

**xviii Jornadas
de investigación 2019**

SALÍ DEL PAPEL

La producción de conocimiento durante
los procesos de enseñanza de grado y posgrado
en Facultad de Ciencias Sociales

**Programa Aulas Comunitarias y Propuesta
2016: relación con el formato escolar
tradicional y disputa de sentidos**

Stefanía Conde

“Programa Aulas Comunitarias y Propuesta 2016: relación con el formato escolar tradicional y disputa de sentidos”¹

Stefanía Conde

stefania.conde0787@gmail.com

Resumen

El objetivo de la ponencia es presentar algunos resultados de la tesis de maestría² en torno a dos propuestas de inclusión desarrolladas en Uruguay en el nivel de educación media básica de educación secundaria: Programa Aulas Comunitarias y Propuesta 2016. Particularmente, interesa visualizar la relación de estas políticas con el formato escolar tradicional, identificando sus diferentes aspectos alternativos, así como la disputa de sentidos en las que se inscriben en el contexto de la tensión focal-universal.

En el marco de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004), el objetivo es detenerse en las construcciones discursivas de estas propuestas, concebidas como construcciones socio-históricas. El *corpus* está constituido por entrevistas realizadas a actores políticos y técnicos vinculados a las políticas seleccionadas³.

Se prevé abordar los siguientes aspectos: presentación de las propuestas en el contexto de la “inclusión educativa”; identificación de aquellos elementos de las propuestas que cuestionan y modifican el formato escolar tradicional; y análisis de la disputa de sentidos en el marco de la tensión focal-universal.

El trabajo analítico se efectúa desde una perspectiva de justicia con el interés de poner acento en la dimensión político-pedagógica.

Palabras clave: Inclusión educativa – Formato escolar – Justicia

¹ Trabajo presentado en las XVIII Jornadas de Investigación Científica de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR, 2019.

² La tesis 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 fue realizada en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

³ En la investigación realizada se contemplaron cuatro propuestas de inclusión educativa, y en este contexto se llevaron a cabo 28 entrevistas a actores políticos y técnicos vinculados al diseño de las mismas en los diferentes períodos de gobierno del Frente Amplio.

Aproximación al significante “inclusión educativa”

El significante “inclusión educativa” que fundamenta las distintas políticas que se han desarrollado en educación en los gobiernos del Frente Amplio desde el año 2005, comporta múltiples significados, constituyéndose, en términos de Laclau (1996, 2004), en un significante vacío⁴ que convoca a múltiples grupos poblacionales, si bien en América Latina la inclusión se dirige fundamentalmente a sujetos que viven en situaciones de pobreza (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Siguiendo a estas autoras, la inclusión educativa como resignificación del concepto de equidad indica esfuerzos de establecer un nuevo paradigma educativo donde se reconocen seis énfasis: lucha contra la desigualdad, desnaturalización del fracaso escolar y la apuesta a revertirlo, defensa de la diversidad de trayectorias educativas, cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta escolar y la apuesta por la personalización del proceso educativo, junto a la imprescindible resignificación del rol docente en el marco de estos principios que desafían su actuar.

Como concepto no exento de complejidad respecto a las tensiones que este implica, hay autores (Dussel, 2004; Redondo, 2013; Tenti Fanfani, 2009; Mancebo y Goyeneche, 2010) que realizan críticas a la noción de inclusión al entender que nos remite a un “nosotros” y un “ellos”, fijando la diferencia como negativa o amenazante, renunciando así a la idea de un lugar común.

Dentro de las múltiples propuestas que se agrupan bajo el significante inclusión en los diferentes subsistemas -CEIP, CES, CETP-, encontramos el Programa Aulas Comunitarias y la Propuesta 2016, que se desarrollan en educación media básica de educación secundaria.

El PAC, una de las propuestas que más permanencia ha tenido en el marco de las políticas de inclusión, se comenzó a implementar en Uruguay en el año 2007 en doce espacios educativos, presentándose como una política de inclusión socioeducativa orientada a estudiantes desafiados de ciclo básico. La propuesta se desarrolla en tres

⁴ Desde la perspectiva del autor este significante no supone un vaciamiento de significado, sino por el contrario un exceso de sentido con una clara función política. Lo que hace que un significante esté vacío es su fuerza política, su posibilidad de aceptar varias significaciones y convocar e interpelar a varios grupos de la sociedad, procurando aglutinar diversos proyectos. De este modo lo que se va vaciando es un sentido único. En este proceso lo que opera es la pretensión de significar un universal, borrando las particularidades.

modalidades: A)- “Inserción efectiva en primer año del ciclo básico”: los adolescentes cursan primer año de ciclo básico en el aula comunitaria; B)- “Introducción a la vida liceal”: dirigida a adolescentes que necesitan un proceso mayor para la revinculación a la escolarización básica; y C)- “Acompañamiento al egreso del PAC”: seguimiento dirigido a estudiantes que egresaron del PAC y que cursan segundo año en el liceo o escuela técnica.

La Propuesta 2016, por su parte, tiene carácter de plan de estudio y se comenzó a implementar en el año 2016 en 8 liceos en primer año de ciclo básico. La misma surge como proceso de incorporación a los liceos de la población atendida por el PAC.

Alteraciones al formato escolar desde una perspectiva de justicia

Desde la perspectiva de Frigerio (2007), el formato escolar constituye una “arquitectura simbólica y material” que se fue configurando en la modernidad “con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes” (Frigerio, 2007: 331), y que han perdurado a lo largo del tiempo.

Al referir a formato escolar⁵, es preciso destacar los siguientes aspectos: la doble dimensión que comporta la escuela: material (respecto a su organización), y simbólica (teniendo en cuenta las representaciones que se construyen sobre las materialidades); la dimensión inconsciente que conlleva a que los sujetos naturalicen las reglas que configuran la escuela tal como la conocemos; la dimensión histórica de la escuela; y los procesos de cambio que necesariamente implican conflicto y luchas.

Como ha sido planteado (Conde, 2015), se puede señalar que hay elementos del formato escolar que refieren a los sujetos de la relación pedagógica, elementos vinculados a la transmisión y producción del conocimiento, y elementos que aluden a las formas organizativas de la escuela.

Cuando se hace referencia al formato de la escuela secundaria, se agregan algunas particularidades. Terigi (2008) plantea en este sentido que debe tenerse en cuenta su *curriculum* fuertemente clasificado, la formación especializada de los profesores en disciplinas claramente delimitadas así como la estructura del trabajo de los profesores

⁵ Se utiliza esta expresión teniendo en cuenta que es a la que hacen alusión generalmente los documentos de política educativa.

por horas clase, aspectos que en su conjunto aparejan dificultades al momento de pensar alternativas en este nivel. Además, siguiendo a Acosta (2016), la educación secundaria presenta una dificultad histórica asociada a su “origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión” (Acosta, 2016: 5). Las políticas de inclusión educativa desarrolladas desde el año 2005 pueden concebirse como casos orientados a atender esta problemática de la educación secundaria.

Si bien las propuestas de inclusión educativa promueven modificaciones al formato escolar tradicional, en este trabajo interesa no solamente identificarlas sino explorar estos aspectos, visualizando si los mismos se configuran como alternativos en el marco de una perspectiva de justicia. Justicia concebida como principio capaz de articular la igualdad, a partir del reconocimiento de la transmisión del patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho, con la diferencia, que implica reconocer el aporte singular de cada sujeto (Dussel, 2004; Martinis, 2008; Frigerio, 2012; Romano, 2013). Educación como justicia en la que confluyen la herencia y la hospitalidad (Derrida, J. y Dufourmantelle, 2000; Derrida y Rodinesco, 2003), es decir, la transmisión de recortes de la cultura a todos los sujetos y la consideración del “otro en tanto otro” al que se debe recibir como un igual.

En este contexto, la categoría analítica que se adopta es la de alteración (Stevenazzi, 2014), que según el autor comporta una doble significación: por un lado, la alteración como la necesidad expresada de diferentes modos de alterar algo que viene dándose de una forma; por otro lado, la idea de alteración como la “necesidad de producir un alter, que recupera al ‘otro’ colocándolo en la posibilidad, a la vez que restituye a los docentes como tales” (Stevenazzi, 2014: 1).

PAC y Propuesta 2016: la mirada de actores políticos y técnicos

En el marco de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004) adoptada en el estudio, se realizaron entrevistas a actores políticos y técnicos vinculados al PAC y a la Propuesta 2016.

En el marco de los objetivos expuestos en este artículo, se recuperan las construcciones discursivas en torno a dos dimensiones: las alteraciones que estas políticas producen con respecto al formato escolar tradicional de la educación secundaria, y los sentidos en

torno a la relación focal-universal. A continuación se presentan los principales hallazgos de cada una de ellas.

PAC: nuevas formas de pensar la educación secundaria

Uno de los significantes que confluyen en la propuesta es el de “puente”, en el entendido de que se consideraba necesario que el PAC funcionara fuera del liceo con el fin de que los estudiantes pudieran re-encantarse con lo educativo, e inscribirse luego al espacio liceal.

Como expresan diversos actores entrevistados, la población destinataria del PAC ha pasado por experiencias previas de fracaso escolar, lo que de alguna manera habilita y exige pensar una propuesta diferente a aquella que los expulsó. Como plantea uno de los entrevistados: “el liceo en sí, digamos, institucionalmente, era un factor de expulsión de los adolescentes” (EAP N° 14⁶).

Como parte de las alteraciones que se promueven desde el PAC, cabe destacar la forma en que ciertas condiciones organizacionales de la propuesta propician condiciones favorables para el trabajo pedagógico. En este sentido, se destaca la escala del Aula Comunitaria que promueve el carácter personalizado, “cara a cara”. En palabras de algunos de los actores técnicos vinculados a la propuesta, el Aula Comunitaria “era como una pequeña comunidad” (EAT N° 3) en el marco de la cual era posible atender particularmente las situaciones individuales, y consolidar un “vínculo de cercanía” (EAT N° 3).

Otra de las alteraciones que destacan varios actores refiere al vínculo entre la educación formal y no formal. En este sentido, como mencionan algunos entrevistados, “hay como un primer aporte de innovación, de buscar como nuevos escenarios educativos, mezclando eso de lo formal y lo no formal” (EAT N° 10); “eso es un valor súper importante que tiene la propuesta de Aulas que, obviamente, a la hora de mirar la sostenibilidad de los gurises juega a favor” (EAT N° 9).

⁶ Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra E (Entrevistado), AT/AP (según se trate de un actor técnico o político), seguido de un número correlativo.

En esta política de inclusión coexisten diferentes actores provenientes tanto de la educación formal como no formal que “pensaban juntos el hecho educativo” (EAT N° 1). Como expresa uno de los entrevistados,

“en Aulas Comunitarias hay un nuevo tipo de profesión en la educación, que es una profesión de frontera, que no puede reivindicar para sí nadie el tener la sabiduría única acerca de cómo trabajar con el adolescente, sino que es un mix de saberes, de profesiones” (EAT N° 1).

En un marco más general que habilita este encuentro entre la educación formal y no formal, varios actores destacan positivamente la cogestión entre Secundaria, el MIDES y las OSC. Carácter interinstitucional que propició que cada una de las instituciones aprendiera de las otras.

A continuación, se desarrollan tres aspectos que se consideran fundamentales al momento de pensar las alteraciones al formato escolar tradicional:

- Sujetos de la educación

En palabras de los actores técnicos entrevistados, desde la propuesta de Aulas Comunitarias se trataba de “ganarlos para ese lugar del aprender, y sobre todo, desarticular esa idea tan fuerte, tan incorporada en los grupos de estudiantes de que yo no puedo, no me da la cabeza, no soy para esto” (EAT N° 3). Siguiendo esta línea, otro de los actores expresa que en el trabajo que desarrolla el docente en el PAC “desaparece la valla de este chiquilín no es para mí, y aparece en cambio el desafío de cómo hago para construir estrategias con este chiquilín, y con este otro y con aquel” (EAT N° 1). En este sentido, emerge el “sujeto de la posibilidad” (Martinis, 2006).

Al igual que el sujeto de la educación, la familia es concebida desde la posibilidad valorándose la importancia de la “alianza” entre esta y el programa.

- *Curriculum*

En cuanto a la propuesta curricular, el PAC trabaja a partir del Plan hegemónico del CES, denominado “Reformulación 2006”, introduciendo la semestralidad “que marcaba un tiempo diferencial en cómo se trabajaba ese *curriculum*” (EAT N° 3). Es la semestralidad la que exige realizar adaptaciones curriculares, y por consiguiente determinar qué es lo esencial de cada programa de asignatura.

En este contexto, se destaca la interdisciplinariedad y el trabajo en duplas como aspectos significativos al momento de pensar el desarrollo curricular. El trabajo en duplas se introdujo tratando de que los profesores empezaran a trabajar juntos en el mismo salón, procurando incluso el trabajo compartido entre docentes y talleristas, integrando así diferentes miradas del estudiante.

Una de las tensiones que emerge con respecto al PAC está vinculada a la tensión entre el lugar de la enseñanza y la contención. En este marco, mientras algunos actores (EAP N° 9, EAP N° 10) se remiten a la propuesta como programa pobre para pobres, otros atacan esta idea señalando que se trata no solo de hacer énfasis en la enseñanza y en los contenidos sino también en las habilidades sociales, en los hábitos, en las técnicas de estudio, en los aspectos vinculares. Se puede sostener que sin desconocer la enseñanza y el aprendizaje, el PAC “muestra que otra forma de enseñar y de aprender es posible” (EAT N° 3). En palabras de uno de los entrevistados, “no se trataba de ningún rebaje de calidad” (EAT N° 13). En consonancia con el planteo de algunos autores (Stevenazzi, 2008; Redondo, 2013) la enseñanza y la contención no se visualizan de forma dicotómica o como polos opuestos de una relación.

- Resignificación de la figura docente y nuevos actores educativos

Algunos de los actores entrevistados aluden a los aprendizajes por parte de los docentes en el marco del PAC, que luego trasladan al formato escolar tradicional. En este sentido, “a muchísimos les pasa que les dicen en las reuniones de profesores, ‘¿ya estás haciendo cosas de Aulas Comunitarias?’” (EAT N° 1). Asimismo refieren a nuevas figuras educativas, particularmente a los integrantes del equipo socioeducativo, al profesor referente y al profesor de estrategias de aprender a aprender. En cuanto al equipo socioeducativo, en palabras de algunos entrevistados, los profesionales que lo integran configuran “la memoria del programa” (EAT N° 1), en tanto son los que sostienen la propuesta año en año con cierta estabilidad. Ello a diferencia de los docentes que en el contexto de los mecanismos de designación de horas “todos los años rotaban” (EAT N° 1). De este modo, “los equipos socioeducativos se mantienen año a año (...) eso ha mantenido como la memoria y el acumulado de aprendizajes que año a año vamos realizando” (EAT N° 2).

Propuesta 2016: necesidad de repensar el formato escolar tradicional desde adentro

La Propuesta 2016 del CES surge con el objetivo de atender a la población destinataria del PAC, conceptualizada como de “alta vulnerabilidad social y educativa” (CES, 2016: 2). Desde este lugar, una primera apreciación que cabe realizar a partir de las entrevistas realizadas es que al referir a los sujetos de la educación prevalecen discursos que los ubican en un lugar negativo, asociado muchas veces a la carencia. Recuperando algunas de las expresiones de los actores entrevistados con relación a la población destinataria: “la de Propuesta 2016 son los vulnerables dentro de los vulnerables (...) son estudiantes que tienen dificultades para permanecer dentro de las reglas de una institución formal (...) son los que muchas veces las instituciones terminan expulsando” (EAT N° 4).

A partir del análisis realizado, es posible reconocer que las principales alteraciones que desde esta propuesta se producen en torno al formato escolar tradicional refieren al *curriculum* y la evaluación.

- Curriculum

Varios actores entrevistados ponen acento en algunos aspectos “innovadores” del diseño curricular de la Propuesta 2016. Recuperando sus palabras,

“es una propuesta que rompe un poco con la estructura curricular tradicional del 2006; hay asignaturas semestralizadas y otras anuales, y apuesta al trabajo en dupla de los docentes. Además, tiene una dotación de 50 horas para talleres, que no son sólo para estudiantes de Propuesta sino para todo el liceo” (EAT N° 4).

“desde el punto de vista del diseño me pareció interesante alternar la semestralidad con la anualidad y los talleres” (EAT N° 8).

No obstante, también existen miradas que dan cuenta de que el diseño curricular podría haber sido más “innovador” en algunos aspectos:

“Igual Propuesta 2016 tampoco es muy innovadora en ese sentido, porque se cuida muchísimo la preocupación de los docentes por cuidar su asignatura, entonces bueno, se consideró que estuvieran todas presentes, aunque se trabajara de otra manera, por ejemplo, con los docentes juntos” (EAT N° 4).

Esta última cita es relevante en tanto pone en evidencia el peso del formato escolar tradicional al momento de pensar posibles alteraciones. En este caso, y con respecto al *curriculum*, prevalece la organización por asignaturas y el lugar que esta adquiere en el formato tradicional.

- Evaluación

En cuanto a los aspectos alternativos de esta propuesta, se destaca también la evaluación. Como expresa uno de los actores, la Propuesta 2016 “tiene un reglamento de evaluaciones que se ha generado que apuesta al trayecto del estudiante y no a la medición y la acreditación de la asignatura anual” (EAT N° 4). En este sentido, el estudiante podrá obtener “fallo de curso en proceso” (CES, 2017), en tanto “se apuesta a un trayecto de estudiante y que pueda compensar los aprendizajes no logrados en los siguientes años sin penalizarlo con una repetición” (EAT N° 4).

Si bien estos aspectos son visualizados positivamente por algunos actores, en otros casos se identifican posiciones críticas, por ejemplo en lo que respecta a los efectos negativos en la continuidad educativa. En palabras de uno de los actores entrevistados:

“Propuesta 2016 es la versión más bastarda de Ciclo Básico (EAP N° 9); yo estoy haciendo una cosa imaginaria, pero yo a esos chiquilines, el año que viene van a estar en 2do., les voy a dar un egreso de Ciclo Básico, entonces, ¿sabés lo que estoy haciendo?, eso es la acreditación más pura y dura para que el límite se lo ponga otro, entonces ahora, ¿sabés quién le va a poner el límite?, 4to. Cuando en 4to. año tengan que tener Filosofía y Astronomía van a reventar estrepitosamente” (EAP N° 9).

De PAC a Propuesta 2016: disputa de sentidos político-pedagógicos en el marco de la tensión focal-universal

Como políticas de inclusión educativa, ninguna de las propuestas aquí señaladas escapa a la tensión focal-universal, aunque se evidencian manifestaciones particulares en cada caso.

El PAC, como política que surge en el contexto del primer gobierno del Frente Amplio puede reconocerse como una política focal con “vocación universal e igualitaria” (Yarzabal, 2010: 18), o como parte del “movimiento focal universal” (MIDES, 2007: 36) planteado en el Plan de Equidad. Ello en el entendido de que el propio programa se constituye como “puente” hacia el liceo o escuela técnica. En el momento del surgimiento del programa había una expectativa de que el liceo iba a cambiar. Como ello no ocurrió, y como parte de las reflexiones que se fueron desarrollando, algunos de los actores técnicos entrevistados señalan que lo universal es el derecho a la educación por lo que el PAC puede ser reconocido como otra forma posible de pensar y hacer educación secundaria.

El carácter de “puente” hacia el formato escolar tradicional expresa una dificultad a la que se remiten tanto los actores técnicos como políticos, y en la que existe acuerdo. En este sentido, se señala:

“la imagen que se utilizaba es la idea de puente, entonces, que pudiera funcionar como un puente entre la situación de esos estudiantes (...) y recuperarlos para el sistema con el objetivo ulterior de además, poder sostener trayectorias a futuro. La idea era que, comenzó siendo en primer año, después tuvo una serie de transformaciones, pero el primer año de Ciclo Básico lo cursaban en el programa, y luego accedían a los cursos regulares de Educación Secundaria” (EAT N° 3); “la concepción era esa, lo focalizado al servicio de la política estructural, universal” (EAP N° 14).

No obstante, existen diversas visiones en torno a las causas que explicarían esta dificultad. Así, mientras algunos actores señalan que un año no es suficiente para “adecuarse” al liceo, otros refieren a su carácter expulsor. La primera de las visiones construidas, fundamentalmente desde actores políticos, estaría dando cuenta de que lo que se busca no es un cambio en el formato escolar tradicional, sino en las condiciones de la población destinataria, necesarias para que luego puedan volver a inscribirse en él. Siguiendo la misma línea, otro de los actores refuerza esta visión señalando que el espacio del Aula Comunitaria es necesario para poder trabajar específicamente con esta población que vive en situación de pobreza, y que tiene su propia cultura, o en términos de la entrevistada, “una cabeza diferente” (EAP N° 5).

En cuanto a la segunda visión identificada, construida por los actores técnicos vinculados a la propuesta, con más presencia en las entrevistas, se destacan las siguientes expresiones:

“lo que nos demuestran estos once años es que nosotros construíamos laboriosamente el puente, pero no había una cabecera de puente del otro lado” (EAT N° 1); “el problema es que el liceo tiene una matriz expulsora” (EAT N° 1).

“el liceo seguía siendo el mismo liceo del cual se cayó, estaban las 11 materias otra vez, los grupos grandes, la masificación que hay (...) la institucionalización sigue siendo igual” (EAT N° 2).

En este contexto, se visualizan los efectos estigmatizantes que desde un modelo hegemónico de formato escolar se desencadenan sobre estos sujetos:

“hay profesores que decían, ‘tengo 35 alumnos y 5 son de Aulas’. Es como aquello de los argentinos y los bolivianos. Sí, sí, claro, venir de Aulas se convierte en un estigma, entonces a veces la mejor estrategia es evitar que se sepa” (EAT N° 1).

Se aprecian así los “efectos perversos” (Tenti Fanfani, 2009) de las políticas de inclusión en lo que respecta a los efectos que producen en la práctica educativa, y en los sujetos de la educación.

La Propuesta 2016 surge en el marco de esta disputa entre el carácter focal-universal, en tanto algunos actores entienden que el liceo debe ser concebido como espacio universal por lo que debe estar abierto a todos los sujetos. En este sentido se señala:

“Secundaria lo que intenta es llevar esta Propuesta 2016 con estas poblaciones hacia adentro de los centros educativos y bueno, generar una dinámica que también ponga y tensione a la situación dentro del propio centro educativo; porque mientras estas cosas se están atendiendo afuera, el sistema educativo tiene invisibilidad frente a eso, entonces, está adentro, todos creemos que hay una capacidad mayor de observación y de asumir la responsabilidad y los compromisos para revertir situaciones que no conforman porque las tenés ahí, dentro del centro” (EAP N° 4).

Es interesante apreciar que, en términos generales, no hay oposición de los actores técnicos vinculados al PAC a que los estudiantes se integren al liceo, aunque sí hay desacuerdo en la forma en que se procesó este pasaje de una propuesta a otra y en los posibles riesgos que esto puede tener en la trayectoria educativa si el formato escolar tradicional no recupera de alguna forma los aprendizajes del PAC.

Como parte de una tensión constitutiva, un aspecto que interesa destacar es que si bien la Propuesta 2016 inscribe a estos sujetos en el espacio liceal, produce mayor focalización en tanto diseña circuitos diferenciales al interior del centro educativo. Así, mientras algunos estudiantes cursan en el marco del plan hegemónico del CES - Reformulación 2006-, otros sujetos son identificados previamente a los efectos de que cursen en la Propuesta 2016. En este sentido, varios entrevistados se remiten a los efectos estigmatizantes de esta política:

“¿Por qué los profesores rechazan la Propuesta 2016?, ¿porque no quieren trabajar de a dos?, no, la rechazan porque no quieren a esos gurises adentro del liceo. Y además lo dicen claramente” (EAT N° 1).

La educación como derecho universal se ve cuestionado, en tanto permanece la idea de que ciertos sujetos no deben ocupar el espacio público, común, que en este caso es el liceo. Se refuerza de este modo el mandato selectivo de la educación secundaria que inhabilita abrir sus puertas a todos los sujetos. Más allá de estadísticas que pretenden visibilizar quiénes están fuera del sistema a los efectos de diseñar circuitos diferenciales, más allá de declaraciones jurídicas que reconocen el derecho a la educación en términos generales, persiste un problema más profundo, ético, desde el

cual ciertos actores cuestionan este derecho. Lo que se invisibiliza en este caso es la incidencia que los discursos vinculados al diseño de las políticas de inclusión, terminan teniendo en los procesos de constitución de los sujetos.

En este marco, si bien se reconocen los riesgos o dificultades que apareja el pasaje del aula comunitaria al liceo, sigue siendo un desafío la producción de alteraciones al formato escolar tradicional desde una perspectiva de justicia en donde el reconocimiento a las diferencias no se traduzcan en respuestas focalizadas a grupos poblacionales específicos. En este sentido, las propuestas de inclusión educativa tienen aportes que hacer para producir diferenciaciones al formato escolar hegemónico, de carácter selectivo y excluyente.

A modo de conclusión

El PAC surge como una propuesta de inclusión socioeducativa que a partir de la definición de la población destinataria evidencia los efectos de exclusión del formato escolar tradicional y construye otras formas de pensar y hacer educación secundaria con el fin de que los estudiantes recuperen el vínculo con la educación formal. Desde este lugar, se generan nuevas condiciones organizaciones que favorecen otras condiciones pedagógicas.

Una de las alteraciones fundamentales se vincula al encuentro entre la educación formal y no formal que a la vez que construye nuevos escenarios educativos configura una “profesión de frontera” (EAT N° 1) en la que convergen diferentes saberes puestos en juego en la relación educativa. La construcción del sujeto de la educación como sujeto de posibilidad procura desarticular los sentidos asentados en la carencia que conducen a pensar que no se puede con estos sujetos en lo que respecta a su integración a la educación secundaria. En este contexto, se alude a la importancia de la resignificación del docente, así como de los otros actores educativos. Estos aspectos constituyen alteraciones al formato escolar que se aproximan a una perspectiva de justicia en tanto recuperan al “otro” ubicándolo en la posibilidad.

Una de las dificultades de la propuesta y en la que existe consenso por parte de los actores entrevistados es la que se expresa en el “puente” hacia el liceo.

En cuanto a los diferentes elementos del formato escolar tradicional, se reconoce un mayor cuestionamiento y modificación de elementos vinculados a la relación pedagógica así como aquellos vinculados específicamente a las formas organizativas de la escuela.

Con respecto a la Propuesta 2016, al definir a la población destinataria se pone énfasis en la condición de vulnerabilidad de los sujetos y en las dificultades que tienen para permanecer en el espacio liceal. A diferencia del PAC, en cuanto a los elementos que alteran el formato escolar tradicional, se hace foco en aquellos vinculados a la transmisión y producción del conocimiento, en este caso asociados al *currículum* y la evaluación.

La relación focal-universal se configura en un campo de disputa en el marco del pasaje de una propuesta a otra. Si bien en el origen de la Propuesta 2016 algunos actores destacan la universalización del espacio liceal, y en este sentido se aproximan a una perspectiva de justicia en tanto se fundamenta que es necesario que todos los sujetos puedan inscribirse y participar del espacio común como es el liceo; la propuesta termina diseñando un circuito diferencial al interior del centro educativo, lo que produce fragmentación y estigmatización de los sujetos destinatarios.

El estudio realizado recupera algunos aportes y tensiones de estas políticas, y al mismo tiempo da cuenta del desafío pendiente de “enseñar a ‘cualquiera’” (Skliar, 2017: 44) sin necesidad de tipificar a ciertos sujetos previamente. La hospitalidad (Derrida, J. y Dufourmantelle, 2000), más que la inclusión, se torna necesaria a los efectos de recibir a cualquier otro, sin condiciones, sin sospechas.

Referencias bibliográficas

Acosta, Felicitas (2016). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: análisis de programas recientes en Europa y América Latina desde una perspectiva histórica e internacional*. Accedido el 23 de setiembre de 2019 desde: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/25/03_MO_25.pdf

CES. (2016). *Propuesta 2016*. Accedido el 23 de setiembre de 2019 desde: <http://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20Educativa/propuesta%2016/Propuesta2016.pdf>

CES (2017). *Ciclo Básico Propuesta 2016. Reglamento de evaluación*. Accedido el 23 de setiembre de 2019 desde: https://www.ces.edu.uy/files/REGLAMENTO_MARCO_REGULATORIO_NUEVO.pdf

Conde, Stefanía (2015). "El Programa Maestros Comunitarios como oportunidad para la interrogación crítica y la construcción de posibilidad". En Bordoli, E. (2015). (coord.), *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*, p- 57-76, Montevideo: FHCE-UdelaR.

Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne (2000). *La hospitalidad*, Trad. de M. Segoviano, Buenos Aires: De la Flor.

Derrida Jacques y Roudinesco, Élisabeth (2003). *Y mañana, qué...*, Buenos Aires: F.C.E.

Dussel, Inés (2004). *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Accedido el 25 de setiembre de 2019 desde: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/escuela_uno.pdf

Frigerio, Graciela (2007). "Argumentos para ampliar lo pensable". En Baquero, R.; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (2007), *Las formas de lo escolar*, p. 323-340, Buenos Aires: Ed. Del Estante.

Frigerio, Graciela (2012). *Curioseando (Saberes e ignorancias)*, Buenos Aires: Estante Editorial.

Mancebo, María Ester y Goyeneche, Guadalupe (2010). "Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica", en *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo.

Martinis, Pablo (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"*. Accedido el 25 de setiembre de 2019 desde: http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1434_academicas_academica_archivo.pdf

Martinis, Pablo (2008). "Pedagogía y justicia". En Etchegoyen, Aldo (coord.) (2008), *Niñez y acceso a la justicia*, p. 53-66, Buenos Aires: El Mono Armado.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, España: Siglo XXI.

Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel.

Laclau, Ernesto (2004). *La razón populista*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MIDES (2007). Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 23 de setiembre de 2019 desde: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf

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

Romano, Antonio (2013). "Educar: un acto de justicia". En Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013), *La escuela y lo justo*, p. 159 a 175, Buenos Aires: UNIPE.

Skliar, Carlos (2017). *Pedagogías de las diferencias*, Buenos Aires: Noveduc.

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

Stevenazzi, Felipe (2014). *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*. Accedido el 27 de setiembre de 2019 desde: <https://es.scribd.com/document/320705287/Una-Lectura-Sobre-La-Produccion-de-Alteraciones-a-Los-Formatos-Escolares-Stevenazzi>

Tenti Fanfani, Emilio (2009). "Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión", en *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, Año XCIX, N° 1507, Abril de 2009, pp. 44-49. Accedido el 23 de setiembre de 2019 desde: <http://www.bcr.com.ar/Secretaria%20de%20Cultura/Revista%20Institucional/2009/Abril/Notas/Tenti-abril09.pdf>

Terigi, Flavia (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa*, N° 29, año 15, junio de 2008, Vol. I, p. 63 a 71.

Yarzabal, Luis (2010). "Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio". En: ANEP-CODICEN (2010). *Una transformación en marcha*, p. 17-36, Maldonado: ANEP-UTU.



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY

