

Posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa en Uruguay

Stefanía Conde

Universidad de la República, Uruguay
stefania.conde0787@gmail.com

Fecha de recepción: 3/3/2024
Fecha de aceptación: 14/5/2024

Resumen

En este trabajo se analizan las posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa desarrolladas en educación secundaria en el contexto de los tres períodos de gobierno progresista en Uruguay (2005-2019). A partir de los aportes del Análisis Político de Discurso (APD) en el campo educativo, se aborda la categoría “posiciones sindicales y técnico-docentes” y se identifican las diferentes configuraciones discursivas sobre las políticas de inclusión educativa y su relación con la forma liceal. Metodológicamente, se trabaja desde un enfoque cualitativo a partir de entrevistas realizadas a referentes del ámbito sindical y técnico-docente. El análisis realizado permite analizar algunas de las disputas y tensiones inscriptas en las discusiones sobre las relaciones entre políticas de inclusión educativa y forma liceal, así como entre educación y procesos de desigualdad.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palabras clave

1| posiciones sindicales y técnico-docentes 2| políticas de inclusión educativa 3| educación secundaria 4| forma liceal 5| desigualdad

Cita sugerida

Conde, Stefania (2024). Posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa en Uruguay. *Tramas y Redes*, (6), 47-65, 600c. DOI: 10.54871/cl4c600c



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Posições sindicais e técnico-docentes em relação às políticas de inclusão educacional no Uruguai

Resumo

Este artigo analisa as posições sindicais e técnico-docentes sobre as políticas de inclusão educacional desenvolvidas no ensino médio no contexto dos três períodos de governo progressista no Uruguai (2005-2019). Com base nas contribuições da Análise Político do Discurso (APD) no campo da educação, abordamos a categoria “posições sindicais e técnico-profissionais” e identificamos as diferentes configurações discursivas sobre políticas de inclusão educacional e sua relação com a forma de ensino médio. Metodologicamente, utilizamos uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas com representantes da esfera sindical e técnico-profissional. A análise realizada permite-nos analisar algumas das disputas e tensões inscritas nas discussões sobre a relação entre políticas de inclusão educacional e forma escolar, bem como entre educação e processos de desigualdade.

Palavras-chave

1| posições sindicais e técnico-docentes 2| políticas de inclusão educativa 3| ensino medio
4| forma liceal 5| desigualdade

Union positions and technical-teaching perspectives on educational inclusion policies in Uruguay

Abstract

This paper analyzes union and technical-teaching positions regarding educational inclusion policies developed for high school education during the three terms of office of progressive government in Uruguay (2005-2019). Based on contributions of Political Analysis of Discourse (APD) for educational field, we define “union and technical-teaching positions” and we identify the different discursive configurations on educational inclusion policies and their relationship with the high school form. Methodologically, we work from a qualitative approach based on interviews with key figures from the union and technical-teaching sectors. The analysis carried out allows the examination of some disputes and tensions inscribed in the discussions on the relationship between educational inclusion policies and the high school form, as well as between education and processes of inequality.

Keywords

1| union and technical-teaching positions 2| educational inclusion policies 3| high school education 4| high school form 5| inequality

Introducción

El presente trabajo forma parte de una tesis doctoral en curso¹ cuya temática de investigación se configura en torno a las posiciones sindicales y técnico-docentes sobre las políticas de inclusión educativa y la forma liceal.² La misma se centra en el contexto uruguayo y en la “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005), teniendo en cuenta que es en dicho escenario que se impulsan y desarrollan las diferentes políticas de inclusión educativa.

En el marco de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD) y sus aportes al campo educativo, se aborda la categoría “posiciones sindicales y técnico-docentes” y se identifican las diferentes configuraciones discursivas respecto de las políticas de inclusión educativa y su relación con la forma liceal.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo y se trabaja con entrevistas realizadas a referentes del sindicato de profesores (Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, FeNaPES) y de la Asamblea Técnico Docente de educación secundaria, ámbitos en los que las y los docentes canalizan la participación colectiva.³

Desde el punto de vista organizativo, el trabajo se estructura en cuatro momentos. En un primer momento, se aborda la categoría “posiciones sindicales y técnico-docentes” a partir de los aportes del APD. En segundo lugar, se analizan los sentidos, disputas y tensiones del significante “inclusión educativa”, en relación con el derecho a la educación. En un tercer momento, se aborda la relación entre políticas de inclusión educativa y forma liceal, dando cuenta de las diferentes posiciones sindicales y técnico-docentes. Por último, se presentan algunas reflexiones finales y se dejan planteadas algunas interrogantes para futuros avances de la investigación en curso.

1 La tesis se inscribe en el Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE, Udelar).

2 En el presente trabajo se recupera la expresión “forma liceal” a partir de los planteos de Flous, Morales y Sidi (2020). Se hace referencia a la forma liceal –a partir del estudio sobre la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001)– a los efectos de contemplar las especificidades de la escuela secundaria.

3 En el marco del trabajo de tesis, se entrevistó a 17 referentes del sindicato de profesores y a 13 referentes de la Asamblea Técnico docente de educación secundaria. La FeNaPES es el sindicato de los/as trabajadores/as docentes de Educación Secundaria Pública, y reúne 56 asociaciones (filiales) en todo el país. Las ATD, por su parte, constituyen órganos públicos deliberantes con derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos técnico-pedagógicos de la rama de enseñanza específica y de educación general. Cada una de las ATD canaliza la participación de las y los docentes a través de asambleas por centro educativo y asambleas nacionales por rama de enseñanza.

Aproximación a la categoría “posiciones sindicales y técnico-docentes”

En el marco de la perspectiva del APD, la referencia a posiciones sindicales y técnico-docentes, a partir de la idea de posición de sujeto (Laclau y Mouffe, 2015) y de posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014), implica, en tanto configuraciones discursivas, “considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 20). Ello supone pensar las posiciones atravesadas por el carácter abierto y contingente propio del discurso, evitando así visiones deterministas y esencialistas.

En el proceso de análisis documental realizado en trabajos previos (Conde, 2022; 2023), hemos podido efectuar una primera aproximación a la configuración de posiciones sobre la base de aquello que se ha construido en términos de acuerdos en el marco de un proceso de articulación de sentidos y de construcción de la acción colectiva. Desde este lugar, se han podido analizar las regularidades en la dispersión de discursos, y en este escenario las demandas y los proyectos colectivos.

En este análisis documental, tanto las resoluciones de los congresos de la FeNaPES como los libros de la ATD de educación secundaria que recogen los planteos de las asambleas nacionales han permitido dar cuenta de la producción de representaciones colectivas y de aquellos discursos que circulan en términos hegemónicos. No obstante, la asignación colectiva de sentido se produce en un proceso donde los sentidos “ingresan en una fase de disputa entre visiones dominantes y otras subalternas” (Retamozo, 2009, p. 114). Es aquí donde el análisis de entrevistas que realizamos en este trabajo permite contemplar también aquellos discursos que disputan otras construcciones de sentido, en tanto las posiciones se configuran siempre en un campo de disputa. Ello habilita a dar cuenta de los matices al interior de los colectivos que estamos examinando, en este caso del sindicato y la ATD. Como plantea Southwell, el sentido del discurso “nunca es fijo, completo o suturado, sino que es dinámico, terreno de disputas, siempre expuesto a la acción de disrupción, dislocación que producen las disputas por esas significaciones en el espacio social” (Southwell, 2023, p. 8).

En este apartado, interesa aproximarse a las posiciones sindicales y técnico-docentes a partir de las entrevistas realizadas, poniendo acento en las diversas tramas discursivas que se construyen en torno a las políticas de inclusión educativa y su relación con la forma liceal. Interesa a su vez entender estas construcciones discursivas como producciones históricas, atravesadas por múltiples ámbitos de experiencia, que no se restringen al lugar

que los sujetos ocupan en las organizaciones docentes aquí contempladas. Como plantea Southwell en referencia a la categoría de posición docente,

el despliegue de una posición nunca es desde el vacío, sino que influyen en ella la formación recibida, la inscripción en los mandatos históricos que configuraron la profesión, las condiciones laborales, la integración a colectivos y sus debates, la bitácora que significa las experiencias de otras y otros educadores que trabajaron con anterioridad, las orientaciones institucionales, la experiencia acumulada, etc. Esos elementos, entre otros, están en la base desde la cual se configuran las posiciones (2023, p. 13).

En términos de Vassiliades, la posición docente no es “el posicionamiento individual, sino una construcción que deviene de la circulación de discursos” (2012, p. 204). Es desde este lugar que interesa analizar las posiciones sindicales y técnico-docentes. Al respecto, en algunos casos se observa en las entrevistas la necesidad de marcar la distancia entre aquello que se presenta como una definición del sindicato o de la ATD, y aquello que se configura como una mirada “personal”. Desde la perspectiva que adoptamos en este estudio, se utiliza la categoría de “sujeto” “en el sentido de ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 156), por lo que aquello que se presenta desde un lugar “personal” debe ser entendido aquí como construcciones discursivas que también forman parte de aquello que circula en los ámbitos colectivos.

“Inclusión educativa” y derecho a la educación

El significante “inclusión educativa” ocupó un lugar destacado en el diseño de las políticas educativas desarrolladas durante los tres períodos de gobierno progresista en Uruguay (2005-2019). Particularmente, cobró fuerza en el ámbito nacional en el contexto de aprobación de la Ley General de Educación N° 18.437 en 2008 (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, 2008) en el marco del reconocimiento de la educación como derecho y el proceso de universalización de la educación media.

De acuerdo a lo planteado por algunos autores (Martinis y Falkin, 2017), este reconocimiento jurídico que sostiene el mandato de la universalización no ha ido acompañado por un discurso político-pedagógico tendiente al reconocimiento del sujeto de la educación como un igual, a quien se le garantiza el acceso a aquellos conocimientos que se consideran valiosos a ser transmitidos. Como señalan los autores, el mandato de la inclusión no tuvo “un correlato del todo desarrollado en términos de la oferta de un discurso pedagógico que sustituya al tradicional de la escuela media” (Martinis y Falkin, 2017, p. 30). En el marco de las tensiones de las políticas de inclusión educativa, cabe destacar que el carácter universal del derecho a

la educación reconocido en la ley mencionada, convive con el desarrollo de políticas focalizadas dirigidas a poblaciones que son tipificadas en términos de “vulnerabilidad social”.⁴

En las entrevistas realizadas, tanto a referentes del sindicato como de la ATD, la posición crítica con respecto a los sentidos del signifi- cante “inclusión” ocupa un lugar hegemónico en el discurso. Se problema- tiza especialmente el carácter focalizado de estas políticas y se alude a los diversos efectos que estas producen. Entre ellos, se menciona la estigmati- zación de los sujetos a los que se dirigen estas políticas, el desdibujamiento de la enseñanza, la fragmentación del sistema educativo y del currículum, la reproducción de la pobreza y de las desigualdades propiciadas por las “acti- vidades adaptadas al medio” (A7)⁵ y la autonomía de los centros.

Una de las personas entrevistadas señala que, si bien se tuvo la intención de incorporar al sistema a estudiantes que estaban excluidos, las políticas desarrolladas no lograron una “inclusión de calidad” (S17) en lo que respecta a la posibilidad de egreso con los aprendizajes necesarios. El carácter “terminal” de las políticas de inclusión es uno de los aspectos que más se cuestiona. Al respecto, se entiende que estas políticas fueron pen- sadas para culminar el ciclo básico, en ocasiones en menor tiempo que el previsto por la propuesta regular, con efectos negativos en la continuidad educativa en el nivel medio superior. De esta forma se entiende que se gene- ran propuestas de diferente calidad y se asiste a una “educación para pobres, en las zonas pobres” (A3). Desde estas tramas discursivas se pone acento en las dificultades que estas políticas han tenido para efectivizar el derecho a la educación, más allá de la concepción del mismo como mero acceso a la educación secundaria.

En clave de las y los docentes, también se problematizan varios aspectos. Algunos de ellos refieren a los efectos de fragmentación en el cuer- po docente: generación de listas docentes paralelas a las listas escalafonarias, salarios diferenciales por trabajar en determinados planes, o imposibilidad de acceder a propuestas de formación dirigidas a quienes trabajaban en las políticas de inclusión.

Otra de las críticas que se realiza en torno a las políticas de in- clusión educativa es la falta de participación de las y los docentes en su di- seño: “no nos dieron ninguna participación” (A1); “bajaba todo ya digerido,

4 Esta expresión es la que frecuentemente se utiliza en los documentos de política educativa para referir a las propuestas focalizadas que se desarrollaron en el período progresista. Por su parte, Mancebo y Goyeneche (2010) sostienen que en América Latina la inclusión se asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social.

5 Para codificar las entrevistas se adoptó el siguiente criterio: en el caso de la ATD, A + N° correlativo; en el caso del sindicato, S + N° correlativo.

llegaba siempre en forma de imposición” (S5). A su vez, se problematiza la dificultad que tuvieron estas políticas en cuanto a la falta de presupuesto para su implementación, así como la multiplicación y superposición de las políticas de inclusión educativa en los centros educativos.

En cuanto a la relación focal-universal que atraviesa el diseño de las políticas de inclusión educativa, se configuran diferentes posiciones. Desde posiciones hegemónicas, se plantea que uno de los problemas de las políticas de inclusión educativa es que se intentó focalizar “sin discutir la base material real” (S3) y que la inclusión supone “meter gente para adentro” (A3) de forma aparente, sin cuestionar “las causas más profundas de la exclusión” (S9). En este sentido, se alude a las políticas focalizadas como “parches” (S3, S12) al sistema.

Desde otras posiciones sindicales, se plantea: “nosotros, como FeNaPES, nunca estuvimos de acuerdo con las políticas focalizadas en general” (S2), aunque al mismo tiempo se reconoce que a la interna del sindicato, y en el marco de los congresos, se generaban discusiones en torno a ello, configurándose de esta forma en un tema en tensión. Particularmente, se menciona el Plan de Asistencia Nacional a la Emergencia Social⁶ surgido en el contexto del primer período de gobierno del Frente Amplio, como marco en el que se dio una discusión respecto al lugar del asistencialismo en educación. Se señala que la posición sindical mayoritaria en ese momento fue adoptar un “apoyo crítico”, en tanto se acompañaron “planteos de inclusión en el marco de apoyo presupuestal para resolver la emergencia en situaciones que estaban complejas” (S2).

En vínculo con ello, hay quienes plantean que, si bien las políticas focalizadas pudieron haber surgido como respuestas transitorias, se continuaron en el tiempo y nunca lograron los objetivos propuestos. “Nosotros no es que estemos en desacuerdo con que haya políticas focalizadas” (S11) es una de las expresiones que surge de las entrevistas, dando cuenta de que es posible focalizar si ello es atendido por el Estado para que la problemática desaparezca.

Según se menciona, la discusión en torno a la política asistencial es una discusión que aún sigue estando presente en el sindicato. Si bien la posición crítica sobre las políticas de inclusión educativa ocupa un lugar hegemónico en el discurso, visualizándolo en perspectiva histórica, hay

6 Dicho plan se desarrolló entre los años 2005 y 2007 con el objetivo de dar respuestas a la indigencia y la pobreza extrema en el país. En el proyecto de presupuesto de la ANEP correspondiente al período 2005-2009, se alude a este plan como política tendiente a establecer acuerdos interinstitucionales con el fin de brindar las ayudas necesarias para que los “jóvenes y las familias en situación de riesgo no deserten tempranamente de la Educación Secundaria” (ANEP, 2005, p. 322).

quienes realizan una lectura diferente a la producida en ese momento. Al respecto, una de las personas entrevistadas vinculadas a la ATD, expresa:

fuimos bastante críticos en su momento (...) pero creo que se intentaba, desde esa postura, preservar la educación como fenómeno. Yo recuerdo algunas discusiones en torno a qué es la educación, ¿no?, si el liceo era un espacio de cuidado o si el liceo era un espacio de aprendizaje para los gurises, entonces, decíamos bueno, si es un espacio de cuidado, caricaturizando un poco, bueno, que se haga cargo el MIDES [Ministerio de Desarrollo Social], o sea, si el liceo tiene que darle de comer, esto, lo otro, que se haga cargo el MIDES decíamos, nosotros estamos para enseñar. Y en realidad, viéndolo en perspectiva, ni tanto ni tan poco (A6).

En el marco de esta relación focal-universal, una de las personas entrevistadas vinculadas al sindicato entiende que es posible focalizar una política si ello va acompañado de otras políticas focales “que permitan generar otras condiciones materiales en un mediano y largo plazo” (S3), tendientes a avanzar en un proceso de igualdad. En la misma línea, otra de las personas entrevistadas alude a la participación en grupos de trabajo en el contexto de la administración de Luis Yarzabal en el Consejo Directivo Central (CODICEN), y señala como parte de algunas de las conclusiones a las que se había llegado que hay una falsa contradicción entre políticas focalizadas y universales, en tanto las políticas focalizadas tienen que estar inmersas y deben ser coadyuvantes a las políticas universales.

Desde algunas posiciones técnico-docentes se plantea que lo que sí puede admitirse cuando no hay “más remedio” son las “políticas compensatorias” (A11) dirigidas a un “foco de gente que precisa”, aunque se entiende que ello hay que “hacerlo depender de la universalidad de los planes” (A11).

Frente al cuestionamiento a las políticas focalizadas que se entiende han producido procesos de fragmentación en el sistema educativo, se reivindica una educación y un currículo único para el conjunto de los sujetos de la educación. En este caso, el carácter único del plan constituye una forma de disputar las políticas focalizadas y sus efectos en la producción de desigualdad. No obstante, lo común pasa a ser entendido como “lo mismo” (Terigi, 2012): “los contenidos tienen que ser los mismos” (S1), en tanto el currículo debe ser único. A modo de ejemplo, no emerge como objeto de problematización la selección de contenidos a ser enseñados en clave de “justicia curricular” (Connell, 1997), más allá de reconocer el lugar de lo particular en lo que respecta a lo que cada docente resuelve en el aula fundamentado en su “autonomía” y su “libertad de cátedra” (A1). Entendemos que desde este lugar también se presenta como desafío la construcción de una discursividad pedagógica tendiente a problematizar la configuración

tradicional de la escuela secundaria y efectivizar el derecho a la educación al conjunto de los sujetos.

Las políticas de inclusión educativa y la forma liceal

Las políticas de inclusión educativa desarrolladas en el contexto de los tres periodos de gobierno progresista en Uruguay han estado atravesadas por diversas tensiones. En lo que refiere a la tensión focal-universal, en trabajos previos (Conde, 2018) hemos explicitado la forma en que las políticas de inclusión educativa focalizadas dirigidas a sujetos en situaciones de pobreza plantean cambios a distintos elementos de la forma liceal sin llegar a interpelar al sistema en su conjunto.

Recuperamos la expresión “forma liceal” (Flous, Morales y Sidi, 2020) con el fin de prestar atención a las especificidades de este nivel, tanto en lo que refiere al origen histórico de la escuela secundaria en Uruguay, con origen selectivo y propedéutico (Bralich, 2008), como a sus elementos constitutivos. Al respecto, Terigi (2008) identifica una trípode de hierro que apareja dificultades al momento de pensar alternativas en el nivel secundario: un currículo fuertemente clasificado, la formación especializada de los profesores en disciplinas claramente delimitadas y la estructura del trabajo de los profesores por horas clase.

Las políticas de inclusión educativa parten del reconocimiento de exclusiones vinculadas a la configuración de la escuela media, así como de la necesidad de producir alteraciones para democratizar la educación secundaria. En este sentido,

Los nuevos formatos no son sólo la afirmación de una particularidad, sino que ponen en evidencia algunas insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional, y golpean a su puerta con algunos ensayos diferentes que, por supuesto, no están exentos de relaciones de poder y de exclusiones (Southwell, 2008, p. 31).

No obstante, en algunos casos, se ha observado que se deposita la responsabilidad en los sujetos destinatarios de estas políticas y no en aspectos vinculados a la configuración de la escuela secundaria. En este marco, constituye un desafío que la forma escolar sea modificada, “para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica interna” (Southwell, 2008, p. 32).

Estas tensiones nos remiten a discusiones más amplias vinculadas a las relaciones entre educación y procesos de desigualdad educativa. Al respecto, recuperando las palabras de Terigi,

Muchos pedagogos nos hemos dedicado en las últimas décadas a tratar de problematizar las explicaciones que colocan sobre todo en las condiciones de la estructura social la producción de los problemas de

exclusión educativa y, al hacerlo, escamotean el análisis del papel de las condiciones específicamente escolares (2021, p 11).

En este marco, la autora alude a una tendencia a centrar la explicación en factores externos al sistema escolar y en los efectos de los determinismos estructurales en la situación educativa siendo necesario atender también a dinámicas específicamente escolares que producen exclusiones. Al respecto, “una visión crítica sobre las condiciones estructurantes de la desigualdad requiere una atención detenida sobre algunos mecanismos de exclusión que operan en el funcionamiento de las escuelas y que, de otro modo, quedarían invisibilizados” (Terigi, 2021, p. 11).

En este marco, diversos autores han problematizado la configuración del formato de la escuela secundaria, con rasgos selectivos y excluyentes, dando cuenta de cómo los esfuerzos por ampliar el derecho a la educación a sectores históricamente excluidos tensionan con la “rigidez de los elementos que componen la forma escolar (tiempos, espacios, currículo, agrupamientos)” (Terigi, 2021, p. 10). En palabras de Southwell, el formato hegemónico del nivel secundario “se constituye en un obstáculo para la universalización y la concreción de la obligatoriedad” (Southwell, 2020, p. 3). Desde este lugar, se plantea como ejercicio “visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, y propiciar que ellas interroguen y marquen las insuficiencias de aquella, como un modo de interrogar, tensar y, por qué no, renovar lo escolar” (Southwell, 2008, p. 33).

Posiciones de antagonismo respecto a las políticas de inclusión educativa: problemas y soluciones por fuera de la forma liceal

El análisis realizado permite identificar un conjunto de posiciones de antagonismo respecto a las políticas de inclusión educativa desarrolladas durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio. Desde estas posiciones, se realizan fuertes cuestionamientos a estas políticas y se ubica tanto a los problemas como a las posibles soluciones por fuera de la forma liceal. Particularmente, se identifican en el análisis de las entrevistas tres posiciones.

En primer lugar, aquella posición desde la cual se cuestionan las políticas de inclusión educativa y se pone acento en la estructura social productora de desigualdad. Al respecto, se señala: “conceptualmente nos oponíamos a esa idea de la inclusión porque (...) la exclusión se da en otro lugar” (S7). En esta expresión, si bien se pone acento en las desigualdades materiales de los sujetos, no hay un cuestionamiento a posibles causas de exclusión vinculadas a la forma liceal. En términos de una de las personas entrevistadas “responsabilizar a la currícula, a la cantidad de asignaturas, a

la cantidad de profesores, a los exámenes, de los problemas educativos, está por fuera de la realidad” (S8).

Se entiende que la inclusión en educación, sin problematizar otras dimensiones de la desigualdad material, lo que hace es reforzar situaciones de desigualdad. En este marco, se cuestiona la estrategia de la inclusión, que tiende al mantenimiento del *statu quo* y al “inmovilismo social”, frenando así los procesos de transformación (A3).

Desde estas posiciones, se entiende que los problemas socioeconómicos tienen una fuerte incidencia en el trayecto escolar y el aprendizaje. Al respecto, si bien en algunos casos los problemas socioeconómicos se visualizan como problemas que condicionan, en otros casos se construye una mirada más ligada al determinismo:

Nosotros entendemos que el sistema tiene un montón de cosas para mejorar (...) que podría hacer un montón de cosas más, ahora, ahí hay un momento en que decís bueno, esto, dame las mejores condiciones y, aun así, yo voy a tener chiquilines que no van a lograr aprender lo que nosotros quisiéramos porque tienen unas condiciones de vida que se lo impiden (A1).

Se señala que esta lógica de la inclusión desencadena como efecto que se deposite la responsabilidad en la educación pública, especialmente en las y los docentes.

En el marco de estas argumentaciones, se cuestiona la idea de que el problema radica en la forma liceal, poniendo acento en la estructura social productora de desigualdad. Al respecto,

se ha naturalizado esa idea de que el alumno que viene de primaria con un solo maestro, entonces, llega al ciclo básico y fracasa en 1er. año, porque tiene 13, 14 profesores, y en realidad, yo creo que eso admite también otra lectura que hace la ATD, que es bueno, donde más fracasa, otra vez, es en los contextos socioeconómicos desfavorables, ¿no estaremos, en realidad, frente a este problema que decíamos hoy, que es como el núcleo duro, de que la pobreza, de alguna manera, es lo que incide en que estos alumnos fracasen y no que tengan 13 profesores? De hecho, todos los que dicen eso tuvieron los 13 profesores (A1).

Desde posiciones sindicales, se expresa: “yo pienso que lo primero que hay que modificar es la sociedad, la educación es una cuestión social” (S4). Asimismo, se plantea:

Bueno, vos me decís ta, lo que pasa que no podemos esperar hasta que cambie la sociedad para cambiar la educación, estoy de acuerdo, el problema es que realmente tenemos que darnos cuenta que hay que cambiar la sociedad para que cambie la educación, porque si seguimos teniendo una sociedad como la actual (...) es muy difícil que tengamos procesos positivos en la educación (S17).

En este sentido se realiza una crítica a los tres períodos de gobierno progresista en tanto se entiende que en los 15 años de gobierno se perdió la oportunidad de realizar “transformaciones a nivel social que pudieran repercutir a nivel educativo” (S17).

Desde esta posición, se señala que la modificación de elementos vinculados a la forma liceal “entra en el terreno más de la duda que de la certeza” (S17), en tanto los problemas no están relacionados con la organización en grados, la organización curricular por asignaturas o el trabajo docente en duplas o tríos, sino que “obedecen a lo extra educativo, obedecen a la estructura de nuestra sociedad” (S17).

Desde una segunda posición, se entiende que lo que debe hacerse, previo a pensar lo relativo a la forma liceal, es contar con las condiciones materiales necesarias para desarrollar una propuesta educativa. A modo de ejemplo, se menciona la propuesta de tiempo extendido, que requiere de presupuesto para garantizar la alimentación y el tiempo pedagógico. Como parte de las condiciones materiales que habría que atender, se pone acento en contar con grupos reducidos de estudiantes, infraestructura y materiales necesarios para su funcionamiento.

Por último, desde una tercera posición, se reivindica la autonomía y el cogobierno de la educación pública como condiciones imprescindibles para avanzar en la discusión en torno al proyecto educativo. Ante la pregunta respecto de si se considera que debería modificarse alguno de los elementos vinculados a la forma liceal, se expresa: “sí, tres. Presupuesto, autonomía y cogobierno, nada más” (S13). Desde esta perspectiva se sostiene:

Si tuviéramos la posibilidad de tener grandes encuentros para definir las políticas públicas que llevaríamos adelante los profesionales de la educación, quizás ahí podría sí hacer un *mea culpa* o hacer alguna crítica. Pero si no soy yo el que decide las políticas educativas que se llevan adelante y el que las lleva adelante es un tecnócrata, yo no respondo por tecnócratas (...) para mí, esas serían las principales transformaciones, después, discutiríamos otras cosas, pero no se puede discutir ninguna política pública si no hay un proceso de autonomía de la política partidaria (S13).

Interesa apreciar cómo estas tramas discursivas, al mismo tiempo que operan como condiciones necesarias, también configuran frenos para pensar posibilidades de introducir modificaciones a la forma liceal y a la discursividad tradicional de la escuela media. A su vez, en algunos casos, estas posiciones desde las cuales se ubican los problemas y soluciones por fuera de la forma liceal se encuentran alineadas a construcciones de sentido que tienden a conservar ciertos aspectos de esa forma. Entre ellos, el fin prope-
deúutico de la escuela secundaria, la escolarización graduada, la duración anual de los cursos y de los ciclos educativos en tres años, la organización

curricular por asignaturas, la repetición. Con respecto a las asignaturas, se menciona: “en materia curricular, soy bastante conservador” (S5); “yo sigo creyendo que la currícula debe ser asignaturista” (S8). Desde algunas posiciones sindicales, se entiende que el sindicato no debería avanzar en propuestas de diseño curricular en tanto ello tensiona con las condiciones laborales de las y los docentes (S14). En vínculo con ello, una de las personas entrevistadas vinculadas a la ATD advierte que la discusión en torno a la malla curricular es compleja en tanto cada docente defiende sus horas (A8). En cuanto a la eliminación de la repetición en el marco de algunas de las políticas de inclusión educativa, se menciona: “nosotros en eso hemos sido o fuimos muy tradicionales” (A12), “ahí yo soy bastante ‘conserveta’, la dificultad que yo veo ahí es que estamos exponiendo a un montón de generaciones a la no frustración, o sea, ver la frustración como algo malo” (S6); “la repetición es una preocupación muy tecnocrática que a nosotros no nos quita el sueño, (...) si necesita más tiempo, hay que darle más tiempo” (A1).

Posiciones que tienden a recuperar aportes de las políticas de inclusión educativa y problematizar la forma liceal

De las entrevistas realizadas, surgen algunas posiciones diferenciales con respecto a las posiciones hegemónicas en torno a las políticas de inclusión educativa. “Yo tengo una visión diferente” (S2) expresa una de las personas entrevistadas vinculadas al sindicato. Desde este lugar acuerda con la idea de que es necesario integrar al conjunto de estudiantes a la educación secundaria, y problematiza cómo ello tensiona con una posición sindical que en el marco de una “pedagogía tradicional” (S2) “concibe a la educación secundaria como propedéutica, como preuniversitaria” (S2). En la entrevista se alude a las diferentes figuras educativas que se crearon en el marco de las políticas de inclusión educativa y se problematiza cómo ello interpela al docente como “trabajador solitario” (S2). Nuevamente, poniendo el acento en una posición diferencial respecto de la hegemónica, expresa:

Se crearon una serie de proyectitos que llevaban algunos cargos (...) y el sindicato siempre cuestionó eso, porque entendía que eso era bajar el nivel, entonces nunca pudimos entender eso como un derecho para todos, sino que se veía como perjudicial para los otros; entonces hubo resistencia a esas políticas en el sentido “ah, otra vez van a crear cargos acá”. Había llamados especiales para eso, entonces a veces el sindicato tenía resoluciones “no se anote nadie”, disparates de ese tipo, porque la gente necesita trabajar y hay oportunidad de laburo y bueno, ta (S2).

Desde esta posición se realiza una valoración positiva en torno a las políticas de inclusión; se señala que las mismas tuvieron “una intención

valiosa” (S2) respecto de la cantidad de personas que hasta entonces estaban excluidas del sistema educativo.

En sintonía con estos planteos, aunque no ya haciendo referencia a la interna sindical sino al ámbito de las ATD liceales en el que participa el conjunto de las y los docentes, se alude a concepciones elitistas desde las cuales se rechazan las políticas de inclusión. Al respecto,

El tema es que también tenés dentro del cuerpo docente ciertas tendencias medio elitistas, fraccionarias, que básicamente también son complicadas o le pueden a uno producir rechazo (...); no quieren este tipo de planes, pero más que nada, por razones clasistas (...) el cuerpo docente no es ideológicamente homogéneo, hay de todo y de todas las tendencias que hay en el país (S15).

A diferencia de las posiciones hegemónicas analizadas anteriormente, que tienden a oponerse a las políticas de inclusión educativa y a ubicar el problema por fuera de la forma liceal, en estas posiciones, sin desconocer las desigualdades sociales, se observa la necesidad de problematizar aspectos vinculados al origen elitista y selectivo de la educación secundaria y en este marco aspectos de la discursividad pedagógica tradicional.

“Yo no estoy de acuerdo con el formato tradicional liceal” (S2) expresa una de las personas entrevistadas vinculadas al sindicato. En el relato, aclara que esta es una mirada personal y no del sindicato. Si bien señala que como docente trabaja en el liceo “de manera diferente” (S2) y que siempre estuvo de acuerdo con “romper el formato tradicional de un docente en el aula” (S2), plantea:

Una cosa es lo que yo pienso y otra cosa es lo que bueno, tenés que hacer en función del rol que te toca ocupar, y bueno, si vos estás en un sindicato donde se discute política educativa y se salda determinada cosa, bueno, ta, tenés que impulsar eso (S2).

En cuanto a los aspectos a modificar, menciona la metodología de carácter expositiva y memorística, y la evaluación sumativa. Señala que para ello es importante trabajar desde la formación docente, así como generar los espacios para involucrar a las y los docentes en las discusiones. A modo de ejemplo, y con respecto a la evaluación, entiende que no pasa por decir que las y los estudiantes “no tienen que repetir” (S2) sino instalar ese tema en el marco de un ámbito participativo con docentes en el que la discusión pedagógica tenga lugar. De acuerdo a lo que surge de algunas entrevistas, otros aspectos que se considera que se podrían llegar a evaluar en el marco de discusiones más amplias son la extensión del tiempo pedagógico y el trabajo en duplas.

En algún caso se alude a la semestralización como posibilidad, entendiendo que este ello no se justifica para “integrar a una población que

tiene dificultades” (A4) sino que se fundamenta para el conjunto de los estudiantes. A su vez, en términos generales tanto desde posiciones sindicales como técnico-docentes se acuerda con las tutorías, aunque se reivindica que estén presentes en todas las asignaturas.

Desde algunas posiciones técnico-docentes se señala que muchas veces se configuran discursos que ubican al docente en un modelo tradicional y vertical de enseñanza y apelan a la imagen de “un formato que en realidad ningún docente hace” (A5). Además, se menciona que hay elementos de la forma liceal que se han modificado por la vía de los hechos y que se han transformado en sentido común, por ejemplo, la presencia de “evaluaciones menos rígidas” (A7) como la coevaluación.

A modo de conclusión: disputas, tensiones y apertura a nuevas indagaciones

En el marco de las entrevistas realizadas, el artículo constituye una aproximación al análisis de las posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa y su relación con la forma liceal. Como parte de una investigación en curso, las conclusiones presentan un carácter provisorio producto de ser un análisis aún en proceso de construcción. No obstante, se desarrollan a continuación algunas reflexiones que recuperan las disputas y tensiones que se producen en los ámbitos docentes colectivos en torno a las relaciones entre las políticas de inclusión educativa y la forma liceal, y en términos más amplios entre educación y procesos de desigualdad. Estas disputas y tensiones permiten, a su vez, pensar los desafíos en torno a la efectivización del derecho a la educación.

Como hemos señalado, los cuestionamientos al significante “inclusión educativa” y a las diversas políticas desarrolladas en el contexto de los gobiernos progresistas en Uruguay ocupa un lugar hegemónico en el discurso sindical y técnico-docente. Al respecto, son varias las críticas que se efectúan: estigmatización de los sujetos a los que se dirigen estas políticas, fragmentación del sistema educativo y del currículum, reproducción de la pobreza y de las desigualdades, entre otros. En el marco de estos cuestionamientos, si bien prevalece una mirada que tiende a problematizar la lógica de focalización, emergen otras construcciones de sentido que ponen de manifiesto las múltiples y complejas formas de conjugar lo focal y lo universal en las políticas educativas.

En las posiciones sindicales y técnico-docentes analizadas prevalece una mirada que cuestiona las políticas de inclusión educativa, en tanto no se interpela a la sociedad en su conjunto y la vulneración de derechos en términos amplios, sino que se deposita la responsabilidad en los sujetos “excluidos”.

En cuanto a la configuración de posiciones en torno a las políticas de inclusión educativa y la forma liceal, hemos podido reconocer dos tramas discursivas. Por un lado, se identifican posiciones de antagonismo respecto a las políticas de inclusión educativa, que ubican tanto los problemas como las posibles soluciones por fuera de la forma liceal. Particularmente, se identifican tres posiciones: a) aquella que pone acento en la estructura social productora de desigualdad; b) la que enfatiza en las condiciones materiales necesarias para el desarrollo de propuestas educativas, c) la que reivindica la autonomía y el cogobierno de la educación pública como condiciones imprescindibles para avanzar en la discusión en torno a proyecto educativo. Por otro lado, se identifican posiciones que tienden a recuperar algunos aportes de las políticas de inclusión educativa y problematizar aspectos vinculados a la configuración de la forma liceal.

En el primer caso, se pone acento en la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, aunque se invisibilizan aspectos vinculados al origen selectivo de la educación secundaria y a la producción de desigualdades al interior de lo escolar. De esta forma se configuran posiciones de antagonismo respecto de las políticas de inclusión educativa, acompañadas de discursividades que tienden a conservar elementos de la forma liceal. En el segundo caso, se presta atención a aspectos asociados al origen selectivo de la educación secundaria y a las dificultades que se presentan para integrar a aquellos sectores de la sociedad históricamente excluidos.

En ambos casos, se problematiza respecto de los sentidos de la inclusión y los desafíos para la efectivización del derecho a la educación. En el primer caso, más que políticas de inclusión, se exigen políticas que tiendan a garantizar derechos en términos amplios; la responsabilidad no debería depositarse en el sujeto “excluido” sino en la sociedad y en la vulneración de derechos. En el segundo caso, sin desconocer las desigualdades sociales, se problematizan aspectos vinculados a la configuración de la forma liceal que producen desigualdad y en este sentido generan dificultades para garantizar el derecho a la educación.

Consideramos que este escenario nos interpela respecto a la construcción de una discursividad pedagógica que tenga como finalidad la efectivización del derecho a la educación de todos los sujetos. Con el fin de trascender lógicas dicotómicas, consideramos que constituye un desafío el diálogo entre las diferentes posiciones tendiente a producir nuevos horizontes de sentido que a la vez que problematicen aspectos del orden social desigual, se pregunte por los procesos de cambio educativo necesarios para garantizar el derecho a la educación al conjunto de los sujetos de la educación. Hacia qué escuela secundaria y para qué sujetos constituyen algunas de las preguntas que interesa abordar en próximos avances de la

tesis en curso en el marco de las propuestas político-pedagógicas que se impulsan desde los colectivos docentes aquí analizados.

Referencias

- Bralich, Jorge (2008). *Historia de Educación Secundaria (1935-2008)*. Montevideo: CES-ANEP.
- Buenfil, Rosa Nidia (1991). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE-CINVESTAV IPN.
- Conde, Stefania (2018). *(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia*. Tesis de Maestría. FHCE-Udelar. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20388>
- Conde, Stefania (2022). Posiciones técnico-docentes en educación secundaria en torno a las políticas de inclusión educativa (Uruguay, 2005-2019). *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(4), 257-275. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/149>
- Conde, Stefania (2023). Posiciones sindicales en el Uruguay progresista en torno al signifiicante “inclusión educativa”. *Argonautas*, 13(20), 71-87. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/501>
- Flous, Clarisa; Morales, Marcelo y Sidi, Agustina (2020). De alteraciones y movimientos: notas sobre experiencias en educación media. En Bordoli, Eloísa y Martinis, Pablo (coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 129-149). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Garcé, Adolfo y Yaffé, Jaime (2004). *La era progresista*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mancebo, María Ester y Goyeneche, Guadalupe (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo: F.C.S.
- Mancebo, María Ester y Lizbona, Alexandra (2016). El statu quo en la educación obligatoria: entre la partidocracia, los sindicatos y el fantasma de la Reforma Rama. En Bentancur, Nicolás y

- Busquets, José (coords.), *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica* (pp. 91-115). Montevideo: Fin de Siglo-ICP.
- Martinis, Pablo y Falkin, Camila (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, Adriana; Martinis, Pablo; Míguez, María Noel (coords.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión* (pp. 18-64). Montevideo: Udelar. FCS; CSIC.
- Retamozo, Martín (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva: Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, (16), 95-123. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8824/pr.8824.pdf
- Southwell, Myriam (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, 15(30), 23-35. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10697/pr.10697.pdf
- Southwell, Myriam (2019). Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria. En Southwell, Myriam; Nuñez, Pedro; Litichever, Lucía y Fridman, Denise (comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 29-40). Buenos Aires: EUDEBA.
- Southwell, Myriam (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007078.pdf>
- Southwell, Myriam (2023). Notas analíticas sobre el concepto de posición docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(84).
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 1-25. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf
- Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(I), 63-71.
- Terigi, Flavia (2021). Prólogo. En Bordoli, Eloísa y Martinis, Pablo (coords.), *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites de las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares* (pp. 9-11). Montevideo: FHCE, Udelar.
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2008). Ley General de Educación N° 18.437. <https://www.gub.uy/>

ministerio-educacion-cultura/institucional/normativa/
ley-n-18437-fecha-12122008-ley-general-e
Vassiliades, Alejandro (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la
provincia de Buenos Aires. Posiciones docentes frente a la de-
sigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado. Universidad
de Buenos Aires.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº6
ISSN
2796-9096