

Algunas notas teórico metodológicas sobre la relación entre regiones y aprendizajes en Uruguay.-

Tabaré Fernández Aguerre

Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, y PDU NIESELF, Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República. Grupo CLACSO (2016-2019) Heterogeneidad estructural y desigualdad social. Correo Electrónico: tabare.fernandez@cienciassociales.edu.uy

Mahira González Bruzzese

Centro Universitario de Rivera. PDU NEISELF. Universidad de la República. Grupo CLACSO (2016-2019) Heterogeneidad estructural y desigualdad social. Correo electrónico: mahiragonzalezbruzzese@gmail.com

Cecilia Rodríguez Ingold

Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República. Grupo CLACSO (2016-2019) Heterogeneidad estructural y desigualdad social. Correo electrónico: rodriguezgold@gmail.com

Marco académico e institucional del trabajo.

Este trabajo vincula dos proyectos académicos distintos. Por un lado, una de las líneas de trabajo del Polo de Desarrollo Universitario “Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera”, NEISELF. Por otro, Grupo CLACSO 2016-2019 sobre heterogeneidad estructural y desigualdad social.

El plan de trabajo presentado para y aprobado por el Consejo Directivo Central al momento de crear el NIESELF tiene una línea de investigación que se propone estudiar las trayectorias educativas y la vulnerabilidad que puedan observarse en ellas como resultado de las características singulares de la región noreste del país. En esta línea parte de un análisis inicial realizado sobre las características y evolución de las variables educativas y socioeconómicas en la región entre 1991 y 2011 que pone especial énfasis en las múltiples determinaciones de la desigualdad educativa (Fernández & Ríos, 2013). Con posterioridad, hemos avanzado a la fecha estudiando tres aspectos distintos de la transición al mundo adulto en la región frontera noreste: el logro académico a la edad de 15 años (Fernández & Marques, 2016; Fernández, Ríos, & Márques, 2016); el primer ingreso al mercado de trabajo en la región de la frontera (Fernández, Lorenzo, & Núñez, 2015), y la acreditación de la Educación Media Superior (Fernández & González, 2017).

El plan de trabajo presentado por el Nodo Uruguay para el trabajo transversal del Grupo CLACSO tiene como centro de su actividad la exploración teórica y análisis empírico de las formas específicas en que la heterogeneidad estructural se observa en las regiones de Uruguay, Argentina y México.

El trabajo que aquí se presenta se propone realizar una primera contribución específica relevando las teorías y proponiendo hipótesis que pueden rastrearse estarían presentes en la bibliografía sobre las distintas características de las regiones que afectarían el logro educativo más allá de los conocidos efectos de la estratificación social, de las brechas de género y de la segmentación institucional.

1 . Problema

Uruguay es un país de reducidas dimensiones en comparación con otros de Sudamérica (176215 km²) y con una población también pequeña (3.3 millones de habitantes), lo que implica una baja densidad en la ocupación del territorio. En 1724 se fundó Montevideo, la ciudad más importante y capital de la República a partir de 1830. Durante la colonia no se constituyeron más que pequeñas poblaciones (Soriano, Colonia, Maldonado, Pando, San Carlos, Santa Lucía, Guadalupe, San José, Minas Mercedes, Melo, Rocha, Trinidad, Florida). Ya en primer relevamiento poblacional hecha por Félix de Azara en 1805 se constató que casi la mitad de los habitantes vivían en la ciudad. Sólo en el período posterior a la Guerra Grande (1843-1851), la concentración urbana en Montevideo se redujo al 25% (Rial, 1980, p. 108) para alcanzar el 30 % de los habitantes según el Censo de 1908. La razón entre la población de la capital frente a la segunda ciudad más poblada del país, Salto en el litoral noroeste, era de 12.6, habiéndose

incrementado notablemente la razón computada con base en el Censo de 1852, 8.2, con Mercedes, la segunda ciudad de principios del siglo XIX (Klacso, 1981).

La red de localidades fundadas principalmente sobre los ejes del comercio regional del Virreinato del Río de la Plata, la división político-administrativa de la República, los asentamientos migratorios de la segunda mitad del siglo XIX, la construcción del ferrocarril y el desarrollo de la agricultura dirigida al mercado interno en las ciudades, retroalimentaron un patrón de desarrollo y población en el país, que pervive hasta entrados los años setenta (Fernández, 2001; Rial, 1980).

La persistencia de esta estructura demográfica y su correlato en el desarrollo económico y social en Uruguay a lo largo de los últimos doscientos años por lo menos, justifique que se apele a un enfoque histórico estructural en el análisis de la relación entre el territorio y la desigualdad. Este fue, por otra parte, un enfoque clásico en las ciencias sociales de América Latina durante los setenta y ochenta (Singer, 1971; Roberts, 1980; de Mattos, 1984), pero que luego cayó en desuso en la medida en que la propia noción de dependencia lo fue. La moda intelectual, de la cual solemos ser presa los científicos sociales ha tenido su retorno, aunque parcial, en esta década y al menos en el país, a raíz de la agenda política de reducción de las desigualdades impulsadas por el gobierno de izquierda que asumió en 2005.

En este trabajo, nuestro interés es retomar este problema exponiendo cuáles son las hipótesis y supuestos teóricos y metodológicos que pueden justificar colocar este tema en la agenda de investigación de la desigualdad educativa, al menos para Uruguay. La pregunta más general que nos orienta es la siguiente: ¿cómo afecta el área de residencia geográfica en que se socializó un individuo desde su nacimiento en los logros educativos que alcanzó en el período de la Educación Primaria y Media?

La teorización que proponemos formular supone que; a) tales efectos existen, aún cuando se puedan controlar otros aspectos relevantes que explican la desigualdad educativa; b) que se expresa tanto por el lado de la oferta educativa como por el lado de la demanda por educación. Esta primera y general hipótesis requiere despejar dos aspectos lógicos diferentes. Por un lado, exponer cómo se produciría un efecto directo de un conjunto de atributos singularmente conectados entre sí (es, decir, definidores de una región particular con nombre y apellido) y un logro a nivel de individuos (por ejemplo, el nivel de aprendizajes matemáticos, la desafiliación o la acreditación de la Educación Media Superior. En la econometría esto se define como “efectos principales”. Por otro lado, es necesario hipotetizar cuáles podrían ser los “efectos indirectos” de aquellos atributos regionales mediados por los atributos de los individuos.

1. Cuestiones lógicas y metodológicas previas

Tres son las cuestiones lógicas y metodológicas que entendemos necesarias dilucidar antes de presentar la revisión que hemos hecho de los efectos hipotéticos de la región sobre los aprendizajes. Estos son: i) el nivel de análisis; ii) la distinción entre efectos directos e indirectos; y iii) la diferencia entre correlación (asociación) y causalidad.

1.1. Niveles de análisis

A los efectos de este trabajo, consideramos la región como un nivel de análisis específico y distinto al de los individuos, sus hogares, sus escuelas y sus localidades. A su vez, esto implica al menos en términos lógicos, que cada nivel de análisis está definido por atributos (variables) específicos del mismo. A inicios de los años sesenta, Lazarsfeld y Menzel plantearon esta cuestión metodológica señalando que en cada nivel de análisis, se observarán distintos tipos de propiedades según cuál es la unidad de registro que ha sido inicialmente usada para generar la información. Si pensamos en el tipo de problema que abordamos en este texto y con debidas simplificaciones, podemos pensar en tres niveles: individuo, escuela y región.

Esquema 1. Niveles de análisis y tipos de propiedades según Lazarsfeld y Menzel

Individuo	Colectivo	Región
		Contextuales
	Contextuales	Absolutas
Contextuales	Globales	Analíticas
Relacionales	Analíticas	
Absolutas		
(Analíticas)		

En la matriz de información requerida para el análisis, en primer lugar habrá atributos que Lazarsfeld & Menzel (1961) denominan como “absolutas” y específicas del individuo: edad, sexo, ascendencia étnica, primera lengua, condición de actividad, nivel educativo formal cursado, etc. En segundo lugar, los autores hablan de atributos “relacionales”. No son estrictamente atributos derivados de la individualidad sino de las relaciones sociales en que el individuo participa: las relaciones de parentesco pero también el prestigio grupal. En tercer lugar, existe información “contextual” al individuo, entendiéndose por tal todos aquellos atributos adscriptos al individuo en virtud de su integración a colectivos (hogar, escuela, empresa, sindicato) o a su residencia (localidad, región). En este sentido, todas las propiedades de ese colectivo le son adscriptas. Y por lo tanto todos los individuos miembros del colectivo o vecinos del territorio comparten los mismos valores en los atributos planteados.

Ahora bien, la referencia a atributos contextuales nos plantea la cuestión de la existencia de otro nivel de análisis (y por tanto, de registro de la información). Este nivel puede tener información generada a partir de sus miembros: el tamaño de una escuela es el resultado de sumar el número de alumnos o de maestros. De aquí que esta pueda ser tratada como “propiedad analítica del colectivo”. Pero que la escuela sea de único turno, de tiempo extendido o de tiempo completo es un atributo que no se deriva de ninguno de sus miembros. Es una propiedad “global”. A su vez, la escuela funciona en un marco de normas regulatorias propias del sector público, es parte de una inspección departamental que tiene sus políticas y criterios y está ubicada en una localidad determinada. Todas son propiedades “contextuales” con el mismo sentido lógico ya indicado al referirnos a los individuos. A su vez, la existencia de propiedades contextuales en este segundo nivel de análisis explicita la existencia de un nivel ecológico superior, por ejemplo, la localidad, en el cual se vuelven a observar las mismas cuestiones metodológicas ya tratadas en el nivel de los individuos y de las escuelas.

1.2. Efectos directos e indirectos

Hechas estas distinciones, el análisis regional de las desigualdades en los logros educativos que emprendemos propone en primer lugar identificar cuáles son los efectos de aquellos atributos característicos del nivel que hemos definido como “globales”.

Formalmente supongamos que W_j es un vector fila para la j-ésima región que contiene sus atributos contextuales, globales y analíticos relativos a este nivel de análisis. Establezcamos que X_i es un vector fila para el i-ésimo individuo que contiene las propiedades absolutas y relacionales. Finalmente, y_i es el logro educativo del i-ésimo individuo. Entonces definamos que la base del análisis regional se formaliza:

$$[1] y_i = \alpha_1 + X_i\beta + W_j\gamma + X_i * W_j\delta + \varepsilon_i$$

La expresión anterior explicita dos tipos de efectos que se espera tengan las regiones sobre los logros. Por un lado, efectos directos, también llamados fijos, que son representados por la letra griega gamma (γ). Todos los individuos están afectados en la misma magnitud y sentido por este efecto y por tanto, podríamos enunciar que se trata de una “línea de base” para los logros educativos que “afecta” (“beneficia”) a todos los individuos residentes en la j-ésima región.

Por otro lado, la ecuación presenta un segundo tipo de efectos, capturados por el cuarto término del miembro derecho de la igualdad y representado por la letra griega delta (δ). Esta expresión está diciendo que el nivel región afecta a los logros modificando, aumentando, disminuyendo, el efecto de las propiedades individuales. Se trata de “efectos indirectos”, o también “interacciones entre niveles”. En lo que sigue, trataremos de exponer las diferentes teorías distinguiendo ambos tipos de efectos y haciendo énfasis en particular cómo actuarían los primeros.

1.3. Mecanismos y no solo correlaciones

La tercera cuestión metodológica tiene la diferencia entre correlación y causalidad. Desde David Hume en el siglo XVIII hasta el presente, existe consenso en la Epistemología respecto a dos cosas:

- i) la existencia de una correlación entre la variable postulada como causa y aquella postulada como efecto es una condición necesaria pero no suficiente para concluir causalidad; y
- ii) la causalidad es una atribución que el investigador hace sobre un conjunto de hallazgos por la cual propone un vínculo ideal por el cual la variable postulada como causa produce aquella postulada como efecto.

Este consenso nos brinda una clave de lectura más exigente a la hora de la revisión bibliográfica. No se trata solamente de ubicar y resumir textos que hagan referencia a una asociación entre región y aprendizajes, sino además, identificar cuál es el mecanismo o los mecanismos causales que producen estos resultados. Estos generalmente no son evidentes o explícitos, o si lo están, no tienen una directa vinculación con los aprendizajes. Además, en ocasiones, varias de las regionalizaciones que revisamos, presentan sobre todo pistas sobre

cómo la región modificaría el efecto de atributos familiares; esto es, enfatizan las interacciones entre niveles.

2. Regiones persistentes en Uruguay

Esta segunda sección del trabajo revisamos estudios sobre regionalización que se fundamentan sobre todo en variables económicas. Las siguientes nos ocupamos del tema cultural y del lenguaje.

Aquí partimos de una tesis más general, desarrollada en otro lugar, que propone una interpretación histórico-estructural de la regionalización del Uruguay (Fernández, 2001). Las regiones en Uruguay son una construcción histórica de la sociedad en el territorio a través de dos procesos: por un lado, la “espacialización social” y por otro de la “socialización espacial” (Riffo, 2011; Paasi & Metzberg, 2016; Shields, 1991). Este enfoque permite aceptar que existen varias regionalizaciones en el país según cuál sea el criterio u objetivos que se proponen, sin caer en un mero nominalismo. A su vez, reconocer que existen ciertas constantes y continuidades en los procesos en cómo se ha operado la diferenciación regional y su reproducción a lo largo de las décadas.

La regionalización habría comenzado desde el primer asentamiento colonial levantado en país hacia 1628 y sigue operando hasta el presente¹. El desarrollo del país, cualquiera sea la teoría desde la que se lo defina, ha estado caracterizado por varios procesos sociales interrelacionados (tanto privados como públicos) que retroalimentaron diferencias en el territorio, a saber: la primera fundación de localidades; las rutas de comercio; la distribución y ocupación de la tierra; la conformación progresiva de unidades jurídico-políticas (“departamentos”); el tendido del ferrocarril; el asentamiento de las distintas oleadas migratorias por compra de tierras o creación de colonias agrícolas; la generación de una agricultura y fruticultura con destino al mercado interno de las grandes ciudades; la localización de industrias sustitutivas; y la extensión desigual en el territorio de la matriz de bienestar (Fernández, 2001; Yagüe & Díaz-Puente, 2008).

Estos procesos también tienen su correlato en la distribución de la población en el territorio, y en la movilidad residencia a lo largo del ciclo de vida, una dimensión de análisis regional que muestra que los patrones migratorios internos del país han exacerbado algunas de estas diferencias territoriales. La oferta de servicios de salud y particularmente de educación es determinante para el mapa migratorio en determinados grupos de edad (OIM, 2011), acentuando la macrocefalia característica del país. En este sentido, la mayoría de los departamentos del país han sido expulsores de población durante los dos últimos períodos intercensales (desde 1991 a 2011), con la excepción de Colonia, que ha empezado a ser atractor de población en el último período y Maldonado, Canelones y San José que han sido durante todo el período atractores de población (INE, 2011), por lo que puede afirmarse que la migración interna concentraría a la población en la franja costera sur del país. Existe consenso en sostener que el impacto demográfico de esta migración acentúa desigualdades territoriales mayormente por su selectividad en cuanto a género (migración femenina), edad (personas en edad activa) y capital humano (OIM, 2011), repercutiendo de esta forma sobre las propiedades agregadas (“analíticas”) de los colectivos. El flujo de gente joven que expulsan las zonas más rezagadas

¹ Fundación de la Villa de Soriano en 1628 sobre el Río Uruguay, en la región suroeste.

económicamente se dirige principalmente hacia la capital del país y sumado a esto, por lo general se trata del sector más calificado. La dependencia demográfica generada por la migración en el lugar de origen y la erosión de los recursos humanos calificados, implica un problema en el mediano y largo plazo para el desarrollo de estas zonas, sobre todo en el centro del país. En este sentido, la migración interna supondría una profundización de las diferencias regionales tanto en términos demográficos como educativos.

Estos procesos históricos no son meramente estructurales (es decir, independientes de la conciencia), sino que operan de varias formas sobre la reflexividad de la acción, al decir de Guiddens. Cada uno de estos procesos generó e internalizó en la siguiente generación las distinciones objetivadas pero ahora como cuestiones “subjetivas”, sean preferencias, hábitos, lenguajes o estructuras de incentivos.

3. Regiones económicas

Dentro de estos procesos sociohistóricos y estructurales, compartimos el enfoque de otorgarle a la economía el papel determinante. Esta idea ha sido trabajada por aquellas regionalizaciones que precisamente se fundan en la estructura productiva y en sus efectos sobre el mercado de trabajo, la inversión infraestructural o la creación de capital humano.

Mazzei y Veiga propusieron a mediados de los ochenta un conjunto de indicadores socioeconómicos que permitirían traducir aquellas diferencias económicas en un mapa que dividía al país en *regiones* que presentan estructuras económicas y sociales diferenciadas (Mazzei & Veiga, 1989) . Estas regiones , entendidas como “agrupamientos de departamentos en regiones”, ha sido mostrado una importante persistencia en el tiempo por ejemplo, en el conjunto de trabajos que Danilo Veiga realizó desde 1991 hasta 2015². El esquema 1 resume los cambios entre la información del Censo de 1985 y la provista por la Encuesta de Hogares de 2014 (Veiga & Lamshtein, 2015).

² A los fines de este trabajo conviene informar que Veiga utiliza indicadores agregados en la escala del departamento para todos sus estudios. No es posible identificar regiones agrupando localidades o municipios.

Esquema 2. Regionalizaciones de los departamentos de Uruguay (1991-2015) realizadas por Veiga.			
1991		2015	
Regiones	Departamentos	Regiones	Departamentos
Región noreste	Rivera, Cerro Largo, Artigas, Treinta y Tres y Rocha	Región noreste:	Rivera, Cerro Largo, Tacuarembó, Artigas
Región central	Tacuarembó, Durazno, Florida, Flores, Lavalleja	Región central	Florida, Flores, Lavalleja, San José, San José y Soriano
Región litoral	Salto, Paysandú, Río Negro, Soriano	Región litoral y central	Salto, Paysandú, Río Negro, (Durazno, Treinta y Tres y Rocha)
Región suroeste	Colonia y San José	Región de Colonia	Colonia
Región del sur-este	Canelones y Maldonado	Región de Canelones	Canelones
		Región de Maldonado	Maldonado
Montevideo	Montevideo	Montevideo	Montevideo

Tal como se puede apreciar, los ejercicios realizados por Veiga concluyen identificando en forma razonablemente consistente y estable sobre dos décadas, un espacio regional nítido conformado por los departamentos de Artigas, Rivera y Cerro Largo en la Frontera Noreste del país con Brasil. En segundo lugar, aunque con mayores cambios, se aprecia una región sobre el Litoral del Río Uruguay conformada con los departamentos de Salto, Paysandú y Río Negro, a los que en algunos estudios, Veiga ubica también al departamento de Artigas. Su última investigación proporcionaría evidencia respecto a que se estarían asemejando también un departamento de la región central (Durazno) y dos de la región este (Rocha y Treinta y Tres). Asimismo, Canelones, Colonia y Maldonado han tendido a lo largo de estas más de dos décadas a acentuar sus diferencias con los territorios vecinos, conformando regiones singulares en sí mismas, con elementos de transición entre las otras regiones y el departamento de Montevideo, una suerte de extensión de la metropolización de la capital nacional.

En el caso de Canelones y Maldonado, que solían conformar la región Sureste en 1991, se puede apreciar que generan sus propias regiones en 2015. Esta separación responde a singularidades propias de cada departamento: mientras que Maldonado presenta un elevado dinamismo en términos demográficos y económicos incentivados por la zona turística internacional en los alrededores de Punta del Este, el caso de Canelones ha respondido más que nada al proceso de suburbanización y metropolización de la capital, causando un enorme crecimiento poblacional en la franja costera del departamento, conocida como la Ciudad de la Costa.

Las diferencias entre regiones tal como aquí se están presentando, son tanto históricas como estructurales y se registran en el nivel de bienestar promedio, la inserción en el mercado de trabajo o la dotación de capital humano en las poblaciones. Esto se aprecia en la tabla 1 para las regiones del Litoral-Centro, el Centro-Sur y la región Norte.

Tabla 1. Indicadores socioeconómicos de TRES regiones a 2014.			
Indicador	Litoral-Centro	Centro-Sur	Norte
Población rural (%)	6.85	11.08	7.45
Informalidad (%)	32.88	29.06	41.43
Desempleo juvenil (%)	16.42	12.90	13.78

Fuente: Elaboración propia en base a Veiga (2015), a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares 2014

Hipótesis n°1

En cuanto al impacto de las diferencias socioeconómicas regionales en los aprendizajes, se proponen dos mecanismos. El primero se basa en la Teoría del Capital Humano desarrollada por Gary Becker (1983). En este modelo, la asistencia y el logro educativo es contemplada como una inversión, que tiene su respectivo rédito en los ingresos percibidos posteriormente en el mercado laboral. De esta forma y presuponiendo información completa, los individuos estudian hasta alcanzar el equilibrio entre el costo inherente a un año adicional de estudio y la recompensa obtenida a través de los futuros ingresos por ese año educativo adicional. Existen antecedentes que registran las variaciones salariales promedio por región en el país (Fernández, Boado y Menese, 2014). Considerando entonces la influencia del mercado laboral en las decisiones educativas, las variaciones regionales en términos de salario asociado al nivel educativo podrían explicar las variaciones en los niveles de aprendizaje.

Hipótesis n°2.

Un segundo mecanismo a considerar en cuanto al efecto socioeconómico en los aprendizajes refiere a las relaciones técnicas de producción asociadas a la matriz productiva. Esto implica analizar los sistemas de producción como modo de producción y adquisición de conocimientos simultáneamente. Cada modo de producción define cuestiones básicas de la economía (qué, cómo y cuánto producir) y da respuestas específicas a estas cuestiones, determinando las formas de organización y división del trabajo, su contenido tecnológico, y por ende, también los perfiles de la fuerza laboral y su calificación (Gómez Campo, 1982). En este sentido es que las diferentes matrices productivas diferenciadas a nivel regional como producto de desarrollo histórico estructurales particulares, requerirían fuerzas laborales diferenciadas en sus niveles de aprendizaje y acreditación educativa. En un sistema como el uruguayo, donde la educación se provee a nivel central, podríamos suponer que el impacto de los modos de producción en la educación a nivel regional se da sobre todo a través del acceso diferencial al sistema educativo y del aprovechamiento desigual de las oportunidades educativas, resultando en diversos niveles de aprendizaje.

4. Regiones culturales.

La cultura es un plano de análisis que puede proporcionar un fundamento y un enfoque sustantivo en la regionalización. Sin embargo, su aplicación enfrenta problemas teóricos importantes. En primer lugar, las definiciones entorno a la palabra cultura son variadas y además, en su mayoría, abarcan un basto conjunto de manifestaciones humanas (Goberna,

2003). El concepto de cultura surge de *culture*, término que hacía referencia originalmente al cuidado del suelo y se extiende al cuidado de las personas, animales y plantas. El concepto muestra desde el siglo XVIII diferentes grados de complejidad según se tratara de obras de origen anglosajón, donde el sentido del término *culture* refería a la formación del ser humano en todos los sentidos posibles o de origen francés donde se reducía a la *formación y refinamiento intelectual*. Años más tarde, la palabra cultura: “sufre una carga substancial de significado” (Goberna, 2003). Por ejemplo, hace más de cien años, Edward Taylor propone una definición de cultura “destinada a convertirse en clásica” (Goberna, 2003: 535) que, al mismo tiempo, abría la polémica en la antropología a presentar una definición que mostraba una extensión inabarcable: “*ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, costumbres, y todas las demás capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad*”. Levi-Strauss también mostraba la amplitud del término al decir que cultura era “*todo conjunto etnográfico que, desde el punto de vista de la investigación, presenta, respecto a otras, diferencias significativas*” (Strauss, 1958: 325). Puesto así, la mera alusión a regiones culturales resulta insuficiente para delimitar el objeto de estudio.

Frente al carácter extremadamente abarcativo de las definiciones de cultura, Adam Kuper (2001) propone deconstruir la cultura para poder entenderla: “*Se deberían separar las creencias religiosas, los rituales, el conocimiento, los valores morales, las artes, los géneros retóricos y demás, en vez de atarlos junto en un solo hatillo etiquetado como cultura...*” (Kuper, 2001: 281).

Como componentes de la cultura regional podemos reconocer elementos identitarios: aquellos que refieren tanto a sentimientos subjetivos de pertenencia de los sujetos como a la simbología de la región (personajes populares, monumentos, gastronomía, música, etc.); elementos que conforman el patrimonio cultural de la región: fiestas típicas, festivales, manifestaciones folclóricas, conmemoraciones locales, edificios emblemáticos; elementos de la oferta y del consumo cultural: televisivo, radial, escrito, o de espectáculos; el nivel de desarrollo de las industrias culturales, oferta y demanda, acceso y utilización de tecnologías de la información; de creación cultural: personas e instituciones que participan de actividades educativas en materia artística, infraestructura cultural; institucionalidad cultural: características de las instituciones en materia cultural en la región y vinculación con instituciones locales, interregionales y nacionales. (Arocena, 2011).

Aun en estos términos, la definición puede resultar extensa para el trabajo que nos proponemos. Por lo que optamos por comenzar a trabajar en sólo tres de las dimensiones anteriormente propuestas: la oferta cultural, el patrimonio cultural y a la posibilidad de ejecución de políticas culturales, es decir a la institucionalidad cultural.

Primeramente, la oferta cultural de una región nos indica la variedad de bienes y servicios literarios, periodísticos, artísticos y recreativos disponibles en los mercados de las localidades de cada región. También consideramos aquellas actividades colectivas y públicas de carácter recreativo que pueden realizarse con pretensión periódica en una localidad³. La insitucionalidad cultural entendida como la posibilidad de ejecución de políticas culturales; y las políticas culturales que efectivamente se ejecutan son indicadores de una expansión de la oferta cultural y/o del grado en el que se garantiza el acceso por parte de las instituciones estatales.

³ Distinguimos aquí la oferta del consumo en que este refiere a la voluntad del individuo de hacer uso de la posibilidad que tiene de acceder y finalmente consumir ese objeto o servicio cultural

Hipótesis nº3

El punto de nuestra argumentación sobre el mecanismo es el siguiente. Suponemos que estas dimensiones de la cultura en cada localidad y en la región, abrirían o ampliarían espacios de interacción que requieran de los sujetos participantes obrar gobernados por acciones comunicativas (Habermas, 1990). Esto es que en sus interacciones con otros sujetos, que pueden ser tanto “locales” como “foráneos”, el espacio abierto exija a quienes participan examinar con argumentos aquellas pretensiones de validez controvertidas (sean sobre el mundo físico, sobre el social o sobre su interior). No suponemos que toda actividad, bien o servicio entendido así genere estos espacios. Tampoco que todos los sujetos participantes actúen orientados por una racionalidad comunicativa. Ni que tampoco todo el tiempo de interacción esté gobernado por ésta.

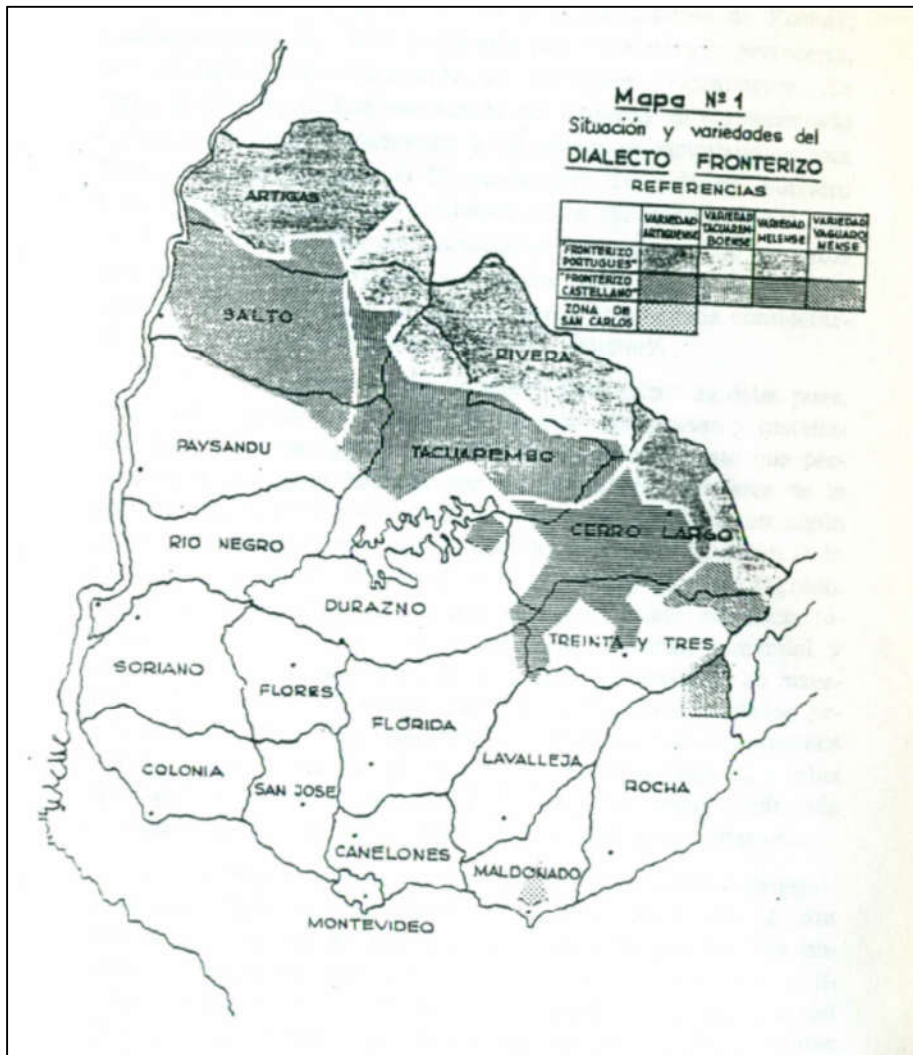
Entendemos que la circulación de tales bienes, la prestación de los servicios, la “musealización” de ciertos bienes como patrimonio o ciertas ritualidades, por su carácter extraordinario, por la variedad lingüística (estándar) en que se expresan, o por los sujetos (foráneos) que participan, interrumpen el discurrir cotidiano de los sujetos y exigen de nuevas coordinaciones de las acciones en las que el lenguaje y la argumentación pasan a ocupar un papel crucial.

Así planteado, el mecanismo que hipotetizamos entre cultura regional y aprendizajes pasa por vincular el desarrollo de una cultura con elementos que suponemos incentivan o alimentan espacios de interacción descontextualizados, donde no se puede dar por sentado saberes tácitos compartidos, y esto fuerza a la mediación argumental. Suponemos que una sociedad local o regional donde la acción comunicativa se extiende en estos ámbitos de la cultura, conlleva a modificaciones luego a modificaciones de las comunicaciones en el hogar entre adultos y niños, al menos desde el punto de vista que los adultos y los niños que participan en estos plexos de acción pueden trasladar al ámbito doméstico aquellos desempeños comunicativos. Finalmente, suponemos que estas oportunidades de interacción así abiertas contribuyen tanto al logro educativo, tanto en términos de aprendizaje como de elecciones.

5. Regiones y lengua

Una diferencia geográfica singular que marca a los departamentos de Uruguay ubicados en la región de la frontera norte y noreste con Brasil (Artigas, Rivera, Cerro Largo) es la presencia tiene el “portugués”⁴ en estas localidades. Esta es una cuestión que ha sido registrada desde hace más de 200 años pero sobre la cual hay investigación académica recién desde mediados de los años cincuenta fecha de publicación del primer trabajo científico por parte de Juan Pedro Rona (Rona, 1959). El mapa siguiente muestra el área geográfica para la que Rona infería que era característica de los cuatro dialectos fronterizos identificados.

⁴ Estrictamente, en este apartado no tenemos elementos empíricos ni conocemos antecedentes que nos permitan concluir sobre cuál es la distribución de hablantes del portugués estándar (o de algunas de las variantes reconocidas en Brasil), del portugués con interferencias del español, de los dialectos portugueses de frontera, o del portuñol. En ausencia de esta información empírica, optamos por usar genéricamente para todos los usuarios de alguna variedad no castellana el término portuñol, reconociendo empero que hay hablantes de portugués estándar, pero resaltando en todos los casos, que para Uruguay no son hablantes de la lengua oficial del Estado.



Ahora bien, ni el portugués estándar, ni el español estándar, ni el denominado por Rona (1959) “dialecto fronterizo” tuvieron históricamente la misma significación ni funcionalidad social, ni la relación de prestigios y funciones se han mantenido estables a lo largo de la historia regional.

La tesis más aceptada actualmente propone que habría predominado el “portugués”, en conjunto con el guaraní, desde inicios del siglo XVIII cubriendo una amplia zona sur del Estado de Río Grande do Sul en Brasil y el norte de Uruguay (Bertolotti & Coll, 2014; Ornoz, 2009; Behares, 2007). La presencia brasileña se habría extendido con repartos de tierras hechos en sobre la actual frontera y a partir de 1817 mediando la invasión portuguesa a la Provincia Oriental y se habría consolidado luego de la Guerra Grande (1839-1851) a raíz de la compra de tierras hecha por fazendados riograndenses a estancieros uruguayos arruinados; esto, sin olvidar la debilidad o casi ausencia total del Estado y sus dependencias administrativas⁵ (Fernández, 2001; Behares, *Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza*, 2007; Rona, 1959, p. 12). Técnicamente, por lo tanto hasta esas fechas, la región podía aceptar la clasificación de bilingüe. Recién es a partir de los años setenta del siglo XIX, se constata en el Ejecutivo y el

⁵ Véase la departamentalización de Uruguay en Arocena (2013).

Legislativo de Uruguay una creciente preocupación por establecer el español como lengua oficial frente al propio Estado (por ejemplo en las actuaciones judiciales), en el Ejército y finalmente en las escuelas públicas (Bertolotti & Coll, 2014). La explícita política de “españolizar” las relaciones sociales en lo público tuvieron su mejor aliado en la escuela Primaria surgida de la Reforma Vareliana de 1877 por la cual se estableció comenzó a construir un espacio social monolingüe en todo el país (Oroño, 2016) conllevando la construcción de “muro castellano” en la región.

A partir de esta política y hasta finales del siglo XX, es decir por más de ciento veinte años, la situación de coexistencia entre el castellano y el “portugués” las ha sido catalogada como “bilingüe” y “diglósica” por los especialistas (Barrios, Gabbiani, Behares, Elizaincín, & Mazzolini, 1993). Los estudios han mostrado que además de la presencia del español estándar y el “portugués brasileño” estándar (y de las interferencias), en esta región se hablarían otras variedades lingüísticas que ha sido denominada informalmente “portuñol”, “fronterizo”, “bayano”, “portugués fronterizo”, “portugués uruguayo rural”, etc⁶. En Uruguay, la teoría lingüística que ha predominado sostiene que estas variedades dialectales tienen base portuguesa, es decir que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades del portugués, aunque ciertamente influidas por el contacto con el español (Behares, *Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza*, 2007). Estas variedades lingüísticas fronterizas han sido denominadas *DPU* (Dialectos Portugueses del Uruguay) y así es actualmente estudiado (Brovetto, 2009; Nossar & Solana, 2010; Martínez, 2014; Oronoz, 2009) aunque el fenómeno del portuñol está lejos de ser exclusivo de esta frontera; sino que más bien se registra en todas las fronteras de Brasil, habiendo sido más estudiado en Argentina, Bolivia y Paraguay por la propia densidad de población en estas fronteras (Marcos-Marin, 2004; Sturza E. R., 2005).

Estos antecedentes lingüísticos son importantes para discutir tres hipótesis sobre cuáles serían los mecanismos por los que esta singularidad regional incidiría en logros educativos. Formulamos a continuación un primer conjunto de hipótesis que proponen algunos mecanismos que teóricamente podrían suponerse operan entre la situación diglósica y los logros de aprendizaje de los alumnos.

Hipótesis nº4

En primer lugar, en términos de la Teoría de Bernstein (1994) podría hipotetizarse que la diglosia incidiría sobre el aprendizaje medio o línea de base⁷ debido a que fortalecería los valores de clasificación externa (e C +) y enmarcamiento (e F +) entre los espacios sociales por los que circulan los alumnos: aula/recreo, escuela/barrio y escuela/hogar⁸. Este sería un efecto principal de la región y por tanto, debería observarse que el promedio en una prueba de lengua de los niños de la región fuera menor al promedio de las restantes regiones del país.

⁶ Es de reconocer que el estatuto de este fenómeno social y lingüístico no es consensuado entre los autores citados. Al portuñol se le denomina *lingua franca*, *interlinguas*, *dialecto*, *dialectos* o directamente *lengua*. Un panorama sobre estos aspectos y sus implicancias en la política lingüística puede revisarse en (Barrios, 2014)

⁷ Formalmente, una variable contextual modificar el valor promedio en una cantidad constante. Por lo que para el conjunto de individuos que comparte ese atributo implicará una modificación de la “línea de base”.

⁸ La idea de vincular el bilingüismo, la diglosia y la teoría de Bernstein ha sido ensayada antes por (Ortíz, 2012) aunque empleando la distinción de código elaborado/restringido, cuestión que no compartimos aquí.

$$[2] y_i = \alpha_0 + \beta_1 D_i + \varepsilon_i$$

Donde D_i es una variable binaria que toma valor 1 cuando el i -ésimo estudiante reside en una sociedad diglóstica y cero en los restantes casos. La ecuación describe básicamente un análisis de varianza, donde se espera que el factor de tratamiento “zona de diglosia”, $D=1$, tenga efectos significativos y negativos sobre la variable dependiente. La hipótesis sería:

$$[3] H_1: \beta_1 < 0$$

$$[4] H_0: \beta_1 \geq 0$$

Fernández, Ríos & Marques (2016) proporcionan evidencia razonable para rechazar H_0 en un modelo tal como se presentó [2]. Estimaron que $\beta_1 = 56.1$ en el primero modelo multinivel estimado (Fernández, Ríos, & Márques, 2016, p. 166). Lo mismo que reportaron antes (Armúa, et al., 2010, p. 145), la estimación inicial de los autores se torna no significativa al incorporar al modelo otros determinantes.

Hipótesis nº5

En segundo lugar, es corriente realizar distinciones entre la situación lingüística de las áreas urbanas (típicamente las localidades más pobladas de la región) y las áreas rurales. La hipótesis es que en las áreas urbanas existirían mayor cantidad de espacios regulados por el Estado en los que operaría el castellano como lengua oficial. Estos espacios reproducirían la diglosia y su distribución social de funciones. En las zonas rurales, existiría menor presencia estatal y menores controles formales sobre las variedades lingüísticas. Por lo que es posible esperar que la diglosia tenga menor fuerza y en consecuencia, sea menor la clasificación y el enmarcamiento de los espacios por los que circulan los alumnos en la escuela. Formalmente:

$$[5] y_i = \alpha_0 + \beta_1 D_i + \beta_2 R_i + \beta_3 D_i * R_i + \varepsilon_i$$

Donde R_i toma valor 1 si el alumno asiste a un centro educativo en un área rural y 0 en otras situaciones. El modelo [3] contempla una estimación del efecto principal de que el centro educativo esté en un área rural. β_2 , aunque no es objetivo ni interés de este estudio⁹. El interés está puesto en el tercer término, la interacción. Formalmente se esperaría que:

$$[6] H_2: \beta_3 > 0$$

$$[7] H_2: \beta_1 + \beta_3 < 0$$

⁹ Existe evidencia suficiente a nivel de Primaria de que tal efecto podría incluso no ser necesariamente negativo. Vide [Fernández, 2007](#).

Esto en razón de que la ruralidad del centro educativo relajaría el efecto negativo de la diglosia y por tanto, mejoraría la línea de base o aprendizaje medio [6]. Sin embargo, suponemos que, dada la argumentación original, el contexto rural no eliminaría la diglosia en la estructuración del centro escolar y por esta razón esperamos observar el resultado expresado en [7].

Referencias

- Armúa, M., Cardozo, S., Chouy, G., Dotti, E., Fernandez, M., Peluffo, E., . . . Sánchez, M. H. (2010). *Primer informe Uruguay en PISA 2009*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Barrios, G., Gabbiani, B., Behares, L., Elizaincín, A., & Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29, 177-190. doi:<http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/viewissue.php?id=94>
- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza. In C. Brovetto, J. Geymonat, & N. Brian, *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública / Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza. In C. Brovetto, & N. G. Brian, *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública / Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Bertolotti, V., & Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre la lenguas en la región*. Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente, Universidad de la República.
- Brovetto, C. (2009). *Situación lingüística de la frontera*. Montevideo: ANEP - Programa de Políticas Lingüísticas (inédito).
- Cánepa, G., Carreño, G., Goncalves, W., Lorda, N., & Salvat, R. (2011). *Regionalización del Uruguay en clave de Educación Superior*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.
- CLAEH / CINAM . (1963). *Situación económica y social del Uruguay Rural*. Montevideo: Centro Latino Americano de Economía Humana (CLAEH) / Ministerio de Ganadería, Presidencia de la República.
- de Mattos, C. (1984). *El proceso de concentración territorial: ¿obstáculo para el desarrollo?* Santiago de Chile: ILPES/ CEPAL. Documento CPRD-C/69. Retrieved 03 08, 2017, from http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/33404/S8400542_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández, T. (2001). *El proceso histórico de regionalización en Uruguay (1700-1950)*. México, D.F.: Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.
- Fernández, T., & González, M. (2017). Desigualdad Frontera/Montevideo en la acreditación de la Educación Media Superior en Uruguay. In F. Acevedo, & K. V. Nossar, *EN PRENSA*. Rivera.

- Fernández, T., & Marques, A. (2016). El portuñol como factor de desigualdad educativa en la frontera noreste de Uruguay con Brasil. In F. Acevedo, K. Nossar, & P. Viera, *Miradas sobre Educación y Cambio*. Rivera.
- Fernández, T., & Ríos, A. (2013). *Implicancias para la política educativa de las tendencias socioeconómicas y educativas registradas en el espacio regional "Frontera-Nordeste" de Uruguay*. Montevideo: Manuscrito disponible en web. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, y Centro de Estudios de Políticas Educativas (CEPE), Rivera; Universidad de la República.
- Fernández, T., Lorenzo, V., & Núñez, V. (2015). Detrás del primer empleo. El caso de la frontera Uruguay-Brasil. In M. (. Boado, *El Uruguay desde la Sociología XIV*. . Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Fernández, T., Ríos, Á., & Márques, A. (2016). El lenguaje como factor de desigualdad en los aprendizajes en PISA 2009: el caso de la frontera noreste de Uruguay con Brasil. *CIVITAS. Revista de Ciencias Sociais*, 16(1).
- Goberna, J. (2003). "Whats culture?. Cien años de controversias en la antropología anglosajona. *Gallseca*, 22, 531-554. Retrieved 09 09, 2017, from <https://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjAlaXx1ZXWAhUK6GMKHbfgAHsQFgg8MAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F633501.pdf&usg=AFQjCNHQXuP7UYaLR3IB0fjDPZrDtJb6Ow>
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Klacsó, J. (1981). *El Uruguay de 1908: su contexto urbano-rural, antecedentes y perspectivas*. Montevideo: CIESU. Cuaderno nº42.
- Lazarsfeld, P., & Menzel, H. (1961). On the relation between individual and collectives properties. In A. Etzioni, *Complex organizations. A sociological reader* (pp. 422-440). New York: Holt, Rinehart & Winston Press.
- Martínez, G. (2014). Dialectos Portugueses del Uruguay, diglosia y educación en la zona de frontera de Uruguay y Brasil. *Web Revista Sociodialecto. UEMS Campo Grande*, 5(13). Retrieved <http://www.sociodialecto.com.br/>
- Mazzei, E., & Veiga, D. (1989). *Indicadores socioeconómicos del Uruguay*. Montevideo: CIESU / Instituto Nacional del Libro.
- Nossar, K., & Solana, V. (2010). Prácticas docentes en un contexto de diglosia: una investigación en un liceo de frontera. *Tercer Foro de Lenguas de la ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Retrieved 08 12, 2017, from <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/017.pdf>
- Oroño, M. (2016). La escuela en la construcción de fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. *Páginas de Educación*, 9(1), 137-167. Retrieved 08 17, 2017, from <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1182/1141>
- Oronoz, M. L. (2009). Presencia histórica de la lengua portuguesa en documentos del siglo XIX en la frontera Artigas - Quaraí. *ESTUDIOS HISTORICOS – CDHRP*, 2.
- Paasi, A., & Metzberg, J. (2016). Foregrounding the region. *Regional Studies*, 1-12. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00343404.2016.1239818>

- Rial, J. (1980). *Estadísticas históricas de Uruguay 1850-1930. Población, producción agropecuaria, comercio, industria, urbanización, comunicaciones y calidad de vida*. CIESU. Cuaderno nº40.
- Riffo, L. (2011). *50 años del ILPES: evolución de los marcos conceptuales sobre desarrollo territorial*. Santiago de Chile: ILPES, Naciones Unidas.
- Roberts, B. (1980). Estado y región en América Latina. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 4, 9-40. Retrieved from <http://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/004/BryanRoberts.pdf>
- Rona, J. (1959). *El dialecto fronterizo del norte del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades, Universidad de la República.
- Shields, R. (1991). *Places in the margin. Alternatives geographies of modernity*. London: Routledge.
- Singer, P. (1971). *Dinámica de población y desarrollo*. México, D.F.: Editorial Siglo XXI de México
- Veiga, D. (2010). *Estructura social y ciudades en el Uruguay*. Montevideo: CSIC-UDELAR / Facultad de Ciencias Sociales- UDELAR.
- Veiga, D., & Lamshtein, S. (2015). *Desigualdades sociales y territoriales en Uruguay*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales y CSIC, Universidad de la República.
- Yagüe, J., & Díaz-Puente, J. (2008). Tres siglos de planificación regional en Uruguay. Algunas lecciones para afrontar los desafíos del siglo XXI. *Estudios Geográficos*, LXIX(264), 247-280. Retrieved from <http://estudiosgeograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/view/85/82>