

Posiciones sindicales en el Uruguay progresista en torno al significante “inclusión educativa”: disputas de sentido y demandas político-pedagógicas en educación secundaria

Union positions in progressive Uruguay around the signifier "educational inclusion": disputes of meaning and political-pedagogical demands in secondary education

Stefanía CONDE*

RESUMEN

En el marco de una perspectiva posfundacional que pone acento en el carácter inherentemente conflictivo de lo social, el artículo se detiene en el análisis de las posiciones sindicales en torno a las políticas de inclusión educativa desplegadas en Uruguay durante el período progresista (2005-2019) en educación secundaria. El trabajo parte de una aproximación conceptual sobre los aportes de la perspectiva posfundacional para pensar los procesos educativos, para luego detenerse en las posiciones sindicales, particularmente en lo que respecta a las disputas de sentido con relación a las políticas de inclusión, y a las demandas político-pedagógicas. En dicho análisis se recupera el diálogo entre las disputas y demandas del sindicato de profesores, y la forma escolar de educación secundaria. En el marco de una metodología cualitativa, se trabaja con documentos elaborados por la organización sindical durante el período seleccionado. Con este análisis, se propone aportar a la producción de conocimiento sobre las disputas y demandas de los colectivos docentes, y sus posibilidades para pensar procesos de transformación en el marco de proyectos educativos siempre habitados por una negatividad constitutiva que los torna (im)posibles.

Palabras clave: posiciones sindicales; políticas educativas; inclusión educativa; forma escolar, educación secundaria.

ABSTRACT

This article adopts a post-foundational perspective that highlights the inherently conflictive nature of the social sphere to analyse the positions of trade unions on the educational inclusion policies implemented in Uruguay during the progressive period (2005-2019) in secondary education. The paper begins with a conceptual approach on the contributions of the post-foundational perspective to think about educational processes. It then focuses on the positions of the union, particularly with regard to the disputes of meaning in relation to inclusion policies and political-pedagogical demands. The analysis recovers the dialogue between the disputes and demands of the teachers' union and the school form of secondary education. The study

* Mg. en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). Universidad de la República (Udelar). Contacto: stefania.conde0787@gmail.com

uses a qualitative methodology and works with documents elaborated by the union organization during the selected period. The analysis aims at contributing to the production of knowledge on the disputes and demands of the teachers' collectives and their possibilities to think about transformation processes in the framework of educational projects that are always inhabited by a constitutive negativity that makes them (im)possible.

Key words: union positions; educational policies; educational inclusion; school form, secondary education

Introducción¹

El propósito del artículo es analizar las posiciones sindicales en Uruguay durante el período progresista, poniendo acento en las disputas de sentido y en las demandas político-pedagógicas en educación secundaria, atendiendo a la tensión entre conservación y transformación en el campo educativo. Con respecto a esto último, se propone analizar el diálogo entre estas disputas y demandas, y la forma escolar de educación secundaria, haciendo énfasis en sus diferentes elementos configurados históricamente: espacios y tiempos educativos, currículo, evaluación, figura docente y otras figuras educativas.

El interés en la temática surge en el marco de la tesis de maestría², que tuvo por objeto de investigación los discursos de las políticas de inclusión en educación secundaria con relación al formato escolar tradicional,³ haciendo énfasis en los sentidos que se construyen sobre los sujetos de la educación, así como en sus posibles aspectos alternativos desde una perspectiva de justicia. Como forma de dar continuidad a este estudio que estuvo centrado en el diseño de la política y en la voz de los actores políticos y técnicos que participan del proceso de construcción, se propone este trabajo en torno a los colectivos docentes organizados, concebidos como actores clave en la configuración de las políticas educativas.

El trabajo dialoga con la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD) a partir de las contribuciones de Laclau y Mouffe (2015), y el *corpus* está constituido por las resoluciones de los congresos del sindicato de profesores - la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (FeNaPES) - correspondientes al período objeto de estudio⁴. Se trata de un primer avance de investigación que se espera complementar con entrevistas realizadas a representantes del sindicato de profesores.

Desde el APD, se toma como punto de partida la categoría “posiciones de sujeto” de Laclau y Mouffe (2015), y se alude a “posiciones sindicales” como forma de destacar el carácter discursivo, y por lo tanto siempre abierto de toda posición. Al respecto, como plantean los autores, “la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que cualquier otro punto de la totalidad discursiva de la que es parte” (Laclau y Mouffe, 2015: 164). Se rechaza así la noción de sujeto como totalidad originaria y fundante, y se afirma el carácter precario de las identidades. Como sostiene Southwell y Vassiliades (2014), a partir

¹ El artículo recupera avances del trabajo de tesis, inscripto en el Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

² El estudio se denomina “(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo desde una perspectiva de justicia (2005-2017)”, y se realizó en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la FHCE, UdelAR.

³ En este caso se recurrió al término “formato escolar” en tanto es el que frecuentemente se utiliza en los documentos oficiales de política educativa.

⁴ Los congresos se realizan en forma ordinaria cada dos años, y en forma extraordinaria en cualquier momento por iniciativa del Comité Ejecutivo, de la Comisión Fiscal, de la Comisión Electoral o a pedido del 20% del total de representantes de las Asociaciones (Art. 12 del Estatuto aprobado por el XII Congreso Ordinario de la FENAPES). Disponible en: <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/Estatuto/Estatuto.pdf>

del abordaje del modo en que maestros y profesores construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, “la idea de posición docente implica 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: 20). Desde este lugar es que interesa aludir a “posiciones sindicales”.

La FeNaPES, fundada en 1963, es el sindicato de los trabajadores docentes de educación secundaria pública en Uruguay, y reúne 56 asociaciones (filiales) en todo el país. Desde el punto de vista organizativo, el máximo órgano de conducción es el Congreso Nacional de Asociaciones que se reúne cada dos años y elige al Comité Ejecutivo. Su funcionamiento está organizado en torno a la Asamblea General de Delegados, integrada, por lo menos, por un delegado de cada Asociación Federada. Entre los fines de la FeNaPES, se encuentran, entre otros: defender la enseñanza pública del país; representar y defender los derechos de los trabajadores; fomentar la organización sindical, defender la vigencia de los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza pública; luchar por la efectiva democratización de la enseñanza; bregar por la sanción de una ley de educación que establezca un régimen de autonomía técnica, financiera y de gobierno de la educación secundaria pública; procurar la profesionalización y jerarquización de la función docente; luchar por la obtención de recursos presupuestales; propiciar las medidas que favorezcan la valorización social de la labor docente; intervenir en los problemas que afecten a la Enseñanza Pública (FeNaPES, s/f: 2-3).

Como plantea Bentancur, tradicionalmente los sindicatos docentes en Uruguay han logrado una fuerte identidad y presencia en la decisión de las políticas educativas, “ejerciendo en algunas etapas un rol más integrado en el circuito decisorio, o desarrollando en otras una actitud decididamente opositora a la implementación de políticas mediante medidas de lucha” (Bentancur, 2012: 16).

En términos organizativos, el trabajo se estructura en cinco momentos. En primer lugar se realiza una aproximación conceptual sobre los aportes del APD en el campo educativo; en un segundo momento se presenta la estrategia metodológica; en tercer lugar se abordan las posiciones sindicales en torno a las políticas de inclusión educativa desarrolladas durante el período progresista, para posteriormente analizar las demandas político-pedagógicas del sindicato de profesores en un campo de disputa por la hegemonía; finalmente, se esbozan algunas conclusiones de carácter provisorio en el marco del análisis realizado.

Abordaje teórico-metodológico en el marco del APD

El APD como perspectiva posfundacional: aportes para pensar los procesos educativos

El abordaje de este artículo recupera aportes del APD, tomando como punto de partida la referencia a la “imposibilidad de la sociedad” (Laclau, 1990), como idea que permite pensar la sociedad desde un lugar abierto y habitado por el conflicto. El carácter imposible implica que no hay una fijación de sentido absoluto sino fijaciones parciales que dan lugar a diversas formas de articulación. En este marco, es posible remitir a la disputa en el campo simbólico por parte de posiciones que luchan por la construcción de órdenes hegemónicos.

Desde un enfoque posfundacional, y a diferencia del antifundacionalismo, no se parte de la falta de fundamentos sino de la lucha por fijar fundamentos que siempre serán provisorios. En este marco, la distinción entre lo político y la política constituye un aspecto central (Mouffe, 1999, 2012, 2014). Mientras que lo político refiere a la dimensión ontológica del antagonismo, que nunca puede ser erradicada, la política alude al “conjunto de prácticas, discursos e instituciones que busca establecer un determinado orden y organizar la coexistencia humana” (Mouffe, 2014: 22). Estas prácticas, en términos de la autora, siempre operan en el marco de un terreno de conflictividad influido por “lo político”.

Lo político es concebido como “el momento de un fundar parcial y, en definitiva, siempre fallido” (Marchart, 2009: 15). A través de los significantes flotantes, entendidos como elementos discursivos que fijan parcialmente el sentido, caracterizándose por la ambigüedad y polisemia, se expresa la lucha por parte de diversos actores por fijar —de forma provisoria— ciertos significantes con determinadas significaciones. En este sentido, y desde la perspectiva posfundacional, es posible referir a una pluralidad de movimientos hegemónicos que intentan fundar la sociedad, sin ser capaces de hacerlo, en tanto solo es posible un fundar contingente. En palabras de Mouffe (2014) “todo orden es susceptible de ser desafiado por prácticas contrahegemónicas que intentan desarticularlo en un esfuerzo por instalar otra forma de hegemonía” (Mouffe, 2014: 22).

En el marco de esta perspectiva que recupera el carácter de “imposibilidad de la sociedad”, adquiere importancia destacar el carácter abierto y precario de la educación (Buenfil, 1991), lo cual supone rechazar toda visión esencial y positiva. La educación “no puede alcanzar una estabilidad final, sino que es susceptible de ser desarticulada por la penetración de elementos —no previstos— en las fisuras del propio discurso educativo” (Buenfil, 1991: 17). De aquí la posibilidad de luchar en el campo simbólico por nuevos significados a través de prácticas contrahegemónicas.

Desde esta trama conceptual, y a partir del reconocimiento del carácter inherentemente conflictivo de lo social es que adquiere relevancia analizar las posiciones sindicales en un campo de disputa por fijar sentidos en torno a lo educativo. Siguiendo los planteos de Treviño (2021) podemos señalar que estas disputas expresan la función movilizadora de la insatisfacción, presente en la producción de todo proyecto educativo marcado por una “negatividad constitutiva” (Marchart, 2009 en Treviño, 2021). Desde el APD, esta negatividad obedece a una falta que torna imposible el cierre del orden social.

Estrategia metodológica

El marco teórico desarrollado por el APD constituye un potencial para analizar los procesos educacionales en tanto busca trascender explicaciones reduccionistas y/o deterministas (Southwell, 2000). En este sentido:

la desnaturalización o des-sedimentación, así como la superación de posiciones esencialistas o deterministas, han venido desarrollando importantes avances en la conceptualización de procesos educacionales de todo tipo.

De acuerdo con estos conceptos (...) el análisis del discurso parece ser una manera notablemente productiva de analizar la construcción histórica de las posiciones en el terreno educativo y de los significados pedagógicos (Southwell, 2020b: 98-99).

En función de la temática definida, se opta por una metodología cualitativa, y en este marco por el análisis del discurso desde un abordaje lingüístico enfocado en el análisis textual. De este modo, en lo que respecta al referente empírico, el *corpus* está constituido por las resoluciones de los congresos de la FeNaPES correspondientes al período objeto de estudio. Estos documentos tienen carácter público y recuperan informes sobre diferentes temáticas de política educativa tratadas en cada congreso del sindicato.

Fair (2017) plantea que el análisis de documentos de determinadas corporaciones, entre las que nombra al sindicalismo, “permite examinar en profundidad las construcciones discursivas y los posicionamientos institucionales de determinados actores y/u organizaciones que adquieren un rol central en la operación hegemónica” (Fair, 2017: 59).

En el abordaje analítico se consideró el carácter relacional del discurso, atendiendo a la configuración de sentidos en sistemas discursivos más amplios. En el marco de la relación

entre el referente teórico y el referente empírico, se procedió a organizar la información en función de las diferentes dimensiones que guían el estudio: disputas en torno a las políticas de inclusión educativa, demandas político-pedagógicas del sindicato; diálogo entre las disputas y demandas del sindicato, y la forma escolar de educación secundaria (espacios y tiempos educativos, currículo, evaluación, figura docente y otras figuras educativas).

Posiciones sindicales en torno a las políticas de inclusión educativa: disputas de sentido

Problematización en torno al significante “inclusión educativa”

Aproximadamente a partir de 2005 el significante “inclusión” “adquiere un gran protagonismo en propuestas y discursos, y se vuelve un tópico omnipresente en el campo educativo latinoamericano” (Saforcada, Ambao y Rozenberg, 2021: 98). En este contexto, diversos estudios han prestado especial atención al significante “inclusión” así como a las diversas políticas de inclusión educativa desarrolladas en América Latina (Veiga-Neto y Corcini, 2011a, 2011b; Tenti Fanfani, 2009; Arroyo y Nobile, 2015; Feldfeber y Gluz, 2019; Feldfeber, 2020; Saforcada, Ambao y Rozenberg, 2021).

En Uruguay, el término “inclusión” ocupó un lugar destacado en la configuración de las políticas educativas impulsadas durante los tres períodos de gobierno del Frente Amplio⁵ (2005-2019). En términos de Martinis (2016) el mismo adquirió un carácter progresivo en los documentos oficiales de política educativa de los tres períodos, abarcando todos los niveles educativos del sistema educativo uruguayo. Es posible señalar que la inclusión educativa se configuró en un significante híbrido. Así, mientras algunas de sus significaciones permanecieron vinculadas a la equidad - concepto estelar en la reforma de la década de los noventa -, en otros casos articuló sentidos asociados a la igualdad en el marco de una concepción del derecho a la educación en clave universal. Como plantea Bordoli (2022), en el desarrollo de las políticas de inclusión educativa coexistieron las dos perspectivas “en un juego de tensiones y conflictos por inscribir una significación” (Bordoli, 2022: 76).

En este escenario, la inclusión se tornó un “significante vacío” (Laclau, 1996), no solo por articular múltiples significados sino por su capacidad para convocar a múltiples grupos de la sociedad (Conde, 2018). Aunque en el contexto uruguayo, y en forma extensiva en América Latina, la inclusión se dirigió fundamentalmente a contextos de vulnerabilidad social (Mancebo y Goyeneche, 2009), otros grupos poblacionales fueron objeto de políticas específicas: personas adultas, en situación de discapacidad, en contextos de encierro, entre otras.

En las resoluciones de los congresos de la FeNaPES, el significante inclusión es fuertemente cuestionado. Se sostiene que el mismo no cuestiona las causas de la exclusión, “que hacen necesario el desarrollo, por parte de la educación pública, de políticas inclusivas” (FeNaPES, 2015: 27). En términos del sindicato:

la sociedad que excluye, económica, social y culturalmente a amplios sectores de la población, es presupuesta como una realidad incuestionada, Ante esa “realidad” se le exige a la educación adaptarse. Este proceso adaptativo supone “incluir” sin cuestionar la fuente que reproduce, en forma permanente, la exclusión (FeNaPES, 2015: 27).

Desde este lugar, se sostiene que la educación no lo puede todo en tanto “hay límites estructurales que no pueden ser transformados desde la educación” (FeNaPES, 2015: 27). Un aspecto que interesa señalar es que en algunos pasajes se alude a las causas estructurales en términos de determinación sobre la desigualdad en los resultados educativos:

⁵ Coalición y movimiento de izquierda y centro-izquierda.

“sostenemos que centrarnos en las condiciones pedagógicas ignorando las condiciones socio económicas o desvinculándolas como si fueran independientes, además de un reduccionismo, implica negar la relevancia y determinación que tienen éstas últimas en el fracaso escolar” (FeNaPES, 2017: 66). Ello tensiona con otros discursos en los que se pone acento en la educación desde un lugar de posibilidad:

la forma de superar las injusticias sociales no pasa únicamente por la Educación, pero generar el pensamiento crítico que acerque a una toma de conciencia de la situación y a la posibilidad de transformar la sociedad no es un paso menor en ese camino (FeNaPES, 2011: 30).

Otra de las tensiones que guarda vinculación con esta última, es la que se expresa entre el discurso de la “igualdad de oportunidades” - más próximo a la equidad -, y el discurso que recupera el valor de la igualdad como punto de partida.

Otro argumento desde el cual se cuestiona el significante refiere a la demarcación adentro-afuera. En términos de la concepción de sujeto que se construye desde este lugar, se sostiene: “la construcción discursiva de un sujeto que debe ser incluido, denota una operación con connotaciones arbitrarias, fomentándose así un sujeto pasivo que debe ser “traído” hacia las instituciones” (FeNaPES, 2015: 27-28). Esta construcción en torno al sujeto se disputa desde otra configuración discursiva: “entendemos imprescindible apostar a la construcción de otro discurso que defienda una construcción de sujeto activo que tiene derecho a la educación y al que el estado le debe garantizar su pleno goce” (FeNaPES, 2015: 28).

Como parte de las críticas realizadas, se señala que la inclusión se concibe “como parte de una política educativa vinculada al asistencialismo y a la contención social” (FeNaPES, 2017: 67). La demanda asociada a la contención que recae sobre la escuela constituye uno de los objetos de cuestionamiento en los documentos analizados. Si bien se reconoce que los docentes terminan asumiendo en la práctica funciones vinculadas a esta dimensión de lo educativo, se apela a la responsabilidad de la familia, y se reivindica la función de la escuela asociada al desarrollo de los aprendizajes. Este aspecto remite a una de las tensiones que atraviesa al conjunto de las políticas de inclusión educativa, vinculada a la relación entre la enseñanza y la contención. Si bien algunos autores (Stevenazzi, 2008; Redondo, 2013) indican que esta no debe visualizarse como una relación dicotómica o como polos opuestos de una relación, entendemos que la primacía de las demandas asociadas al cuidado trae como efecto un debilitamiento de la función del docente en clave de enseñanza.

Las significaciones construidas por el sindicato en torno al significante inclusión se pueden vincular a la perdurabilidad de las significaciones sobre la equidad, término que ocupó un lugar destacado en las políticas desarrolladas durante la autodenominada “reforma educativa” en la década de los 90. En esta línea, algunos autores (Martinis, 2016; Martinis y Falkin, 2017) se han referido a la “eficacia simbólica” del significante equidad, cuya presencia en las políticas sociales y educativas ha excedido la década precedente. Algunas de las significaciones comunes de la equidad y la inclusión se vinculan a la representación de los sujetos destinatarios - sujetos en situaciones de pobreza - como un conjunto de carencias.

Cuestionamientos a las políticas de inclusión educativa y sus efectos

En los documentos analizados se realizan cuestionamientos a diversas políticas de inclusión educativa que se considera producen efectos en la reproducción de las desigualdades, la fragmentación territorial, la estigmatización, y el debilitamiento de la dimensión pedagógica. Con respecto a esto último, el sindicato alude a “la profusión de ‘opciones’ para que un adolescente ‘transite’ su vida escolar, donde lo que prima no es su aprendizaje sino su permanencia” (FeNaPES, 2017: 59).

Cabe señalar que un rasgo que ha identificado a algunas de las políticas de inclusión educativa, fundamentalmente en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio, ha sido su carácter interinstitucional. En este sentido, el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) desempeñó un lugar importante en la co-ejecución de las mismas. Desde el sindicato se problematiza el rol asignado a este ministerio en tanto se sostiene que el mismo no debe atender las necesidades sociales de los estudiantes desde la institución educativa (FeNaPES, 2011). En términos de la FeNaPES, este ministerio debe contribuir a la generación de condiciones materiales que permitan a los centros educativos atender su función principal vinculada a la enseñanza.

Otras de las críticas a las políticas de inclusión educativa refieren a la falta de participación de los docentes, a la superposición de las propuestas a nivel de cada centro educativo, a la falta de evaluación de las mismas, así como a los costos que estas implican.

Con respecto a los efectos que las políticas de inclusión educativa producen en términos pedagógicos, se recupera lo planteado en la Asamblea Nacional Técnico Docente Ordinaria del año 2012, y se expresa:

los proyectos o programas educativos focalizados incluyen de manera tácita o explícita la defensa del aprendizaje por competencias y la consecuente demonización de los contenidos educativos. Las prácticas de aula, la especificidad profesional del educador, y la formación cultural y ciudadana del educando, pasan a un segundo plano. Lo divertido, lo amigable como formas de continuidad y de reproducción de la lógica del mercado y de la industria del entretenimiento de la mano de la flexibilización curricular y el carácter cada vez más permisivo del sistema de formación, avasallan día a día lo estrictamente pedagógico, produciendo un desdibujamiento del rol docente, del estudiante y de la propia institución (ATD-CES, 2012: 75 en FeNaPES, 2015: 27).

Estas críticas a las políticas de inclusión educativa vinculadas a la dimensión pedagógica ponen acento en diferentes elementos de la forma escolar: espacios, tiempos, currículo, evaluación, figura docente.

En lo que respecta al espacio como elemento de la forma escolar vinculado a la dimensión organizacional, se rechazan propuestas como el Programa Aulas Comunitarias (PAC)⁶ o el Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES)⁷, experiencias que se desarrollan en un espacio alternativo al espacio liceal. En palabras del sindicato, “se desvirtúa el espacio pedagógico por excelencia que es el liceo. En algunos casos se transforman en educación para pobres, segregando a los ya excluidos por el sistema” (FeNaPES: 2007: 56).

Con respecto al tiempo, otro de los elementos vinculados a la dimensión organizacional de la forma escolar, el sindicato problematiza la extensión del tiempo pedagógico y cuestiona las

⁶ Este programa surgió en 2007, y se dirigía a adolescentes entre 13 y 17 años de edad desvinculados de la educación media básica. Nació como propuesta del Consejo de Educación Secundaria de la ANEP, gestionado en conjunto con el Ministerio de Desarrollo Social y las Organizaciones de la Sociedad Civil. La propuesta se desarrollaba en el aula comunitaria provista por la Organización de la Sociedad Civil.

⁷ Este programa surge en 2007 y está dirigido a estudiantes adultos trabajadores. El mismo se implementa a partir de un convenio entre la actual Dirección General de Educación Secundaria y el organismo público o privado que la solicita. La propuesta se desarrolla en el espacio provisto por el organismo que suscribe el convenio.

propuestas de Tiempo Completo⁸ y Tiempo Extendido⁹. La premisa desde la cual se parte es la siguiente: “es a partir de los contenidos que definimos el tiempo pedagógico, y no al revés, primero extenderlo y luego ver ‘cómo lo llenamos’” (FeNaPES, 2015: 29). En contraposición a ello, se plantea que el Consejo ofrece una argumentación para su implementación de corte asistencial, vinculándose en este sentido con los argumentos operados en la década de los 90 en el que el significativo equidad ocupó un lugar destacado, atendiendo “más a la socialización que a lo cognitivo” (FeNaPES, 2015: 29).

En lo que refiere a la modalidad de Tiempo Extendido, además de compartirse el argumento de que no se exponen “fundamentos de carácter pedagógico que den cuenta de la necesidad o conveniencia de extender el tiempo institucionalizado” (FeNaPES, 2015: 30), se sostiene que la misma “está inserta en una lógica de encierro y socialización del estudiante” (FeNaPES, 2015: 30). A ello se suman cuestionamientos vinculados a la falta de recursos necesarios para su implementación, aspecto que hace a la improvisación. Asimismo, se señala que la propuesta atenta contra la estabilidad laboral de los talleristas en tanto los mismos cuentan con contratos a término al no existir cargos efectivos (FeNaPES, 2015).

En cuanto al currículo y la evaluación como otro de los elementos de la forma escolar, se exige por ejemplo la eliminación del Plan 2009¹⁰, especialmente para ciclo básico diurno, ya que se entiende “que es uno de los planes que se han implementado con el objetivo de que los estudiantes acrediten rápidamente el Ciclo Básico, rebajando los contenidos y pauperizando los aprendizajes de los estudiantes, dificultando así su continuidad educativa” (FeNaPES, 2017: 69-70). Se cuestionan aspectos tales como la semestralización de los módulos y la prescripción del trabajo en duplas o tríos, entendiendo que se reduce el tiempo pedagógico y por lo tanto se produce un recorte de contenidos que incide negativamente en la formación de los estudiantes.

En términos de acreditación de la culminación de ciclos se cuestiona también el Programa Uruguay Estudia¹¹, que funciona tanto para ciclo básico de enseñanza media como para bachillerato (FeNaPES, 2017).

En lo que refiere al currículo, un eje de problematización lo constituye el diseño por competencias, presente en diversas políticas de inclusión educativa (Plan 2009, Plan 2012¹², Propuesta 2016¹³). En palabras del sindicato, “el origen de las competencias se vincula al mercado laboral” (FeNaPES, 2017: 65). En disputa con ello, la FeNaPES reivindica un proyecto educativo que apunte a la jerarquización de los contenidos (FeNaPES, 2011: 33). Otro de los aspectos que se problematiza con relación al currículo es la “educación exclusivamente por proyectos que apuntan a la disolución de conocimientos disciplinares (FeNaPES, 2017: 59). Desde el sindicato se hace alusión a la Reformulación 2006 que retoma la organización del currículo por asignaturas “dejando de lado el concepto de áreas, que sólo trajo consigo la rebaja de contenidos” (FeNaPES, 2011: 28), aunque se señala que “persiste, y actualmente con un nuevo empuje, el tratamiento de las disciplinas por áreas o campos” (FeNaPES, 2011: 28).

Con relación a la figura docente, se alude a un desdibujamiento del rol docente en el marco de estas propuestas, y se expresa:

⁸ La primera experiencia surge en 2011. La propuesta incorpora tutorías, talleres, y aspectos vinculados a la alimentación, el cuidado de la salud y el trabajo con las familias.

⁹ Esta propuesta surge en 2016 y ofrece alternativas de extensión del tiempo liceal a través de talleres.

¹⁰ Este plan, organizado en un año y medio, corresponde al nivel de educación media básica y está dirigido a estudiantes mayores de 21 años.

¹¹ Es un programa interinstitucional que surge en 2009 entre la ANEP y el Ministerio de Educación y Cultura. Se propone brindar orientación y apoyo pedagógico a través de tutorías para culminar los ciclos educativos de jóvenes y adultos desvinculados de la educación formal.

¹² Este plan, organizado en un año y medio, corresponde al nivel de educación media básica y está dirigido a estudiantes entre 15 y 20 años.

¹³ Esta propuesta se comenzó a implementar en el año 2016 con el fin de integrar a los liceos a la población atendida por el PAC.

Es necesario reivindicar la especificidad de la profesión, para que el trabajo del profesor no tienda a disolverse en una multiplicidad de tareas destinadas muchas veces a entretener adolescentes, suplir el trabajo de otros funcionarios, a remediar carencias del propio sistema (FeNaPES, 2013a: 56).

A su vez, en lo que respecta al surgimiento de otras figuras educativas en el marco de las políticas de inclusión, se rechaza la figura de Profesor Coordinador Pedagógico y de tutor¹⁴, inscriptos en el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU)¹⁵. En el marco de la reivindicación de las “horas de apoyatura pedagógica”, se entiende que este espacio debe ser trabajado por el profesor de la asignatura, en tanto es “quien decide la reconstrucción didáctica del conocimiento a enseñar, que se plantea determinados objetivos, evalúa y conoce las dificultades, necesidades y procesos de sus estudiantes” (FeNaPES, 2013a: 54).

En función de las críticas realizadas atravesadas por los efectos del carácter focal de las políticas de inclusión, existen expresiones que apuntan al rechazo total y a la eliminación de estas propuestas - “rechazar de forma categórica la experiencia de Aulas Comunitarias” (FeNaPES, 2007: 57); “exigir la eliminación del Plan 2009” (FeNaPES, 2017: 69) -, lo que no permite visualizar tensiones o posibles aprendizajes en clave de la interpelación y/o modificación a ciertos elementos de la forma escolar hegemónica de educación secundaria.

Demandas político-pedagógicas en un campo de disputa por la hegemonía

Proyecto alternativo abierto y en construcción

En el marco de la perspectiva del APD, la noción de hegemonía ocupa un lugar central, y es entendida como aquella “operación por la que una particularidad asume una significación universal” (Laclau, 2004: 95). En palabras de Laclau (1993):

la imposibilidad de una totalidad cerrada desliga la conexión entre significante y significado. En ese sentido, hay una proliferación de significantes flotantes en la sociedad, y la competencia política puede ser vista como intentos de las fuerzas políticas rivales de fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significantes particulares. (...). Esta fijación parcial de la relación entre significante y significado es lo que se denomina en estos trabajos hegemonía (Laclau, 1993: 9).

Como hemos señalado, a través de los significantes flotantes se expresa la lucha por parte de diversos actores por fijar ciertos significantes con determinadas significaciones, dando lugar a una pluralidad de movimientos hegemónicos.

Desde este lugar, interesa a continuación detenerse en las posiciones del sindicato de profesores, como uno de los actores centrales que participa de la disputa político-pedagógica.

¹⁴ En sus inicios, el tutor debía ser un docente de la propia institución educativa, y las tutorías no se organizaban por asignatura. Ampliar en: https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=3606:oficio-no-%2015011&catid=2&Itemid=52

¹⁵ Surgió en 2008 con el fin de brindar apoyos diferenciales a liceos de ciclo básico con mayores dificultades socioeducativas. En este marco, se previó el desarrollo de tutorías con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En el marco de los cuestionamientos efectuados a las políticas educativas en el contexto de los gobiernos progresistas, el sindicato de profesores pone acento no solo en la resistencia sino también en la transformación. En este sentido, se expresa:

nuestra organización deberá asumir algunos desafíos que permitan dar -en el marco de la unidad, la solidaridad y la lucha- no sólo respuestas colectivas en términos de resistencia a los cambios que se pretenden impulsar desde distintos ámbitos del gobierno y que entran en contradicción con nuestro programa y plataforma reivindicativa, si no que debemos desde la acción también avanzar en su materialización (FeNaPES, 2017: 22).

En términos de FeNaPES, “la tarea central es la disputa por construir una nueva hegemonía” (FeNaPES, 2009a: 5). En este marco, se alude a la “disputa de dos proyectos antagónicos” (FeNaPES, 2011: 19) en los que subyacen diferentes concepciones de sociedad y educación. El proyecto que se cuestiona es aquel que liga a la educación “a la lógica del mercado capitalista y a la fluctuación de la economía” (FeNaPES, 2017: 58), y que desarticula el sistema educativo nacional “en una acumulación de estrategias de asistencialismo social, conectadas por el objetivo común de acreditar la culminación de ciclos, desplazando la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (FeNaPES, 2017: 58).

En disputa con este proyecto, se pone acento en la construcción de “una sociedad más justa y democrática” (FeNaPES, 2015: 28). Se plantea que “educar es transmitir la herencia cultural” (FeNaPES, 2013a: 51), y se afirma “que la educación más allá de atender las particularidades debe garantizar, como derecho que es, un aprendizaje que asegure a todos los sujetos saberes y herramientas que son universales en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (FeNaPES, 2017: 68). Este aspecto ubica a la educación en una clave de igualdad, en el marco de la cual se pone acento en la distribución del patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho, y al mismo tiempo disputa con las construcciones de sentido inscriptas en las políticas de inclusión educativa.

El “proyecto educativo, alternativo” (FeNaPES, 2013a: 52) desde el cual se produce la disputa es un proyecto abierto y en construcción, en tanto, según se plantea “involucra aspectos como: el ser un proceso a largo plazo, es decir, inacabado y por lo tanto capaz de rearmarse permanentemente” (FeNaPES, 2015: 26).

Desde esta concepción, el mismo exige “promover la más amplia participación de todos los involucrados en la elaboración” (FeNaPES, 2007: 53). En el marco de la perspectiva del APD, estos aspectos adquieren relevancia en tanto se parte de la idea de un proyecto abierto y por lo tanto marcado por la “imposibilidad”, que a la vez habilita la disputa por los sentidos de la educación y de la sociedad.

La alusión a un proyecto en construcción con ciertas “bases” da cuenta de un sindicato que no solo cuestiona sino que también disputa y construye política educativa. Como se menciona en su sitio web institucional, “la Federación se ha caracterizado por posicionarse no solo en materia de reivindicaciones presupuestales y salariales, sino también, sobre política educativa”.¹⁶

Este aspecto permite problematizar aquellos estudios antecedentes (Pérez Zorrilla, 2015, 2016, 2018; Mancebo y Lizbona, 2016; Mancebo y Pérez Zorrilla, 2018) que ubican al actor sindical como mero actor de veto. Los trabajos de Pérez Zorrilla (2015, 2016, 2018), que entre otros aspectos procuran comprender las dificultades al momento de diseñar e implementar políticas educativas transformadoras en educación media, señalan que entrevistados más vinculados a las esferas sindicales de secundaria no se cuestionaron los dispositivos

¹⁶ Ver en la página: <http://fenapes.org.uy/SobreFenapes>

funcionales ni el carácter excluyente de la estructura liceal por lo que tampoco se pretendió modificar el funcionamiento de la escuela media. En esta línea, Mancebo y Zorrilla (2018) plantean que el veto ejercido por el actor sindical de secundaria constituye uno de los obstáculos que han tenido los gobiernos del Frente Amplio para construir políticas que permitieran concretar lo establecido en la Ley General de Educación N° 18.437 en lo que respecta a la consagración del derecho a la educación y el cumplimiento con la obligatoriedad escolar de la educación media. Por su parte, Mancebo y Lizbona (2016) estudian las políticas públicas durante el segundo período de gobierno progresista en el campo de la educación obligatoria e identifican la acción de veto ejercida por algunos actores sindicales como frenos a la tramitación del cambio educativo.

Principales lineamientos del proyecto educativo

El sindicato de profesores concibe el proyecto educativo como “una síntesis sobre la concepción de educación y su función social” (FeNaPES, 2015: 31), que a la vez incluye definiciones respecto a quiénes se quiere formar y para qué, y quiénes deben hacerse cargo de la tarea. Se entiende que es este marco el que

permite avanzar en la discusión de aspectos más concretos acerca de cómo desarrollar un plan educativo, tanto en la dimensión organizacional-institucional, el trabajo de los docentes, el currículo y las condiciones de infraestructura necesarias para que ese plan educativo proyecte nuestra concepción de Educación (FeNaPES, 2019: 92).

Si bien se trata de un proyecto en construcción, se parte de ciertas “bases” en el marco de las cuales se reivindican los principios de “autonomía y cogobierno de la ANEP [Administración Nacional de Educación Pública]” (FeNaPES, 2005: 12) sumado a los principios de gratuidad, laicidad, obligatoriedad, así como aspectos vinculados al presupuesto — piso mínimo del 6% del PBI para la ANEP y UdelaR—, como forma de dotar al sistema de los recursos necesarios “que permitan crear condiciones para garantizar, a todos los habitantes del país, tanto la igualdad de ingreso como la igualdad de condiciones y preparación al egreso” (FeNaPES, 2013a: 52).

De acuerdo a lo expresado por la FeNaPES, las “líneas principales de un proyecto educativo” (FeNaPES, 2017: 68), implica: a) concebir a la educación como derecho humano fundamental, ligado a una responsabilidad del Estado en lo que respecta a su garantización; b) concebir a la educación pública como la única que asegura la consolidación y el avance de la democracia; c) garantizar el derecho a la educación mediante acciones que aseguren a todos la permanencia y adquisición de conocimientos históricamente valiosos; d) formar integralmente con el fin de que los estudiantes sean capaces de comprender y transformar el mundo en que viven; e) formar para el trabajo como actividad humana fundamental; f) contar con un currículo organizados en asignaturas; g) construir un Plan Único Nacional de Educación; h) concebir a los docentes como profesionales de la educación.

Desde el sindicato se concibe al docente desde un lugar colectivo y con capacidad crítica sobre las propuestas de reforma. En esta línea, se hace alusión al docente en términos de “militante” (FeNaPES, 2019: 92), que exige convencer al conjunto de los trabajadores de la educación de que a la educación pública se la defiende debatiendo y construyendo propuestas (FeNaPES, 2019: 92). En este marco, se hace referencia a los ámbitos formales actualmente existentes para habilitar el debate, tales como las Asambleas Técnico Docentes (ATD), las horas de coordinación, y las salas docentes por asignaturas (FeNaPES, 2019).

En disputa con las políticas focalizadas que se considera necesario dismantelar, se reivindica un Plan Único Nacional de Educación Secundaria. Esta defensa de un plan único, disputa con la propuesta de “adaptar las instituciones educativas al contexto” (FeNaPES, 2015: 29).

Si bien se es coincidente con lo establecido en la Ley General de Educación Nº 18.437 respecto a la responsabilidad irrenunciable del Estado en la garantización del derecho a la educación, se toma distancia de las estrategias políticas desarrolladas y se plantea la necesidad de implementar un “plan único, nacional, que democratice el conocimiento y la cultura, con políticas públicas y presupuestales para ello” (FeNaPES, 2019: 88). Con relación al carácter “único” del plan, se expresa:

usamos sólo las expresiones "Plan" (único) y "Modalidades" (diferentes aplicaciones del plan) para dejar claro que las diferencias de aplicación de un mismo plan no pueden transformarse en incontables planes, programas, proyectos, que impliquen diferentes contenidos o exigencias de aprobación. Esta práctica atenta contra el principio de igualdad en la educación y favorece la segregación educativa.

El mismo plan en todo el territorio nacional no quita que existan modalidades diferentes en cuanto a su implementación y desarrollo en instituciones rurales o urbanas, de educación media diurna o nocturna, modalidades que se adecuen a alumnos con extraedad o condicionamientos laborales, así como la educación que se imparte en cárceles o en el INAU (FeNaPES, 2017: 80).

Desde este lugar, se reivindica el Plan 2013 para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales, surgido desde la ATD de secundaria. Se entiende que esta propuesta no supone un debilitamiento de los contenidos en tanto mantiene la organización curricular por asignaturas así como la duración de tres años del ciclo básico. Este argumento se vincula a los cuestionamientos que se realizan a las políticas focalizadas, y particularmente al Plan 2009 y al Plan 2012, dirigidos a estudiantes desvinculados del sistema educativo formal. Ambos planes prevén la extensión del ciclo básico en un año y medio, y en términos del sindicato implican una reducción del tiempo pedagógico.

Entendemos que esta tensión entre el carácter único y las diferentes modalidades es un punto que requiere seguir profundizando a partir de las voces de los actores en el marco de la tensión entre lo común y lo particular que atraviesa el discurso pedagógico.

Cabe señalar que de la lectura de los documentos no emerge como un eje de problematización, al menos explícitamente, la forma escolar hegemónica de educación secundaria, y en este sentido la propuesta de alterar algunos de sus rasgos. No obstante, ciertos aspectos que se consideran en el marco del plan, podríamos vincularlos con elementos de la forma escolar.

En lo que respecta a la dimensión organizacional, y particularmente a los espacios, se reivindican instituciones con grupos de 1ro. a 6to. año, y se alude a la necesidad de contar con un conjunto de espacios físicos para el desarrollo de procesos educativos que promuevan una educación integral: condiciones edilicias adecuadas, espacio psicopedagógico para el funcionamiento del equipo interdisciplinario, salas de coordinación, salones de usos múltiples, salones para el desarrollo de actividades artísticas, salón amplio para el desarrollo de las asambleas de los diferentes órdenes (padres, estudiantes, egresados, docentes, funcionarios).

En cuanto al tiempo pedagógico, se deja planteada la necesidad de discutir con el colectivo docente su planificación (hora clase, extensión de turnos, carga horaria curricular, tiempo fuera del centro educativo). Se señala que cuando haya actividades a contraturno, el Estado tiene la obligación de proveer alimentación. Asimismo, se plantea que la primera y última hora de cada turno debe destinarse a horas de apoyatura pedagógica. Según se sostiene, esta discusión en torno al tiempo pedagógico, debe tener en cuenta las diferentes modalidades a implementar (zonas rurales, suburbanas o urbanas; liceos nocturnos o diurnos) (FeNaPES, 2013a).

En cuanto a la dimensión curricular, se reivindica la organización del currículo por asignaturas, y se plantea la necesidad de una formación humanística y científica sólida, que conjugue la formación técnica y manual con la intelectual. Asimismo, se incluyen los siguientes ejes en el marco de la defensa de una “educación integral”: formación ciudadana, educación para el desarrollo del pensamiento crítico, educación en el trabajo, educación para una vida saludable, educación artística y estética (FeNaPES, 2013b). En el marco de la propuesta curricular, se incluye dentro de lo que se denomina “apoyaturas pedagógicas”, los equipos interdisciplinarios por centro y las horas de apoyo por asignatura a cargo del profesor del curso. En lo que refiere a las coordinaciones docentes, se alude a la coordinación entre docentes de la misma disciplina e interdisciplinarias.

En lo que respecta a figuras educativas, se reivindican las siguientes: profesor de asignatura (en este caso se reivindica su especificidad vinculada a la enseñanza), adscripto (como docente que acompaña el proceso integral del estudiante en vínculo con otros actores del centro educativo), ayudante preparador (como encargado del laboratorio y responsable de las actividades que allí se realicen), encargado de sala de informática, profesor orientador bibliográfico (referente del espacio de biblioteca que contribuye a la formación del estudiante), profesor orientador pedagógico (referente docente en el equipo interdisciplinario que actúa como nexo con la familia y otros actores del centro educativo y contribuye a visualizar los aspectos pedagógicos que inciden en el rendimiento académico), profesor articulador departamental o zonal (cuya tarea es articular los vínculos de la inspección con el profesorado), equipo de dirección (responsable del funcionamiento del centro educativo en lo que respecta a la generación de condiciones para el desarrollo de los procesos educativos), inspector de asignatura (como actor que supervisa y evalúa la tarea docente sin caer en una función fiscalizadora), y equipo interdisciplinario (a los efectos de atender situaciones individuales y/o grupales con estudiantes así como a sus familias) (FeNaPES, 2013a).

En las resoluciones de 2019 que coinciden con la culminación del ciclo progresista, se sostiene que el sindicato cuenta con definiciones en políticas educativas como marco de referencia, aunque se reconocen desafíos vinculados a “avanzar en la discusión de aspectos más concretos acerca de cómo desarrollar un plan educativo” (FeNaPES, 2019: 92). Desde este lugar, y con el objetivo de “construir una propuesta de política educativa pública como herramienta clave en la disputa por el sentido de la educación” (FeNaPES, 2019: 93), se le otorga un lugar importante a la Comisión Nacional de Políticas Educativas —encargada de promover el análisis y discusión sobre temas relativos a política educativa y brindar aportes para la propuesta pedagógica del sindicato— en su rol de “dinamizadora de la discusión y elaboración en general de la interacción con las filiales en acuerdo con el comité ejecutivo” (FeNaPES, 2019: 95). Asimismo, se reafirma la necesidad de continuar trabajando en la construcción del proyecto educativo, y se deja planteada la propuesta de integrar a “académicos comprometidos con el movimiento popular y con la Educación Pública” (FeNaPES, 2019: 93) que contribuyan en el proceso¹⁷. Un aspecto que se menciona es la necesidad de coordinar con la ATD de secundaria tendiente a la construcción de una propuesta común.

A modo de cierre (provisorio)

Como se ha señalado al inicio del texto, el análisis realizado constituye una primera aproximación que se espera complementar a partir de entrevistas a actores de la organización docente con el fin de ampliar la mirada respecto a las posiciones construidas. A partir del

¹⁷ En el marco de un trabajo previo iniciado en 2019, el 2 de junio de 2021 se firma un convenio entre la FeNaPES y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, que entre otros aspectos se propone dar seguimiento a las políticas educativas en enseñanza secundaria en Uruguay, y producir avances para la configuración de propuestas alternativas para la promoción del derecho a la educación. Ampliar en: <https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/Noticias/2021/julio/ConvenioFenapes.pdf>

análisis documental, un aspecto que interesa señalar es que el sindicato no solo emerge desde un lugar de reivindicación sino también como ámbito de producción de propuestas. Ello tensiona con estudios antecedentes (Pérez Zorrilla, 2015, 2016, 2018; Mancebo y Lizbona, 2016; Mancebo y Pérez Zorrilla, 2018) que enfatizan en su lugar de resistencia y de veto frente a los cambios impulsados por la política educativa. Tensionar esta idea adquiere relevancia en tanto constituye uno de los ejes desde los cuales se viene construyendo el discurso de la “crisis de la educación pública” en nuestro país.

Desde esta primera aproximación, es posible apreciar cierta estabilidad en las construcciones discursivas que trascienden los límites temporales de los períodos de gobierno aquí analizados. Ello permite poner acento en que las posiciones de sujeto no se construyen linealmente en función de los períodos de gobierno, más allá de las rupturas y continuidades que sea posible apreciar entre uno y otro.

En el marco de estas continuidades, existe un fuerte cuestionamiento por parte del sindicato al signifiante “inclusión”, en tanto se entiende que naturaliza la exclusión, sin cuestionar la estructura social productora de desigualdad. Las significaciones construidas por parte del sindicato de profesores en torno al signifiante “inclusión” se pueden vincular a la perdurabilidad de las significaciones sobre la equidad, término que ocupó un lugar destacado en las políticas desarrolladas durante la autodenominada “reforma educativa” en la década de los 90.

En lo que refiere a las políticas de inclusión educativa desarrolladas durante el período analizado, existe un fuerte rechazo por parte del sindicato de profesores. Se entiende que el carácter focalizado y asistencialista de las mismas produce efectos en la reproducción de las desigualdades, la fragmentación territorial, la estigmatización, y el debilitamiento de la dimensión pedagógica. Con respecto a esta última, se hace alusión a un debilitamiento de los contenidos frente al lugar de las competencias, así como de la enseñanza frente a las demandas de asistencia y contención. Otras de las críticas que adquieren protagonismo son la falta de participación docente en la construcción de estas políticas, la superposición de las propuestas a nivel de cada centro educativo, la falta de evaluación de las mismas, así como los costos que estas implican.

En los documentos analizados la forma escolar hegemónica de educación secundaria, de origen selectivo, no constituye un eje de problematización explícito por parte del sindicato de profesores, más allá de que se pueda hacer un análisis de algunas reivindicaciones vinculadas a ciertos elementos de la forma escolar. Entendemos que ello obedece al peso que se le atribuye a las desigualdades sociales propias del sistema capitalista en las desigualdades educativas. Asimismo, en ciertos discursos tendientes a conservar ciertos rasgos de esta forma escolar (organización curricular por asignaturas, apoyaturas pedagógicas a cargo del docente de asignatura) o cuestionar ciertas modificaciones planteadas por las políticas de inclusión (organización curricular en módulos semestrales, duplas o tríos docentes), se advierten ciertas tensiones en torno a las demandas vinculadas a las condiciones laborales de los docentes, que según se sostiene constituyen también condiciones pedagógicas. Aquí podría encontrarse una de las dificultades para avanzar en la definición de “aspectos más concretos acerca de cómo desarrollar un plan educativo” (FeNaPES, 2019: 92) en el marco de las orientaciones del proyecto educativo del sindicato.

Este posicionamiento por parte del actor sindical frente a las políticas de inclusión no queda circunscripto a una mera resistencia sino que se construye también en términos de propuesta, aunque la misma se encuentre en proceso de construcción. En el marco de esta propuesta, se ubica la centralidad del derecho a la educación ligada a la responsabilidad del Estado en lo que respecta a su garantía, así como la igualdad como punto de partida en lo que refiere a la adquisición de conocimientos históricamente valiosos. En disputa con las políticas focalizadas, se demanda un Plan Único Nacional de Educación Secundaria, que se considera puede contemplar diversas modalidades en su implementación, sin que ello se traduzca en diferentes contenidos o exigencias de aprobación. Esta tensión entre lo común y las

diferencias requiere ser profundizado en la investigación, a partir de las entrevistas a diferentes actores de la organización sindical.

Referencias bibliográficas

ARROYO, Mariela y NOBILE, Mariana (2015). "Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la "forma escolar" a partir de los aportes de la investigación", en PINKASZ, Daniel (comp.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires, FLACSO Argentina, 68-68.

BENTANCUR, Nicolás (2012). *Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: instituciones, ideas y actores*. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100004

BORDOLI, Eloísa (2022). "Notas sobre las políticas de inclusión educativa en el ciclo progresista: entre la diversificación, la integración y la territorialización", en BORDOLI, Eloísa y MARTINIS, Pablo (2022). *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*, FHCE-Udelar, 59-91.

BUENFIL, Rosa Nidia (1991). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE-CINVESTAV IPN.

CONDE, Stefanía (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 en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación*. Montevideo: FHCE, Udelar.

FAIR, Hernán (2017). "Decisiones y estrategias metodológicas para la investigación social empírica desde la Teoría Política del Discurso", en *Prácticas de oficio*, Vol. 1(Nº19), jun. 2017 - dic. 2017, 51-66. Recuperado de: <https://ides.org.ar/publicaciones/practicadeoficio>

FELDFEBER, Myriam (2020). "La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras", en ACOSTA, Felicitas (Comp.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (41-56). Buenos Aires: UNGS.

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2019). "Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina", en *Revista Estado y Políticas Públicas*, Año VII, Nº 13, 19-38.

LACLAU, Ernesto (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

----- (1993). *Discurso*. Recuperado de: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf>

----- (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

----- (2004). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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 GOYENECHÉ, Guadalupe (2009). *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22348>

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 Miguel (2016) *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica* (91-115). Montevideo: Ed. Fin de Siglo-ICP.

MANCEBO, María Ester y PÉREZ ZORRILLA, Julia (2018). “Del dicho al hecho hay un gran trecho”: Obstáculos para la expansión de la escolaridad media en Uruguay. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/329373015_Del_dicho_al_hecho_hay_un_gran_trecho_Obstaculos_para_la_expansion_de_la_escolaridad_media_en_Uruguay

MARCHART, Oliver (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MARTINIS, Pablo (2016). “Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)”, en MARTIGNONI, Liliana y ZELAYA, Marisa (Comps.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación* (245-261). Buenos Aires, Ed. Biblos.

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 y VISCARDI, Nilia (Coords). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20235>

MOUFFE, Chantal (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2012). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

----- (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ ZORRILLA, Julia (2015). “La crisis de la educación media y el mandato de la universalización: acuerdos y tensiones dentro de la izquierda política uruguaya”. *Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación a la educación*, FLACSO Argentina.

----- (2016). *Acuerdos y tensiones dentro de la izquierda política uruguaya en materia de educación media: un aporte desde el marco de las coaliciones promotoras*. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v25nspe/v25nspea02.pdf>

----- (2018). “La inclusión y el cambio en la educación media: posturas sobre política educativa dentro de la izquierda uruguaya (2005-2014)”. En: *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, núm. 28, junio 2018, pp. 305-332. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

REDONDO, Patricia (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasociado y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

SAFORCADA, Fernanda; AMBAO, Carolina y ROZENBERG, Andrea (2021). “Políticas educativas e inclusión en América Latina: disputas de sentido”, en FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (comps.). *Las tram(p)as de la inclusión Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 67-105.

STEVENAZZI, Felipe (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa*. Argentina: FLACSO.

TENTI FANFANI, Emilio (2009). “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”. *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, Año XCIX, Nº 1507, Abril de 2009, 44-49.

TREVIÑO, Ernesto (2021). “Hacer común el desacuerdo: reformas y protestas como superficies para explorar el rol de la insatisfacción en la configuración ontológica de la educación”. En: BUENFIL, Rosa Nidia (Coord.) *Sentidos de lo común en la discusión teórica y en las políticas educativas en cinco países latinoamericanos* (29-45), Buenos Aires, CLACSO.

VEIGA-NETO, Alfreso & CORCINI, Maura (2011a). *Inclusão, exclusão, in/exclusão*. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>

VEIGA-NETO, Alfreso & CORCINI, Maura (2011b). "Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión". En: Cortés, R. y Marín, D. *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP.

Fuentes consultadas

FeNaPES (s/a). *Estatuto aprobado por el XII Congreso Ordinario de la FeNaPES*. Recuperado de: <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/Estatuto/Estatuto.pdf>

----- (2005). *X Congreso, Profesor Fausto Pérez. "La deuda es con la Educación Pública"*. Recuperado de: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/98>

----- (2007). *XI Congreso. "Para una educación pública y popular: autonomía y cogobierno"*. Recuperado de: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/99>

----- (2009a). *XII Congreso de FeNaPES. "Prof. Nibia Sabalsagaray". 46 años en defensa de la educación pública*. Recuperado de: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/100>

----- (2009b). *Congreso extraordinario de FeNaPES. ¿Hacia dónde va la educación pública?, ¿Qué hacemos los docentes?* Recuperado de: <https://congresosextraordinarios.omeka.net/items/show/2>

----- (2011). *XIII Congreso de FeNaPES*. Recuperado de: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/101>

----- (2013a). *XIV Congreso de FeNaPES*. Recuperado de: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/102>

----- (2013b). *Resoluciones del Congreso Extraordinario de Proyecto educativo*. Disponible en: <https://congresosextraordinarios.omeka.net/items/show/3>

----- (2015). *XV Congreso de FeNaPES*. Recuperado de: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/103>

----- (2017). *XVI Congreso de FeNaPES. "Por la democratización de la educación pública. No al lucro ni la privatización"*. Recuperado de: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/104>

----- (2019). *Resoluciones del XVII Congreso*. Recuperado de: <https://archivofenapes.omeka.net/items/show/409>

Cita sugerida: CONDE, Stefanía (2023). "Posiciones sindicales en el Uruguay progresista en torno al signifiante "inclusión educativa": disputas de sentido y demandas político-pedagógicas en educación secundaria" en *Revista Argonautas*, Vol. 13, Nº 20, 71-87. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>



Recibido: 18 de marzo de 2023

Aceptado: 19 de mayo de 2023