

Revista chilena de historia social popular

REVUELTAS

SANTIAGO, CHILE | NÚCLEO DE HISTORIA SOCIAL POPULAR
AÑO 06 | NÚMERO 11 | JUNIO 2025 | ISSN 2452-5707

DOSSIER

Configuración de posiciones en las organizaciones docentes de educación secundaria en el Uruguay progresista: disputas y propuestas político-pedagógicas

Configuration of positions in secondary education organizations in progressive Uruguay: political-pedagogical disputes and proposals

Stefanía Conde

Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, Universidad de la República (Uruguay).

stefania.conde0787@gmail.com

 [0000-0003-2065-9569](https://orcid.org/0000-0003-2065-9569)

Recibido: 30 de septiembre 2024

Aceptado: 22 de noviembre 2024

Resumen: El artículo analiza las disputas y propuestas político-pedagógicas de las organizaciones docentes de educación secundaria en el contexto de los gobiernos progresistas en Uruguay. En el marco de una metodología cualitativa, se trabaja con entrevistas realizadas a referentes del sindicato y de la Asamblea Técnico Docente (ATD) de educación secundaria con el fin de conocer las diferentes posiciones construidas en torno a las políticas educativas desarrolladas en el período. En el análisis, se abordan los avances y límites de los períodos progresistas, así como algunas de las propuestas de las organizaciones docentes, poniendo acento en sus principales características y las tensiones que las atraviesan. Entre ellas, la tensión entre lo común y la diferencia, entre lo focal y lo universal, así como entre el fin propedéutico de la educación secundaria y la formación para el mundo del trabajo.

Palabras clave: organizaciones docentes, educación secundaria, gobiernos progresistas, políticas educativas

Abstract: The article analyzes the political-pedagogical disputes and proposals of secondary education teacher organizations in the context of progressive governments in Uruguay. Using a qualitative methodology, it draws on interviews conducted with key members of the teachers' union and the Secondary Education Technical Assembly (ATD) to explore the various positions constructed around the educational policies implemented during this period. The analysis examines the progress and limitations of the progressive era, as well as some of the proposals put forward by teaching organizations, emphasizing their main characteristics and the tensions they entail. These include the tension between commonality and difference, between targeted and universal approaches, and between the preparatory purpose of secondary education and training for the workforce.

Keywords: teaching organizations, secondary education, progressive governments, educational policies

Introducción

El presente artículo analiza las disputas y propuestas político-pedagógicas de las organizaciones docentes de educación secundaria durante el contexto de la “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005), caracterizada en Uruguay por tres gobiernos sucesivos del partido de centro-izquierda Frente Amplio, desde marzo de 2005 a marzo de 2020. El mismo forma parte de la tesis de doctorado en curso¹, cuyo problema de investigación se configura en torno a las posiciones sindicales y técnico-docentes sobre las políticas de inclusión educativa y la forma liceal² durante el período referenciado.

En el abordaje de este trabajo, nos interesa pensar algunas de las luchas que se despliegan al interior de las organizaciones docentes. Esto habilita a dar cuenta del carácter no homogéneo de estas organizaciones y en este sentido atender a las diferentes luchas y a los distintos sujetos de lucha que participan de la disputa. Entendemos que aproximarnos a las disputas y propuestas político-pedagógicas que tienen lugar en las organizaciones docentes permite entender no solo las reivindicaciones sino también sus posibilidades transformadoras. En términos de Raquel Gutiérrez Aguilar, las luchas “abren sus propias perspectivas, se reinventan a cada momento y delinear horizontes de transformación política posibles” (2013, p. 12).

En cuanto al abordaje metodológico, desde un enfoque cualitativo, se trabaja a partir de entrevistas realizadas a referentes del sindicato y de la Asamblea Técnico Docente (ATD) de educación secundaria. En el marco del trabajo de campo, se entrevistó a 17 referentes del sindicato y a 13 referentes de la ATD. Con respecto al sindicato, formaron parte de la muestra integrantes del Comité Ejecutivo y de la Comisión Nacional de Políticas Educativas. En cuanto a la ATD, se entrevistó a los miembros de la Mesa Permanente de la Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria y a integrantes de la Comisión de Propuestas Educativas.

Para el desarrollo de las entrevistas se elaboró una pauta con las diferentes dimensiones de la investigación: construcción de demandas y participación docente, políticas de inclusión educativa, políticas de inclusión educativa y forma liceal, forma liceal hegemónica, disputas y propuestas político-pedagógicas.

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 A partir del estudio sobre la forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001), se recupera la expresión “forma liceal” utilizada por Flous, Morales y Sidi (2020) a los efectos de contemplar las especificidades de la escuela secundaria.

En el marco del Análisis Político de Discurso (APD) como perspectiva que orienta la investigación, se analiza la configuración de sentidos teniendo en cuenta el carácter relacional y diferencial del discurso. Ello supone prestar atención a los sentidos que se construyen en sistemas discursivos más amplios, “a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso” (Buenfil, 1991, p. 183).

El desarrollo se estructura en los siguientes momentos. En primer lugar, se presentan y describen brevemente las organizaciones docentes en educación secundaria en Uruguay. En un segundo momento, se abordan los avances y límites de los períodos progresistas. En tercer lugar, se analizan algunas de las propuestas político-pedagógicas desde las organizaciones docentes, dando cuenta de sus principales características y las tensiones que las atraviesan. Particularmente, se hace alusión al Plan único para educación secundaria, al Plan 2013 y a la educación politécnica. Finalmente, se dejan planteadas algunas conclusiones de carácter abierto, con el fin de continuar profundizando en los próximos avances de la investigación en curso.

Aproximación a las organizaciones docentes en educación secundaria en Uruguay

En el contexto uruguayo existen diversos actores con capacidad de influencia en el proceso de las políticas educativas. Entre ellos, el Ministerio de Educación y Cultura, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)³ y las actuales Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional⁴; los partidos políticos con representación parlamentaria, particularmente el que ocupa el gobierno; las organizaciones docentes; los actores de enseñanza privada; los núcleos de investigadores en la temática, radicados en distintas instituciones (Bentancur, 2012).

3 La ANEP, ente autónomo con personería jurídica, es responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo.

4 El artículo 148 de la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 sustituye los ex Consejos de Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico-Profesional por Direcciones Generales unipersonales (Uruguay, 2020). En 2020, asume en el gobierno uruguayo una coalición de partidos de derecha, y a través de la ley mencionada (con 476 artículos) se introducen cambios sustantivos en diversas áreas del Estado, entre ellas en educación. Si bien el mecanismo de urgencia está previsto en la Constitución, supuso una reducción de los tiempos de discusión parlamentaria para abordar una gran diversidad de temas, y en el contexto atravesado por la emergencia sanitaria, con un claro debilitamiento de la participación.

En este escenario, en Uruguay los colectivos docentes canalizan su participación a través de los sindicatos de la enseñanza y de las ATD. Con respecto a los sindicatos, se organizan de acuerdo a los diferentes niveles del sistema. En la enseñanza pública se encuentran la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM), la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (FeNaPES), la Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay (AFUTU), el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Tecnológica (SITUTECH), el Sindicato de Docentes de Formación en Educación (SIDFE), y la Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR). Los mismos cuentan con un espacio de articulación en la Coordinadora de los Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay (CSEU).

Con respecto a las asambleas, las mismas fueron fundadas en 1947, se desmantelaron durante la dictadura militar (1973-1985) y se restablecieron en la transición democrática (1985-1989). Como se plantea en estudios antecedentes (D'Avenia, 2018), las Asambleas de Profesores del Consejo de Enseñanza Secundaria, ámbito previsto en el Estatuto del Profesor de 1947 (artículo 40 de la Ley N° 10.973), fueron creadas con el fin de discutir los asuntos técnico-pedagógicos vinculados a la enseñanza secundaria y asesorar a las autoridades en la toma de decisiones. En el contexto de institucionalización del Consejo de Enseñanza Secundaria, las asambleas

evidencian el esfuerzo por instalar una cultura institucional en que los docentes debían tener protagonismo en la elaboración de las políticas educativas. Pero al mismo tiempo, permiten ver los esfuerzos por distinguir las particularidades de la enseñanza secundaria respecto del sistema educativo y de su inscripción en la sociedad en el período (D'Avenia, 2018, p. 41).

La ley mencionada establecía el derecho de iniciativa y función consultiva de las asambleas en los problemas técnico-pedagógicos de la enseñanza secundaria. Su funcionamiento era de carácter deliberativo, no resolutivo. La referencia a problemas técnico-pedagógicos diferenciaba el ámbito de las asambleas del ámbito gremial o sindical.

En el contexto actual, el artículo 70 de la Ley General de Educación N° 18.437 establece que “en cada Consejo de Educación funcionará una Asamblea Técnico Docente (ATD) representativa del cuerpo docente que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general” (Uruguay, 2008). Cada una de las ATD canaliza la participación docente a través de asambleas por centro educativo y asambleas nacionales por rama de enseñanza, y cuenta con una Mesa Permanente integrada por cinco miembros.

Si bien las ATD se caracterizan por tener un carácter técnico y no sindical, los sindicatos tienen gran incidencia en los pronunciamientos de las ATD, en particular a través de la presentación de listas sindicales en el proceso de elección de las autoridades de las ATD (Vaillant, 2009).

En cuanto al sindicato, la Federación Nacional de Profesores fue fundada en 1963. Como se plantea en estudios antecedentes (Yaffé, 2006), en 1964 se realiza la primera Asamblea Nacional de Delegados que aprobó los estatutos y eligió la integración del Comité Ejecutivo. En términos del autor, el surgimiento del gremialismo docente unificado en la Federación Nacional de Profesores en 1963/64, debe comprenderse en el contexto de expansión de Secundaria y el proceso de deterioro presupuestal, institucional y pedagógico.

Actualmente, la FeNaPES reúne 60 asociaciones (filiales) en todo el país⁵. El máximo órgano de conducción es el Congreso Nacional de Asociaciones, conformado por representantes de las Asociaciones federadas que se reúnen cada dos años y eligen a las/os integrantes del Comité Ejecutivo (15 miembros titulares). 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 las y los trabajadores; fomentar la organización sindical, defender la vigencia de los principios del sistema educativo (laicidad, gratuidad, obligatoriedad); 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 del trabajo docente; intervenir en los problemas que afecten a la enseñanza pública (FeNaPES, s/f, pp. 2-3).

Avances y límites de los gobiernos progresistas en Uruguay

En Uruguay, de marzo de 2005 a marzo de 2020 se sucedieron tres gobiernos del Frente Amplio⁶, coalición y movimiento de centro-izquierda, que no sin tensiones, buscaron disputar las políticas neoliberales de la década precedente.

Mariana Fry y Sabrina Álvarez (2021), quienes analizan los conflictos sociales vinculados a la educación en Uruguay en el contexto de los gobiernos progre-

⁵ Ver en: <https://www.fenapes.org.uy/SobreFenapes>

⁶ Entre 2005-2010 y 2015-2020 ocupó la presidencia Tabaré Vázquez, y entre 2010-2015 José Mujica.

sistas, plantean que si bien gobernó por primera vez una coalición de centro-izquierda más próxima a las organizaciones sociales respecto a los gobiernos de derecha, los conflictos presupuestales se registraron durante todo el ciclo progresista y su intensidad fue creciendo durante el mismo. En lo que refiere a las reivindicaciones de sindicatos docentes, de funcionarios/as y de gremios estudiantiles, se identifica en primer lugar el tema vinculado al presupuesto educativo. A su vez, se agregan como otros temas que aparecen en las movilizaciones y reclamos, los siguientes: proyecto educativo (resistencias a reformas educativas, discusiones sobre políticas específicas y contenidos de la educación); condiciones de estudio; condiciones de trabajo de las y los docentes, violencias en los centros educativos.

En el marco del análisis que venimos realizando, algunos de los avances que se identifican desde las organizaciones docentes en educación secundaria, se inscriben fundamentalmente en el primer período de gobierno del Frente Amplio. En algunas de las entrevistas realizadas se hace referencia al incremento de presupuesto; a mejoras en las condiciones laborales docentes, entre las que se menciona la mejora salarial; a mejoras en la inversión en infraestructura; a la instalación de la negociación colectiva; a la realización del Congreso Nacional de Educación, y a la consagración del derecho a la educación en la Ley General de Educación N° 18.437. Con relación a los cambios curriculares, una de las demandas de los colectivos docentes que se vio canalizada y a la que varios actores refieren es la Reformulación 2006 —plan de estudio de educación secundaria, tanto en ciclo básico como en bachillerato— que supuso la organización curricular por asignaturas, dejando atrás la organización curricular por áreas del Plan 96, fuertemente resistida desde las organizaciones docentes.

La Ley General de Educación N° 18.437, aprobada en 2008, fue producto de un debate educativo que convocó la participación de diversos actores de la sociedad. En dicho texto legislativo se concibe a la educación como un derecho humano fundamental y como un bien público y social, y se explicita la responsabilidad del Estado en lo que respecta a su garantización.

Desde las organizaciones docentes, si bien se valora positivamente la realización del primer Congreso Nacional de Educación con la participación de distintos actores, entre ellos los colectivos docentes, se sostiene que lo que allí se acordó no se terminó viendo reflejado en el texto legislativo. En palabras de algunas de las personas entrevistadas, ello constituyó “una derrota muy importante” (A8)⁷, “una decepción” (A13). En este sentido, se expresa: “pensamos que

⁷ 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.

se iba a tomar algo y se recortó todo lo que tenía que ver con lo que nosotros pedíamos” (S1). Especialmente, se menciona como una de las demandas que no pudo ser canalizada la reivindicación de autonomía y cogobierno: “el problema mayor de la Ley de Educación fue la forma de gobierno, porque la reivindicación de autonomía y cogobierno es histórica (...) es como una puñalada traspera para nosotros que no haya salido la parte de gobernanza” (S2).

Cabe señalar que en el marco del gobierno de la educación en Uruguay durante el período de los gobiernos progresistas, los consejos desconcentrados de la ANEP, entre ellos el Consejo de Educación Secundaria (CES), contaba con una integración de tres miembros, dos de ellos designados por el CODICEN y uno de ellos elegido por el cuerpo docente. El CODICEN, por su parte, es un órgano integrado por cinco miembros, tres de ellos designados por el Presidente de la República actuando en Consejo de Ministros (lo que supone la intervención del Poder Ejecutivo), previa venia de la Cámara de Senadores, y dos de ellos electos por el cuerpo docente.

Frente a ello, desde las organizaciones docentes se reivindica la autonomía de la ANEP en el aspecto administrativo, de gobierno, técnico-docente y financiero, a la vez que el cogobierno como forma de concebir la educación pública como política de Estado, rechazando de este modo la designación de las autoridades por parte del Poder Ejecutivo. Además, se reivindica el carácter resolutivo de las ATD, y no solamente su derecho a iniciativa y función consultiva como quedó establecido en la Ley General de Educación N° 18.437.

Otro de los cuestionamientos realizados desde las organizaciones docentes refiere a las políticas focalizadas inscriptas en el discurso de la inclusión educativa. La ley mencionada establece entre los principios de la educación, la *universalidad* del derecho a la educación así como la *diversidad e inclusión educativa*. Este último significante ocupó un lugar destacado en el diseño e implementación de políticas educativas en los diferentes niveles educativos durante los tres períodos de gobierno.

En términos de Pablo Martinis (2015), “durante la década de 1990 se consolidaron en América Latina racionalidades políticas basadas en un sentido común neoliberal” (p. 110), y en el caso uruguayo, con relación a la educación, se produjeron procesos de fragmentación en el sistema educativo asociados al diseño de programas específicos para poblaciones en situaciones de pobreza. Como hemos señalado en otros trabajos (Bordoli y Conde, 2020), en el ámbito educativo, con relación a las políticas dirigidas a estas poblaciones, la aspiración de integración de sujetos que anteriormente no accedían a la educación media, convivió con algunas tensiones asociadas a su carácter focalizado. Al respecto, si bien el signifi-

cante “inclusión” buscó disputar los sentidos asociados al significante “equidad”, concepto estelar en la reforma de la década de los 90, es posible observar algunas continuidades, particularmente en lo que respecta al desarrollo de políticas educativas específicas para sujetos en situaciones de pobreza, así como a la construcción de estos sujetos desde el lugar de la carencia (Martinis, 2016).

En esta línea, y recuperando lo abordado en trabajos previos (Conde, 2024), la posición crítica con respecto a los sentidos del significante “inclusión educativa” ocupa un lugar hegemónico en las entrevistas a referentes de las organizaciones docentes. Como se ha señalado,

Se problematiza especialmente el carácter focalizado de estas políticas y se alude a los diversos efectos que estas producen. Entre ellos, se menciona la estigmatización de los sujetos a los que se dirigen estas políticas, el desdibujamiento de la enseñanza, la fragmentación del sistema educativo y del currículum, el carácter terminal de las propuestas con incidencia negativa en la continuidad educativa, la reproducción de la pobreza y de las desigualdades (Conde, 2024, p. 52).

Desde algunas posiciones sindicales y técnico-docentes se alude a diversos aspectos de las políticas educativas del progresismo que se entiende estuvieron atravesadas por una lógica neoliberal: “la política educativa del Frente Amplio era claramente neoliberal, tenía elementos claros de neoliberal” (S1). En este marco, uno de los cuestionamientos refiere justamente a la proliferación de múltiples políticas focalizadas de “inclusión”, que tendieron a permanecer en el tiempo, sin cuestionar la estructura social productora de desigualdad. En este sentido, se afirma:

teníamos que trabajar por la inclusión cuando la sociedad ya los había excluido, es como que la educación tiene que dar respuesta a un problema que no se cuestiona, ¿por qué hay exclusión? Por lo general, cuando te hablan de inclusión (...) te hablan de inclusión de determinados sectores sociales que son excluidos por una dinámica social y económica que no se cuestiona, ahí está el gran problema (S15).

Se problematiza el discurso de la inclusión en el contexto de la injerencia de los organismos internacionales en la política educativa nacional. Al mismo tiempo que se alude a la incidencia de estos organismos, se menciona la falta de participación docente en el diseño de las políticas de inclusión educativa: “no nos dieron ninguna participación” (A1); “lo primero que chocó mucho es que no había una consulta efectiva a los docentes acerca de las políticas a desarrollar”

(S5); “el tema es que bajaba todo ya digerido, llegaba siempre en forma de imposición” (S5).

En el marco de estas políticas, algunas expresiones de la lógica neoliberal que se problematizan es el lugar de las competencias en el currículo así como el discurso de la gestión y la autonomía de los centros educativos. Con respecto a ello, se expresa:

toda esta cuestión de las competencias no es nueva, es una batalla que tuvimos que dar con el Frente Amplio (...) Otro elemento que nosotros veíamos, dentro de lo que tenía que ver con los rasgos neoliberales, tenía que ver con la forma de gestión, porque otra vez, este discursito de la autonomía de los centros, esta discusión yo ya la vi, es otra vez la vuelta a lo mismo, el propio planteo, el planteo que se llegó a discutir de atomizar, o sea, la autonomía de los centros vinculada a los programas y al contexto en el que ese centro estaba inmerso (S1).

El avance privatizador constituye otra de las lógicas neoliberales a las que se alude desde posiciones sindicales y técnico-docentes. Se menciona en este sentido la intervención de las Organizaciones de la Sociedad Civil en políticas de inclusión educativa como el Programa Aulas Comunitarias⁸, la participación público-privada así como el régimen de donaciones especiales que se introdujo en la legislación en la reforma tributaria de 2007. Con respecto a esto último, en el contexto del discurso de la “crisis de la educación pública”, surgieron los centros educativos gratuitos de gestión privada, que cuentan con financiamiento indirecto del Estado por renuncia impositiva. A través del mecanismo de donaciones especiales, se habilitan procesos de “privatización incipiente o latente” (Bordoli y Conde, 2020). Como se ha señalado, dicho mecanismo entendido como una forma de financiamiento de experiencias educativas en contextos marcados por la pobreza, que refuerza la idea de inacción estatal respecto a los sujetos que viven en dichos contextos, “ha sido particularmente beneficioso para un pequeño conjunto de instituciones privadas, las cuales han logrado niveles de financiamiento que multiplican por varias veces los recursos que maneja una institución educativa pública” (Martinis, 2021, p. 6).

8 Dicha política de inclusión educativa comenzó a implementarse en 2007 con el objetivo de re-vincular a la educación media a personas entre los 12 y 17 años. En la co-ejecución del programa participaban dos organismos estatales: la Administración Nacional de Educación Pública (a través del Consejo de Educación Secundaria) y el Ministerio de Desarrollo Social (a través del Programa Infamilia). Para la gestión de cada aula comunitaria (espacio alternativo al espacio liceal), el Estado contrataba a Organizaciones No Gubernamentales.

Otros cuestionamientos que surgen de las entrevistas refieren a algunos eventos de hostilidad hacia los colectivos docentes. Frente a reivindicaciones presupuestales y medidas de lucha colectivas, un punto de inflexión en este sentido lo constituye la declaración de esencialidad para la educación en el año 2015⁹. Dicho mecanismo legal para impedir el derecho de huelga, que históricamente ha sido cuestionado por la izquierda, se traduce en una criminalización de los conflictos educativos. En este marco, se produce un viraje de la lucha presupuestal al rechazo a dicha medida, dando paso a una de las movilizaciones docentes más grandes de las últimas décadas (Fry y Álvarez, 2021). En las entrevistas, se sostiene que dicho evento constituyó un “hecho inaudito” y un claro “error político” por parte del gobierno (S8) así como “el punto cúlmine” (S2) en clave de “criminalización de la protesta” (S13).

Con respecto al tercer período de gobierno, se cuestiona el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), no solo en lo que respecta al proceso en cuanto a la falta de participación docente, sino también en cuanto a su contenido. Al respecto, se observa una fuerte resistencia a la organización curricular por competencias inscripta en una concepción de la educación como adaptación, vinculada a las demandas del mercado laboral, que según se señala presenta continuidades con el proceso de “transformación educativa” de la administración 2020-2024¹⁰.

Propuestas político-pedagógicas desde las organizaciones docentes

En las entrevistas realizadas a referentes del sindicato y de la ATD, adquieren presencia tres propuestas político-pedagógicas: el Plan único para educación secundaria, el Plan 2013 y la educación politécnica. Dichas propuestas emergen de los ámbitos de discusión colectiva, tanto de los congresos nacionales y extraordinarios de la FeNaPES como de las asambleas nacionales y extraordinarias de las ATD. Interesa señalar que las mismas se inscriben en demandas más amplias vinculadas a la autonomía y el cogobierno, al presupuesto y a las condiciones de trabajo docente, también concebidas como condiciones pedagógicas.

9 En el contexto del inicio de año del tercer período de gobierno del Frente Amplio, el Poder Ejecutivo dilató la presentación del mensaje presupuestal al parlamento, y la propuesta de negociación salarial contenía un incremento menor al que reclamaban las y los docentes.

10 En el contexto del gobierno de coalición de partidos de derecha entre 2020 y 2024, se impulsa una reforma educativa caracterizada por un debilitamiento de la participación como eje transversal de la política educativa, la desconfianza y hostilidad hacia los colectivos docentes, y el avance privatizador (Conde, Falkin y Sánchez, 2022). En el marco de la reforma curricular que se lleva adelante en todos los niveles de la educación obligatoria se establece un currículo por competencias, inscripto en el discurso de la “centralidad del estudiante” y del foco en el aprendizaje, que privilegia una perspectiva individualizante y desplaza el lugar de la enseñanza y de la figura docente.

A continuación nos detenemos a analizar cada una de las propuestas, dando cuenta de sus principales características y algunas de las tensiones que las atraviesan.

Plan único para educación secundaria: tensión entre lo común y la diferencia

El Plan único para educación secundaria constituye una de las propuestas a la que se refieren las personas entrevistadas. Según se expresa, dicho plan está “basado en el principio de igualdad” (A10) en tanto la propuesta de currículo único pone acento en la distribución del patrimonio cultural al conjunto de las y los estudiantes. Desde este lugar, se parte del supuesto de que “todos merecen aprender lo mismo” (A10), más allá de lo que cada una/o haga luego con eso.

En cuanto al carácter universal, se señala que “en lo estrictamente educativo la educación debe tender a la universalización curricular” (A7) y que ello se fundamenta en la defensa del principio del derecho del estudiante y de la posibilidad de aprendizaje. En cuanto a la concepción del plan único en términos de un mismo currículo, se expresa: “nosotros consideramos que la currícula tiene que ser única en cada lugar, los contenidos programáticos tienen que ser únicos a nivel país (...) los contenidos tienen que ser los mismos” (S1).

Se plantea que el carácter único del plan se antepone a aquellas políticas que “bastardean los contenidos o que son modas didácticas del momento, pero que terminan siempre retaceando los contenidos” (A1). De este modo, el carácter único disputa con la proliferación de políticas focalizadas a las que nos hemos referido, que según se entiende han producido procesos de fragmentación en el sistema educativo. Con relación a ello, se plantea:

el carácter este del plan único tiene que ver con una oposición a esta multiplicidad de plancitos de políticas focalizadas, de que en realidad, estamos totalmente balcanizando la educación y supuestamente, al atender a las diferencias, que suena lindo, en realidad, lo que estamos haciendo es discriminando, más que integrar, estamos discriminando, entonces, lo que terminó pasando es que se dio una segregación social y educativa o socioeducativa, si querés, por la vía de los hechos, donde no hay una posibilidad real de que cualquier gurú en cualquier departamento del país estudie lo que tenga ganas de estudiar (A3).

En este sentido, se toma nota de cómo la atención a las diferencias, a partir de las políticas focalizadas, se ha traducido en desigualdad, y se reivindica el plan único en tanto todas y todos “tienen derecho a tener la mejor educación que se pueda” (S11).

Si bien se sostiene que las desigualdades sociales y la fragmentación del tejido social en algunos casos requiere de políticas focalizadas, se afirma que ello no se justifica en educación, en tanto en este ámbito se “debe tender a la universalización curricular” (A7) a los efectos de no perpetuar las desigualdades. En esta línea se entiende que no se debe atar a las y los estudiantes a las características socioeconómicas y productivas del medio sino garantizar la distribución igualitaria de los saberes producidos por la humanidad.

Frente a la proliferación de políticas de inclusión educativa, se señala:

la idea nuestra nunca fue la focalización, o sea, en tal liceo, de tal barrio, hacemos tal cosa. No, nosotros entendíamos que todos los liceos debían tener todas las herramientas para que aquellos chicos o chicas que quisieran o estuvieran realizando ese trayecto tuvieran las posibilidades de hacerlo (A4).

Nos parece que es la manera para evitar poner un techo de cristal en las personas que nacieron en un lugar carenciado y que por, ponele que naciste en un pueblo de pescadores, entonces, como vas al liceo del pueblo de pescadores, todo lo que, tu conocimiento gira en relación a eso. Pero donde te traslades a un lugar agrario, para sacar de lado la ciudad, sos un burro, no sabés nada (...) el planteo era, y sigue siendo, mantener los contenidos, servir una mesa amplia para que el estudiante tenga la posibilidad verdadera de elegir, porque si yo te coarto de entrada, mentira que te estoy dando la posibilidad de elegir, te estoy condicionando tus elecciones (S1).

En cuanto a la contemplación de las diferencias en la propuesta, existen diversas construcciones de sentido. En algunos casos, se alude a las diferencias que imprime cada docente en el trabajo con cada grupo de estudiantes: “sistema único nacional, y vos después lo adecuás, pero eso lo hace todo docente” (S4); “la personalización y la concreción en un lugar lo hacen los docentes, siempre lo hicimos los docentes, que bajamos a tierra las cosas” (S12). De esta forma, las diferencias que admite el plan se fundamentan en “la capacidad de autonomía de los propios docentes” y su “libertad de cátedra” (A1). Se problematiza en este sentido la lógica tecnocrática y se plantea que “es natural que el profesor, dentro de la clase, adapte el programa a la clase, al contexto, a la situación que tiene” (A1). Recuperando una de las expresiones en torno a cómo se conjuga lo “único” con las “diferentes modalidades”:

eso lo que implica es que tú hacés tu trayecto en pueblito Sequeira de Artigas¹¹ o lo hacés en el IAVA [Instituto Alfredo Vásquez Acevedo]¹² en Montevideo y tú tenés la garantía de que lo que estás recibiendo es lo mismo y que la evaluación implica las mismas aptitudes y conocimientos (...) Implica además tener una confianza en un cuerpo docente que sea capaz de hacer las necesarias adaptaciones para explicar un tema en pueblito Sequeira o en el IAVA de Montevideo, obviamente, no va a ser tu misma clase (A4).

En este marco, se alude a la necesidad de consolidar un currículo general para el conjunto de los sujetos, lo que no quita pensar en respuestas diferenciales en el marco de la libertad de cátedra que atraviesa el ejercicio del trabajo docente. En este sentido,

vuelvo sobre la idea de que lo focal debería ser parte de la libertad de cátedra del docente. Capaz que es una postura que responde un poco al contexto actual y a esta historia, digamos, a esta fragmentación del currículum en planes y diversos programas. Capaz que se pueden pensar alternativas a la universalidad, pero en este contexto histórico, yo creo que nuestro lugar es en la defensa de un marco curricular general para todos, que reivindique la capacidad de ese estudiante de tener los mismos conocimientos del liceo más rico, más elitista y del liceo con mejores resultados a nivel público (A1).

En una de las entrevistas se menciona que si bien desde la ATD se apelaba a las nociones de “adecuación” o “contextualización” (A6) en el marco de contenidos comunes para el conjunto de las/os estudiantes, se tenía cierto temor de que desde el CES se las interpretara desde otro lugar.

En otros casos, la contemplación de las diferencias se encuentra asociada a las diversas modalidades que puede asumir el plan. Un ejemplo de ello es el Plan 2013 o el Plan 94, propuestas curriculares para educación media básica y educación media superior respectivamente, fundamentadas en la educación de adultos. Según se plantea,

tratamos, me parece que sí, de defender que hay una modalidad de adultos que tiene que ver con otra etapa de vida (S4).

la ATD lo que sí se ha permitido es diferenciar la enseñanza graduada para el niño y el adolescente de la enseñanza para adultos, que ahí sí tenés

11 Localidad uruguaya ubicada al sur del departamento de Artigas.

12 Es el nombre de un instituto de educación secundaria. Alfredo Vásquez Acevedo fue Rector de la Universidad de la República a fines del siglo XIX; durante el rectorado Secundaria funcionó en el mismo edificio que la Universidad, compartiendo las dependencias (Bralich, 2008).

que tener consideraciones diferentes, por eso, nosotros siempre apoyamos el Plan 2013, en el caso del ciclo básico y el Plan 94 en el caso de bachillerato (A2).

Entendemos que la relación entre lo común y la diferencia es una de las tensiones que atraviesa a la educación, y en este marco a las propuestas de las organizaciones docentes. De acuerdo a lo que hemos señalado a partir de las entrevistas, desde dichas organizaciones hay una intencionalidad de reivindicar el carácter único del plan como forma de disputar las políticas focalizadas respecto a las dificultades en la continuidad educativa y sus efectos en la producción de desigualdad.

En el abordaje de la noción de lo común en educación, Flavia Terigi (2012) plantea que la discusión sobre unidad y diferenciación nos ha llevado a caer en una trampa de la cual no sabemos cómo salir. Al respecto, se ha argumentado que el cuestionamiento a la uniformidad de la escuela que se consideró durante mucho tiempo garantía de lo común, fue dando paso a un conjunto de políticas de diversificación que se han traducido en fragmentación y desigualdad. No obstante, la autora sostiene:

¿Qué le falta a esta argumentación? La memoria de que la homogeneidad ha sido productora de injusticia. A falta de esa memoria, toda diferenciación pasa a ser considerada productora de fragmentación y, por tanto, de injusticia. ¿Dónde está la trampa? En sostener al mismo tiempo que la homogeneidad produce desigualdad y que todo avance hacia la diversificación produce desigualdad (...) Debería ser claro que no estoy considerando que la diversificación traiga sin más la justicia ni desconociendo el riesgo sobre lo común que conlleva. Pero hace tiempo que no puede sostenerse, ni en términos teóricos ni en términos políticos, que la homogeneidad es garantía de igualdad (Terigi, 2012, p. 218).

A partir de este planteo, Terigi (2012) señala que en nombre de este argumento se desestima por productora de fragmentación cualquier iniciativa de ruptura de la homogeneidad.

En el marco de lo que surge de las entrevistas, lo común se articula con la diferencia cuando se alude al trabajo “contextualizado” que realiza cada docente, o a las distintas modalidades que pueden surgir, por ejemplo respecto a la educación de personas adultas. Como se expresa en una de las entrevistas: “nosotros planteamos un plan único porque creemos que eso le garantiza continuidad educativa al estudiante. Eso no significa, como decimos siempre, que el plan único sea idéntico para todos” (EI2).

No obstante, en términos de los contenidos curriculares, lo común pasa a ser entendido como “lo mismo”: “los contenidos tienen que ser los mismos” (S1), en tanto el currículo debe ser único. Con relación a ello, en las entrevistas no emerge como objeto de problematización la selección de contenidos a ser enseñados, y en este sentido las lógicas hegemónicas que atraviesan la configuración del currículo. A su vez, lo que se presenta como lo mismo en términos curriculares, también opera desde ciertas posiciones al momento de reivindicar la conservación de algunos elementos de la forma liceal, tales como la gradualidad, la organización curricular por asignaturas, la designación docente por asignatura, la repetición (Conde, 2024).

Emerge como desafío la posibilidad de pensar la diferencia más allá de lo que resuelve cada docente en el aula en términos individuales, o del diseño de planes dirigidos a poblaciones específicas. En qué medida se podrían generar aportes para repensar la forma liceal a partir de los saberes producidos por las y los docentes en un horizonte de construcción de lo común es una de las preguntas que queda planteada.

Plan 2013: tensión entre el carácter focal y universal, entre la conservación y la alteración

El Plan 2013 constituye otra de las propuestas que adquiere presencia en las entrevistas realizadas, principalmente en el caso de referentes de la ATD. La misma se fundamenta en la “necesidad de tener una propuesta alternativa” (A1) para estudiantes adultos que tienen condicionamientos laborales; “que tienen rezago y que se han ido desvinculando en diversas oportunidades del sistema” (A1). El ingreso de sectores históricamente excluidos de la educación media y el aumento de la repetición, se visualiza como contexto que da sentido al surgimiento de este plan como respuesta a la población con extraedad en ciclo básico.

Se valora que el Plan 2013 haya surgido desde el colectivo docente, y se destaca la capacidad propositiva de la ATD en lo que respecta a “elaborar planes desde la *praxis*” (A3), recuperando la experiencia del aula y el saber sobre el funcionamiento liceal y las problemáticas de las y los estudiantes (A3). Se remite al plan como una iniciativa que surge de las bases en la búsqueda de alternativas en función “de la preocupación de los colectivos docentes por la situación de abandono y rezago de los gurises¹³” (A6). Particularmente se hace alusión a diferentes propuestas que inicialmente se presentaron desde distintos núcleos liceales, y que luego se lograron articular en un único plan en el marco del trabajo de la ATD (A3).

13 En Uruguay, es común que las personas adultas que trabajan con niños, niñas y adolescentes utilicen esta expresión para referirse a ellas/os.

A su vez, se considera como un antecedente importante en el diseño del Plan 2013, el Plan 94 correspondiente al nivel de educación media superior, propuesta que también surgió desde la ATD; “el Plan 2013 lo que hizo fue tomar elementos del Plan 94 y hacerlo para ciclo básico” (A5). Al respecto,

cuando nace el Martha Averbug, que fue en el 94, Plan 94, que fue expresamente para bachillerato, era para la gente que terminara ese trayecto. Resulta que después de la crisis de 2002 nos hemos encontrado que en Uruguay había muchos chicos que o no habían ingresado a educación media o que tenían mucho rezago. Y ese rezago venía, más que nada, de la mano de la pobreza (A5).

Desde una concepción de educación para adultos, en el plan se visualizan algunos elementos diferenciales a la forma liceal hegemónica: cursos organizados en forma semestral y anual-modular, opción de modalidad semipresencial, clases de 30 minutos, horas de apoyo pedagógico a cargo del docente de cada asignatura, sala docente y de estudiantes. A su vez, se conservan otros elementos de la forma liceal, tales como el ciclo básico en 3 años, la organización curricular por asignaturas, y aspectos vinculados al régimen académico.

Desde algunas posiciones, se concibe como una fortaleza de la propuesta el lugar en que sitúa al colectivo docente y la flexibilidad que supone para el estudiante. Al respecto,

El Plan 2013 le da a la sala docente una importancia bastante grande para que justamente, puedan, a partir de allí, generarse acuerdos pedagógicos que permitan llevar adelante la propuesta educativa de una forma más adecuada. Eso por un lado. En cuanto a los alumnos, yo creo que el tema de la flexibilización en cuanto a las faltas, en cuanto a la semestralización, en cuanto a la forma de aprobación de las asignaturas, yo creo que el Plan 2013 la virtud que tuvo en su momento fue la de brindar una (...) caja de herramientas que le permite, tanto al docente como al alumno, el encuentro pedagógico contextualizado, entonces, permite estudio semipresencial, permite estudio virtual, permite estudio semestral, permite estudio anual, o sea, en realidad, es como una batería de opciones que tienen, donde el alumno y el docente encuentran ahí cuál es el camino más adecuado (A6).

En esta línea, desde posiciones técnico-docentes también se destaca la libertad que tiene cada docente de organizar el programa de la asignatura, “justificándolo de la forma que lo vea mejor para el estudiante” (A9).

En tensión con estas posiciones, en una de las entrevistas realizadas a referentes sindicales se cuestiona la flexibilidad prevista en el reglamento de evalua-

ción y pasaje de grado. A modo de ejemplo, en el caso de asignaturas modulares anuales, el reglamento prevé la realización de actividades compensatorias durante el segundo módulo para eximir el primero (CES, 2014). También se plantea “que en caso de que el estudiante mantenga la asignatura previa al inicio del curso siguiente puede inscribirse en esta asignatura y realizar un mínimo de ocho actividades compensatorias durante el año que le permitan aprobar el nivel anterior” (CES, 2014, p. 12). Lo mismo ocurre en las asignaturas semestrales, que en caso de que el estudiante mantenga la asignatura previa podrá realizar un mínimo de cuatro actividades compensatorias (CES, 2014).

Como hemos mencionado, uno de los elementos que se conserva en el marco de las reivindicaciones de las organizaciones docentes es la organización curricular por asignaturas. En este sentido, se considera como una virtud que la definición del currículo se haya basado en la Reformulación 2006:

las asignaturas son las mismas, los contenidos de las asignaturas son los mismos, lo que se discutía era el formato, la estructura del tiempo pedagógico y el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado. [Estructura] ajustada a esa población que, generalmente, no logra terminar el año, entonces hacerla semestral le permitía como metas más cortas, que también podía, si se llevaba las asignaturas, igual que en el 2006, levantarlas sin tener que dar el examen (A1).

En disputa con las políticas focalizadas, desde algunas posiciones, principalmente vinculadas a la ATD, se entiende que este tipo de planes construidos colectivamente han “apostado a no bajar la calidad de la educación” (A13). Desde algunas posiciones sindicales, por su parte, se sostiene “que hay un recorte de determinadas asignaturas” (S5), por ejemplo del área artística.

En algunas entrevistas se entiende que el Plan 2013 constituye un plan “muy puntual, anclado en principios más generales” (A3), en tanto se presenta como una de las modalidades que admite el carácter único del plan. No obstante, de acuerdo a lo planteado por una de las personas entrevistadas, la problematización respecto a la focalización estuvo presente en las discusiones de la ATD:

Hubo una discusión, recuerdo, en esas asambleas que aprobamos ese plan, de si no estamos también incurriendo en una política focalizada, porque también, al pensar esto como una especie de plan dentro del plan, había ahí una postura, capaz un poco radical, que explica, que podría llegar a ser considerado de esa manera (A3).

Podríamos señalar que en dicho plan también opera una focalización, aunque no por criterios vinculados al contexto socio-económico de las y los estudiantes sino en función de la etapa de vida en la que se encuentran. A su vez, si bien operan criterios de focalización con respecto a la población objetivo, el plan curricular también podría pensarse como universal para la población adulta.

Ante la pregunta por los posibles aprendizajes del Plan 2013 para repensar la forma liceal, desde una de las posiciones se sostiene que dicha propuesta fue pensada y diseñada para una población específica —estudiantes con extraedad con condicionamientos laborales—, por lo que “no debería extenderse al resto del estudiantado” (A1). En este sentido, se expresa:

yo diría que las propuestas de libre asistido y todas esas cuestiones son más específicas para el estudiante extraedad, con condicionamientos laborales. Me parece que para nuestros adolescentes, tengo la impresión de que no serían aplicables, que son muy específicas (...) hasta donde yo conozco, tanto el Plan 94 como el Plan 2013, me parece que es específico para esas áreas, para ese alumnado, y que ya no deberían de ser extendidas (A7).

En cuanto a los argumentos vinculados a las diferencias entre poblaciones destinatarias, se entiende que las personas adultas tienen otras necesidades respecto a las y los adolescentes, ya que se encuentran trabajando, necesitan culminar más rápido y tienen más compromiso (S1).

Se cuestiona la extensión del Plan 2013 a turnos diurnos, como sucedió en algunos centros educativos, en tanto la propuesta había sido pensada para una población destinataria específica. Uno de los efectos negativos que se subraya alude a la estigmatización de las y los estudiantes que se encontraban cursando este Plan, que convivía con la Reformulación 2006 en los centros educativos: “les llaman los especiales (...) porque eran los grandes que estaban terminando el liceo después” (A13).

Desde otra de las posiciones, con menor presencia en el discurso, se entiende que algunos aspectos del Plan 2013 podrían ser pensados en términos más amplios y “aportar a una discusión de la currícula en general” (A6). Un ejemplo de ello es la semestralización:

Creo que el traslado mecánico, eso no sería bueno, pero sí podría aportar a una discusión un poco más amplia acerca de planes y programas. Por ejemplo, se podría pensar la semestralización en general, el factor tiempo (...) la pregunta que nos tenemos que hacer es la siguiente, ¿el alumno necesita para aprender los contenidos de, vamos a suponer, Historia de 1er año, necesita que transcurra todo un año o esos tiempos se pueden concentrar,

se puede hacer selección de contenidos? Bueno, podemos discutirlo (...) el factor tiempo y la semestralización puede ser uno de los ejes de discusión, que pueda tener un nuevo plan, sin duda (A6).

Se expresa que la semestralización podría ser una de las opciones a considerar, ya que permite resolver problemas vinculados a la falta de espacios en los centros educativos (A4).

Otro aspecto que se recupera son las horas de apoyo pedagógico que permite al docente de la asignatura contemplar el espacio dentro de su planificación para aquellos estudiantes que lo requieren. Se plantea que “el alumno asiste menos horas a clase, por esos condicionamientos que tiene, pero tiene la posibilidad de recurrir al profesor para que lo ayude a estudiar, a preparar trabajos, a lo que fuera” (A1). Se reconoce que este espacio brinda a las y los estudiantes la posibilidad de repasar, preguntar y estudiar: “a veces no pueden en la casa, porque a veces tienen familia, a veces cuidan los hermanos o cuidan a sus hijos o a sus padres” (A13).

Por último, en otros casos, si bien no se niega la posibilidad de repensar algunos aspectos de la propuesta en términos más amplios, se señala que ello no puede hacerse de forma mecánica y lineal, sino que es necesario que haya una finalidad. Se advierte en este sentido respecto a las “modas” que muchas veces se imponen en el campo educativo, como la semestralización. De acuerdo a una de las entrevistadas:

creo que hay que pensar qué es lo que uno busca, porque Plan 2013 tenía un objetivo, porque además, al semestralizar, la carga horaria es mayor y también los contenidos van a ser mayores (...) cuando se dice bueno, semestralicemos todo, yo mi miedo es, bueno, ¿cuál es el objetivo del plan? (A13).

En la misma línea, si bien se entiende que tal como está pensado no debería trasladarse a los liceos diurnos, se afirma que sí se podría hacer una revisión (A9).

Educación politécnica: tensión entre el fin propedéutico de la educación secundaria y la formación para el mundo del trabajo

La discusión en torno a la educación politécnica, como otra de las propuestas que emerge de las entrevistas realizadas, nos remite a la configuración histórica de la educación secundaria con origen selectivo y propedéutico (Bralich, 2008), y a uno de los ejes de problematización típicos en las reformas de la enseñanza media en el caso uruguayo, vinculado a “la tensión entre orientaciones

propedéuticas de estudios universitarios y orientaciones volcadas a la formación profesional” (D’Avenia, 2017, s/p).

El origen selectivo y propedéutico de la educación secundaria y el currículo enciclopédico como forma hegemónica, han sedimentado sentidos sobre la educación de este nivel, que aún se sostienen en la actualidad. Como plantea Southwell (2018) en referencia a Argentina, igualmente válido para el caso uruguayo, “dentro de la selección curricular los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria” (p. 21).

En este contexto, tanto a la interna de la ATD como del sindicato se expresa que no todos acuerdan con la educación politécnica, y se señala que la discusión pedagógica en torno a ella se está retomando principalmente a nivel del sindicato, en el marco del proyecto educativo de la Asociación de Docentes de Educación Secundaria de Montevideo, la filial más grande de la FeNaPES.

En el marco de la tensión con el origen propedéutico de la educación secundaria, se expresa que la educación politécnica presenta “una visión bastante distinta a cómo ha funcionado históricamente la educación secundaria” (A3), que busca superar la “separación entre educación para el trabajo y educación académica” (S1). De esta forma, se señala:

cuando hablábamos de educación politécnica, estamos hablando de una educación, a mí me gusta más llamarla más integral, que implique aspectos que tienen que ver con espacios del conocimiento, llamémosle más clásicos, también con espacios del conocimiento más aplicados, en modalidad taller, que permitan al alumno que se acerque a espacios del conocimiento que en las instituciones, en el liceo concretamente, hasta ahora, no lo tiene. Esa idea llegó a un cierto punto de madurez que después no se concretó, pero es una idea pedagógica interesante y sin duda que es válida (A6).

Particularmente, se menciona como contexto de la propuesta lo establecido en el artículo 62 de la Ley General de Educación N° 18.437, vinculado a la creación del Consejo de Educación Media Básica como órgano responsable de la educación media básica:

la Ley de Educación planteaba un solo Consejo, a nivel de media, media básica y media superior, y vinculado a eso fue que se generó la discusión, entonces ahí surge la propuesta, en ese contexto, como digamos bueno, aprovechemos la oportunidad para recuperar una idea histórica de los movimientos populares desde el siglo XIX hasta ahora, la educación en el trabajo y no para el mercado laboral (S1).

En este marco, desde algunas posiciones, el politécnico emerge como una propuesta capaz de integrar la formación propedéutica característica de la educación secundaria, y la formación técnico-tecnológica característica de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). En este sentido, se expresa:

Nosotros tenemos la idea de que en realidad, la formación secundaria, el período secundario debería ser único, y tendríamos que casar, de alguna manera, esa parte de oficio que te da la UTU, pero también con la parte teórica o formación, como se le dice, propedéutica, que te da la secundaria. No dejar que haya, como nosotros decimos, que no es un eslogan solamente, que haya educación de pobres para pobres y de ricos para ricos (A5).

nosotros íbamos con una propuesta de arrancar por el ciclo básico nuestro. Pero por el ciclo básico de secundaria para brindarle eso que tiene la UTU y que no tenemos nosotros, de la aplicación de lo teórico o la aplicación de lo manual en el campo, y todavía no habíamos empezado a conversar con UTU, porque en realidad, ahí el campo estaría como más interesante, a ver cómo se aplica esta idea en UTU (A6).

Según se señala, la propuesta quedó planteada como una idea y no se avanzó en su elaboración. En el marco de las disputas, uno de los principales ejes de debate responde a las diferentes concepciones en torno a la educación secundaria. En este sentido, se expresa:

[quienes se oponen] son de más carácter enciclopédico y de más cuestiones humanistas, la construcción de su conocimiento; la construcción del conocimiento, no de su uso personal sino de sus cuestiones ideológicas de la construcción de conocimiento es mucho más de carácter humanista y más enciclopédico y no tan pragmático, por decirlo de alguna manera, no sé cómo catalogarlo (S6).

hay sectores que siguen reivindicando la división entre el trabajo intelectual y el trabajo manual (...) yo creo que en definitiva lo que queda atrapado es esta visión elitista, esto es un tema de clase, para mi gusto, es un tema de clase, ¿qué querés que te diga?, porque nosotros hemos intentado generar alguna de estas discusiones con trabajadores, con los compañeros de la UTU y acá hay gente que hasta se niega a discutirlo (...) tiene que ver hasta con la propia historia del surgimiento de secundaria, porque no te olvides que es un surgimiento en última instancia, de la Universidad, entonces, tiene esa cosmovisión. Y ¿cómo te diría?, yo creo que hay sectores que lo hacen casi de forma inconsciente, no, secundaria es secundaria, la

UTU es la UTU, esa división, entonces, cuando vos le hablás del politécnico, tienen ese temor de perder el perfil de secundaria (S10).

En el contexto de creación del Consejo de Enseñanza Secundaria en 1935 y la separación de la enseñanza media de la órbita universitaria, dichas expresiones nos remiten a la configuración histórica, con origen selectivo y propedéutico de la educación secundaria (Bralich, 2008) y a la vigencia de esta matriz en el imaginario colectivo.

Otro eje de disputa se vincula al “nivel” de la propuesta educativa y sus efectos en la producción de desigualdad. En este sentido, se plantea: “la discusión, en realidad, era si el politécnico elevaba el nivel o bajaba el nivel” (S1). Por una parte, desde algunas posiciones se expresa:

A mí me parece que el politécnico eleva el nivel (...) por ejemplo, el politécnico aterrizado en la elaboración de una mesa, vos hacés una mesa, entonces, necesitás saber Geometría, necesitás saber algo de Física, para saber cómo hacer para lograr el equilibrio, necesitás saber Química, porque si vas a crear la pintura, etc. O sea, como que, a partir de la creación de cosas, vos incorporás la parte teórica (S1).

Por otro lado, desde otras posiciones, y haciendo alusión al contexto del segundo período de gobierno del Frente Amplio, se sostiene:

Yo me opuse y fui uno de los que más argumentó en contra. No porque esté en contra de la idea de politécnico, pasa que lo que quería ahí, en ese entonces, Mujica y las condiciones políticas concretas en que eso se plantea es básicamente crear una educación pragmática, utilitaria, orientada hacia el mercado, con pocos recursos. A ellos no les sirve la UTU tampoco, porque la UTU implica mucho dinero, ¿qué es lo que quieren?, bueno, una educación, me parece, mucho más orientada al mercado, no a un trabajador creativo, como planteaba Figari¹⁴, sino a un trabajador que se pueda adaptar a las exigencias de un mercado cambiante, de no muy alta calificación, porque bueno, en realidad, todo este gobierno¹⁵ a la UTU le ha recortado..., entonces, me parece que el politécnico plantea algo que es muy poco serio, que es unificar la UTU y secundaria para crear como una especie de UTU de mala calidad, con una orientación básicamente al mercado, y a este

14 La propuesta pedagógica de Pedro Figari, nacido en 1861 en Uruguay, se caracteriza por la valoración del trabajo y la superación de la falsa dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual. La integralidad constituye uno de los principales principios educativos.

15 Se hace referencia al gobierno de coalición de derechas que asume en Uruguay en 2020 y a la tendencia al recorte presupuestal en la educación pública en dicho contexto.

mercado bueno, de Uruguay, que es un país del tercer mundo, que no exige mucha calificación (S15).

Además de estas diferencias en cuanto a las concepciones, se apela a diversas dificultades que han hecho que no se haya podido avanzar en la concreción de la propuesta: presupuesto, infraestructura, restricciones presupuestales para el funcionamiento de la ATD, discusiones en torno al currículo. Con respecto a esto último, se plantea:

Nosotros dejamos hasta ahí plasmado y no hemos avanzado. Por eso te digo, es como alguna idea loca que tenemos, porque en realidad, ¿qué nos pasa como docentes?, nos cuesta mucho discutir malla curricular, nos cuesta muchísimo. Porque como nosotros le llamamos la caja de zapato, o sea, la caja de zapato es que vos ponés de lunes a viernes y son seis horas, entonces, ¿cómo metés ahí, en esa caja de zapato, la carga horaria? (...) qué valor le ponemos, qué dejamos, y en realidad, la idea no es sacar nada de lo que tenemos, sino cómo le agregamos (A5).

Desde algunas posiciones sindicales también se pone acento en las tensiones que se producen cuando se discuten temas vinculados a la construcción del currículo, que inciden en las condiciones laborales de las y los docentes: “el problema es cuando vos tenés que empezar a ponerle a eso asignaturas, asignaturas, porque asignatura implica trabajo de gente” (S2).

Asimismo, se alude a las pocas instancias de discusión que tiene la ATD, que se ven “permeadas por las urgencias de todo tipo” (A6), y que por lo tanto dejan poco margen a la discusión de propuestas.

Algunos entrevistados entienden que sería necesario dar la discusión en la actualidad y ver las potencialidades que tiene. No obstante, se advierte que las condiciones actuales propias de una sociedad capitalista imposibilitan que la propuesta funcione “integralmente y con el potencial creativo y transformador que puede llegar a tener” (A3): “el politécnico no lo podés plantear en un sistema de desigualdad de oportunidades” (A11); “primero tenés que sacar el capitalismo” (A11). Desde este lugar, se entiende que es necesario ubicar la propuesta en su contexto de surgimiento, siendo posible en una sociedad en la que lo colectivo ocupa un papel importante y no está regida por el individualismo neoliberal (A8).

Otro aspecto que se plantea es que habría que pensar la propuesta no solo en lo que respecta al carácter manual de los oficios sino incorporar una mirada tecnológica que no reproduzca una lógica instrumental atada a las necesidades del mercado laboral (A3).

A modo de conclusión (y apertura)

En el análisis realizado hemos podido aproximarnos a los avances y límites de los gobiernos progresistas desde las organizaciones docentes. Al mismo tiempo que se reconocen algunos avances vinculados principalmente al primer período de gobierno del Frente Amplio, se observan fuertes cuestionamientos vinculados a la presencia de lógicas neoliberales en el campo educativo. Se alude en este sentido a las políticas de inclusión educativa, a la injerencia de organismos internacionales en la configuración de la política educativa uruguaya, al avance privatizador, así como a eventos de hostilidad hacia colectivos docentes.

En estas construcciones discursivas se advierte sobre lógicas neoliberales que hoy se profundizan en la política educativa de la administración 2020-2024. Sería interesante analizar, en futuros trabajos de investigación, las posiciones vinculadas al sindicato y la ATD en este escenario político, y su relación con los discursos construidos durante el período progresista.

El análisis también permite visualizar más continuidades a nivel discursivo en lo que respecta a los avances y límites del período progresista que en lo vinculado a la construcción de propuestas político-pedagógicas. Como señalamos al inicio del trabajo, ello expresa el carácter no homogéneo de las organizaciones docentes, y en este sentido las diferentes luchas y los diferentes sujetos de lucha que participan de la disputa. En el abordaje de estas propuestas hemos podido visualizar diferentes posiciones en el marco de las distintas tensiones que las atraviesan: lo común y la diferencia, el carácter focal y universal, la conservación y la alteración, el fin propedéutico de la educación secundaria y la formación para el mundo del trabajo.

Estas propuestas no solo expresan resistencias frente a determinadas políticas educativas desarrolladas durante el período progresista sino también el carácter propositivo con posibilidades transformadoras. Con relación a ello, se advierte una fuerte disputa en torno a las políticas focalizadas y sus efectos en los procesos de fragmentación y desigualdad. No obstante, ello convive con algunas posiciones que tienden a conservar ciertos elementos de la forma liceal hegemónica en educación secundaria. La inscripción de la escuela en un horizonte de construcción de lo común que interpele la modalidad hegemónica se presenta como desafío. En las propuestas político-pedagógicas aquí analizadas se observan algunos aspectos, no exentos de tensiones, que disputan y participan de la construcción del porvenir en educación.

Referencias bibliográficas

- “Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: instituciones, ideas y actores”. En: *Rev. Urug. Cienc. Polít.* vol. 21 no. 1 Montevideo ene. 2012. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100004
- Bordoli, Eloísa y Conde, Stefanía (2020). *El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial*. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15343>
- 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, Stefanía (2024). *Posiciones sindicales y técnico-docentes en torno a las políticas de inclusión educativa en Uruguay*. <https://tramasyredes-ojs.clacso.org/ojs/index.php/tyr/article/view/338>
- Conde, Stefanía; Falkin, Camila y Sánchez, Cecilia (2022). “Expresiones de la reforma en educación media: desconfianza hacia los colectivos docentes y escasa participación en la construcción de la política educativa”. En: Martinis, Pablo. (Coord.) ¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador. Montevideo, Sujetos editores, pp. 36-59.
- Consejo de Educación Secundaria (2014). *Circular 3213/14 del 30 de julio de 2014. Proyecto Plan Experimental 2013 Ciclo Básico para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales*. https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/2023-05/Circular_N_3213_Plan_2013.pdf
- D’Avenia, Lucas (2018). “Diseño institucional y reforma educativa en la enseñanza media en Uruguay. Estudio de tres coyunturas”. *Trabajo preparado para su presentación en el 9o Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP)*. Montevideo, 26 al 28 de julio de 2017.
- D’Avenia, Lucas (2018). *Las Asambleas de Profesores en la consolidación del Consejo de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1949-1961)*. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/80720>
- FeNaPES (s/f). *Estatuto aprobado por el XII Congreso Ordinario de la FeNaPES*. <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/Estatuto/Estatuto.pdf>
- 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*. FHCE-Udelar, pp. 129-149.
- Fry, Mariana y Alvarez, Sabrina (2021). “Los conflictos por la educación en el Uruguay progresista. Organizaciones, demandas, repertorios y relaciones”. En: *Encuentros Uruguayos*, 14(2), 107-127. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/encuru/article/view/1636>
- Garcé, Adolfo y Yaffé, Jaime (2005). “La era progresista”. En: Caetano, Gerardo (comp.) (2005). *20 años de democracia. Uruguay 1985-2005: miradas múltiples*. Montevideo: Taurus, pp. 423-430.

- Gutiérrez Aguilar, Raquel (2013). *Insubordinación, antagonismo y lucha en América Latina. ¿Es fértil todavía la noción de “movimiento social” para comprender la lucha social en América Latina?* https://catedraalonso-ciesas.udg.mx/sites/default/files/texto_raquel_gutierrez.pdf
- Martinis, Pablo (2015). “Infancia y educación: pensar la relación educativa”. En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 25, junio, 2015, pp. 105-126. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744007.pdf>
- Martinis, Pablo (2016). “Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)”. En: Martignoni, L. y Zelaya, M. (Comp.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires, Ed. Biblos, pp. 245-261.
- Martinis, Pablo (2021). “Filantropía estratégica e educação. Notas baseadas num estudo de caso no Uruguai, Argentina e Brasil”. En: *Jornal de Políticas Educacionais*, V. 15, n. 42, Agosto de 2021.
- Southwell, Myriam (2018). “Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX”. En: *História da Educação* 22(55), 18-37. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10756/pr.10756.pdf
- Terigi, Flavia (2012). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. <https://es.scribd.com/document/359009868/4-Lo-mismo-no-es-lo-comun-Flavia-Terigi-pdf>
- 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>
- Uruguay (2020). *Ley de Urgente Consideración N° 19.889*. <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu795727649720.htm>
- Vaillant, Denise (2009). *Sindicatos docentes y reformas educativas en América latina: Uruguay*. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/KAF-Sindicatos-docentes-y-reformas-educativas-en-AmLat.pdf>
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard y Thin, Daniel (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*. Mimeo. Universidad Nacional de La Plata.
- Yaffé, Jaime (2006). “El gremialismo docente en Secundaria (1919-1964): antecedentes y proceso fundacional de la Federación Nacional de Profesores”. En: Barhoum, María; Pesce, Fernando; Yaffé, Jaime. *Federación Nacional de Profesores (1963-2007). 43 años de lucha por la educación pública y los derechos de sus trabajadores*. Montevideo: FeNaPES.