

F935 Fronteiras, educação, integração / Aldema Menine Trindade, Luiz Ernesto Behares, (orgs.). - Santa Maria : Pallotti, 1996. 248p.

1. Educação - Integração - Mercosul 2. Educação - Fronteiras - América Latina 3. Sociolinguística - Integração - Mercosul 4. Sociologia Educacional - Integração - Mercosul I. Trindade, Aldema Menine, org. II Behares, Luis Ernesto, org.

CDU 37:339.923:061.1(7/8=6)
801:339.923:061.1 (7/8=6)
37.015.4:339.923:061.1(7/8=6)
801:316(7/8=6)

Ficha catalográfica elaborada por
Alenir Inácio Goularte CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM

Capa: Elias Monteiro

ÍNDICE

1. Apresentação	
Aldema Menine Trindade e Luiz Ernesto Behares	09
2. As pesquisas nas áreas de fronteira Brasil/Uruguai: Histórico	
Adolfo Elizaincín	13
3. Historia y Discurso sobre educación en zonas de frontera	
Luiz Ernesto Behares	25
4. Formación de Profesores para Areas de Frontera	
Estela Citrlovitz	33
5. El abordaje de los fenómenos educativos translingüísticos en la	
formación docente	
Maria Alejandra Salazar	49
6. La educación en zonas de frontera: Síntesis de investigaciones	
realizadas en Argentina	
Patricia Sorquís	57
7. Planificación Lingüística en la frontera Brasil/Uruguay y la	
zona de frontera	
Graciela Barrios	83
8. Educação/cultura/fronteira: um estado do processo educativo- cultural na fronteira Brasil-Paraguai	
Nilton Aparecido	111
9. El camino recorrido: Lingüistas y Educadores en la Frontera Brasil/ Uruguay	
José Guillermo Milán, Gerri Savaris e Milton Luis Wolter	121
10. Magistério de segundo grau na fronteira Brasil-Uruguai: busca de aproximação	
Suzi Alenides Guedes	197
11. El Bilingüismo y la Aceptación de lo diferente en la Formación de los Profesores	
Beatriz Gabbiani	221
12. La formación de maestros y la cuestión de la(s) frontera(s): aspectos institucionales	
Suzana Calcinha de Carvalho	231
13. Os Autores	245

7. PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA E INTEGRACION REGIONAL: EL URUGUAY Y LA ZONA DE FRONTERA

Graciela Barrios

1. La planificación lingüística.

El concepto de planificación lingüística¹ se aplica para caracterizar cualquier tipo de acción deliberada sobre las lenguas, planificada y ejecutada por agentes institucionales.

1.1. Planificación del estatus y del corpus

Kloss (1966) ha señalado que la planificación lingüística adopta básicamente dos direcciones: planificación del estatus y planificación del corpus. La primera implica la selección entre distintas lenguas o variedades de una lengua para cumplir con determinadas funciones; es así que se altera el estatus de una determinada variedad. La planificación del corpus se identifica básicamente con el proceso de estandarización².

Los intereses de los Estados en materia de planificación apuntan primordialmente a la planificación del estatus de las lenguas. Christian (1988) considera que toda planificación lingüística tiende a legislar el modo de prescribir qué lenguas pueden cumplir qué función (oficial, nacional, educativa, etc.), así como cualquier otro tipo de formulación de política oficial.

La distinción entre planificación del corpus y del estatus es básicamente metodológica. De hecho, toda acción sobre una lengua que tenga como objetivo cambiar su estatus, implica una manipulación del corpus, así como todo proceso de estandarización tiene como objetivo habilitar a la variedad en cuestión para cumplir

determinadas funciones dentro de la sociedad.

1.2. Planificación, variación y cambio

El concepto de planificación lingüística se fundamenta en dos presupuestos básicos de la sociolingüística: los conceptos de variación y cambio (Labov 1972). Fasold (1984) considera que la planificación lingüística es un caso de elección explícita entre alternativas (variantes, en sentido amplio)³. En función de los objetivos expuestos, se opta por la variedad que se juzga más conveniente.

En cuanto al segundo aspecto (el cambio), Calvet (1987) considera que todo proceso de planificación lingüística implica que: a) la lengua cambia, b) las relaciones entre las lenguas pueden cambiar, c) el hombre puede intervenir sobre los dos puntos anteriores cambiándolos «in vitro». Rubin y Jernudd (1971: XVI) señalan que la planificación lingüística es un cambio lingüístico deliberado, llevado adelante por organizaciones que se establecen a propósito para cumplir con ese fin. Como cualquier otro tipo de planificación, está orientada hacia el futuro; las estrategias de acción deben especificarse con anticipación.

1.3. Planificación y política lingüística

Si bien suelen usarse indistintamente los términos planificación y política en relación con el lenguaje, la expresión «política lingüística» se refiere más a los contenidos ideológicos que sustentan la planificación, mientras que este último término resalta los aspectos más instrumentales del proceso.

Calvet (1987) apunta que la política lingüística se refiere al conjunto de elecciones conscientes efectuadas en el dominio de las relaciones entre lengua y vida social (más particularmente, entre lengua y vida nacional), mientras que la planificación lingüística

implica la búsqueda y puesta en marcha de los medios necesarios para la aplicación de una política lingüística.

Si bien es cierto que toda planificación lingüística está sustentada por una política lingüística, no siempre esta última se aplica efectivamente, mediante una planificación acorde; pueden darse casos de elecciones de lenguas que son meramente formuladas, pero no llegan nunca a instrumentarse.

1.4. Planificación lingüística y poder

Las políticas lingüísticas son típicamente llevadas adelante por los Estados, ya que presuponen la existencia de relaciones de poder de unos (los aparatos estatales) sobre otros (los usuarios de las lenguas). Por esa razón es que las políticas del lenguaje han existido «desde que los seres humanos se organizaron en sociedades y extendieron sus relaciones de contacto, intercambio y dominación hacia otras sociedades cultural y lingüísticamente diferentes. En la mayoría de estas relaciones, las lenguas juegan un papel de primer orden, tanto para organizar la dominación y hegemonía de un pueblo sobre otro, como también en los procesos de resistencia y liberación» (Hamel 1993: 6).

1.5. Instancias de la planificación

La planificación lingüística implica una serie de instancias, que incluyen el diagnóstico de la realidad sobre la que se va a actuar, la determinación de los objetivos (sociales, económicos, políticos), la instrumentación de las medidas (en lo que el sistema educativo cumple un rol fundamental), y la evaluación (idealmente, en forma periódica) de los resultados.

En el presente trabajo me referiré básicamente a las primeras tres instancias, desde la perspectiva de la planificación lingüística del Estado uruguayo. Reseñaré la política lingüística tradicional

llevada adelante en este país, para luego discutir la virtual encrucijada en que se encuentra el Estado en materia de planificación lingüística, frente a la política de integración regional que implica la puesta en funcionamiento del Tratado del MERCOSUR. Destacaré, en especial, las repercusiones que las políticas lingüísticas han tenido y seguirán teniendo sobre la peculiar realidad cultural y lingüística de la zona fronteriza con el Brasil.

2. La política lingüística del Estado uruguayo⁴

2.1. Antecedentes históricos

Para entender la política del Estado uruguayo en materia lingüística, hay que tener presente que el nacimiento del Uruguay a la vida independiente no fue la consecuencia política de los eventuales reclamos de una nación claramente definida y unificada desde el punto de vista político y sociocultural. Dentro del territorio uruguayo aún pueden seguir reconociéndose dos regiones distintas, que son el resultado de tradiciones diferentes.

La región que comprende los departamentos del norte y noreste del país tiene un sustrato cultural y lingüístico portugués, ya que fue originariamente poblada por portugueses. Estos pobladores fueron entrando en contacto con los hispanohablantes, a medida que el gobierno de Montevideo instrumentaba la virtual colonización de la frontera con la fundación de varias ciudades limítrofes, cuyo objetivo sería contener el avance portugués. Nacieron así las ciudades gemelas uruguayo-brasileñas (Artigas/Quaraí, Rivera/Livramento, Rio Branco/Yaguarón), que se convertirían en paradigmas de convivencia bicultural.

La región centro-sur y litoral oeste del Uruguay tenía originalmente un sustrato poblacional y lingüístico hispánico. A éste se agregaría la fuerte influencia de los inmigrantes europeos

(italianos, sobre todo) que arribaron en grandes oleadas desde mediados del siglo pasado y hasta mediados del presente.

2.2. Objetivos de la planificación

Los objetivos de una planificación lingüística pueden apuntar a la resolución de dos tipos de problemas:

1. Problemas comunicativos: en países multilingües, por ejemplo, se impone buscar una lengua común para facilitar la comunicación entre los hablantes de distintas lenguas.

2. Problemas de identidad: el uso de una determinada lengua funciona como símbolo de identidad grupal. En ese sentido, el Estado quizás aspire a acabar con la diversidad lingüística como un modo de terminar con las divisiones grupales internas; también puede darse el caso de que un grupo oprimido quiera imponer su lengua familiar en otros ámbitos, más formales, para que se le reconozca un prestigio que no tiene o que ha perdido⁵.

La resolución de situaciones que se evalúan como problemáticas desde el punto de vista de la identidad, suele presentarse como un objetivo decisivo en el momento de delinear una política lingüística. Muchas de las decisiones en esta materia responden más a los valores simbólicos del lenguaje como una fuerza unificadora o separatista dentro de una comunidad, que a las necesidades reales de comunicación.

Las dificultades mismas de comunicación, por su parte, pueden considerarse no sólo desde el punto de vista práctico, sino también desde el punto de vista identitario. Evidentemente, si hay problemas de inteligibilidad entre los habitantes de un país, difícilmente puedan crearse lazos de unidad.

Los objetivos últimos de una planificación no son nunca estrictamente lingüísticos, sino políticos, sociales, económicos, etc. (Christian 1988). Esto queda particularmente manifiesto cuando se trata de planificar el estatus de una lengua (es decir, su

funcionalidad). La identificación de un problema lingüístico, insiste Christian, es a menudo una respuesta a la articulación de objetivos más generales. Cuando la gente considera que un problema es lingüístico, está refiriéndose a que el lenguaje es una manifestación de la cultura, una función simbólica del comportamiento. En ese sentido, una solución en el plano lingüístico puede constituir sólo una parte de los logros de un objetivo más amplio⁶.

En un país multiétnico, por ejemplo, el objetivo puede ser promover una mayor unidad política, social y cultural; la posesión de una lengua nacional (que funcione como un símbolo de identidad para los ciudadanos de la nación) puede ser vista como un medio válido para alcanzar tales fines (o, al menos, para mitigar las diferencias culturales).

Ha sido ésta, justamente, la situación del Uruguay. La política lingüística adoptada en este país se dirigió tradicional y coherentemente a terminar con las diferencias lingüísticas existentes dentro de su territorio, como un modo de fomentar la unidad. Para alcanzar el objetivo último de fortalecer la nacionalidad, se consideró necesario acabar con las lenguas minoritarias y regionales.

2.3. Instrumentación de la planificación

El sistema educativo es, sin duda, la herramienta más usada y eficaz que emplean los gobiernos para implementar sus políticas lingüísticas. Si una variedad ha sido seleccionada como lengua nacional, el gobierno puede ordenar que sea enseñada como materia en la escuela, o incluso que sea el medio de instrucción para enseñar otras materias. Dentro del sistema educativo, el maestro se erige como el ejecutor por excelencia de la planificación, controlando, premiando o reprimiendo las actuaciones lingüísticas de los alumnos.

La unificación lingüística en el Uruguay se instrumentó a

través de la «Ley de Educación Común» de 1877, que impuso la obligatoriedad de la enseñanza primaria y del español como lengua de la enseñanza, en todo el territorio nacional. La Ley se aplicó en todo el país sin tener en cuenta la diversidad sociolingüística sobre la que actuaría, por lo cual los resultados fueron diversos e, incluso, inesperados (Behares 1984a).

2.4. Resultados de la planificación

En efecto, a raíz de la aplicación indiscriminada de la Ley de Educación, y de la enseñanza obligatoria en español, las distintas regiones del país respondieron en forma diferente.

En el centro-sur del Uruguay, las lenguas migratorias restringieron rápidamente sus ámbitos funcionales, de manera que actualmente puede asegurarse que esta región está completando un irreversible proceso hacia el monolingüismo español.

Los resultados en el norte del país fueron diferentes. Como señala Behares (1984a), al alfabetizarse en una lengua diferente a la materna, la sociedad fronteriza se transformó paulatinamente de monolingüe portuguesa en bilingüe hispano-portuguesa (de hecho, una variedad subestándar del portugués, con fuerte influencia del español).

Si bien no se ha logrado hasta el momento el «ideal» de país monolingüe que se había planteado la política lingüística llevada adelante por el Estado uruguayo, la situación se encuentra firmemente encaminada a que el español, como lengua nacional, cumpla con las dos funciones básicas que se le asignan a una lengua con ese estatus: las funciones unificadora y separatista.

Estas funciones son descritas por Garvin y Mathiot (1974) como propias de las lenguas estándares. La función unificadora consiste en reforzar los sentimientos de adscripción grupal, a través de la posesión de una lengua común; la función separatista hace referencia al hecho de que el uso de una lengua diferente a la de

otros grupos, define al grupo en cuestión, por oposición⁷.

En el Uruguay, el español cumple con la función unificadora porque es la lengua común de la mayor parte de los habitantes del territorio del país. Como consecuencia de la imposición del español en zonas tradicionalmente monolingües de portugués, los dialectos portugueses del Uruguay (DPU) han ido experimentando un franco retroceso frente al español; sus ámbitos de uso se han reducido y hay menos hablantes monolingües de esta variedad.

En cuanto a la función separatista, puede plantearse que, si bien el portugués sigue hablándose en territorio uruguayo (en su variedad de DPU), hay una diferencia notoria en la conformación de los repertorios lingüísticos de uruguayos y brasileños: los primeros tienen en su repertorio al español (solo, o compartiendo funciones con los dialectos portugueses) y lo usan frecuentemente; entre los brasileños, la presencia del español es mucho más restringida. Hensey (1972) ya había constatado, en su investigación sobre las comunidades gemelas de Livramento/Rivera y Yaguarón/Río Branco, que existe una tendencia hacia el bilingüismo mucho más acentuada entre los uruguayos que entre los brasileños⁸. Por otra parte, hay que tener en cuenta sólo entre los uruguayos el español puede aparecer como lengua primera (sobre todo, en hogares de nivel medio y alto).

2.5. La diglosia fronteriza

Como resultado de la planificación lingüística llevada adelante por el Estado uruguayo, no sólo aumentó el bilingüismo en la zona fronteriza del Uruguay, sino que la misma se estructuró lingüísticamente como diglósica (Elizaincín 1973). El español es la variedad «alta», adecuada para las situaciones formales (incluida la educación); los DPU constituyen la variedad «baja», usada en las situaciones familiares e informales.

Las situaciones de bilingüismo y diglosia en la frontera han

demostrado ser, en verdad, bastante más complejas que lo que aquí se describe. Behares (1984b: 228) ha llamado la atención sobre el hecho de que se pueden distinguir dos matrices de bilingüismo en la frontera: una matriz correspondiente a las clases bajas, «caracterizada por la presencia de un dialecto del portugués como lengua primaria y el español estándar como lengua «superpuesta», y una matriz correspondiente a las clases medias y altas, «caracterizada por el español como primera lengua y el portugués como lengua secundaria».

Como correlato de lo anterior, se deduce que los escolares de nivel social bajo expanden su repertorio lingüístico desde la variedad B hacia la A, en tanto que los de nivel medio y alto lo hacen en sentido contrario. Por este motivo, cabe razonar que el español (como variedad A) tiene, en los hablantes de nivel medio y alto, un espectro amplio de posibilidades estilísticas (más o menos formales): la adquisición del español como lengua primera les permite manejar los estilos más familiares, mientras que la escuela les inculca los más formales. En los niños de clase baja, la variedad B (los DPU) no se expande; queda limitada a un estilo informal. Tampoco la variedad A (el español) presenta para ellos variación estilística, ya que sólo podrán manejar los modelos enseñados en la escuela.

El hecho, sin embargo, no debería constituir ningún tipo de perjuicio para el hablante de esta comunidad, ya que ese comportamiento coincide con el de los hablantes de muchas otras comunidades bilingües, que marcan las diferencias estilísticas mediante el uso de lenguas distintas, en lugar de hacerlo mediante la actualización de diferentes registros de una misma lengua. Las estrategias comunicativas de los hablantes fronterizos no son extrañas ni contraproducentes, sino una de las tantas posibilidades que existen de adecuar el uso de lenguaje a las distintas situaciones comunicativas.

Incluso, como dice Christian (1988), cuando en una

comunidad hay disponible un repertorio lingüístico especialmente diferenciado, los recursos para la expresión son mayores; el uso de una variedad lingüística en lugar de otra comporta significado social, permitiendo explicitar a través del lenguaje la identificación con un grupo particular, la lealtad a la herencia lingüística, las actitudes hacia el interlocutor, etc.

La diglosia fronteriza no es atípica solamente porque distintos grupos dentro de la comunidad se comporten en forma diferente. También es atípica por la relación existente entre las variedades A y B, y por el modo en que se adquieren. En el trabajo citado, Behares señala que, en primer lugar, a diferencia de lo que ocurre con las variedades «altas», el español no es necesariamente la variedad «superpuesta» para todos los niños de la frontera⁹. En segundo lugar, a diferencia de las situaciones diglósicas descritas por Ferguson (1959), en que las dos variedades involucradas mantienen su autonomía, en el caso de la frontera la influencia del español sobre los DPU es avasallante. Así lo han demostrado diversos estudios, tanto a nivel morfosintáctico (Elizaincín e. a. 1987), como léxico (Barrios y Gabbiani 1991).

De todos modos, aunque desde el punto de vista funcional existen divergencias con el concepto tradicional de diglosia, desde el punto de vista actitudinal vale la pena resaltar que el comportamiento de los hablantes de la frontera es homogéneo. Todos coinciden en la valoración que hacen de las variedades involucradas, y saben dónde se deben usar una y otra para no cometer errores de actuación. De este modo, la sociedad fronteriza se conforma como una comunidad en el sentido que le da Labov (1972) a este concepto: una comunidad de habla no se define tanto por un acuerdo real en el uso del lenguaje, como por el conocimiento que tienen los hablantes de cuáles son las normas de uso que lo gobiernan, en la comunidad en cuestión.

2.5.1. Limitaciones de la planificación

Aunque las posibilidades de elección entre lenguas o entre variedades de una lengua ocurren en todas las situaciones comunicativas, el Estado no puede incidir en todas los casos de la misma manera. El uso del lenguaje en ámbitos privados e informales escapa normalmente al control institucional. Por este motivo, la planificación estatal se dirige fundamentalmente a regular el uso de la lengua en las funciones públicas u oficiales, antes que a la comunicación informal cotidiana, donde la selección está determinada por otros factores, de índole socio-psicológica, que gobiernan la situación (Fasold 1984).

En los dominios públicos y formales, en que el hablante presta especial atención a la forma de su mensaje, el planificador puede tener éxito en la tarea de convencerlo de que la alternativa seleccionada es la correcta, castigándolo o premiándolo por su actuación (como ocurre en el ámbito escolar).

Por el contrario, resulta mucho más difícil para los aparatos institucionales influir en los usos lingüísticos cuando una persona está empleando un estilo menos controlado, como ocurre en los ámbitos privados. Y téngase presente que son estas situaciones, justamente, las que involucran la mayor parte de las producciones lingüísticas de un individuo a lo largo de su vida.

Por este motivo, las sociedades diglósicas pueden mantenerse estables durante mucho tiempo. La variedad A funciona en los ámbitos controlados por las instituciones, mientras que la variedad B continúa empleándose en los ámbitos menos accesibles para ese control.

2.5.2. Los cambios de actitudes. Macro- y microagentes planificadores

No obstante lo anterior, el comportamiento privado de los

hablantes no siempre se mantiene totalmente ajeno a la planificación lingüística estatal; ésta puede llegar a influir en las elecciones lingüísticas de los individuos en situaciones comunicativas informales. Esto ocurre cuando las políticas lingüísticas, al elevar el estatus de una lengua y estigmatizar otra, fomentan actitudes particularmente positivas hacia la primera y negativas hacia la segunda, de modo tal que los hablantes consideren que la lengua estigmatizada es un obstáculo para las posibilidades de ascenso social.

Es así que la expansión funcional del español en la zona de frontera ha sido el resultado de la planificación estatal, tanto de un modo directo como indirecto. Directamente, a través de las represiones, imposiciones, recomendaciones, ejecutadas en los ámbitos público-institucionales. Indirectamente, como consecuencia de las actitudes que se generaron hacia las variedades involucradas, actitudes que llegaron a comprometer las acciones de los hablantes también en los ámbitos menos controlados por las instituciones.

En el Uruguay hemos podido observar cómo muchos hablantes cuya lengua materna no es el español (sino el portugués, el italiano, el gallego, etc.) han tratado de transmitir a sus hijos aquella variedad desde el hogar, con el fin de facilitarles el futuro desempeño social en una sociedad que se prevé como monolingüe española. Los hablantes secundan la planificación Estatal, erigiéndose como verdaderos micro-agentes planificadores, dentro de su propio hogar.

El uso de una determinada variedad lingüística en los dominios informales está estrechamente relacionado con la identidad de los hablantes. Para lograr que la gente cambie sus hábitos lingüísticos en los estilos menos formales y menos monitoreados, los macro-planificadores institucionales tienen que lograr que, de alguna manera, cambien los modelos socioculturales con los cuales la gente se identifica. Como señala Pool (1979),

planificación lingüística y planificación de identidad son dos conceptos íntimamente relacionados, y actuando sobre una se puede incidir sobre la otra, en ambos sentidos.

Cuando los efectos de la planificación lingüística llegan a crear conciencia en los hablantes de la necesidad de introducir la lengua A en ámbitos que por definición escapan al control institucional (es decir, cuando los macro-agentes planificadores son apoyados por micro-agentes planificadores), entonces se puede prever un cambio de lengua sustancial (en el sentido de desplazamiento de una lengua por otra) y un resquebrajamiento de la situación diglósica.

La diglosia se diluye si los ámbitos de uso de las variedades involucradas comienzan a solaparse. Los hablantes mismos, en virtud de las expectativas de identificación social que tengan para sí y para con sus descendientes, aceptan la propuesta institucional como propia, y planifican su ejecución en los ámbitos que entran bajo su influencia.

Las comunidades diglósicas pueden mantenerse estables en tanto se conserve la división de funciones de las lenguas involucradas. Por este motivo, resulta arriesgado imaginar el futuro de la comunidad fronteriza como estable en ese sentido, en la medida en que el español avanza sobre los DPU también en los ámbitos menos formales, particularmente en las localidades urbanas.

3. La política lingüística de la integración regional

En 1994 se puso en funcionamiento el Tratado del MERCOSUR (Mercado Común del Sur), convenio económico entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Para este último, la integración tiene mucho de retorno a los orígenes, si recordamos la estrecha vinculación histórica que ha tenido con sus vecinos.

3.1. Objetivos de la planificación

Si bien los objetivos del MERCOSUR son básicamente económicos, el Tratado incluye referencias tipo cultural¹⁰. Entre éstas, la que más nos atañe es la que se refiere a la política lingüística a seguir en el marco de la integración regional.

El artículo 4 de las Declaraciones del Protocolo de Intenciones de dicho Tratado (de fecha 13/12/91) manifiesta el interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR -español y portugués- a través de los Sistemas Educativos. Uruguay, como país miembro del Tratado, deberá instrumentar los mecanismos para cumplir con dicho propósito, que en su caso implica la enseñanza del portugués.

De la lectura del Tratado surgen claramente las expectativas de que una planificación lingüística que fomente el uso del español y del portugués, sea un medio eficaz para planificar la identidad regional. Ya no se trata aquí, como en el caso de la tradicional política lingüística uruguaya, de planificar una identidad *nacional*, sino de construir una identidad *regional*; pero en ambos casos se apela a la manipulación de las lenguas como un medio de alcanzar los objetivos que, vale la pena recalcarlo, no son nunca en última instancia lingüísticos sino políticos, económicos, sociales y culturales.

3.2. La planificación en la encrucijada

Así como la imposición del español fue vista por el Estado uruguayo como un instrumento para crear una identidad nacional, en este momento se plantea fomentar una identidad regional a través del uso compartido de las dos lenguas oficiales del MERCOSUR, cumpliéndose así con otra función que ha sido señalada como propia de las lenguas de comunicación amplia o internacional: la función participativa. Se trata de manejar una lengua que permita

participar del desarrollo cultural regional a nivel tecnológico, científico, económico, diplomático, etc.

Dados los presupuestos ideológicos que sustentaron la política lingüística del Estado uruguayo a lo largo del siglo, puede considerarse que la misma se encuentra en estos momentos tácitamente cuestionada, si es que pretende adecuarse a los lineamientos del MERCOSUR en materia lingüística.

Se da entonces la paradoja de que el Estado uruguayo, que tanto enfatizara a lo largo de su historia la necesidad de unificar y homogeneizar hacia adentro, pero también de marcar fronteras políticas y lingüísticas en relación con sus vecinos (en especial el del norte) (Barrios e.a. 1993), se enfrente a la necesidad de plantearse esta vez objetivos lingüísticos y culturales totalmente opuestos a los que había aspirado durante décadas: la integración regional (en lugar de la diferenciación regional) y la implantación del portugués (en lugar de su represión). Para lograr la uniformidad lingüística, el Estado uruguayo ha luchado más o menos explícitamente durante décadas contra el portugués; ahora, se espera que fomente su uso y aprendizaje.

Es así que, cuando las voces oficiales uruguayas hacen referencia a la inclusión del portugués en la enseñanza, más allá de señalar las dificultades prácticas que implica la instrumentación de la medida, apelan a argumentos de fuerte contenido ideológico; se considera que la introducción del portugués en el currículo educativo puede atentar contra la identidad nacional¹¹.

Es interesante observar cómo, a pesar de que el discurso oficial tradicional muchas veces minimizó los alcances de la diversidad lingüística en el norte del país (combatiendo lo que se negaba a aceptar que existía¹²), la introducción del portugués en el currículo educativo no deja de ser un tema molesto para todos aquellos que temen por la crisis de una identidad nacional, que parecen concebir solamente en términos de un modelo hispánico común.

Cuando aún no se han alcanzado las metas de unificación y diferenciación lingüísticas en el Uruguay, y cuando aún muchos pueden especular que una eventual identidad uruguaya está lejos de reconocerse, el Estado uruguayo debe replantearse en términos de identidad regional, y en términos de integración lingüística, con aquella misma lengua (el portugués) que se intentó empecinadamente desterrar.

3.3. Instrumentación de la enseñanza del portugués

Para el caso de Uruguay, la política lingüística de integración pasa, como se ha dicho, por la enseñanza de portugués en todo el territorio nacional.

La enseñanza de lenguas extranjeras tiene una larga tradición en el currículo de Educación Secundaria (Barrios e.a. 1992). La elección de los idiomas (tradicionalmente, inglés, francés e italiano) se ha fundamentado siempre con argumentos de tipo instrumental, o bien resaltándose aspectos que tienen que ver con el «enriquecimiento cultural». En general, se evitan alusiones a las tradiciones étnicas de los grupos minoritarios¹³.

Ya antes de la puesta en funcionamiento del MERCOSUR, en el ámbito oficial se había comenzado a evaluar la viabilidad y conveniencia de enseñar portugués. En 1991 se designó una Comisión del Consejo de Educación Secundaria, integrada por Inspectores Docentes de diferentes asignaturas, para elaborar complementos temáticos y material de apoyo sobre el MERCOSUR. La Comisión, atendiendo a los cambios que aparejará la puesta en práctica del Mercado Común, proponía, entre otras cosas, facilitar la extensión de una enseñanza bilingüe español-portugués, para la cual consideraba necesario afianzar y extender el estudio de la lengua materna, e incorporar al Ciclo Básico la enseñanza sistemática del idioma portugués.

Esta decisión no tuvo, sin embargo, carácter resolutivo; por

lo tanto, puede considerársela solamente como un antecedente de la preocupación que existía entonces en el ámbito gubernamental por cumplir, a nivel de planificación lingüística, con los mandatos del MERCOSUR. En su argumentación, la propuesta resultaba coherente con los antecedentes de política lingüística del país, en el sentido de que no se fundamentaba la inclusión del portugués desde un punto de vista histórico-demográfico, sino solamente con un criterio instrumental.

Hacia fines 1995, una Comisión del CODICEN (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública) sobre Política de Lenguas, elevó una propuesta que indica, como «políticas definidas»:

- a) el fortalecimiento de la lengua materna;
- b) el establecimiento del inglés como primera lengua extranjera; y
- c) el cumplimiento del compromiso asumido al ingresar al MERCOSUR, de reconocer la existencia de dos idiomas oficiales, español y portugués.

Dentro del cronograma tentativo de acciones, el informe prevé para el año 1996 la creación de Centros de Enseñanza de Segundas Lenguas Extranjeras, en Montevideo y en ciudades del Interior del país, en los que se enseñará a estudiantes de Enseñanza Media los idiomas portugués, francés e italiano. Se implementa también la formación de los recursos humanos necesarios, mediante:

- a) La capacitación de profesores, a través de programas de reconversión de docentes de francés e italiano al portugués.
- b) La formación de profesores de portugués en el futuro Instituto de Profesores a localizarse en el norte de la República.

Para el año 1997 se prevé el establecimiento de un Bachillerato de Lenguas (que incluirá el portugués) y para 1998, finalmente, un relevamiento de los recursos humanos disponibles, y una toma de decisión sobre la expansión, mantenimiento o

reformulación de las experiencias de enseñanza del portugués.

3.4. La frontera ante la nueva planificación

Una vez más, la zona fronteriza ofrece peculiaridades que la planificación lingüística deberá contemplar. Por el momento, no hay ninguna acción concreta que apunte a contemplar la zona de frontera como un caso particular dentro de la planificación lingüística de la integración.

3.4.1. ¿Ante una posible revitalización étnica?

La identidad regional que se fomenta no es para muchos habitantes del Uruguay una identidad nueva, sino más bien un caso de revitalización étnica, el rescate de una identidad amenazada con la extinción.

Así como la lengua portuguesa cumplirá para la mayor parte de los uruguayos una función meramente participativa (en el sentido arriba señalado), podría considerarse (en primera instancia) que para muchos habitantes de la frontera podría ser el equivalente de una lengua que durante muchas décadas les fue negada. (Sin embargo, véanse más adelante las consideraciones sobre las diferencias funcionales entre el portugués estándar y los DPU).

Ante tales circunstancias, puede darse un nuevo giro, no sólo en las políticas lingüísticas estatales, sino también en la planificación lingüística individual de los hablantes de frontera. De una micro-planificación tendiente a favorecer el uso del español en el hogar, quizás se impulse ahora una nueva micro-planificación que apunte a revitalizar el uso de los DPU, en tanto variedades de un portugués que se presenta en esta instancia como el emblema de la integración regional.

Podríamos estar frente a lo que Trudgill (1983) ha denominado «identidades conflictivas». Los modelos identitarios

de la sociedad fronteriza resultan conflictivos: si bien el español tiene el prestigio que acarrea su uso en la enseñanza, el portugués tiene en la zona de frontera el respaldo de un país que se siente particularmente cercano física, histórica y culturalmente, y que no debe descartarse como un potencial ambiente laboral. La persistencia misma de los DPU (a la par que su inestabilidad) podría explicarse, entre otras razones, porque no existe en los habitantes de frontera una identificación etno-lingüística claramente definida. En las circunstancias actuales, el conflicto se acentúa (¿o se resuelve?) en la medida en que se espera una política más permisiva en relación con la integración económica, cultural y lingüística, que hasta entonces funcionaba de facto.

Si recordamos que los objetivos últimos de toda planificación lingüística son sociales, económicos y culturales, puede preverse que, una vez más, la región norte del Uruguay necesitará un replanteamiento de su planificación lingüística interna, más allá de las propuestas estatales que suelen apuntar a medidas globales para todo el país.

3.4.2. El estatus del español, de los DPU y del portugués estándar, desde la perspectiva actual

Aunque la discusión sobre la inclusión del portugués en Enseñanza Media es relativamente reciente, el asunto fue tratado en diversas oportunidades, desde la década del '60, para el caso de las escuelas de frontera. Las propuestas en cuestión fueron objeto de polémicas, incluso en el Parlamento, pero nunca se llegaron a instrumentar.

La implementación de la enseñanza del portugués en el Uruguay en general, y en la frontera en particular, dista de ser sencilla, no sólo por razones prácticas e ideológicas, sino por la complejidad de su realidad sociolingüística. Siempre está latente el peligro de cometer errores, debido a una visión equivocada o

parcial de la situación. En ese sentido, deben tenerse en cuenta algunos aspectos relacionados con el estatus actual del español, del portugués estándar y de los DPU, en las comunidades fronterizas.

El portugués está presente en el repertorio lingüístico de las localidades de frontera a través de su variedad dialectal, los DPU. La presencia del portugués estándar, por el contrario, es marginal. Aunque los habitantes de la frontera tienen contacto con éste a través de los medios de comunicación brasileños (e incluso, en las localidades urbanas de frontera, por la presencia de brasileños), la funcionalidad del portugués estándar es, en general, mucho más restringida que la de los DPU y que la del español, por lo menos a nivel de producción.

Es claro que, estemos o no de acuerdo con los términos en que se planteó la planificación lingüística del Uruguay, y si bien en determinada etapa podría haberse considerado recomendable la alfabetización en portugués, por ser éste el estándar de los DPU, actualmente la alfabetización en español es la solución que más se adecua a la realidad sociolingüística de la región. Difícilmente pueda concebirse ya un desplazamiento del español en las funciones que cumple, y difícilmente el portugués estándar pueda sustituirlo en ese aspecto.

Incluso para los hablantes que tienen a los DPU como lengua primera, la realidad les indica que la lengua segunda que necesitan para actuar en sociedad es el español, y no el portugués estándar.

Teniendo en cuenta que la enseñanza del portugués no puede concebirse con el objetivo de sustituir funcionalmente ni español ni a los DPU, cabe perfectamente concebirla haciendo hincapié en la misma función participativa que se extrapola del tratado del MERCOSUR, y que fundamenta su inclusión en el resto del territorio del Uruguay. Si el español y los DPU son las variedades locales necesarias para funcionar adecuadamente en las comunidades fronterizas, el portugués (encarado como lengua

extranjera) será cada vez más necesario como lengua de la integración regional.

De todos modos, cualquier decisión que se tome en relación con el estatus curricular del portugués en la zona de frontera, deberá pasar por un diagnóstico actualizado de la realidad sociolingüística de la región, una adecuación didáctico-pedagógica de la enseñanza de dicha lengua (no olvidemos que allí no se parte «de cero») y, muy especialmente, un estudio serio que recoja las expectativas que en materia lingüística tienen los propios interesados, es decir, los habitantes de la frontera.

Y sea cual sea la lengua de la educación, o las lenguas extranjeras incluidas en el currículo, no está de más insistir en que su enseñanza no deberá plantearse como un modo de desterrar los vernaculares, ya que no sólo se estaría violentando el repertorio lingüístico de la comunidad, sino que se estaría atentando contra la identidad misma de las comunidades fronterizas, a través de un patrimonio lingüístico que les es peculiar.

3.4.3. La expansión de los repertorios lingüísticos en comunidades bilingües y monolingües

Para concluir, me interesa resaltar las similitudes que existen entre las así llamadas comunidades monolingües y bilingües, sobre todo cuando las diferencias sociales en las primeras son acentuadas.

La situación en que se encuentran los hablantes de la frontera no es sustancialmente diferente a la situación que involucra a los hablantes de cualquier comunidad en que (ya sea a través de lenguas diferentes, variedades sociales o regionales de una misma lengua, o distintos registros) se dispone de un repertorio diversificado que contempla propósitos específicos. Las situaciones de bilingüismo y diglosia (tomados estos términos en un sentido amplio del concepto de variedad lingüística, que incluye la diversificación por registros) son más una constante que una excepción.

El estigma que pesa sobre los DPU no es sustancialmente diferente al que pesa sobre otras hablas subestándares, en comunidades consideradas como monolingües. Quizás, la conciencia que existe en la frontera sobre el escaso prestigio de los DPU, es más acentuada que la que tienen los montevideanos, por ejemplo, en relación con los sociolectos de nivel bajo. Pero esto es así debido a que en la frontera las diferencias lingüísticas entre las variedades A y B son más notorias; allí entra en juego el constructo antropológico de «lengua» (español, portugués), y además los DPU son reconocidos popularmente por su característica de «mezcla» («ni español ni portugués»).

El esquema básico de bilingüismo y diglosia, sin embargo, es similar en ambos casos. La lengua de la escuela, de la administración, de los estilos formales, etc., es siempre una variedad superpuesta; una variedad A aprendida fuera del hogar que, en definitiva, no es nunca la variedad materna; una variedad que goza de mayor prestigio, pero que no puede sustituir a la variedad B, que cumple a su vez funciones diferentes, específicas de determinados ámbitos y roles sociales.

El uso de la variedad B (DPU o subestándares en general) en la educación, puede ser necesario en los primeros estadios de la enseñanza, para evitar conflictos iniciales de identidad y problemas de inteligibilidad. Pero para ser funcionalmente competente, el niño debe ser introducido, paulatinamente pero sin demora, en aquella parte del repertorio lingüístico de la comunidad a la que solamente podrá acceder por medio de la escolarización: el español estándar, en todos los casos.

Es cierto que el niño tiene derecho a que no se le exija el uso de una variedad que aún no conoce. Pero también tiene derecho a que se le enseñen otras variedades que son funcionalmente necesarias en su comunidad, y sin cuyo conocimiento no podrá ser lingüística y socialmente competente.

La recomendación imprescindible es que, en todos los casos,

el docente tome conciencia de que su tarea consiste en una «ampliación» de los repertorios, y no en una sustitución de una variedad por otra. Esa tarea debe realizarse con la profunda convicción (por parte del docente y de los educandos) de que las variedades B (por así llamarlas) cumplen una función tan importante dentro de la sociedad como las variedades A. La represión indiscriminada de una variedad B es nefasta no sólo por los conflictos de identidad que acarrea el hecho, sino porque dentro de la comunidad los hablantes la necesitan efectivamente para comunicar con eficacia determinados mensajes y matices estilísticos.

La variedad B es la que el niño maneja con sus pares. La prueba más fehaciente de su funcionalidad la encontramos en las mismas localidades fronterizas, cuando los niños que entran a la escuela siendo monolingües de español, aprenden los DPU en la interacción con sus compañeros. Del mismo modo, en las sociedades monolingües, las jergas infantiles y adolescentes acentúan y adoptan muchos rasgos subestándares¹⁴. Si la variedad A es la lengua para las relaciones laborales, educacionales, y para la escritura (lo cual no es poca cosa), la variedad B es la lengua para las relaciones familiares y de amistad, lo cual tampoco es poca cosa.

Notas

(1) La terminología «language planning», acuñada por Haugen (1959), equivale *grosso modo* a las expresiones «aménagement linguistique» y «normalización lingüística». Aunque referencialmente equivalentes, cada una de ellas tiene connotaciones particulares, de acuerdo a la realidad lingüística que describen. Daoust y Maurais (1987), que han descrito la planificación lingüística en Quebec, consideran que la expresión «planificación lingüística» connota un tipo de intervención impositiva del Estado, mientras que «aménagement linguistique» trata de resaltar los esfuerzos colectivos para rescatar los idiomas disponibles en la

comunidad, con la adhesión y participación de los usuarios. Por su parte, el concepto de «normalización lingüística», acuñado en el ámbito de la lingüística catalana, hace hincapié en la existencia de una situación básica de conflicto lingüístico entre lenguas dominantes y dominadas.

(2) Distinciones similares han realizado Jernudd (1973): «language determination» y «language development» y Hamel (1993): política del lenguaje externa e interna. También se puede hablar de planificación lingüística en sentido estricto (equivalente a planificación del estatus) versus estandarización o «cultivo» de una lengua.

(3) Dentro del concepto de variación lingüística, Fasold concibe un amplio espectro de posibilidades, que van desde la variación en la estructura (por ejemplo, elección entre variantes estilísticas dentro de un dialecto) hasta la variación en el uso (entendiendo por esto la elección entre sistemas diferentes). Este autor considera que la existencia de variantes es lo que, justamente, hace posible la planificación.

(4) Un reseña amplia de la planificación lingüística en el Uruguay puede consultarse Barrios e.a. (1993). Behares (1984a) es la investigación más exhaustiva sobre planificación lingüística en zona de frontera. Para planificación lingüística en relación con grupos migratorios, un trabajo precursor es Barrios e.a. (1989). El tema de la planificación lingüística e integración regional ha sido tratado específicamente en Barrios e.a. (1992) y, sobre todo, en Barrios (1995). Finalmente, sobre la instrumentación del portugués como lengua extranjera, puede consultarse Gabbiani (1995).

(5) Es el caso, por ejemplo, de las reivindicaciones lingüísticas en torno al guaraní en Paraguay y al catalán en Cataluña.

(6) Sin embargo, sería ilusorio pensar que el mero logro de la unidad lingüística resuelva *per se* los problemas de índole económica, social, etc.

(7) Este aspecto coincide *grosso modo* con el criterio de frontera grupal que emplea Barth (1976) para la delimitación de los grupos étnicos.

(8) Según este autor, en Livramento/Rivera el 76% de los informantes uruguayos son bilingües, mientras que en Yaguarón/Río Branco lo son el 44%. Por el contrario, los porcentajes de brasileños bilingües son menores: 27% y 36% respectivamente. Justamente, Hensey reproduce las declaraciones de un maestro de Rivera, que reconoce que los uruguayos prefieren hablar portugués porque «pasando la frontera, nadie le habla en español» (p. 88).

(9) Nótese sin embargo que, en un sentido estricto, el registro de español que les inculca la escuela constituye también una variedad «superpuesta». Retomaré este aspecto más adelante.

(10) En el Plan trienal para el sector Educación se indica que:

«Los países del Cono Sur expresan en su propia forma de ser cultural, los nexos necesarios y suficientes para ser un conjunto de pueblos que tienen una trayectoria histórica compartida y que pueden tener un destino común. En estas condiciones y con estas características, se señala que estos países constituyen una comunidad «natural», lo cual se singulariza frente a otros bloques que se constituyen a partir de razones económicas, comerciales, estratégicas o geográficas».

(11) Barrios e.a. (1992) citan las siguientes declaraciones del entonces Presidente del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), para ilustrar el tipo de argumento al que me refiero: «La enseñanza del portugués la concebimos y la buscaremos como un conocimiento de tipo instrumental y sobre todo utilitario a los efectos de tener una mayor integración económica. Pero en lo personal yo tengo grandes reservas acerca de la conveniencia de su enseñanza en el nivel primario. En primer lugar, porque una cosa es la integración cultural, y asociado a eso la necesidad de preservar la identidad nacional. Hay un problema que trasciende lo educativo y pasa a ser un problema de corte cultural y hasta si se quiere geopolítico (...).» (Diario El País, 19/7/92).

(12) «¿Cómo se puede reprimir y desconocer la existencia de los DPU al mismo tiempo?» (Behares 1984: 52).

(13) «Nunca se consideró que la inclusión de cualquiera de las lenguas extranjeras antes mencionadas [inglés, francés e italiano] atentara contra la identidad cultural nacional, si bien entre los grupos de inmigrantes el italiano es uno de los de mayor peso y el aprendizaje de esta lengua podría, eventualmente, reforzar su utilización en distintos ámbitos» (Barrios e.a. 1992: 4).

(14) He manejado un poco ligeramente la terminología «variedad subestándar» e «estilo informal»; obviamente, ambos conceptos no son sinónimos ni mucho menos. Sin embargo, me interesa rescatar el hecho de que existe cierto solapamiento entre ambos, en lugar de una delimitación tajante. Es cierto que muchos rasgos subestándares no aparecen jamás en ningún hablante de nivel alto, sea cual sea su estilo. Pero también es cierto que hay muchos otros rasgos subestándares que son adoptados, incluso por los individuos de nivel alto, para acentuar la informalidad de una situación.

BIBLIOGRAFIA

Barrios, G. (1995) «Planificación lingüística y MERCOSUR: el caso uruguayo». Leído en: Encontro sobre Políticas Lingüísticas para o MERCOSUL. Curitiba.

Barrios, G., L. Behares, A. Elizaincín, B. Gabbiani, M. Gargiulo, A. Guimaraens y R. Tani (1981) Diagnóstico lingüístico de la región fronteriza uruguayo-brasileña. Montevideo, OEA/Ministerio de Educación y Cultura.

Barrios, G. y B. Gabbiani (1991) «El proceso de españolización en los dialectos portugueses del Uruguay. Un estudio léxico». Inédito.

Barrios, G., B. Gabbiani, L. E. Behares, A. Elizaincín y S. Mazzolini (1993) «Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay». Iztapalapa, 29 (13). 177-190.

Barrios, G., B. Gabbiani y V. Orlando (1992) «Las políticas lingüísticas en el Uruguay en el marco de la integración regional». Leído en: III Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Campinas.

Barrios, G., S. Mazzolini y V. Orlando (1989) «El rol de las instituciones en el perfil lingüístico de las minorías étnicas». Leído en: II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Campinas.

Barth, F. (1976) Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. México, UNAM.

Behares, L. E. (1984a) Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño.

Behares, L. E. (1984b) «Diglosia escolar en la frontera uruguaya con Brasil: Matriz social del bilingüismo». Cadernos de Estudos Lingüísticos, 6. 228-234.

Behares, L. E. (1989) «Diglosia escolar: aspectos descriptivos y sociopedagógicos». Trabalhos de Lingüística Aplicada, 14. 147-154.

Calvet, L.J. (1987) La guerre des langues et les politiques linguistiques. París, Payot.

Christian, D. (1988) «Language planning: the view from linguistics». En: F. Newmeyer (ed.) Linguistics: The Cambridge Survey IV. Language: The sociocultural context. Nueva York, Cambridge University Press. 193-209.

Daoust, D. y J. Maurais (eds.) (1987) Politique et aménagement linguistiques. Quebec, Les Publications du Quebec.

Elizaincín, A. (1973) «Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo». Temas de Lingüística, 3. Montevideo, Universidad de la República.

Elizaincín, A., L. Behares y G. Barrios (1987) Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en el Uruguay. Montevideo, Amesur.

Fasold, R. (1984) The sociolinguistics of society. Nueva York, Basil Blackwell.

Ferguson, Ch. (1959) «Diglossia». Word, 15. 225-240.

Fishman, J. (1971) «National languages and languages of wider communication in the developing nations». En: W.H. Whitley (ed.) Language use and social change. Problems of multilingualism with special reference to Eastern Africa. Londres, Oxford University Press. 27-56.

Fishman, J. (1982) Sociología del lenguaje. Madrid, Cátedra.

Fishman, J. (1984) «Minority mother tongues in education». Prospects (UNESCO), 1. 51-61.

Gabbiani, B. (1995). «La situación de la enseñanza del español y el portugués como lenguas extranjeras en el Uruguay». Leído en: Encontro sobre Políticas Lingüísticas para o MERCOSUL. Curitiba.

Garvin, P. y M. Mathiot (1974) «La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura». En: P. Garvin y Y. Lastra (eds.) Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México, UNAM. 303-313.

- Gumperz, J. (1985) Discourse strategies. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hamel, R.E. (1993) «Políticas y planificación del lenguaje: una introducción». *Iztapalapa*, 29. 5-39.
- Haugen, E. (1959) «Language planning in modern Norway». *En Anthropological Linguistics*, 1/3. 8-21.
- Hensey, F. (1972) The sociolinguistics of the Brazilian - Uruguayan border. La Haya, Mouton.
- Hymes, D. (1974) Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Kloss, H. (1966) «German-American language maintenance efforts». *En: J. Fishman (ed.) Language loyalty in the United States*. La Haya, Mouton. 207-252.
- Labov, W. (1972) Sociolinguistic patterns. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Milroy, J. y L. Milroy (1985) Authority in language. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Pool, J. (1979) «Language planning and identity planning». *IJSL*, 20. 5-21.
- Rubin, J. y B. Jernudd (1971) Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations. Hawaii, University Press of Hawaii.
- Trudgill, P. (1983) On dialect. Social and geographical perspectives. Nueva York, New York University Press.

8. EDUCAÇÃO / CULTURA / FRONTEIRA: UM ESTUDO DO PROCESSO EDUCATIVO - CULTURAL NA FRONTEIRA BRASIL - PARAGUAI

Nilce Aparecida da S. F. Fedatto

1- Considerações iniciais

Soa estranho falar sobre fronteiras em tempos de globalização; parece estar-se na “contramão” da história. Mas acreditamos com Jacob Gorender (1995: 112) que é cedo para dizer que o Estado Nacional está superado, por que diante do processo de globalização

“... os Estados nacionais continuam a desempenhar papel de primeira importância, implementando estratégias relacionadas com suas posições geopolítica.”

Nesta perspectiva, o tema fronteira apresenta-se como um campo fértil para a pesquisa e estudo seja em função da diversidade populacional, econômica e cultural que apresenta, seja justamente, para apontar os limites do Estado Nacional, visto que, o pesquisador nesta situação limite pode perceber efetivamente o novo sentido que parece estar adquirindo a problemática nacional e qual a sua repercussão na vida dos cidadãos. Quanto a educação, que é nossa área, trata-se de buscar o papel que lhe está reservado nessa nova ordem mundializada.

A fronteira do Brasil é de 15.719 km e delimita-se com dez países da América Latina e Guianas. Mas, fronteira no Brasil é tema, ou melhor, é competência da geopolítica e para esta, parece-nos, que o território é mais importante que o povo. Em razão disso, é que, embora, preocupação desde o Império e protegidas por Lei, no âmbito da educação, apenas em 1963, com o decreto 53.327, o