrica, etc). Ciertas narrativas y prácticas charrúas promueven opciones respetuosas del medio ambiente, ecológicas y no extractivistas, inspiradas en las prácticas de los antepasados, el modelo del “Buen Vivir” de los pueblos andinos, el desencantamiento de las ideas desarrollistas y la influencia de los movimientos antiglobalización (Vanhulst y Beling 2013). En línea con los planteamientos de Ukaivberá y Zalisñak, en la comunidad charrúa contemporánea “los significados espirituales, epistémicos, políticos, sociales, históricos y experienciales” son perspectivas que “no se encuentran delimitadas, estratificadas, compartimentadas, sino en unidad, en complementariedad e integridad” (2021: 13).

Bibliografía

- Arce, D. (2018). Historia y memorias del desencuentro indio en Uruguay. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 3(2), 107-116. <https://doi.org/10.29112/ruae.v3.n2.8>
- Arocena, J., & Marsiglia, J. (2017). *La escena territorial del desarrollo: Actores, relatos y políticas*. Taurus.
- Barbosa, A. M. (2019). Indígenas urbanos en el Uruguay. En: Horbath, J. y Gracia, A. (coords.) *Indígenas en las ciudades de las Américas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barth, F. (comp) (1976). Introducción. En: *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, D.F.: FCE, 9- 49.
- Basini, J. (2015). Índios num país sem índios. *A estética do desaparecimento: um estudo sobre imagens índias e versões étnicas*. Manaus: Travessia.
- Bonilla, C., B. Berton, S. González, H. Cardoso, N. Brum-Zorrilla, M. Sans (2004). Substantial Native American Female Contribution to the Population of Tacuarembó, Uruguay, Reveals Past Episodes of Sex-Biased Gene Flow. *American Journal of Human Biology* 16.3: 289-297.
- Bourdieu, P. (2006 [1971]). Génesis y estructura del campo religioso. *Relaciones*, vol. XXVII, núm. 108.
- Brundtland, G. H. (1989). Nuestro futuro común. En: *Congreso internacional de tecnologías alternativas de desarrollo: ponencias y comunicaciones*. Madrid: Servicio de Extensión Agraria Publicaciones, 7-8.
- Casnati, Ana María (2015). *Encrucijadas y líneas de fuga de la interactividad*. Colección Interdisciplinarias 2015. Montevideo: Espacio Interdisciplinario, UdelAR.
- D'Ambrosio, L. (2009). Cuando el esqueleto humano reemplaza al bronce. Repensando las imágenes y los abordajes de la identidad nacional en la Escuela.” En A. Romano y E. Bordoli (comp.). *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*. Montevideo: Psicolibros- Waslala.
- Descola, P. (2012). *Más allá de la naturaleza y la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernandes Maso, T; Mesquita R y Soares T. (2023). *Espiritualidades Femeninas. Reflexiones desde los Círculos de Mujeres en América Latina* [monográfico]. *Textos & Debates*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira (PPGSOF) e do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) (en prensa).
- Galinier, J. y Molinié A. (2013). *Los neo-indios. Una religión del tercer Milenio*. Quito: Abya Yala.
- Guigou, N. (2010). *Comunicación, antropología y memoria: los estilos de creencia en la Alta Modernidad*. Montevideo: Nordan.
- Gudynas, E. y A. Acosta (2011) El Buen vivir o la disolución de la idea del progreso, en Rojas M. (Ed.) *La medición del progreso y el bienestar. Propuestas desde América Latina*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico de México, México. pp. 103-110.
- Halbwachs, M. (2006 [1925]). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Howard, H. A. and S. Lobo (2013). Indigenous Peoples, rural to urban migration, United States and Canada”. *The Encyclopedia of Human Migration*. London: Immanuel Ness, Blackwell Publishing Ltd.

- Lobo, S. (2021). (traducción: Elena Saccone). Urbano ¿Es una persona o un lugar?: características del territorio Indígena Urbano (Urban Indian Country). *Trama*, no. 12, Montevideo. (Originalmente publicado en inglés en, Lobo and Peters (eds.) 2001 en *American Indians and the Urban Experience*, Altamira Press, Walnut Creek, London.
- Lobo, S. (2018). (traducción E. Saccone). Indígenas urbanos en los Estados Unidos. En: *La cuestión indígena en las ciudades de las Americas: procesos, políticas e identidades*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, A. (2021). Cosmovisión y cosmología. Fundamentos histórico-metodológicos para un uso articulado. *Cosmovisiones/Cosmovisões* 3 (1): 65-115.
- López Austin, A. (1994). *Tamoanchan y Tlalocan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Mazz J. (2022). Prólogo. En: Sosa, G. (2022) *Historias de resistencia de la nación charrúa. Entrevistas a cinco referentes indígenas uruguayos*. Montevideo: Ed. de autor.
- Magalhães de Carvalho, A. M. y M. Michelena (2017). Reflexiones sobre los esencialismos en la antropología uruguaya: una etnografía invertida. *Conversaciones del Cono Sur*, v. 3., n. 1. Dossier Reemergencia indígena en los países del Plata: Los casos de Uruguay y de Argentina. Disponible en: <https://conosurconversaciones.files.wordpress.com/2017/09/conversaciones-delconosur-3-1-maghalaes-ymichelena.pdf> [abril 2021]
- Michelena, M. (2019). Ser indígena es reivindicar la cultura. D. Jokas y F. Habermel: *Vespertinas*. [Programa televisivo], Canal 4, Uruguay.
- Michelena, M. (2011). Mujeres charrúas rearmando el gran quillapí de la memoria en Uruguay. Memoria para la obtención del Diplomado para el fortalecimiento del liderazgo de las mujeres indígenas. México: Ciesas Sureste.
- Millán, S. (2015). La alteridad permanente: cosmovisiones indígenas teorías antropológicas. *Scripta Ethnologica*. 2015; XXXVII: 82-100. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14845594004> [mayo de 2022]
- Olivera, A. (2016). *Devenir charrúa en Uruguay: una etnografía junto con colectivos urbanos*. Montevideo: Lucida.
- Olivera, A. (2013). Charrúas urbanos en Uruguay: ¿un proceso de etnogénesis? En: *Sujetos emergentes: nuevos y viejos contextos de negociación de las identidades en América Latina*. México: Eon: 95-110.
- Padrón Favre, O. (1986). Presencia indígena en el pobrerío oriental. En: *Arqueología uruguaya hacia el fin del milenio*: XI Congreso Nacional de Arqueología, 16 a 19 de junio. Colonia del Sacramento, tomo 2: 233-241.
- Repetto, F. (2017). Uma arqueologia do apagamento: narrativas de desaparecimento Charrúa no Uruguai desde 1830. Tesis de Maestría. Museu Nacional/UFRJ .
- Repetto, F. (2015). Indígenas en Uruguay: un debate entre la negación del estado y las narrativas de los descendientes Charrúas actuales. Trabajo de conclusión de curso Universidad Federal de la Integración Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu.
- Rodríguez, M. et al (2017). Reemergencia indígena en los países del Plata. Los casos de Uruguay y Argentina. *Conversaciones del Cono Sur*, v. 3, n 1. Disponible en:

- <https://conosurconversaciones.wordpress.com> [setiembre 2021]
- Rodríguez, M. (2010). De la “extinción” a la autoafirmación: procesos de visibilización de la Comunidad Tehuelche Camusu Aike (provincia de Santa Cruz, Argentina). Tesis Doctoral, Georgetown University, Washington DC. Disponible en: <http://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/553246/rodriguez-Mariela.pdf?sequence=1>, [junio 2022]
- Rodríguez, A. C. (2005-2007) (Dir.). Mujeres de campo[película]. Las ventanas: Tacuarembó. Disponible en: <https://vimeo.com/38921198> [junio 2020]
- Rodríguez, A. C. (2004-2005). La práctica medicinal en el medio rural. Valle Edén, Tacuarembó. En: S Romero (comp. ed). *Anuario Antropología social y cultural en Uruguay*, 149-153. FHCE. Depto. de Antropología Social, Montevideo
- Rodríguez, M. y M. Michelena, M. (2018). Memorias charrúas en Uruguay: reflexiones sobre reemergencia indígena desde una investigación colaborativa. *Abya Yala. Revista sobre acceso à justiça e direitos nas Américas*. V.2, N.2, agosto 2018.
- Romero, S. (2017) (coord.) *Medicina popular: viejas y nuevas prácticas*. Montevideo: FHCE, Nordan.
- Sans, M. et al. (2021). Ancestría genética y estratificación social en Montevideo, Uruguay. *Revista Argentina De Antropología Biológica*, 23 (1), 029. <https://doi.org/10.24215/18536387e029>
- Sans, M. (2017). Identidad perdida: discordancias entre la “identidad genética” y la autodescripción indígena en el Uruguay. *Conversaciones del Cono Sur. Reemergencia indígena en los países del Plata: Los casos de Uruguay y de Argentina*, 3, 1-6. Disponible en: <https://conosurconversaciones.wordpress.com/volumen-3-numero-1/> [mayo 2022]
- Sans, M. (2009). “Raza”, adscripción étnica y genética en Uruguay. *Runa* (Buenos Aires), Vol. 30 Núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.34096/runa.v30i2.771>
- Sans, M., G. Figueiro, G. y P. Hidalgo (2012). A new mitochondrial C1 lineage from the prehistory of Uruguay: population genocide, ethnocide, and continuity. *Human biology*, 84(3), 287–305. <https://doi.org/10.3378/027.084.0303>
- Sans, M., F. Mañé-Garzón, y R. Kolski (1986). “Presencia de mancha mongólica en recién nacidos de Montevideo.” *Archivos de Pediatría del Uruguay* 57, 3.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta 11ª. Edición.
- Sosa G. (2022). *Historia de resistencia de la Nación Charrúa. Entrevistas a cinco referentes indígenas uruguayos*. Ed. de autor: Montevideo.
- Tabakian, G. (2019). Estudio comparativo de plantas medicinales vinculadas a tradiciones indígenas y europeas en Uruguay. *Bonplandia*, 28(2), 135-158. <https://dx.doi.org/10.30972/bon.2823855>
- Tabakian, G. (2017). Plantas medicinales vinculadas a tradiciones indígenas en el Norte uruguayo. *Trama*, (8). <http://www.auas.org.uy/trama/index.php/Trama/article/view/133>
- Uriarte, P. (2011). Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación y el Racismo: informe final. Ministerio de Educación y Cultura: Montevideo.
- Ukaivberá G y B. Zalisňak (comp) (2021). *Inambi Atei. Estamos bien vivos. Aportes de la cultura charrúa*. Paraná: Uader/ Universidad de Enre Ríos.

- Vanhulst, J. y A. Beling (2013) Buen vivir : la irrupción de América Latina en el campo gravitacional del desarrollo sostenible. *Revibec: revista de la Red Iberoamericana de Economía Ecológica*, Vol. 21, Diciembre 2013, p. 1-14. <<https://ddd.uab.cat/record/115125>> [Consulta: mayo 2022].
- Vigna S. y Pastor-Talboom S. (2023). Mujeres y Diosas. Los círculos de mujeres en la espiritualidad contemporánea. *Textos & Debates*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira (PPGSOF) e do Centro de Ciências Humanas (CCH) da Universidade Federal de Roraima (UFRR) (en prensa).
- Vigna S. y Muñoz W. (2023). Mantener, rescatar y transformar. Espiritualidad y cosmovisión en los rituales de la Luna (en preparación).
- Vigna, S. (2021). Envidia de la luna, espiritualidad y sabiduría ancestral. Transmisiones y resignificaciones de un ritual de protección de la vida en uruguay. *VIII Congreso Internacional AIBR. Antropólogos Iberoamericanos en Red*. ARIES, Anuario de Antropología Iberoamericana. <https://aries.aibr.org/articulo/2022/12/4518/envidia-de-la-luna-espiritualidad-y-sabiduria-ancestral-transmisiones-y-resignificaciones-de-un-ritual-de-proteccion-de-la-vida-en-uruguay>
- Vigna, S. (2020). *Etnografías extraordinarias. Gentes, espíritus y asombros en Salto, Uruguay*, Biblioteca de Antropología 61, 383 pp. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Viola, A. (2014). Discursos “pachamamistas” versus políticas desarrollistas: el debate sobre el sumak kawsay en los Andes. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (48),55-72. [abril 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50929704004>
- Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del Jaguar*. Buenos Aires: Tinta y Limón.



Julio, 2024. Depósito Legal n.º 385.261/24
www.tradinco.com.uy

ISBN: 978-9974-0-2194-5



9 789974 021945