

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Autonomía y cogobierno en el caso de
AFUTU: la construcción de una demanda**

Ramiro David Duarte Sanguinet

Tutores: Alfredo Falero
Anabel Riero

2011

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
2.1 - Objeto de estudio.....	2
2.2 - Interrogantes generales de la investigación.....	2
2.3 - Relevancia social del tema de estudio.....	3
2.4 - Relevancia sociológica de la investigación.....	3
2.5 - Objetivos generales de la investigación.....	4
2.6 - Objetivos específicos de la investigación.....	4
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1 - Principales perspectivas epistemológicas y teóricas-metodológicas utilizadas desde la sociología para el análisis de las “acciones colectivas” en las sociedades humanas.....	6
3.1.1 - Una vieja disputa en la teoría sociológica: Individualismo metodológico vs. Holismo.....	6
3.1.2 - Propuestas de síntesis teórica para el abordaje y conceptualización de las acciones colectivas: una alternativa a la relación dialéctica “Estructura-Acción”.....	7
Subjetividades, Estructuras y Acciones.....	8
3.2 - Hacia una definición de “Movimiento Social” y “sujetos colectivos”.....	8
3.2.1 - Los movimientos sociales desde la perspectiva de la “Teoría de las subjetividades colectivas”.....	8
3.2.2 - Los Sujetos Colectivos o Sociales.....	10
3.3 - Teoría de las Subjetividades Colectivas.....	11
3.3.1 - La Subjetividad Colectiva como herramienta teórica y como perspectiva de análisis.....	11
3.3.2 - Las Subjetividades Colectivas antagónicas de la ¿“Modernidad”? en la época contemporánea.....	12
3.3.3 – Las dinámicas polares de las Subjetividades Colectivas: la “regulación” y la “emancipación”.....	14
3.4 - El concepto de “Campos” según Pierre Bourdieu.....	15
3.4.1 - El “Campo Popular” como constructor y difusor de subjetividad colectiva.....	15
3.4.2 - El “Campo de la Educación”.....	16
3.5 – Hacia una definición de “autonomía” y “cogobierno” a nivel de los sistemas educativos.....	17
4. ESTADO DEL ARTE.....	19

5. METODOLOGÍA, DISEÑO METODOLÓGICO Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	22
5.1 - Entrevistas en profundidad.....	23
5.2 - Análisis de contenido	23
5.3 - Observación participante.....	24
5.4 - Decisiones muestrales, Unidad de análisis, Unidades de relevamiento.....	24
6 - ANÁLISIS.....	25
6.1 – Las Fuentes de Inspiración de la demanda “Autonomía y Cogobierno” para el caso de AFUTU.....	25
6.1.1 – Fuentes de Inspiración “desde lo positivo”.....	26
6.1.2 – Fuentes de Inspiración “desde lo negativo”.....	28
6.2 – Operatividad de corrientes político-ideológicas en AFUTU.....	31
6.2.1 - Los grupos político-sindicales.....	32
6.2.2 - La concepción y representación de los grupos en la interna de AFUTU.....	33
6.2.3 – AFUTU como agente del “campo popular”: Las redes sociales del sindicato.....	34
6.2.4 - La Identidad Colectiva en AFUTU.....	36
El “Nosotros”: La condición de “clase trabajadora” como matriz de identificación.....	36
Las dualidades y ambigüedades que genera el “ser trabajador”.....	37
Las Alteridades.....	38
Alteridades “para la confrontación”.....	38
Alteridades “afines”.....	40
6.3 – Fundamentación de la necesidad de “Autonomía y Cogobierno” para el CETP-UTU.	
Percepciones y representaciones sociales desde el sujeto colectivo.....	41
6.3.1 – La “Centralidad del Trabajo”.....	41
6.3.2 - La “Universidad” del “Trabajo”.....	42
6.3.3 – Desmantelar la brecha entre “trabajo manual” y “trabajo intelectual”.....	43
6.4 – Interpretando la Subjetividad Colectiva de AFUTU.....	44
6.4.1 –“Autonomía y Cogobierno”: ¿Reclamo Sectorial o ampliación de la Ciudadanía?.....	44
6.4.2 - ¿Transformación del orden social vigente o estabilización de lo dado?.....	45
6.4.2 i – Los actores protagónicos “ideales” para la decisión política en materia educativa.....	46
6.4.2 ii – Los espacios “ideales” para la decisión política en materia educativa.....	48
6.4.3 iii –Las concepciones “ideales” sobre educación desde la perspectiva del sujeto colectivo.....	50
7. REFLEXIONES FINALES.....	51
8. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA.....	57
9. ANEXO	

I. Resumen.

Esta investigación es producto del proceso de aprendizaje encauzado en el *Taller de Sujetos Colectivos y Luchas Sociales* (2009-2010) perteneciente a la licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El trabajo apuesta a la descripción y comprensión de la construcción de una demanda: “*Autonomía y cogobierno para la educación pública uruguaya, y en particular, para el sistema de educación técnica, tecnológica y profesional*”, reivindicada por un sujeto colectivo: La *Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay*¹. Paralelamente, se propone el análisis de las principales características que asume la *subjetividad colectiva* construida desde este sindicato de la enseñanza, características que pueden ser identificadas e interpretadas en función del análisis y comprensión de su demanda.

Mediante una metodología cualitativa con diseño “*flexible*”, se pretende: Por un lado, abordar y comprender con perspectiva histórica, la construcción social de la demanda por “*autonomía y cogobierno*” para el caso de AFUTU, los “*significados*” que dicha reivindicación tienen para el sujeto colectivo en su conjunto y para los individuos que conforman el sindicato. Y por otro lado, una vez identificadas las principales características, composiciones y significados de dicha demanda, se intentará relacionar la *subjetividad colectiva* construida desde el gremio con las dinámicas polares de las “*Subjetividades Colectivas*” propuestas por Boaventura De Sousa Santos y Alfredo Falero, que sirven como potencial herramienta de análisis de los movimientos sociales y sujetos colectivos en el contexto histórico contemporáneo; a saber: Subjetividades con dinámicas “*de regulación*” y/o Subjetividades con dinámicas “*de emancipación*”.

Conceptos claves: Subjetividades colectivas, proyectos políticos y sociales, campo de la educación.

¹ AFUTU. Sindicato de trabajadores de la enseñanza técnica, tecnológica y profesional del Uruguay.

2. Introducción.

Las pretensiones de autonomización y co-gobernación de instituciones y sistemas educativos en el Uruguay son procesos que datan desde mediados del SXIX, según afirma el historiador Mark Van Aken (Clemente & Di Paulo, 2009: 10). Los movimientos estudiantiles universitarios latinoamericanos fueron considerados pioneros en este proceso de democratización, y vislumbrados como sujetos sociales portadores de la simiente del “cambio social” y la transformación institucional y organizacional de los sistemas educativos de la región.

En Uruguay el movimiento estudiantil universitario, concentrado desde 1929 en la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), fue actor protagónico y decisivo en la movilización social que llevó a la aprobación de la Ley Orgánica en el año 1958, que otorgó a la Universidad de la República la condición de autónoma y cogobernada por sus tres órdenes: estudiantes, docentes y egresados. Ahora bien, cabe aclarar que no solo los movimientos estudiantiles se han encargado de alzar las banderas por “*Autonomía y Cogobierno*” para el sistema de educación pública en el Uruguay; varios sindicatos que conglomeran a los trabajadores de la enseñanza pública también han contribuido históricamente a la construcción de esta demanda, y concretamente este trabajo de investigación procura embarcar en la descripción y comprensión de uno de estos casos.

El objeto de estudio de esta investigación es el sindicato de AFUTU en su lucha por la obtención de “*autonomía y cogobierno*” para el sistema de educación pública en general, y para el subsistema de enseñanza técnica, tecnológica y profesional en particular.

Las interrogantes generales que guían esta investigación resultarían ser las siguientes:

1) ¿Cuáles son aquellos procesos y elementos que han resultado históricamente determinantes en la construcción de la demanda por “*Autonomía y cogobierno para el sistema educativo público*” para el caso de AFUTU?

Una vez identificadas las principales características, composiciones y significados producidos/reproducidos por el sujeto colectivo en torno a dicha demanda, cabe preguntar:

2) ¿Es posible relacionar a la *subjetividad colectiva* construida desde AFUTU con alguna de las dinámicas polares de “*subjetividad colectiva*” descritas por Boaventura De Sousa Santos y Alfredo Falero?²

² El concepto de “*Subjetividades colectivas*”, así como la definición y caracterización de sus pilares o *dinámicas polares* (“*de regulación*” y “*de emancipación*”) serán temas a abordar en el marco teórico de esta investigación.

La relevancia social a la hora de emprender un estudio de estas características, se debe a la apuesta de una aproximación a procesos de *luchas sociales* que tienen fuerte presencia histórica en la sociedad uruguaya y en varias sociedades latinoamericanas. Las reivindicaciones por la autonomización de los sistemas educativos públicos son corolario de sentidos alternativos para la organización social de la educación en nuestro país, así como para la región. Estudiar hoy estos procesos es adentrarse, entre otras cosas: en la problematización de las diversas concepciones de *educación* (sus fines, principios y orientaciones) que históricamente han buscado -y buscan- consolidarse y establecerse hegemónicamente, legitimarse, institucionalizarse.

También implica problematizar los diferentes modelos y mecanismos de decisión política en materia educativa, propuestos por distintos actores sociales con disímiles intereses (gobiernos, instituciones estatales y privadas, representantes políticos, partidos políticos, movimientos sociales: movimientos estudiantiles, sindicatos de la enseñanza, entre otros.) En definitiva, resulta socialmente relevante el estudio de estos aspectos debido a que son éstos los que hacen a la forma, los contenidos y la organización (no desprovista de *conflictos*) que adopta la educación como espacio de socialización por excelencia en nuestras sociedades.

En lo que se refiere a relevancia sociológica del problema de investigación propuesto, considero que resulta sumamente pertinente ensayar un estudio de las *subjetividades colectivas*, entendidas como *configuraciones de sentido* que son nexos entre las determinaciones estructurales y las dinámicas derivadas de las acciones e interacciones entre los actores sociales.

Es necesario emprender el estudio de *subjetividades colectivas* de sujetos sociales específicos, así como de redes de sujetos sociales, o movimientos sociales, para comprender las articulaciones de *significados* para “*dar sentido*” que disponen –y han dispuesto- diversos actores colectivos. Significados, sentimientos, deseos, ideas y expectativas que influyen en la definición y decisión de sus *acciones y proyectos colectivos* con miras de incidir en la vida en sociedad.

La academia sociológica uruguaya dispone de pocos trabajos desde esta perspectiva hermenéutica, pocos son los intelectuales que priorizan la comprensión de aspectos tan constitutivos y definitorios de la realidad social, tales como: los *significados* dinamizados desde los campos de la moral, de los valores y normas, del arte y la estética, de la ciencia, de las ideologías, de las religiones, de la sentimentalidad, del sentido común. Por lo tanto, se propone aquí encarrilarse en una línea sociológica necesariamente *multidisciplinaria* que comprende aportes del pensamiento crítico, de la sociología de los movimientos sociales, de la sociología política, tomando herramientas de la historia analítica (principalmente aportes de Fernand Braudel y la *Escuela de los annales*), y de la psicología social. En definitiva, este trabajo propone

una tentativa sociológica *multidisciplinaria* para el abordaje de la realidad, o de espacios, dimensiones y aspectos substanciales de ésta.

2.5 - OBJETIVOS GENERALES

En función de lo expuesto hasta el momento, se puede afirmar que el presente trabajo de investigación social propone un **doble objetivo general**:

1) - Identificar los principales procesos y elementos que han sido determinantes en la construcción de la demanda por “*Autonomía y cogobierno*” para el caso del sindicato de AFUTU.

2) - Una vez identificadas las principales características y significados sustanciales de la demanda, y conocidas las principales representaciones sociales y acciones colectivas que el sujeto colectivo ha venido reproduciendo y construyendo históricamente, se propone correlacionar la *subjetividad colectiva* construida/reproducida por este, con las dinámicas polares de la “*Subjetividades colectivas*” propuesta por Boaventura De Sousa Santos y Alfredo Falero.

2.6 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS (1)

► Identificar ideas, acontecimientos y experiencias históricas locales, regionales y mundiales que son consideradas “*referentes*”, por parte de los propios sindicalistas de AFUTU, para la construcción de esta demanda social.

► Identificar si existe o no operatividad de corrientes de pensamiento político-ideológicas, en la interna del sindicato, que potencialmente carguen de *sentido* a esta reivindicación.

► Interpretar el grado de incidencia de las “*vivencias*” individuales y colectivas en la construcción de *sentido* de la lucha social por autonomía y cogobierno. Para ello es fundamental contemplar e interpretar los “*acervos de experiencia*” que disponen los sindicalistas en función de sus “*trayectorias de vida*”: sus experiencias de activismo político, sus experiencias como trabajadores de la educación técnica, etc.

► Identificar y recavar aquellas *percepciones y representaciones sociales* vivenciadas/construidas por el sujeto colectivo que justifiquen y fundamenten la necesidad de “*autonomía y cogobierno*” para el sistema público de enseñanza, y en particular, para la enseñanza técnico-profesional en el Uruguay.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS (2)

► Interpretar el reclamo de “autonomía y cogobierno” por parte de AFUTU, para determinar si se trata de la reivindicación de un *derecho particular-sectorial-corporativo*; o si se trata de una lucha social por la ampliación de la “*ciudadanía*” para toda la sociedad.

► Observar si con esta demanda se pretende a) construir sentidos de sociedad potencialmente *transformadores* del orden social vigente; o más bien b) perpetuar sentidos de sociedad potencialmente *estabilizadores* de lo dado.

Cabe aclarar que estas preguntas y objetivos de investigación, fueron susceptibles a *modificación* durante el desarrollo de la investigación. Es importante proponer un diseño de investigación que permita “(...) *la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación*”. (De Mendizábal en Vasilachis de Gialdino, 2006: 67).

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se presenta a continuación dispondrá el siguiente orden:

Una primera sección propone un recorrido por las principales perspectivas epistemológicas y teórico-metodológicas que desde la sociología plantean abordajes analíticos de las “*acciones colectivas*” en las sociedades humanas.

Una segunda sección se destina a la presentación de una perspectiva teórica sociológica más *específica* que apuesta a la definición y comprensión de los “*movimientos sociales*”, concretamente se hace referencia a la “Teoría de la subjetividades colectivas”. En la última parte de esta sección, se propone una conceptualización de lo que se entiende por “*sujetos colectivos*”, término que utilizaré para hacer referencia al sindicato de los funcionarios del Consejo de Educación Técnico Profesional (UTU).

En la tercera sección se desarrollan los principales aspectos que componen a la *Teoría de la subjetividad colectiva*, inspirada en los aportes de Boaventura De Sousa Santos, Alfredo Falero y Martín Retamozo. Ésta será la corriente teórica en la cual me sustentaré para emprender el análisis e interpretación de la construcción de la demanda social por parte de AFUTU.

En la sección cuarta se desarrolla el concepto de “*campos*” de Pierre Bourdieu, para así llegar a esbozar en primera instancia una idea del concepto de “*campo popular*” propuesto por Alfredo Falero, y posteriormente adentrar en el concepto de “*campo de la educación*”. Estos “campos” mencionados son espacios sociales donde el sujeto colectivo AFUTU ocupa una posición social y presenta determinados intereses.

La quinta sección del marco teórico busca definir y problematizar los conceptos de “autonomía” y “cogobierno” a nivel de sistemas educativos, para así poder aproximarnos a la historia y esencias de una demanda mundial y regional que tiene siglos de existencia.

3.1 - PRINCIPALES PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICO-METODOLÓGICAS UTILIZADAS DESDE LA SOCIOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS DE LAS “ACCIONES COLECTIVAS” EN LAS SOCIEDADES HUMANAS.

3.1.1 - Una vieja disputa en la teoría sociológica: “Individualismo metodológico” vs. “Holismo”.

La “*acción colectiva*” es una categoría analítica relativamente reciente en el marco de la ciencia sociológica. Es una conceptualización utilizada para comprender ciertos fenómenos socio-históricos tan antiguos como la vida misma en sociedad.

Compleja resulta la discusión -en el campo de la Sociología- a la hora de decidir y definir cuál es el marco teórico-metodológico adecuado para el abordaje analítico de las acciones colectivas emprendidas en las dinámicas de las sociedades humanas. Se ha producido históricamente, dentro de la teoría sociológica de ayer y de hoy, un gran enfrentamiento entre dos perspectivas: el individualismo metodológico y el holismo.

El *individualismo metodológico* es un enfoque epistemológico y teórico-metodológico que promueve la premisa básica de que todos los fenómenos sociales –tanto en sus estructuras como en sus transformaciones- son potencialmente explicables en función de los elementos individuales que los componen; es decir, las formas sociales complejas (por ejemplo: una acción colectiva) deben ser explicadas a partir de los **individuos** y sus propiedades: *acciones, metas, creencias*, etc. Como bien sintetiza Alfredo Falero:

“En términos generales puede verse al individualismo metodológico como la postura que sostiene que todos los fenómenos sociales, en sus permanencias y en sus cambios, son explicables por los individuos: propiedades, objetivos y creencias”. (Falero, 2008: 34)

El individualismo metodológico comparte supuestos explicativos con las teorías de la elección racional. Ambas visiones exaltan la importancia de las decisiones individuales, de los intereses y metas de

los individuos, así como de sus capacidades al momento de seleccionar los recursos adecuados para una efectiva obtención de la meta, optimizando así sus condiciones de existencia. El *individuo* constituye la unidad de análisis para ambos enfoques. Rafael Gobernado aporta desde sus trabajos a una definición de individualismo en el plano de lo metodológico:

“El axioma básico en el que se apoyan los modelos explicativos del acontecer social consiste en la afirmación de que todos los individuos que forman la sociedad son igualmente racionales e intercambiables; actúan buscando sus propios beneficios después de un análisis de costes y beneficios de su propia acción”. (Gobernado, 1999: 10)

El **holismo**, por su parte, se constituye como tradición sociológica que hace referencia directa a la idea de lo *colectivo*, de lo *relacional*, de las *sinergias* manifiestas y latentes que hacen a un todo. Las perspectivas holistas definen como unidad de análisis a las **“relaciones sociales”**. Los fenómenos sociales son analizados y abarcados desde visiones sistémicas, estructuralistas; es decir, la sociedad es considerada en parte como *“una realidad objetivada, externa al individuo, ya construida y que condiciona el comportamiento de los individuos”*. (Gobernado, 1999: 13)

Las relaciones sociales constituyen las unidades básicas para el análisis de las dinámicas sociales según el posicionamiento teórico-metodológico de autores tales como Charles Tilly, Salvador Aguilar, Pierre Bourdieu, Alberto Melucci, Sydney Tarrow, Boaventura De Souza Santos, Alfredo Falero, entre otros.

Según Charles Tilly la unidad básica para el enfoque sociológico deben ser las *relaciones sociales*, no los individuos. *“Del mismo modo que los mercados reales se componen de relaciones sociales creadas y cambiantes entre un número limitado de actores, otras estructuras sociales comienzan también por las interacciones entre las personas.”* (Charles Tilly en Aguilar, 2008: 3)

3.1.2 - Propuestas de “síntesis” teórica para el abordaje y conceptualización de las acciones colectivas. Una alternativa a la relación dialéctica “Estructura – Acción”.

La historia de la ciencia sociológica se ha definido también, a lo largo del SXX, en relación a las eternas discusiones entre los enfoques estructura/acción, objetivismo/subjetivismo, macrosociológico/microsociológico, etc. Discusiones que durante un largo trecho parecían no tener fin, y donde innumerables pensadores volcaron enérgicamente las más complejas herramientas epistemológicas, teóricas y metodológicas con el objeto de fundamentar y legitimar la mejor perspectiva para el abordaje de la realidad social y sus fenómenos. Algunos sostienen que las **“estructuras sociales”** predominan históricamente sobre los actores y sus acciones (incluyendo aquí sus pensamientos, sentimientos y representaciones sociales), determinando e imprimiendo en última instancia la dinámica de las sociedades

y su orden social; por otra parte hay quienes entienden a las “**acciones**” contingentes, de los actores individuales y/o colectivos como lo realmente determinante, al entender que las estructuras sociales perduran y existen como tales en función de las acciones cotidianas de los individuos y colectivos que las producen/reproducen históricamente.

Afortunadamente para los intereses de esta investigación, han aflorado corrientes alternativas de pensamiento que apostaron y apuestan a la difícil conciliación entre estas perspectivas, logrando realizar una convergencia dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo; es decir, una aleación entre los **elementos estructurales impersonales** y los **significados producidos desde las acciones de los sujetos individuales y colectivos**. Esta nueva -ya no tan nueva- visualización sociológica entiende que “*objetividad*” y “*subjetividad*” son dimensiones complementarias y necesarias para una aproximación atenta a las complejidades de la vida colectiva en las sociedades humanas. Es por ello que a continuación propongo apoyar sobre las ideas del sociólogo chileno Enrique De La Garza, que aporta con el concepto o dimensión de “Subjetividad” y su relación con las “Estructuras” y las “Acciones”, una tercera visión ontológica posible de la realidad social, que servirá como marco para el estudio y análisis de las acciones colectivas llevadas adelante por AFUTU en el contexto de su lucha social por autonomía y cogobierno.

SUBJETIVIDADES, ESTRUCTURAS Y ACCIONES.

Enrique De La Garza Toledo propone dar respuestas acerca del complejo campo de las *subjetividades*, campo de estudio necesario a la hora de emprender análisis de las acciones y proyectos de sujetos colectivos y movimientos sociales, contextualizados espacial-temporalmente.

El autor con esta apuesta hermenéutica, induce a que prestemos consideración y atención no solamente a lo estructural y/o a lo accional, sino que también a las dimensiones de las “subjetividades”, entendidas como procesos de producción y articulación de significados; es decir, como “*configuraciones*” que tanto pueden ser generadas en la interacción cotidiana entre los individuos (dimensión de las “acciones”), así como también pueden ser resultados de influencias de las “estructuras” y/o acumulaciones históricas de sentido.

“(…) los significados no sólo se generan de alguna manera por los individuos en interacción sino que, dentro de ciertos límites espaciales y temporales, se vinculan con significados acumulados socialmente que los actores no escogieron (Habermas en De La Garza, 2004: 85)

Este autor realiza una apreciación muy significativa a los intereses de esta investigación, y es sobre la existencia de diferentes “*campos subjetivos*” o “*campos de la subjetividad*” donde encontramos diversos tipos y formas de los significados:

“(...) no todos los significados tienen que ser necesariamente normativos, los significados pueden ser efectivamente morales, pero también estéticos, lo puede haber de tipo cognitivo (...) y las formas de razonamiento cotidiano.” (De la Garza, 2004: 88)

De La Garza hace referencia a las “*Configuraciones Subjetivas*”, que vendrían a ser articulaciones y/o conglomerados de códigos heterogéneos provenientes de los diferentes campos subjetivos, que actúan cargando de sentido a las situaciones concretas que vivencian los individuos y los colectivos.

Teniendo en cuenta los aportes recabados de estas problematizaciones teóricas abordadas, se propone aquí definir a las “*acciones colectivas*” como: aquellos *procesos relacionales* -manifiestos y latentes- de conglomeración y construcción de significados e intereses por parte de colectivos, que tienen como objeto la obtención de bienes comunes ya sean de tipo material o simbólico. Desde este trabajo se propone que las acciones colectivas sean analizadas e interpretadas teniendo en cuenta las implicancias de las determinantes estructurales, de las acciones/interacciones cotidianas de/entre los actores, y las subjetividades o configuraciones subjetivas operantes en cada contexto socio-histórico.

3.2 - HACIA UNA DEFINICIÓN DE “MOVIMIENTOS SOCIALES” Y “SUJETOS COLECTIVOS”.

3.2.1 - Los movimientos sociales desde la perspectiva de la “Teoría de la subjetividad colectiva”³.

Los aportes de la teoría de la *subjetividad social o colectiva* colaboran positivamente con el análisis de los movimientos sociales y su definición.

En primera instancia, es de vital importancia diferenciar la idea de “movimientos sociales” de lo que se entiende por “protestas sociales”. Y en este sentido el Alfredo Falero arguye:

“Las protestas sociales tienden a definirse como movilizaciones o conjunto de acciones más puntuales. Pero cuando estas acciones presentan cierta organicidad y cierta permanencia en el tiempo, cuando implican la participación de un número importante de individuos, en suma cuando una mezcla de acciones colectivas con y sin presencia pública están intencionalmente dirigidas a transformar un orden social, se suele caracterizar esto como movimientos sociales”. (Falero, 2008: 28)

Pues bien, debe quedar claro que las protestas sociales *no* son sinónimos de movimientos sociales, aunque en muchas ocasiones éstos se *expresan* en forma de protestas. Y también debe clarificarse que los

³ Si bien en esta investigación se opta por los aportes brindados por la Teoría de las Subjetividades Colectivas, cabe aclarar que existen diversas perspectivas teóricas a nivel mundial que proponen el abordaje de las acciones colectivas y los movimientos sociales. Por razones de síntesis he decidido incluir en el anexo una tentativa revisión de estas otras teorías y visiones.

movimientos sociales son un *tipo* o manera de materializarse la acción colectiva, lo que no significa que toda acción colectiva sea un movimiento social. (Falero, 2008: 28).

Resumiendo, la perspectiva de Falero, a la hora de interpretar los movimientos sociales, comparte en cierta medida las ideas de “*organización relativa*”, “*perdurabilidad espacio-temporal*” de las acciones colectivas, “*direccionalidad intencionada*” de éstas, y participación de una cantidad considerable de individuos y sujetos colectivos.

El autor propone la elaboración y formulación de una idea de “Movimientos sociales” estrechamente vinculada a los procesos de “*construcción*” de “*derechos sociales*”.

Las prácticas individuales y colectivas que se definen como una demanda y exigencia de derechos sociales, no son otra cosa que prácticas de *construcción* de esos derechos. Ahora bien, es importantísimo tener cuidado y evitar ciertas interpretaciones simplistas y tergiversantes que pretenden definir a los movimientos sociales como los agentes *exclusivos* de la construcción y obtención de derechos sociales. Ya decía Falero que “*(...) la noción de movimiento social puede ser, paradójicamente, estrecha, restrictiva, para observar las luchas por la construcción de derechos, mientras que la idea de protesta social puede llegar a ser muy vaga*”. (Falero; 2008: 28)

Concretamente para el caso de la realidad uruguaya, es importante reconocer la existencia de “*una enorme variedad de formas de creatividad social y de protestas existentes en la sociedad*” que han aportado contundente y significativamente a la construcción de “*configuraciones subjetivas*” emancipatorias y reivindicadoras de derechos sociales. Como bien dice el autor: “*En este sentido, es que sostenemos que es preciso pensar en forma de arco de expresiones de lo alternativo*”. (Falero, 2008: 29)

Precisamente esta perspectiva de “*abanico de expresiones de lo alternativo*” es la que pretendo retomar para llevar adelante el análisis de las reivindicaciones sociales y las acciones colectivas que ha desarrollado y desarrolla el sujeto a estudiar. Considero necesario abordar al sindicato de AFUTU no como un actor social aislado, sino como un sujeto *históricamente* determinado, y enmarcado en una lógica de *redes sociales*.

3.2.2 – Los sujetos colectivos o sociales.

Cuando nos disponemos a analizar aspectos existenciales y funcionales de los “sujetos colectivos” (tales como sus composiciones, sus desenvolvimientos, sus intereses y proyectos, sus representaciones sociales, sus construcciones de demandas, etc.), necesariamente debemos hacer referencia a la importancia de los procesos de conformación de la *identidad colectiva*. “*La conformación del sujeto colectivo sugiere un proceso histórico y concreto de fijación de ciertos sentidos subjetivos compartidos*” (Retamozo, 2009: 109)

La construcción de un sujeto colectivo supone la construcción a su vez de *significados* que son compartidos, legitimados y movilizados frente a diversas situaciones. Además la constitución de un sujeto social implica necesariamente la definición, por parte del colectivo, de un “*nosotros*” y de una “*alteridad*”, lo que implica reconocimiento intersubjetivo. (Retamozo, 2009: 109-110)

Otro aspecto que se entiende como una verdadera “condición de existencia” para la consolidación de un sujeto colectivo, como en el caso de AFUTU, es la situación funcional de una *carencia*, una *falta*, que implique la dinamización estratégica de una demanda. Ya decía Retamozo que “(...) *la demanda se inscribe en la lógica del deseo, en la percepción de una incompletad que moviliza.*” (Retamozo, 2009: 113) Por lo tanto, la “autonomía y cogobierno” pueden ser entendidas como esa incompletad que moviliza a este sindicato de la enseñanza técnica del Uruguay desde sus inicios en el año 1983.

La producción colectiva de *proyectos políticos y sociales* es otro aspecto que define a los sujetos sociales. Las representaciones y percepciones colectivas son articulaciones de significados, concepciones, memorias y sentimientos compartidos que se entienden como fundamentales a la hora de interpretar las movilizaciones sociales.

3.3 – TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD COLECTIVA.

3.3.1 – La Subjetividad Colectiva como herramienta teórica y como perspectiva de análisis.

Alfredo Falero propone desde el concepto de “*subjetividad colectiva*” una alternativa epistemológica y teórica-metodológica de aleación entre lo micro y lo macro social (inspirada en la propuesta sociológica de Pierre Bourdieu).

El concepto de subjetividad colectiva contempla simultáneamente cuerpos cotidianos de *significados* que dinamizan los actores, y, los procesos *objetivos* que resultan de las interacciones –históricas- entre actores y grupos sociales.

Este concepto aporta positivamente al abordaje interpretativo socio-histórico de las acciones colectivas, constituyéndose como una herramienta o instrumento de análisis apropiado, que otorga importancia tanto a las construcciones nacidas de las interacciones y relaciones sociales trans-generacionales, como a las *subjetividades* implicadas en la interacción *cotidiana* que también aportan a la construcción de significados.

Martin Retamozzo también comparte esta línea de análisis, fundamentando las potencialidades de esta categoría analítica:

“La categoría de subjetividad (colectiva) permite una reconstrucción abstracta del vínculo entre el campo de las estructuras y elementos del ámbito del agente (...) esta categoría permite pensar los procesos de conformación de sujetos y movimientos sociales” (Retamozo, 2009: 102)

La construcción social de los significados resulta *conflictiva* en las sociedades humanas, y de hecho, las subjetividades colectivas entendidas como las formas de ver, de ser, de estar en el mundo -asimiladas por los individuos en función de sus posiciones sociales- son *“resultado de una construcción tironeada entre diferentes proyectos de sociedad.”* (Falero, 2008: 18)

Debe quedar claro que las subjetividades colectivas son *construcciones* histórico-sociales, hijas de las conflictivas disputas entre proyectos políticos y societales, y a la vez son *constructoras* de esos diferentes proyectos de sociedad. Por lo tanto, existe una relación *dialéctica* entre las subjetividades colectivas y los proyectos de sociedad, ya que se construyen recíprocamente.

También se debe guardar cautela a la hora de pesquisar e interpretar los elementos que se desprenden de la dinámica social. Ya decía Falero que *“el problema es no caer en ingenuidades cuando en toda sociedad existen prácticas, intentos de construcción de subjetividades colectivas para sustentar intereses específicos, pero que se hacen pasar como de toda la sociedad”*. (Falero, 2008: 18) Y esto será un punto a tener en cuenta a la hora de incurrirnos en el trabajo de campo y posterior análisis.

Las subjetividades colectivas son procesos dinámicos, configuraciones subjetivas que combinan *códigos heterogéneos* (cognitivos, de la sentimentalidad, éticos, estéticos, ideológicos, del sentido común) utilizados por los individuos y colectivos *“para revestir de significados a situaciones particulares”*. (Retamozo, 2009:04)

3.3.2 – Las Subjetividades Colectivas antagónicas de la ¿“modernidad”? en la época contemporánea.

Boaventura De Sousa Santos sostiene que el proyecto socio-cultural de la *“Modernidad”* (que se constituyó entre el SXVI y finales del SXVIII, y que se extiende con excesos y déficits hasta nuestros días), es muy amplio, complejo, cargado de infinitas potencialidades así como de contradicciones. El autor plantea que este proyecto se asienta sobre una relación dialéctica entre dos fuerzas, dos pilares fundamentales: el pilar de la *regulación* y el pilar de la *emancipación*. (De Sousa Santos, 1998: 87)

Cada uno de estos pilares se constituye por tres principios o lógicas: El *Estado*, el *Mercado* y la *Comunidad* son las dimensiones correspondientes al pilar de la regulación; por su parte, el pilar de la emancipación se constituye por tres lógicas de racionalidad que funcionalmente aportan a orientar la vida práctica de los individuos: la racionalidad *“estético-expresiva”*, la *“moral-práctica”* y la *“cognitivo-*

instrumental”, identificadas respectivamente con el Arte y la Literatura, la Ética y el Derecho, y la Ciencia y la Técnica.

Cada una de estas lógicas de *emancipación* racional tiene una correspondencia dialéctica para con alguna de los principios/dimensiones de la *regulación*. Por ejemplo, la racionalidad “estético-expresiva” se articula conflictivamente con el principio de Comunidad, “(...) *porque es en ella (comunidad) donde se condensan las ideas de identidad y de comunión sin las cuáles no es posible la contemplación estética.*” (De Sousa Santos, 1998: 88)

La racionalidad “moral-práctica” se correlaciona con el principio del Estado, “(...) *en la medida en que a éste le compete definir y hacer cumplir un mínimo ético para lo que está dotado del monopolio de la producción y de la distribución del derecho.*” (De Sousa Santos, 1998: 88)

Por último, la racionalidad “cognitivo-instrumental” se corresponde con la dimensión del Mercado, espacio social donde se fusionan las ideas de la individualidad, de la competencia y de lo estratégico, aspectos que son, en definitiva, bases del desarrollo de la ciencia y la técnica. Además, el autor agrega que la relación entre esta lógica y este principio se da también “(...) *porque ya en el SXVIII son visibles las señales de la conversión de la ciencia en una fuerza productiva.*” (De Sousa Santos, 1998: 88)

Sostiene el sociólogo portugués que la *teoría política liberal* que hoy impera en la organización de la inmensa mayoría de las sociedades, es producto de un *desequilibrio* en el pilar de la regulación, que se remonta al SXIX, momento en que el principio del *Mercado* sufre un desarrollo sin precedentes, corrompiendo con ese desarrollo armonioso entre Estado, Mercado y Comunidad que fuera pregonado desde la filosofía política liberal del SXVII, teniendo a Adam Smith como uno de sus pensadores referentes. La teoría política liberal se ha afrontado a la necesidad de compatibilización de dos *subjetividades* –aparentemente- *antagónicas*: la *subjetividad colectiva del Estado centralizado*, y la *subjetividad colectiva de los ciudadanos autónomos y libres*. (De Sousa Santos, 1998: 288)

La *subjetividad* según De Sousa Santos es mucho más amplia que el concepto de *ciudadanía* propuesto desde la teoría política liberal, que en definitiva es el concepto de ciudadanía *imperante* hasta nuestros días. Este concepto incluye de forma exclusiva las dimensiones *civil* y *política*, y prioriza al “voto” como ejercicio fundamental del “ser ciudadano”. Esta reducción de la participación política al acto exclusivo del *voto*, es lo que habilita a la *representación* y/o *mediación* política, justificación del modelo de democracia de tipo representativa. Esto en definitiva, es lo que la teoría liberal denomina como “*contrato social*”, un concepto-ficción diferente al “*contrato social*” propuesto por Rousseau, donde el principio de la comunidad y la participación directa de la ciudadanía resulta vital.

*“Para Rousseau, la voluntad general debe ser construida con la **participación efectiva** de los ciudadanos de modo **autónomo y solidario, sin delegaciones** que le quiten transparencia a la relación entre “soberanía” y “gobierno”. (De Sousa Santos, 1998: 290)*

El contrato social liberal -imperante y hegemónico- es el que ha *naturalizado* al Estado como aparato vertical, centralizador, concentrador del *Poder* (político, económico, cultural), y ha naturalizado e institucionalizado a la representación y/o mediación política y también a la *pasividad* política de los ciudadanos. En este sentido, claro está que desde la modernidad hasta “nuestros días” (¿época contemporánea?, ¿época de transición?, ¿época post-moderna?) ha primado la subjetividad colectiva del Estado centralizado por sobre la subjetividad colectiva de los ciudadanos autónomos y libres.

Según De Sousa Santos, el marxismo produjo una referencia notable sobre este conflicto matricial de la modernidad (regulación/emancipación), al promover la teoría de la “*lucha entre clases sociales*”, identificándose a la clase burguesa como una representación de la *regulación*, y al proletariado o clase trabajadora como representación potencial de la *emancipación*.

3.3.3 – Las dinámicas polares de las Subjetividades Colectivas: la “regulación” y la “emancipación”.

Inspirado en los aportes de Boaventura De Souza Santos, Alfredo Falero considera la existencia de *dos* procesos derivados de la dinámica de las subjetividades colectivas:

1) La reproducción/manutención del orden social mediante configuraciones que dan lugar a prácticas que perpetúan ciertas relaciones sociales legitimadas, hegemónicas.

A las cuáles denominaremos “*Subjetividades Colectivas de Regulación*”.

2) La transformación del orden social mediante la generación de configuraciones que conduzcan a “praxis” transformadoras, emancipadoras, superadoras del status quo.

A las cuáles denominaremos “*Subjetividades Colectivas de Emancipación*”.

En este sentido también aporta Retamozo, considerando la existencia y operatividad dialéctica de *dos* tendencias en el plano de las subjetividades, dos dinámicas polares:

“Las subjetividades colectivas procesan significados (...) articulándolos en configuraciones para dar sentido; si bien pueden reproducir los sentidos dominantes, también pueden construir espacios para la creación de nuevos sentidos a partir de la movilización de códigos subalternizados en la cultura” (Retamozo, 2009: 107)

3.4 - EL CONCEPTO DE “CAMPOS” SEGÚN PIERRE BOURDIEU.

Los “campos” según Bourdieu conforman lo que él define el “*espacio social*”, que es un sistema multidimensional de posiciones sociales diferenciadas y subordinadas unas en función de las otras; es decir, un sistema de posiciones sociales jerarquizadas. Los “campos” son entonces sub-espacios relativamente autónomos, *universos sociales* con sus propias leyes fundamentales de funcionamiento y dinámica social. De esta manera expresaba Bourdieu: “*La evolución de las sociedades tiende a hacer aparecer universos (que yo llamo campos) con leyes propias, autónomas.*” (Bourdieu, 1997: 149)

Es importante entonces destacar el concepto de “*autonomía*” que rige en la definición de campos sociales según el sociólogo francés. Cada universo social o campo es peculiar en su funcionamiento, y a su vez es independiente –relativamente- del funcionamiento propio de otros universos sociales.

“Tenemos así unos universos sociales regidos por una ley fundamental, un nómo independiente del de los demás universos, que son auto-nomos, que valoran lo que en ellos se hace, los envites que en ellos hay en juego, según unos principios y criterios irreductibles a los de los demás universos.” (Bourdieu, 1997: 149)

Pues bien, Bourdieu hace referencia a un proceso de *diferenciación* que posibilita la conformación de diferentes campos caracterizados por dinámicas y lógicas peculiares (campo político, campo económico, campo popular, campo educativo, etc.) donde son valorados intereses específicos y exclusivos. “*Este proceso de diferenciación o de autonomización lleva pues a la constitución de nuevos universos que tienen ‘leyes fundamentales’ (...) diferentes, irreductibles, y que son el lugar de formas particulares de interés.*” (Bourdieu, 1997: 150)

En este sentido resulta trascendental entender al “campo” mediante una lógica de lucha de “intereses en juego”, lucha por la posesión de “poder” o “capital” (económico, cultural, social) que se disputa entre los diversos actores o grupos que ocupan diferentes posiciones sociales dentro de los campos.

“(...) un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual, y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) - cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc)” (Bourdieu, 1995: 64)

3.4.1 - El “Campo popular” como constructor y difusor de subjetividad colectiva.

El *campo popular* es, como todo campo, un universo social autónomo regido por leyes fundamentales peculiares. En él se desenvuelven todos aquellos tipos de movimientos y organizaciones sociales que, a través de diversas manifestaciones de protesta, y de diferentes tipos de acción colectiva, demandan

derechos sociales de todo tipo. Esta demanda de derechos es sinónimo de *construcción conflictiva y permanente* de derechos, que responden a subjetividades colectivas emancipatorias y reivindicativas que buscan transformar la realidad –o parte de ella- alterando sus condiciones existentes. Alfredo Falero especifica que “*al conjunto de organizaciones y movimientos proclives a la construcción y expansión de derechos podemos aglutinarlos con el concepto de campo popular.*” (Falero, 2008: 223)

El movimiento sindical –del cual forma parte AFUTU- es *una* de las varias manifestaciones que se hacen presentes en el campo popular. Se puede decir que el movimiento sindical es un verdadero “*clásico*” entre los movimientos del campo popular a nivel local, regional y mundial.

Es importante destacar la importancia y conveniencia que tiene la utilización del concepto “campo popular” para la explicación de la emergencia de subjetividades colectivas (a nivel nacional y regional) que pretenden y consiguen la obtención/construcción/ampliación de derechos sociales, influyendo significativamente sobre el campo político y transformándolo en algunos aspectos medulares.

Alfredo Falero destaca la funcionalidad y potencialidad del concepto a la hora de robustecer la interpretación de los procesos de construcción conflictiva de subjetividades colectivas en la región:

“Más allá de las diferencias entre países, más allá de frenos o bloqueos de los diferentes agentes sociales vinculados al establishment, no pueden explicarse los recambios de los últimos años en el campo político en América Latina, sin las expresiones de protesta, sin las demandas de derecho de todo tipo que movimientos y organizaciones del campo popular vienen construyendo, particularmente, desde la década del noventa.” (Falero, 2008: 223)

3.4.2 – El “Campo de la educación”.

El *campo de la educación* está constituido por una interconexión e interacción entre actores sociales diversos que componen los distintos niveles y dimensiones de la educación en una sociedad, y que disputan por la posesión/obtención de determinados privilegios (capitales, poderes, derechos) valorados positivamente dentro de este sub-espacio social. Algunos de estos actores son los que componen el quehacer educativo diario: estudiantes, docentes, funcionarios varios. Otros actores son identificables históricamente al sistema político (representantes políticos, partidos políticos, funcionarios estatales, burocracia estatal, el Poder Ejecutivo, el Poder Legislativo, el Ministerio de Educación), otros identificados con el campo popular (movimientos sociales, sindicatos de la enseñanza, gremios de estudiantes, padres y madres de estudiantes, organizaciones sociales no gubernamentales varias, etc.).

Específicamente el “*campo de la educación*” se constituye como un *espacio social* en sí mismo, con sus lógicas propias. Un subuniverso jamesiano donde afloran, y se construyen subjetividades colectivas que engloban tanto las prácticas y representaciones sociales más reaccionaras y conservadoras del orden social, como aquellos intereses reguladores, reformistas moderados, incluso manifestaciones de tinte emancipatorio, trascendentales y de transformación sustancial de la realidad social.

Apuntar a transformaciones en el campo de la *educación*, equivale a apostar a una ambiciosa transformación futura de lo micro y macro-social, dada su fisonomía estratégica al constituirse en un espacio vertebral de circulación de significados normativos, estéticos, valorativos, de conocimientos e intereses construidos.

Precisamente ubicamos al sujeto colectivo AFUTU como un actor activo en el *campo de la educación* uruguaya desde sus comienzos en el año 1983.

3.5 - HACIA UNA DEFINICIÓN DE “AUTONOMÍA” Y “COGOBIERNO” A NIVEL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

En una primera instancia, resulta indispensable problematizar la relación entre las ideas/conceptos/principios de “autonomía” y “cogobierno”. Es importante considerar que a nivel latinoamericano se ha tendido a construir sociohistóricamente una aleación entre ambos conceptos, pero no se debe descuidar que estamos ante significados distintos, técnicamente relacionados y compatibles, pero distintos. Mientras que el concepto de “autonomía” problematiza y define las relaciones de poder entre los entes y/o instituciones y las fuerzas sociales externas (Estado, gobiernos, religiones, grupos sociales, etc.); el “cogobierno”, por su parte, problematiza y define las relaciones de poder a la interna de las instituciones.

Según Enrique Neira Fernández⁴, la *autonomía* como proceso históricamente vinculado a la organización social de la educación (principalmente universitaria), se remonta precisamente al origen de la “Universidad” en la edad media occidental o europea⁵. Ya desde esas primeras experiencias medievales se apelaba a la *independencia* de los centros de estudio universitario con respecto a los poderes políticos. En este sentido agrega el autor:

“La autonomía era política, pero no doctrinal, pues esas primeras universidades eran instituciones eclesiásticas, dirigidas por la Iglesia (Bologna 1180, Oxford 1190, Paris y Salamanca 1215).” (Neira, 1999: 6)

Esta idea de autonomía pensada para los sistemas e instituciones educativas se fue esparciendo a nivel mundial como una verdadera *subjetividad colectiva* que se ha cargado de disímiles contenidos e influencias a lo largo del tiempo. En este marco podemos decir entonces que ciertos movimientos sociales y sujetos colectivos identificables al campo de la educación, tanto a nivel local como latinoamericano, han

⁴ Filósofo, pedagogo y politólogo venezolano contemporáneo.

⁵ Si bien es cierto que se registra la existencia de centros de altos estudios ya desde la edad antigua (Asia y sureste europeo), la Universidad como institución en su fisonomía más moderna aparece en el medioevo, entre los siglos IX y XIII D.c.

contribuido históricamente (de forma notoria desde los siglos XIX y XX) a la construcción y/o resignificación de un concepto de “autonomía”, que destaca como principal premisa la idea de *independencia* –relativa- de las instituciones y/o sistemas educativos con respecto al “poder político”, en lo que refiere a decisiones en materia pedagógico-didáctica, administrativa y económica.

Un antecedente importante en la sociedad uruguaya del SXX, en lo que respecta a la definición y significación del principio de “autonomía” para la educación pública, son los aportes realizados en la década de los cincuenta por la Universidad de la República, precisamente por el Claustro General Universitario, con influyentes aportes provenientes desde el movimiento estudiantil uruguayo, concretamente desde la FEUU, que en el mes de setiembre del año 1951 hicieron pública una conceptualización de la autonomía y sus *dimensiones* fundamentales. (FEUU-ASCEEP, 2004: 4)

Se resuelve que la autonomía en los organismos de enseñanza debe ser: a) “*de gobierno*” (posibilidad de que los actores directamente implicados al quehacer educativo de los subsistemas de enseñanza elijan o designen sus autoridades sin injerencia del poder político central); b) “*técnica*” (facultad de que los actores del quehacer educativo deliberen y decidan sobre los planes de estudio, métodos, orientaciones, títulos y diplomas); c) “*administrativa*” (libertad en la elaboración y formulación de los reglamentos y normas de funcionamiento, así como en el nombramiento y destitución de profesores y funcionarios); d) “*financiera*” (libre administración de recursos, que el Estado –en este caso- debe dotar para que exista un pleno y eficiente funcionamiento de las instituciones y subsistemas educativos).

El *cogobierno* es una forma de organización del poder de decisión dentro de las instituciones. Consiste técnicamente en una idea de participación colectiva en la toma de decisiones políticas.

En la historiografía latinoamericana se entiende a este concepto relacionado directamente a los procesos emancipatorios (de fuerte arraigo liberal, democrático y modernizante), propios del movimiento reformista de Córdoba que tuvo su estallido en el año 1919, y que presentó como unos de sus actores protagónicos al movimiento estudiantil universitario de aquel entonces. Ya decía Fernando Giletta:

“El espíritu democratizante de la Reforma se combinó con el combate de los estudiantes contra toda especie de dogmatismo y elitismo a partir de una perspectiva anticlerical, liberal y Moderna”. (Giletta, 2004: 19)

En el Uruguay la idea de “cogobierno” para los sistemas educativos ya estaba presente principalmente en el círculo social de estudiantes universitarios desde mediados del XIX (Mark Van Aken en Clemente & Di Paulo; 2008: 10), contexto en el que se vivenció una fuerte influencia de la filosofía política del liberalismo.

La consolidación política y jurídica de este “derecho social” la obtienen precisamente, de forma exclusiva, los actores universitarios (profesores, estudiantes y egresados) a mediados del SXX, con la Ley

Orgánica de la Universidad de la República aprobada –con resistencias- por el parlamento en 1958. Ahora bien, debemos agregar que en este contexto histórico de mediados del pasado siglo, también entraron en juego en esta lucha social otros idearios de tinte más clasista, notoriamente antiliberales, relacionados a las visiones e ideologías de la izquierda política y social (marxismo, anarquismo, entre otras) que son necesarios reconocer para comprender los *significados* que esta demanda ha venido acarreado y adquiriendo hasta nuestros días.

4 - ESTADO DEL ARTE.

“43 AÑOS DE LUCHA POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA (1963-2007)”

María Barhoum, Fernando Pesce y Jaime Yaffé realizaron un trabajo que sintetiza los antecedentes e historia de la FENAPES⁶, mediante reconstrucción de la historia sindical de los trabajadores docentes de Secundaria.

En esta investigación Yaffé describe como fueron relacionándose e interactuando diversas agrupaciones de docentes de secundaria a lo largo del SXX uruguayo, y como fueron constituyéndose como antecedentes de la FENAPES (1964). Se constata la existencia de diferentes agrupaciones con disímiles concepciones ideológicas (en un principio, mayoritariamente identificadas con los sectores de partidos políticos tradicionales: Partido Colorado, Partido Nacional).

“*Nueva Secundaria*”, “*Hacia la Reforma*”, “*Idea y acción*”, “*Por la formación integral del adolescente*”, fueron algunos casos de grupos político-sindicales identificados (en diferente grado) con los principios “*autonomistas*” para la educación. Por su parte, la *Asamblea Intergremial* fue una organización que conglomeró delegaciones de representantes de los liceos, que comenzó en los años sesenta a consagrarse como un “movimiento alternativo”, autonomista, difusor de ideas que influyeron fuertemente en la identificación de los docentes de secundaria con la condición de “trabajadores”, y “asalariados”.

La participación de los sindicatos y gremios de la enseñanza en el *Congreso del Pueblo* del año 1965 es otro punto abordado en este trabajo. Los años sesenta y setenta fueron años clave para la constitución de la FNP que surge oficialmente en 1964, presentando cuatro principales frentes de lucha: asignación presupuestal, profesionalización docente, retribución salarial y despolitización de Secundaria (autonomización efectiva de la Enseñanza Secundaria respecto del poder político-estatal).

Otro aporte de este trabajo refiere a las experiencias de los “*Liceos Populares*”, instituciones educativas clausuradas en el año 1970 por parte de la Comisión Interventora de la Enseñanza durante gobierno de Pacheco, y que fueron reabiertas clandestinamente por una coalición de asambleas de padres.

⁶ Federación Nacional de Profesores de la Enseñanza Secundaria. (Uruguay).

estudiantes y docentes en calidad de instituciones educativas democráticas entendidas como “*espacios de resistencia y también de autonomía y cogobierno*”. (Barhoum, 2006: 69)

“SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 18.437”

Isabel Clemente y Rosarito Di Paulo produjeron en el año 2009 un informe académico, en este trabajo de investigación las autoras proponen un análisis, con retrospectiva histórica, sobre el desarrollo del sistema educativo uruguayo, para de este modo llegar a comprender algunas de las discusiones y problematizaciones que giran en torno a la elaboración e instrumentación de la reciente LGE 18.437.

Una de las secciones del trabajo se denomina “*Proceso Histórico*”, donde se esbozan brevemente los procesos fundamentales que vivenciaron los sub-sistemas de enseñanza pública, desde el último cuarto del SXIX hasta la transición democrática de la década de los ochenta en el SXX. Aquí se puede observar como las propuestas sobre autonomización y cogobierno de los niveles Primaria (en menor medida), Secundaria, Formación Técnico-Profesional y Universidad fueron tema de permanente discusión en la historia del sistema educativo uruguayo, y fundamentalmente pregonadas, desde un principio, por los *movimientos estudiantiles* y, posteriormente, por los gremios de docentes (y en algunos casos también de funcionarios).

Según el historiador Mark Van Aken, algunos movimientos estudiantiles latinoamericanos e hispanoamericanos desde mediados del SXIX, se inspiraban en las propuestas participativas consagradas en la Universidad (española) de Salamanca, donde los estudiantes formaban parte de los espacios de decisión interna.

“(...) es muy posible que el nexo con ese legado hispánico fuera creado desde la Universidad de Córdoba, la cual, hasta la fundación de nuestra Universidad de la República, fue el centro de formación más cercano para los habitantes de ambas márgenes del Río de la Plata.” (Clemente-Di Paulo, 2009: 10)

En lo que respecta a Educación Técnica e Industrial, Clemente y Di Paulo destacan que en los orígenes de este sub-sistema su función y objetivo se remitía fundamentalmente a la *corrección y disciplinamiento* de jóvenes “problemáticos”. La Escuela Nacional de Artes y Oficios (ENAO) creada entre 1878-79, cumplía el rol de de un “Internado”, bajo la dependencia del Ejército Nacional. En 1880 la ENAO pasa a dependencia del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Posteriormente, en 1888 es enmarcada en la Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública, un año más tarde es rezagada del Presupuesto General de Gastos. En 1908 es incorporada a la órbita del Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública. A partir del año 1910, con la reforma propuesta por Pedro Figari, esta institución gradualmente deja de constituirse como un *reformatorio*, para comenzar a ser contemplada como sub-sistema educativo instrumentado para la enseñanza de ciencias y artes para aplicaciones

industriales. Es recién en el año 1942, con la aprobación de la ley N° 10.225 que se crea la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

“LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LOS PAISES DEL CONO SUR. UN BALANCE CRÍTICO”

La editorial CLACSO en el año 2005 lanzó un trabajo con el título referido, elaborado por un equipo de investigación intersindical constituido por representantes de diferentes agremiaciones de trabajadores de la educación de Sudamérica (CTERA⁷, CNTE⁸, Colegio de Profesores -Chile-, AFUTU, FENAPES.)

Este trabajo en su sección correspondiente al informe uruguayo, precisamente en su capítulo III, hace referencia a las visiones que estas dos agremiaciones de trabajadores tienen acerca de las reformas del Estado uruguayo en la década de los años noventa, y acerca del papel del Estado en la dinámica institucional de la educación pública. AFUTU y FENAPES denuncian las estructuras neoliberales en la sociedad uruguaya, y focalizan su crítica hacia los procesos de *privatización* en el campo de la educación, que desde mediados de la década de los noventa se fueron instrumentando desde los gobiernos de turno, condicionados por organismos internacionales de financiación: BM y BID.

Este trabajo también realiza una recorrida histórica por los principales momentos de los sistemas de educación Secundaria y de enseñanza técnico-profesional en el Uruguay. Se problematiza sobre los *mecanismos de decisión* de políticas educativas, alegándose que desde los gobiernos centrales e instituciones estatales históricamente se ha retaceado la participación de los actores directos de la educación, en las instancias de decisión.

Se hace busca hacer explícita la existencia de proyectos educativos divergentes, uno “oficial” elaborado e instrumentado desde los gobiernos de turno, otro “alternativo” propuesto por los gremios de la enseñanza y apoyados por el PIT-CNT que sustenta la necesidad de autonomía y cogobierno para el sistema de educación pública.

“LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN REFORMA. 31º FORO DE DEBATES”.

Este trabajo es el resultado de un extenso Foro de Debates realizados en el mes de julio del año 2008 organizados por la *Fundación Vivian Trías*, donde se abordaron temas concernientes a los destinos del sistema educativo uruguayo, y en particular, se realizaron acalorados intercambios sobre el proceso del

⁷ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

⁸ Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (Brasil)

Debate Educativo del año 2006, y sobre el proceso de redacción de los -hasta entonces- anteproyectos de ley de educación llevado a cabo por el MEC.

Cinco fueron los Foros realizados, abordando las siguientes temáticas: 1) Las propuestas institucionales, hoy; 2) Hacia una segunda reforma educativa; 3) El proyecto de nueva ley de educación: sus orientaciones y relaciones interinstitucionales; 4) La formación docente en una encrucijada; 5) Autonomía y Cogobierno en Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional.

Este último punto es el que resulta un antecedente pertinente para los objetivos de esta investigación. Se plantea en esta obra la existencia notoria de *dos tendencias*, dos visiones dispares interrelacionadas en el campo de la educación: Por un lado, una visión más gradual, moderada, reformista, “*de regulación*”, que defiende la centralización del sistema educativo en las órbitas del Poder Ejecutivo, y que reconoce como necesarias y funcionales las participaciones de los representantes de los partidos políticos en los procesos de organización de la educación uruguaya; Por otro lado, una visión más reivindicadora de los reclamos históricos, una subjetividad “*de emancipación*” que apunta a transformaciones profundas en el campo de la educación, plenamente identificada con la reivindicación de “Autonomía y Cogobierno”.

Resulta muy rica la discusión en todos los temas, pero particularmente la correspondiente al 5º Foro. Allí se registran las opiniones, visiones e intereses –encontrados- de actores involucrados al sistema educativo que ocupan diferentes posiciones sociales en el campo de la educación. Algunos de estos actores son: Pablo Carlevaro, Luis Garibaldi, Mauricio Langon y Miguel Soler Roca.

5 - METODOLOGÍA, DISEÑO METODOLÓGICO Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Dadas las características y naturaleza de los objetivos generales y específicos que guían esta investigación, se propone la consideración e implementación de una metodología cualitativa, que permita abordar y comprender las percepciones y representaciones sociales de los actores implicados al sujeto colectivo, así como también de algunos actores vinculados en general al campo de la educación uruguaya.

Esta investigación asume un carácter *exploratorio*, debido a la escasez de estudios sociológicos que aborden desde una perspectiva hermenéutica la construcción de subjetividades colectivas por parte de sujetos colectivos, y de demandas sociales como la de “autonomía y cogobierno”.

El diseño como ya se ha argumentado, se caracteriza por ser de tipo “*flexible*”, ya que durante todo el proceso y desarrollo de la investigación se estuvo atento a las posibilidades de modificación de algunos de sus aspectos sustanciales (siempre y cuando fueron consideradas necesarias y pertinentes).

Se llevó a la práctica una *estrategia de triangulación* de técnicas para la recolección de la información. En esta investigación se combina la utilización de las entrevistas en profundidad, el análisis de contenido de diversas fuentes documentales, y la observación participante.

5.1 - Entrevistas en profundidad.

Una vez encaminada la etapa exploratoria de la investigación, realizando las primeras introducciones al trabajo de campo, me fue posible contactar con un sindicalista de AFUTU en calidad de *informante*, que aportó mucha información sobre la vida institucional del sindicato, y sobre la vida cotidiana dentro del sujeto colectivo. Este informante también brindó ayuda para poder contactar a otros posibles entrevistados.

En estas instancias primarias de conversación con el sindicalista informante, ya me fue posible identificar efectivamente la existencia de corrientes político-sindicales que interactúan y conforman al sujeto colectivo.

Se realizaron entonces *entrevistas en profundidad* a actores sociales pertenecientes al sindicato de AFUTU: sindicalistas referentes de las diferentes corrientes político-sindicales que conforman la interna del sujeto social. También se realizaron entrevistas a actores sociales involucrados directa e indirectamente al campo de la educación: un informante calificado, una representante política.

Con respecto a los sindicalistas, cabe aclarar que fueron consideradas sus diferencias en lo que refiere a posiciones sociales y roles: docentes, funcionarios administrativos, asesores técnicos, representantes de grupos políticos-sindicales.

5.2 - Análisis de contenidos.

Se propone pesquisar el comportamiento de las *significaciones* plasmadas en los escritos, en los discursos, en las imágenes (fuentes fotográficas).

En lo que refiere a documentación propia del sindicato, particularmente concentré los esfuerzos en el análisis de publicaciones que comprenden el período *2005-2010*, en primer lugar, porque el conjunto de documentos al que obtuve mayor acceso comprenden a ese período, y en segundo lugar, porque ese período resulta ser particularmente significativo en el desarrollo de la lucha social por “autonomía y cogobierno” para el sujeto colectivo en estos últimos años, dadas las aparentes oportunidades políticas para una consolidación real de este derecho social.

Es en esta fase donde podrían observarse claramente los reclamos, intereses, expectativas, representaciones sociales y estados de ánimo compartidos en el sindicato de AFUTU en el marco de su lucha social. En el correr de esos años el gremio vivió diferentes momentos como colectivo: problematizó acerca de la educación y del pasado-presente-futuro de la sociedad uruguaya en distintos ámbitos

asamblearios; se generó ciertas expectativas desde el momento que la izquierda política accedió al poder gubernamental en el año 2005; sintió más cerca que nunca la posibilidad de consagración efectiva del derecho de “autonomía y cogobierno”; vivenció y participó -en el año 2006- de los Debates Educativos y el Congreso Nacional de Educación Maestro “Julio Castro” conjuntamente con otros sujetos colectivos y organizaciones sociales vinculadas al campo de la educación; criticó la aprobación de la LGE N° 18.437 elaborada por el MEC en el correr de los años 2007-2008.

También se realizaron análisis de contenido a documentos, textos y libros que aportan información pertinente sobre el actual proceso de discusión y reforma de la educación, donde la discusión por la “autonomía y cogobierno” para los entes de la enseñanza pública sigue estando latente.

5.3 - Observación participante.

Se concurrió a *asambleas* del sindicato de AFUTU, se participó en *eventos y manifestaciones*, incluso *ocupaciones* a instituciones educativas que llevo adelante el sindicato en el transcurso del período 2009-2010. Estas instancias se constituyen como potenciales fuentes de información acerca de las características de la demanda del sindicato.

5.4 - Decisiones muestrales, unidad de análisis, unidades de relevamiento.

Las decisiones muestrales fueron siendo consideradas sin perseguir la representación estadística. Los objetivos de investigación en este trabajo apuntan a comprender la construcción de significados, percepciones, deseos e intereses manejados desde el sujeto colectivo AFUTU (*unidad de análisis*), que caracterizan y dan forma y contenido a su lucha y demanda social.

Se procuro mantener el criterio de *heterogeneidad* (diversidad) a la hora de seleccionar los casos individuales. También se estuvo atento al criterio de *accesibilidad*, en función de las características del campo de estudio, y de los recursos disponibles para la investigación (consideraciones pragmáticas para la investigación en el trabajo de campo).

Las *redes personales* del investigador fueron tenidas en cuenta a la hora de acceder a las entrevistas y documentos varios.

Fue implementada la técnica “*bola de nieve*”, ya que algunos de los entrevistados ayudaron a contactar a otros casos individuales.

Las unidades de relevamiento:

Sindicalista 1 – Harley Bonilla.

Sindicalista 2 – Andrés Olivetti.

Sindicalista 3 – Héctor (PIT-CNT).

Sindicalista 4 – Gastón Sosa.

Sindicalista 5 – Patricia Nedok.

Sindicalista 6 – Juan Novo.

Sindicalista informante – Sergio Duarte.

Representante político – Alicia Pintos (Partido Comunista del Uruguay) –Ex sindicalista de Federación Uruguaya de Magisterio-.

Informante calificado – José Díaz (Ex representante político por el Partido Socialista; Ex gobernante).

Estatuto, boletines sindicales de AFUTU y otros documentos (afiches y volantes, actas de asambleas, archivos de imagen: fotografías).

6 - ANÁLISIS

Para poder realizar una identificación de aquellos procesos y elementos que han resultado históricamente determinantes en la construcción de la demanda por “*Autonomía y cogobierno*” en el caso de AFUTU, se han considerado fundamentales las siguientes categorías de análisis: a) Las “*Fuentes de Inspiración*” para esta lucha social autonomista. b) “*Influencia de Corrientes Político Ideológicas*” en el sindicato que potencialmente cargan de sentido a la demanda. c) percepciones y representaciones sociales del sujeto colectivo que aportan a la *fundamentación* de la necesidad de “Autonomía y Cogobierno” para el sistema de enseñanza Técnico-Profesional en el Uruguay.

6.1 - LAS FUENTES DE INSPIRACIÓN DE LA DEMANDA “AUTONOMÍA Y COGOBIERNO” PARA EL CASO DE AFUTU.

Es preciso especificar que de la categoría “*fuentes de inspiración*” se desprenden dos subcategorías, a saber: a) Fuentes de inspiración que aportan “*desde lo positivo*” a la construcción de la demanda. b) las que aportan “*desde lo negativo*”.

La primera hace referencia a todos aquellos procesos, ideas y experiencias que han estimulado positivamente al colectivo del sindicato de AFUTU a proclamar su lucha social y construir su demanda. Este conjunto de elementos se caracteriza por provocar simpatía en los sindicalistas, y se constituyen como “referencias”, “ejemplos a seguir”, para fundamentar y encaminar la lucha por “autonomía y cogobierno” para todo el sistema educativo.

La segunda subcategoría se conforma por aquellos procesos, ideas y experiencias que han influido negativamente en el colectivo, que generan malestar y frustración al colectivo, pero que, en definitiva, también estimulan a que el sujeto social dinamice sus acciones en pro de la consolidación de su reclamo.

6.1.1 – Fuentes de inspiración “desde lo positivo”.

En función de la información recavada de las entrevistas en profundidad realizadas a sindicalistas referentes de AFUTU, y de los documentos del sindicato a los cuales tuve acceso, se pueden extraer algunas ideas concretas acerca de las fuentes de inspiración positivas que alimentan la demanda autonomista. A continuación se propone esbozar algunas de estas fuentes:

❖ Ciertas ideas propuestas por José Pedro Varela durante el último cuarto del SXIX. Junto a los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad para la educación uruguaya, también postuló el principio de *autonomía* de la educación (así como de otros campos sociales) ante el poder político, es decir, ante la injerencia de la “política militante”. A continuación cito textualmente un fragmento correspondiente al Boletín Sindical de AFUTU del mes de setiembre del año 2006:

“Dice Varela en respuesta a la propuesta del Sr. Alfredo de Herrera de crear un Ministerio de Instrucción Pública: “...A mi juicio será una desgracia, una gran desgracia para la República la creación de un Ministerio de Instrucción Pública, resolverla, importaría someter los intereses más vitales y permanentes del país a la inestabilidad, a las agitaciones, al tumulto, si así puede decirse, de la política militante.” (Boletín Sindical, setiembre 2006: 17)

❖ La lucha social emprendida por varias redes de movimientos estudiantiles latinoamericanos con ideales autonomistas. El movimiento estudiantil de Córdoba y la correspondiente proclamación del “Manifiesto Liminar de Córdoba” en el año 1919 es considerado un hito histórico en la lucha por autonomía y cogobierno para los sistemas educativos públicos en toda América Latina. Es importante destacar que en determinados aspectos este movimiento argentino - inspirado en ideas y principios de la filosofía política del liberalismo, considerado un radicalismo ideológico de la época- reivindicó la autonomía de los espacios educativos con respecto al poder político de la oligarquía y la fuerte incidencia

de los partidos políticos y sus intereses conservadores del status quo. Lo expresa José Díaz en un pasaje de su entrevista:

"(...) incluso la propia lucha reformista de los cordobeses que estaba inscripta en un momento digamos de radicalismo liberal, que todavía no tenía una perspectiva de tipo proletaria, de tipo obrera, después se le fue dando con el transcurso de los años." (Entrevista a José Díaz; 2010: 2)

❖ El movimiento estudiantil uruguayo y sus pretensiones de reforma universitaria. Las movilizaciones en este sentido llevaron a que en 1908 se estableciera constitucionalmente la autonomía para la Universidad de la República. Pero se prioriza la movilización de los estudiantes universitarios y de Secundaria en el contexto de las décadas de los cuarenta y cincuenta, ya que fue en esa etapa que se agudizó la movilización estudiantil en su lucha por la autonomización y cogobierno para *todo* el sistema educativo público y, por la aprobación de la Ley Orgánica para la Universidad de la República, que finalmente terminó obteniéndose en el año 1958.

Vale reproducir lo que en este sentido expresaba uno de los sindicalistas entrevistados:

*"Clarísimamente las ideas de Balle (y Ordóñez) se encuentran en el gran movimiento cordobés a principios del siglo XX ¿no? Y de ahí para acá, sin ninguna duda el gran movimiento democratizador de la década del **cuarenta** y **cincuenta**, sobre todo el cincuenta ¿ta? Que planteaba la necesidad de avanzar en el concepto de "autonomía y cogobierno" para todo el sistema educativo".* (Entrevista a Andrés Olivetti; 2010: 4)

Cabe aclarar que en el contexto histórico de los años cuarenta y cincuenta, el movimiento estudiantil autonomista en el Uruguay estaba fuertemente influenciado por ideologías de izquierda y subjetividades de emancipación: el materialismo histórico, y otras connotaciones clasistas pertenecientes al amplio espectro de la izquierda política y social.

❖ La experiencia de la autonomía y cogobierno de la UdelaR entre los años 1958 a 1973, y de 1985 hasta la actualidad, son en sí mismo períodos referentes para los gremios de la enseñanza y movimientos estudiantiles uruguayos. Los sindicalistas, así como la representante política entrevistada, posicionan a esta experiencia como un *ejemplo del cogobierno* entre los órdenes estudiantil, docente y de los egresados. En el caso del sindicato de AFUTU, se plantea firmemente la idea de la necesaria existencia de un orden correspondiente a funcionarios administrativos, técnicos y de servicios. Este es un aspecto muy importante a considerar, ya que implicaría una *ampliación del cogobierno*, dado que la experiencia universitaria no dispone de un orden de funcionarios en los espacios de decisión.

❖ La movilización de la izquierda social y política de los años sesenta, representó los intereses de la "clase trabajadora", y en este marco contextual surgieron como manifestación del "campo popular", la

Convención Nacional de Trabajadores (CNT) en 1964-66, y fue realizado el primer *Congreso del Pueblo* en 1965. Espacios participativos organizados por trabajadores, que reconocieron y ratificaron las demandas autonomistas de los gremios de la enseñanza y movimientos estudiantiles.

❖ De las expresiones recavadas en las entrevistas se perciben sensaciones de añoranza a instancias, características y aspectos puntuales del funcionamiento del sistema de educación pública *anteriores* al contexto de represión concretamente de los años setenta. Un punto destacado en este sentido corresponde a la importancia funcional que tenían las *Asambleas Docentes*, espacios que durante el período comprendido entre 1953 hasta 1970 dispusieron de un reconocimiento público y político como órganos asesores en materia de políticas educativas e instrumentación de planes de estudio. Este ejemplo de espacios de participación es una buena referencia para los sindicalistas de AFUTU, y en este sentido también para los de FENAPES. (Afutu-Fenapes, 2005: 411)

❖ Los Debates Educativos y el Congreso Nacional de Educación “*Maestro Julio Castro*” (CNEMJC) realizados en el año 2006, fueron considerados de forma unánime por los entrevistados, y afirmados en las documentaciones, como acontecimientos históricos sin precedentes, que se constituyen como un “ejemplo”, como buenos ensayos de espacios participativos que deben seguir gestándose y mejorándose.

6.1.2 – Fuentes de inspiración “*desde lo negativo*”.

Corresponde ahora adentrarnos en el análisis de algunas fuentes de inspiración negativas que también han contribuido funcionalmente a consolidar y legitimar la necesidad de autonomía y cogobierno para el sistema público desde el punto de vista del sujeto colectivo AFUTU:

❖ La estigmatización histórica de la enseñanza técnica en la sociedad uruguaya es un fenómeno social considerado como de lo más negativo según la visión del colectivo de AFUTU. Este aspecto no es menor, ya que incide fuertemente en la necesidad de dinamizar la lucha social para contrarrestar este etiquetamiento peyorativo que el subsistema de enseñanza técnica viene padeciendo desde sus inicios institucionales en la década de los años setenta del SXIX, cuando era Escuela de Artes y Oficios.

❖ Muy relacionado al punto anterior, es posible encontrar y percibir un sentimiento colectivo de *frustración* que provocó -y provoca- el hecho de que la “autonomía y cogobierno” fuera solamente concedida, a finales de la década de los cincuenta y principio de los sesenta, a la Universidad de la República, mientras que fue derecho negado a los restantes entes de la educación (Primaria, Secundaria y

UTU). Las expresiones de los entrevistados, y declaraciones recogidas en documentos, dan la pauta para interpretar que se sienten “subestimados”, “subvalorados” en sus potencialidades y capacidades para llevar adelante el gobierno de la educación técnica, “no aptos” para la autonomía y el cogobierno, según visión de las filas del poder político.

“(...) En Primaria autonomía no porque faltaría un orden, que son los estudiantes. ¡pero a la UTU que somos unos deficientes!. ¿¿como nos van a dar autonomía?!(...) Además, autonomía para la educación es un peligro para cualquier gobierno. En vez de tener gurises contenidos como tenemos ahora en el ciclo básico juntando hormona ahí, capaz que inventamos algo que los gurises piensen. y sacar revolucionarios...no sacas trabajadores, sacas revolucionarios.” (Entrevista a Harley Bonilla; 2010: 7)

❖ El crítico ambiente político y social de represión y vulneración de derechos humanos y ciudadanos que se vivió en el Uruguay en el contexto histórico de los años setenta, fue instancia que propició la sucesión de acontecimientos, situaciones, momentos y contingencias que marcaron un “antes” y un “después” en el camino de la lucha por autonomía y cogobierno que históricamente venían dinamizando determinados actores y redes sociales del “campo de la educación” en el país y en la región. Efectivamente se estableció un *freno* a las posibilidades de consolidación de esta demanda, y las percepciones e interpretaciones recavadas en la investigación destacan los siguientes sucesos: la intervención al sistema educativo por parte del gobierno de Pacheco en 1970; el golpe de Estado cívico-militar en 1973; la Ley de Educación N° 14.101 elaborada por el Ministro de Cultura de la época del régimen *de facto*, Julio María Sanguinetti, promulgada el mismo año. Esta ley centralizaba el gobierno del sistema educativo en la CONAE ⁹ del Poder Ejecutivo.

Este período histórico se caracterizó por la represión y la intervención estatal en espacios medulares y sensibles del funcionamiento del sistema social uruguayo. La *educación* fue un campo social intervenido. Ya desde el año 1970 se procedió a la centralización del sistema educativo, estableciéndose verticalmente el gobierno de la educación en manos del Poder Ejecutivo. En este sentido agrega Antonio Romano¹⁰:

“Es, entonces, en el terreno educativo donde se produjo, tiempo antes del golpe de Estado, la primera “intervención”, que va a significar una violación flagrante de la Constitución. En este sentido, podemos decir, que en el Uruguay el golpe a la educación es anterior al golpe de Estado.” (Romano, 2009: 2)

En pleno proceso de la dictadura uruguaya, fueron deslegitimados y prohibidos los ámbitos de decisión colectiva, prohibida la agremiación y reunión, lo que deshabilitó y desmanteló los mecanismos y condiciones básicas para la acción colectiva.

⁹ Consejo Nacional de Educación.

¹⁰ Magíster en Ciencias de la Educación, docente de la FCHE-UDELAR.

❖ En lo que respecta al período post-dictatorial en el Uruguay, se vivenció un intento de reestructuración de la economía y de profundización del proceso de inserción internacional del país al mundo globalizado, y la *campo educativo* fue un punto medular para promocionar, sustentar y perpetuar dicho proceso. Durante los años noventa, la lucha por parte de AFUTU (compartida con otros actores del campo popular y específicamente de la educación, destacándose a FENAPES), se centralizó en el combate a las *reformas educativas* que se llevaron adelante en muchos países latinoamericanos y que respondieron a la instauración del proyecto neoliberal en la región. La reforma educativa en nuestro país fue impulsada tras la figura del sociólogo German Rama¹¹ y contó con la financiación y asistencia del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para los proyectos en los subsistemas de educación Secundaria y UTU, y con la financiación del Banco Mundial (BM) para los proyectos correspondientes al subsistema de educación Primaria.

Los malestares por parte de los sujetos colectivos mencionados se vieron agravados ante la inclusión, con aval del gobierno, de “técnicos” y “analistas” en los puestos de decisión política, desde donde se pensaban, formulaban y elaboraban los fines y orientaciones de la educación pública uruguaya. Estos aspectos funcionalmente actuaron como estímulos para que AFUTU reafirmara su reclamo por autonomía y cogobierno ante un contexto que alejaba definitivamente a los actores del quehacer educativo de las instancias de discusión, deliberación y decisión en materia de políticas educativas, y que establecía una mayor exposición del sistema de educación pública a los vaivenes e intereses neoliberales.

*“En el plano de los contenidos, la reforma pasó por instalar un modelo educativo conforme a los requerimientos de una nueva intención de sociedad (...) se propone una educación que atiende a lo **instrumental**, cargadas de técnicas prácticas de aprendizaje, de conocimientos elementales básicos para que la sociedad sobreviva como tal, articulándose en torno a un referente central que es el **mercado**.” (Afutu-Fenapes; 2005: 401)*

❖ En lo que respecta a procesos y/o acontecimientos más cercanos en el tiempo, los entrevistados hacen referencia al momento mal vivido en instancias inmediatamente posteriores al CNEMJC. Desde el sindicato se critica la postura “centralista” y “antiparticipativa” del Poder Ejecutivo (2005-2009), particularmente la postura desplegada desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), organismo que se dispuso a realizar de forma *exclusiva* la redacción y síntesis del proyecto de Ley de Educación, que

¹¹ Director Nacional de Educación Pública durante el período del segundo gobierno de J.M. Sanguinetti (1995-2000).

después de haberse presentado como anteproyecto de ley en tres oportunidades (agosto 2007, enero y marzo 2008), culminara en calidad de Ley General de Educación N° 18.437, aprobada por el parlamento en diciembre del 2008, y que fuera respaldada y defendida de forma casi unánime por la bancada de la fuerza política de izquierda Frente Amplio. Dicha ley en base a su artículo N° 51, concentra y centraliza el gobierno de la educación en la órbita del MEC, es decir, del Poder Ejecutivo. (MEC, 2009: 23) En función a todos estos acontecimientos, desde el sujeto colectivo se habla de un desgaste y desestimación de la participación ciudadana al obviarse las resoluciones fundamentales emanadas de los Debates Educativos y del CNEMJC, (donde estaba incluida la resolución de “Autonomía y Cogobierno” para los entes Primaria, Secundaria y UTU), y se interpreta que en esta medida existe un retroceso en el camino a la autonomía de los sub-sistemas educativos.

6.2 - OPERATIVIDAD DE CORRIENTES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS EN AFUTU.

Para determinar la existencia, características y grado de influencia de *corrientes ideológicas* en AFUTU, consideré importante contemplar los siguientes aspectos que serán abordados en el orden establecido: la operatividad de grupos político-sindicales en la interna del gremio; la representación y concepción que se tiene de estos grupos y sus intereses; las redes sociales de las cual forma parte AFUTU; y la matriz de “identidad colectiva” que rige en el sujeto colectivo.

La selección de los *casos individuales*, los sindicalistas a entrevistar, se rigió bajo dos condiciones:

- 1) Que los entrevistados fueran, en la medida de lo posible, *fundadores* del sindicato (lo que implica que son activistas en AFUTU desde 1983, año de fundación oficial del gremio).
- 2) Que fueran además representantes y *referentes* de cada una de estas corrientes identificadas.

Contemplando estas dos condiciones, estaría accediendo a entrevista con personas que presentan un activismo político-sindical de más de 25 años, lo que da la pauta de que son actores sociales con experiencia, idoneidad y postura definida con respecto a la reivindicación por “Autonomía y Cogobierno”. Y al ser referentes de distintas corrientes político-sindicales, tendría la posibilidad de contemplar la *heterogeneidad*, el abanico de percepciones, representaciones e intereses que potencialmente presenten las agrupaciones internas del gremio, y que, en definitiva, cargan de sentido --de una forma particular- a la demanda por autonomía y cogobierno desde la experiencia de AFUTU.

6.2.1 – Los grupos político-sindicales.

Es posible identificar tres corrientes político-sindicales bien definidas en la interna del sindicato. La “Agrupación 1988” que es un grupo que se caracteriza como la representación sindical del Movimiento de Participación Popular (MPP¹²). La “Agrupación 3190” que representa sindicalmente a una coalición exótica, pero típica en el campo político uruguayo, entre el Partido Comunista del Uruguay (PCU) y el Partido Socialista (PS). Y un tercer espacio denominado “Segunda Época”, que conglomeraba una variedad de adherentes a ideologías *clásistas* entendidas como más radicales: Tendencia Clasista y Combativa (TCC), Anarquistas, Partido de los Trabajadores (PT), Corriente de Izquierda (CI), Asamblea Popular (AP), escindidos del PCU, Independientes.

Es notoria la vinculación entre los tres espacios para con *partidos políticos* de izquierda. En el caso de las dos primeras agrupaciones, estamos hablando de grupos que tienen una ligación funcional con sectores políticos que conforman actualmente la fuerza política Frente Amplio, por lo tanto, directa o indirectamente, se encuentran representados en el gobierno desde el año 2005.

La mayoría de los entrevistados manifestaron ser afiliados y activistas de los respectivos sectores políticos. Es decir que se constituyen simultáneamente como activistas sindicales y militantes políticos. De todos modos, cabe aclarar que en las expresiones de todos los entrevistados se dejó en claro que el “rol” sindical y la lucha sindical son “diferentes” y guardan otros “significados” y “funciones” con respecto a la militancia político partidaria.

“Una cosa es el partido político, y otra es el sindicato. Porque muchos de los sindicalistas han sido promovidos a políticos, promovidos por decirlo de alguna manera, digo...se han pasado a las filas, han hecho escaleras, hasta oí decir a alguien, no hace mucho, dice “cuando con fulana andábamos de sindicalistas”, andábamos de sindicalistas es “andar disfrazados por ahí”, y para mí es fundamental el sindicato, no es para hacer carrera política”. (Entrevista a Harley Bonilla, 2010: 4)

En función de las impresiones recavadas en entrevistas, conversaciones, documentos, y participación en asambleas y reuniones, se puede decir que el colectivo de AFUTU es más bien *crítico* ante los intereses, lógicas de funcionamiento, movilización, estrategia y posicionamiento de los partidos políticos (incluso de los partidos de izquierda) en los espacios de poder y decisión. Desde el sindicato se sostiene que los grupos allegados e incluidos al *poder político* (partidos políticos, burócratas) históricamente han retaceado y deslegitimado explícita e implícitamente las potencialidades y aportes de los movimientos sociales y sujetos colectivos para el mejoramiento de la organización de la sociedad.

¹² Organización política que conforma el Frente de coalición de izquierda Frente Amplio (FA).

Una concepción compartida en este gremio, por parte de los representantes de las tres corrientes, es la de que los *movimientos sociales*, y en particular el *movimiento sindical*, son verdaderos agentes defensores de los intereses de la clase trabajadora y de los sectores subordinados y desfavorecidos de la sociedad.

6.2.2 – La concepción y representación de los grupos en la interna de AFUTU.

La agrupación 1988, vinculada al MPP, se vislumbra como la más *moderada* de las tres corrientes. Esta es la que demuestra mayor afinidad en lo que respecta a la gestión del gobierno de izquierda en materia educativa, y la que se ha mostrado menos crítica ante el proceso de elaboración, formulación y redacción de la reciente LGE N° 18.437. Según interpretación de los representantes de los otros espacios, en líneas generales, la “1988” relativiza y cuestiona en ciertos aspectos la necesidad de autonomía y cogobierno para el sistema educativo, mostrándose más afín a la representación política, no problematizando en demasía las condiciones de poder que los partidos políticos disponen en los espacios de decisión en el aparato estatal.

La agrupación 3190, por su parte, es considerada más crítica que la anterior. Los comunistas y socialistas “oficiales” del sindicato, discursivamente son más críticos ante el gobierno que ha venido desarrollando la fuerza política de izquierda (FA). En lo que refiere a la reciente LGE N° 18.437, este grupo considera que han existido “*avances relativos*” en materia educativa en comparación a las condiciones organizacionales y funcionales que establecía la anterior ley de educación N° 15.739, conocida como la “Ley de Emergencia” de 1985. Sin embargo, esta agrupación plantea firmemente que con la LGE mediante, se está *muy lejos* del camino hacia la autonomía y el cogobierno en la educación pública.

El consejero electo por los trabajadores de la educación técnico-profesional para conformar el Consejo de Educación Técnico Profesional¹³ proviene de esta agrupación, y por lo tanto fue considerado para la instancia de entrevista. En un pasaje de ésta expresa una reflexión que vale la pena reproducir, ya que refleja significativamente las diferencias sutiles de criterios que existen en la interna del sujeto colectivo en la actualidad. En este ocasión, se hace referencia a los distintos posicionamientos que surgen dentro de AFUTU acerca de las expectativas y estrategias para la obtención del derecho social en cuestión:

“(…) todas las corrientes que están representadas allí (AFUTU) lo que quieren es un bien común, y modificar la sociedad. Creo que algunos ponen más énfasis en algunos elementos que lo que hacen es permitir que esa modificación sea más acelerada, o menos acelerada. No

¹³ El artículo 65 de la LGE N° 18.437 establece que los Consejos de Educación correspondientes a cada nivel educativo de la educación formal, deben conformarse por “(…) tres miembros que hayan ejercido la docencia en la educación pública por un lapso no menor a diez años. Dos de ellos serán designados por el CODICEN (...) El tercer miembro de cada Consejo será electo por el cuerpo docente del mismo.” (MEC; 2009: 28)

quiero decir que los compañeros no estén de acuerdo con la autonomía y el cogobierno. lo que digo es que algunos juegan a acelerar el cambio más que otros; no es que los otros compañeros no quieran el cambio y no quieran la autonomía y el cogobierno para la UTU, ellos tal vez entiendan que bueno. el cambio está bien como se está dando. Nosotros decimos que no, que hay que acelerarlo un poco más.” (Entrevista a Juan Novo; 2010: 6)

En lo que respecta a “*Segunda Época*”, se puede afirmar que este grupo se autodefine, y a la vez es concebida por los otros dos grupos, como el más radical y el más confrontativo. Esta agrupación se muestra muy desconforme ante la situación que vive el campo de la educación, y no vacila en afirmar que *no* ha existido avance alguno en el camino a la autonomía y cogobierno en el marco de los gobiernos de izquierda. Es más, desde este grupo se sostiene que la fuerza de Izquierda Política en el gobierno central ha tendido al *continuidismo neoliberal* en materia de política económica, y en materia de política educativa a apostado al “*centralismo*”, al centralizar en el MEC el gobierno del sistema educativo, contribuyendo al retroceso y deslegitimación de las instancias participativas y de intercambio para con los actores directamente involucrados a la vida del sistema educativo desde la cotidianeidad: los trabajadores de la educación, los estudiantes, los padres de estudiantes.

A la hora de proceder a la elección del Consejero que representaría a los trabajadores en el CETP, según lo dispuesto en el ya referido artículo N° 65 del la LGE 18.437, esta corriente planteó que *no* se propusiera ningún representante, y que el sindicato *no* participara del Consejo de Educación correspondiente, como una medida de lucha, para seguir consecuentes en el reclamo por autonomía y cogobierno.

Es la corriente que más establece lazos con el movimiento estudiantil.

6.2.3 – AFUTU como agente del “campo popular”: Las redes sociales del sindicato.

En el período de transición a la democracia es obtenida la personería jurídica del gremio, esto sucede en el mes de julio de 1983 e inmediatamente el sindicato se adhiere al *Plenario Intersindical de Trabajadores* (PIT), que se había oficializado el día primero de mayo de ese mismo año.

AFUTU es afiliada oficialmente al PIT-CNT desde 1984, es decir, desde el año del nacimiento de este organismo uruguayo de unificación sindical.

Ahora bien, el sindicato también ha acompañado y conformado en estos últimos años la red de sujetos colectivos aliados en la organización y proclamación de los “*Contra acto*” de los días 1° de Mayo, en conmemoración del “*Día de los trabajadores*”. Este sindicato de la enseñanza ha decidido acompañar a un conjunto de organizaciones sociales, corrientes sindicales, federaciones anarquistas y partidos políticos de la izquierda radical, que vienen desde hace ya unos años criticando los posicionamientos socialdemócratas

de la Izquierda Política mayoritaria (Frente Amplio) y el oficialismo –relativo- del Movimiento Sindical (PIT-CNT).

Los grupos conglomerados en la organización de los “*contra actos*” se autodefinen como la “*verdadera izquierda*” uruguaya, la que *no* ha perdido el rumbo de los viejos ideales socialistas, combatiendo los intereses capitalistas neoliberales y sus representaciones en la sociedad uruguaya, y pregonando una democracia participativa, con *empoderamiento* de la ciudadanía para la toma de decisiones (Iniciativas Populares), y con propuestas profundas para mejorar la distribución de la riqueza en el Uruguay (reforma de la estructura económica y distributiva, reforma agraria, soberanía alimentaria y productiva).

AFUTU a su vez conforma una amplia red social a nivel nacional, mediante la interacción con otros sindicatos de la enseñanza y gremios estudiantiles. Es integrante de la *Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay* (CSEU), donde comparte asambleas, discusiones, y organizan movilizaciones y reclamos con FENAPES, FUM¹⁴, AFFUR¹⁵, ADES¹⁶, SUINAU¹⁷.

Con respecto a su vínculo con gremios estudiantiles, se deben destacar sus lazos para con el CEIPA (Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores “*Artigas*”, gremio estudiantil que reivindica autonomía y cogobierno para el sistema de educación pública, con fuerte connotación ideológica de izquierda), también establece vínculos con el centro de estudiantes del Liceo “*Héctor Miranda*”, gremio estudiantil referente del movimiento estudiantil uruguayo. Otro vínculo importante del sujeto colectivo es el que mantiene con el Centro de Estudiantes del Instituto Tecnológico Superior (CEITS), agremiación estudiantil que comparte la lucha por autonomía y cogobierno para todo el sistema público de educación, y particularmente para la UTU.

Otro frente de *batalla*, que AFUTU comparte con muchos de los sujetos colectivos mencionados hasta el momento, es el que se ve representado en la red de movimientos sociales aliados por la defensa de los derechos humanos. Participó históricamente del Movimiento por la anulación de la Ley de Caducidad (de la Pretensión Punitiva del Estado), aprobada en 1986, ley que consolida una amnistía de los delitos cometidos por funcionarios militares y policiales durante el último período *de facto* que padeció el país durante las décadas de los años setentas y parte de los ochentas.

¹⁴ Federación Uruguaya de Magisterio.

¹⁵ Agremiación Federal de Funcionarios de la Universidad de la República.

¹⁶ Asociación de Docentes de Educación Secundaria.

¹⁷ Sindicato Único del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

A nivel internacional es de destacar su participación en la *Confederación de Educadores Americanos* (CEA), organismo que concentra a sindicatos de trabajadores de la enseñanza de toda América Latina, y que promueve la idea y necesidad de sistemas educativos de carácter “*público*”.

Otras participaciones internacionales del sujeto colectivo que valen la pena destacarse, dado la significancia y el simbolismo de las redes sociales, son las siguientes: el *Foro Social Mundial*, la *Cumbre de los Pueblos de Sudamérica*, *Internacional de la Educación para América Latina* (IEAL).

Como se puede observar, AFUTU es un sujeto colectivo que históricamente ha conformado y participado de un amplio “abanico de expresiones de lo alternativo”.

6.2.4 – La identidad colectiva en AFUTU.

EL “NOSOTROS”: LA CONDICIÓN DE “CLASE TRABAJADORA” COMO MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN.

Existe una posición social que funciona como matriz de identificación colectiva en este sujeto social, y es la condición de ser “*trabajador*”. Esto en un principio puede sonar redundante si entendemos que estamos hablando de un *sindicato* de funcionarios de un subsistema de educación pública; pero es preciso aclarar que según algunos investigadores y actores sociales, recién después de mediados del SXX, concretamente década de los sesenta, los educadores uruguayos comenzaron a asumir y a problematizar su condición de “trabajadores”, y construir sentidos de pertenencia a la clase social trabajadora. Pareciera que antes el ser educador o realizar tareas en el campo de la educación era un rol atravesado por una moralidad que trascendía la condición de ser trabajador de un determinado estrato socio-ocupacional.

Ya decía Jaime Yafñé con respecto a la condición de los profesores del sistema de educación secundaria: “*La huelga docente era considerada una inmoralidad, algo impropio de la condición de profesor. Hasta 1960 nunca hubo un paro docente en secundaria.*” (Barhoum, 2007:17)

La representante política entrevistada, que dedicó gran parte de su vida a la profesión docente en la educación primaria, expresaba lo siguiente con respecto a este tema:

“(…) un profesional de la educación es un trabajador, esa fue una discusión importante desde un período, si éramos trabajadores o no éramos trabajadores.(…) eso era una larga e interesante discusión que hubo, y éramos trabajadores de la educación tal como hoy le queda claro a cualquiera que es un profesional de la educación. Pero en aquel momento hubo discusiones muy interesantes.” (Entrevista a Alicia Pintos: 2010: 1)

Una de las sindicalistas entrevistadas hacía la siguiente apreciación con respecto al posicionamiento, que en este sentido, se ha mantenido históricamente desde el sindicato de AFUTU:

"(...) sindicato que fue protagonista...que tiene un concepto de lucha y de clase que no tenían los otros sindicatos de la educación. Hasta que fueron tocados este...en su estabilidad laboral. La gente de UTU sabemos que somos trabajadores. los otros docentes todavía no se sienten trabajadores..." (Entrevista a Harley Bonilla, 2010: 6)

LAS DUALIDADES Y AMBIGUEDADES QUE GENERA EL "SER TRABAJADOR".

Es necesario retomar un aspecto importante y característico del sujeto colectivo, el concerniente a la interacción y disputa intestina entre corrientes político-sindicales que afirman, cada una, saber representar los verdaderos intereses y contemplar las verdaderas necesidades de la clase trabajadora. Justamente esta *heterogeneidad* que caracteriza la composición y distribución interna de fuerzas en el sindicato, permite que sucedan "dualidades" y/o "ambigüedades" a la hora de la movilización del sujeto colectivo, y en la construcción de su identidad colectiva *clasista*. Esta dualidad ha sido característica del sindicato desde sus orígenes:

"Desde un principio (AFUTU)...tuvo ideas, producía documentos para el PIT para todos lados, llevaba posiciones y esas cosas, siempre tuvo un sector minoritario importante en la línea de la conciliación y la concertación, y una línea mayoritaria que iba en la línea de la confrontación, eso terminó, AFUTU no siguió en esa línea." (Entrevista exploratoria a Andrés Olivetti, 2009: 5)

Por lo tanto, si bien es cierto que el "ser trabajador", y en este caso particular "ser trabajadores de la educación" es una condición, una posición social que conglomerada, unifica y genera sentido de pertenencia en el colectivo de AFUTU, es también esa condición la que habilita la circulación de diferentes versiones y concepciones del socialismo y del movimiento obrero y su función. Algunas más identificadas con las recetas moderadas y reformistas de la socialdemocracia, otras más confrontativas y/o radicales, definitivamente anticapitalistas, antiliberales, escépticas ante los mecanismos de las democracias representativas y republicanas, y críticas ante los espacios de poder exclusivos del campo político. En definitiva, esto es lo que experimenta el sujeto colectivo, una especie de *esquizofrenia socialista* dada la relación y representación de fuerzas en su interna, que lo llevan por momentos a emprender acciones colectivas más conciliadoras con el orden social vigente, y por momentos encauzar movilizaciones y reclamos *trascendentes*, antisistémicos.

LAS "ALTERIDADES".

Como lo planteara Martín Retamozo, para entender la consolidación y proyección de un sujeto colectivo cualquiera, resulta necesario comprender la construcción de su *identidad colectiva*, considerando las definiciones que maneja acerca de su "nosotros", y de las "alteridades".

Precisamente este aporte fue adoptado en esta investigación, y durante el desarrollo de la operacionalización (de categorías, dimensiones, variables e indicadores), fue incluida la categoría "Identidad Colectiva" y sus tres dimensiones/variables: "Nosotros", "Alteridades para la confrontación" y "Alteridades afines". Consideré necesaria la división de la subcategoría *Alteridades*, debido a que se hizo notoria en el momento de las entrevistas, y análisis de contenidos, la existencia de diferentes tipos de *alter*. La primera subcategoría de alteridad incluye a todos los "otros" que desde el sujeto colectivo son vislumbrados como los rivales, la competencia, los que tienen intereses antagónicos creados, contra los que hay que enfrentarse. Por su parte, la segunda subcategoría de alteridad hace referencia a esos "otros" que desde el sujeto colectivo son vistos como potenciales aliados, con los que se comparten intereses y visiones, a los que hay que velar y favorecer mediante la lucha social.

ALTERIDADES "PARA LA CONFRONTACIÓN".

El *sistema capitalista* en abstracto es vislumbrado como esa alteridad *omnipresente*, estructural, hegemónica, contra la que el gremio arremete. El *neoliberalismo* como manifestación contemporánea del capitalismo, es un fenómeno que el sindicato viene denunciando y combatiendo desde su nacimiento en 1983, y también es referido en las expresiones de entrevistas, documentos y asambleas como un cuerpo multiforme que se presenta en la sociedad uruguaya de maneras manifiestas y latentes, y que representa la otredad, los intereses de las "clases dominantes", de las "clases burguesas", de los "capitalistas nacionales y multinacionales".

En este sentido, los Organismos Internacionales de Crédito como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), son recurrentemente mencionados y denunciados desde AFUTU como las instituciones responsables de instaurar y perpetuar a nivel mundial, regional y local, las condiciones para la "integración" de los sistemas sociales y económico-productivos de las sociedades capitalistas periféricas al gran sistema capitalista mundial.

En lo concerniente al campo educativo, se puede decir que la *educación privada* también es representada desde AFUTU como una alteridad, y es confrontada desde este sindicato que se define como defensor de la educación "pública". La *privatización* en el campo de la educación es tema que genera

preocupaciones en el sujeto colectivo en varios sentidos: en un plano ideológico, preocupa que el mercado educativo privado forme y capacite a los individuos en función de las necesidades y requerimientos de los vaivenes del mercado económico; desde el punto de vista laboral-contractual, aseguran que el Estado y el Mercado atentan contra las fuentes y condiciones de trabajo de muchos funcionarios, docentes y maestros técnicos del CETP al permitir la expansión de la competitiva educación privada. A esto debemos sumar la preocupaciones por la flexibilidad laboral instalada ente los trabajadores del subsistema de enseñanza técnica-profesional, y por la inexistencia de un centro de formación docente de maestros técnicos.

Es importante reflexionar que este fuerte cuestionamiento hacia los *emprendimientos privados* que imparten cursos técnicos-tecnológicos-profesionales en el Uruguay, es en definitiva, una manifestación de intereses creados por parte del sujeto colectivo –intereses ideológicos y laborales- que definen a aquellos – la enseñanza privada- como la competencia directa.

En lo que respecta a la dimensión política, el sindicato define claramente un tipo de alteridad susceptible a la confrontación de intereses: “*los representantes políticos*”. La utilización de expresiones tales como: “*los gobiernos de turno*”, “*las elites gobernantes*”, “*quienes gobiernan la economía y las finanzas*”, “*quienes gobiernan la educación*”, dan a entender que los que ocupan cargos gubernamentales (ya sea por haber obtenido cargos mediante vía electoral, como es el caso de parlamentaristas, o por haber sido designados políticamente) son esos “*otros*” que manejan una matriz valorativa y normativa acorde a las formas democráticas de tipo *representativas*, es decir, son legitimantes de las estructuras jerárquicas y de subordinaciones, defensores de la “eficiencia” de la mediación política y de la “verticalidad” en el acto de gobernar: en las distintas fuentes se hace referencia a quienes componen el Poder Ejecutivo, Poder Legislativo, MEC, CODICEN-ANEP, etc.

Los *partidos políticos* en sí mismos son presentados discursivamente en las entrevistas, documentos y demás anotaciones como alteridades que disponen de otros intereses e ideas, en ciertos casos, antagónicas a los de los movimientos sociales (incluyendo a los del movimiento sindical) en lo que refiere a concepciones “ideales” sobre los modelos de democracia y mecanismos de participación en la sociedad.

Los partidos son los sujetos colectivos que guardan una ventaja histórica en la inclusión a los espacios de decisión y poder concentrados en el aparato estatal. Según el sindicato, los partidos son los agentes propios del “campo político”, mientras los movimientos sociales son considerados los agentes por excelencia del “campo popular”, espacio social que representa a las organizaciones sociales subordinadas, que velan por la calidad de vida del “pueblo”, de “la ciudadanía”, de “la sociedad”, de “la gente”, de “los trabajadores”.

ALTERIDADES “AFÍNES”:

La alusión permanente al término “*pueblo*” es una característica histórica de la retórica sindical en el Uruguay, que se refleja notoriamente en el discurso de AFUTU. A lo largo del SXX este término se ha plasmado, distintamente, también en discursos provenientes desde partidos y sectores de izquierda, como de derecha.

En las entrevistas en profundidad, en los documentos y en las expresiones recavadas en asambleas, “*El Pueblo*” es presentado como un *alter positivo*. Éste es considerado por el sujeto colectivo como la *fuerza* del “poder popular”, y a la vez es visto como ese sujeto/objeto al cual hay proteger y velar, para contemplar sus intereses y necesidades, que son presentados como los intereses y necesidades de los más desfavorecidos, de los subordinados, de los explotados.

Cabe aquí comenzar a problematizar la utilización de la palabra “pueblo” por parte de AFUTU. Y con respecto a esto, Pierre Bourdieu diría:

“La mayor parte de los discursos que se hicieron o se hacen a favor del “pueblo” provienen de productores que ocupan posiciones dominadas en el campo de producción.” (Bourdieu, 1987: 153)

El recurrir a la construcción del “*pueblo*”, o “*la sociedad como tal*”, “*la gente*”, “*los barrios, los vecinos*”, como alteridades afines, e incluirlos como actores –aparentemente- activos en el proceso de lucha social (ya sea por mejores condiciones laborales-contractuales para los trabajadores, o por ampliación de la ciudadanía y los derechos sociales) contribuye a que los intereses, en este caso del sindicato, no sean, en una primera instancia, entendidos como reclamos corporativos, sino como reivindicaciones que favorecen a toda la sociedad. Y con respecto a esto, ya decía Bourdieu:

“(…) es evidentemente en el campo político que el uso del “pueblo” y lo “popular” es más directamente rentable y la historia de las luchas en el seno de los partidos progresistas o de los sindicatos obreros testimonia la eficacia simbólica del obrerismo: esta estrategia permite a aquellos que pueden reivindicar una forma de proximidad con los dominados colocarse como los poseedores de una suerte de derecho de precedencia sobre el pueblo, y, por ende, de una misión exclusiva...” (Bourdieu, 1993: 154)

El *movimiento estudiantil* también constituye un “otro” acorde con las reivindicaciones por autonomía y cogobierno para el sistema de enseñanza pública. En particular, este sindicato de la educación, como ya se había mencionado, establece lazos recurrentes con los gremios de determinados centros educativos de Secundaria y de Terciaria.

Los *padres de estudiantes* son otra alteridad considerada positivamente, y mencionada por parte de todos los entrevistados, y aludidos en diversos pasajes de documentos del gremio. Esto nos permite reflexionar sobre la importancia que el sujeto colectivo presta al *núcleo familiar* como primer agente socializador de los individuos, y como potenciales colaboradores en la formación integral de los educandos.

Por último, encontramos una alteridad afín conformada por un *conjunto continuo* de actores sociales imprecisamente definidos, que los documentos y entrevistados se encargaron de denominar y referenciar de diversas maneras: “*los sectores progresistas de la sociedad*”, “*organizaciones sociales vinculadas al campo de la educación*”, “*determinados grupos políticos de la izquierda política*”, etc.

Aquí obviamente se hace referencia directa e indirecta a los sujetos colectivos y movimientos sociales identificados y mencionados en las redes sociales que compone el sindicato de AFUTU.

6.3 - FUNDAMENTACIÓN DE LA NECESIDAD DE “AUTONOMÍA Y COGOBIERNO” PARA LA UTU-CETP.

PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES SOCIALES DESDE EL SUJETO COLECTIVO.

6.3.1 - “La Centralidad del trabajo”.

La representación que se construye y comparte en el sindicato de AFUTU, es que su respectivo subsistema educativo, dadas las características de las disciplinas, tecnicaturas, artes, oficios y profesiones que concentra e imparte en su orbita, está estrechamente vinculado, como ningún otro subsistema, al “*mundo del trabajo*”. Justamente esta particularidad es la que otorga a la UTU, según el gremio, el privilegio de proveer la educación más *integral y completa* para el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad.

“La UTU debe ser en sí misma un sistema complejo de enseñanza técnico-profesional, articulado en los niveles educativos que abarca, que requiere –por sus relaciones dentro del sistema educativo y con el mundo del trabajo– un Consejo Autónomo, en el que deben estar democráticamente representados los órdenes y actores del mismo.” (Separata, 2006: 4)

El *trabajo* se presenta desde la óptica del sujeto colectivo como la actividad humana fundamental, creadora de lazos sociales por excelencia. Es más, se podría decir que el *trabajo*, en este caso, sigue considerándose una categoría central en la dinámica de la sociedad, y sigue creyéndose que la *emancipación humana* se funda potencialmente desde los espacios que él genera.

En las dimensiones del discurso, este gremio plantea explícita e implícitamente una resignificación del espacio social que constituye el “*mercado laboral*”; éste espacio no es vislumbrado como “*negativo*” o “*malo*” en sí mismo, sino que es cuestionado en función de los intereses y relaciones de poder que juegan en su interior, y que desde finales del SXVIII vienen respondiendo a lógicas hegemónicas de acumulación del capital.

La autonomía y el cogobierno son justificadas *necesarias* para que *no* desaparezcan paulatinamente las facultades del CETP como formador para el “trabajo”. Este argumento que presenta y defiende el sujeto colectivo, no es otra cosa que una promoción sin modestias de su propuesta social, política y educativa “alternativa”, que busca ser presentada como una opción rentable, eficiente, tentadora, y “políticamente correcta”. En definitiva, AFUTU arguye que *no* existe mejor opción para gobernar la educación pública, y optimizar el funcionamiento y resultados de los subsistemas educativos, que una gestión *participativa*, con espacios de deliberación colectiva con *poder de decisión*, y *libre* de las dificultades e ineficiencias que –según el colectivo de AFUTU- son generadas por la irregular y problemática injerencia político-partidaria en materia educativa.

6.3.2 - La “Universidad” del “trabajo”.

AFUTU plantea una lucha social que no solo reivindica mejores y mayores condiciones *materiales* (presupuesto, infraestructura, herramientas y recursos didácticos) para el desenvolvimiento de los cursos dentro del subsistema técnico-tecnológico-profesional: sino que también reivindica condiciones de tipo *inmateriales*, condiciones *simbólicas* que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de existencia y función de dicho subsistema. Claro ejemplo de ello es la pronunciación, reivindicación y revitalización que el sindicato hace del CETP, al re-definirlo como una “*Universidad*” del “*Trabajo*”. Resignificación empleada con fines de revertir y confrontar los efectos de la estigmatización social histórica que ha padecido y padece la enseñanza técnico-profesional en el Uruguay.

La autonomía y cogobierno son consideradas, por parte del gremio, “medios necesarios” para la consolidación de un *status social* institucional de *privilegio* para la UTU, que sea reconocido por el resto del sistema educativo, y por el resto de la sociedad.

6.3.3 - Desmantelar la brecha ente “trabajo manual” y “trabajo intelectual”

Una de los temas más presentes en la consciencia colectiva de AFUTU, es la problematización de la escisión entre “trabajo manual” y “trabajo intelectual”. Desde el sindicato se denuncia la valoración peyorativa que socio-históricamente, y a nivel mundial, se ha construido en torno a los trabajos manuales u oficios:

“Entonces hay un estigma, un estigma en los oficios, un estigma que viene desde (...) la Edad Media, desde los artesanos. Yo busco el estigma de donde viene, y viene de por ahí, de los que trabajaban desde cuando el trabajo era mal visto, y sigue siendo mal visto porque...está estigmatizado el trabajador. (Entrevista a Harley Bonilla; 2010: 7)

En este sentido son inspiradoras, para el gremio, ciertas propuestas e ideas de *Pedro Figari*¹⁸, tales como las metáforas de “*la mano pensante*”, y del “*obrero artista*”. Ideas que corren obviamente en el sentido de la *conciliación* entre lo manual e intelectual, y que hablan de una *falsa* separación entre ambas dimensiones/habilidades. Para respaldar lo dicho anteriormente consideré pertinente citar textualmente un fragmento escrito de uno de los boletines mensuales de AFUTU:

“En este sentido, se apuesta a construir una sociedad que apunte al desarrollo de toda la praxis humana, a la real potenciación y formación crítica de todos (liberadora); particularmente incluida en una cultura productora y de excelencia (productora no para la ganancia y de excelencia en el sentido de Figari (obreros–artistas)...” (Separata, 2006: 3)

Se especifica desde el sujeto colectivo, que las estructuras de la autonomía y el cogobierno darían la oportunidad de instalar una pedagogía emancipadora a nivel institucional, que actuaría como cimiento de una educación *integral*, que contemplaría las diversas potencialidades humanas, sin etiquetar, sin sobrestimar a unas habilidades y tareas, subestimando a otras. De este modo, desde el sistema educativo, y principalmente desde la UTU, se fomentaría una educación *crítica y liberadora*, que aportaría a la deslegitimación progresiva de la brecha social existente –históricamente- entre los trabajos y tareas de tipo “manuales”, y los trabajos “intelectuales”.

Por momentos es notorio el hecho de que muchos sindicalistas –colectivamente- conciben a las posibles formas organizativas, momentos y experiencias que se habilitarían en un sistema educativo autónomo y cogobernado, como un *estado ideal*, donde gradualmente se comenzaría a problematizar y trabajar, en/con otras condiciones, la solución de problemas, desigualdades e injusticias que históricamente acarrea no solo el sistema educativo público en general, y la UTU en particular, sino toda

¹⁸ Abogado, político, periodista y artista uruguayo de la primera mitad del SXX. Personalidad que brindó muchos aportes pedagógicos y jurídico-político-administrativos para el mejoramiento del sistema de enseñanza técnico-profesional. Director de la Escuela de Artes y Oficios entre 1915 y 1917.

la sociedad. “Entonces la autonomía en el sistema de educación técnica le permitiría poder romper una cantidad de fronteras que hoy lo limitan.” (Entrevista a Gastón Sosa, 2010: 8)

6.4 - INTERPRETANDO LA “SUBJETIVIDAD COLECTIVA” DE AFUTU.

6.4.1 – “Autonomía y cogobierno”: ¿Reclamo sectorial o ampliación de la ciudadanía?

En función de las percepciones e interpretaciones recabadas de las fuentes documentales, así como de las entrevistas en profundidad, podemos decir que la reivindicación por “autonomía y cogobierno” consiste en una problematización de temas e intereses concernientes a *diversos* niveles y dimensiones de lo social.

En definitiva, la demanda autonomista se constituye como una reivindicación que se enmarca en la batalla por ***ampliación de la ciudadanía***, ya que la lucha social de AFUTU propone y apunta a la transformación de los modelos democráticos a nivel de toda la sociedad uruguaya, y en particular a nivel del *campo de la educación*. Se apuesta a la apertura participativa en espacios de discusión y decisión política, dentro del aparato estatal, que históricamente han sido privilegio exclusivo de determinados actores sociales (partidos políticos, representantes políticos, técnicos, burócratas, administrativos). Se contempla la necesidad de incluir *otros* actores en estos espacios, destacándose la conveniencia de participación por parte de representantes de los *movimientos sociales* y *sujetos colectivos organizados*.

No obstante, esta lucha también implica e incluye reclamos de ***intereses sectoriales***, específicos. La posibilidad de acceder al gobierno de la educación (en Primaria, Secundaria y UTU) puede entenderse perfectamente como un interés corporativo de los sindicatos de la enseñanza: intereses de acceder al “poder” de la decisión política.

También resulta importante en este sentido puntualizar que se apela, mediante esta lucha, a una mejora de las condiciones de vida y, muy especialmente, de las condiciones laborales y contractuales de los trabajadores en general, y la de los trabajadores de la enseñanza técnico-profesional en particular.

Por lo tanto, esta demanda aborda aspectos complejos, de carácter estructural (por ejemplo: el reclamo de nuevas formas y manifestaciones de participación democrática en espacios sociales de deliberación y decisión política; se busca dentro del campo de la educación, algo más que la mera representación a través de un consejero en los Consejos de Educación propuestos desde la LGE N° 18.437), así como también se abordan y problematizan, lógicamente, cuestiones de carácter más específicos y particulares, como son todas las relacionadas a las condiciones de vida, laborales y contractuales de los trabajadores de la educación (algunos ejemplos destacados: la falta de un Instituto Público que forme pedagógicamente a los

maestros técnicos; la cantidad de trabajadores en calidad de “interinos” con contratos laborales “flexibles” –a término-; los sueldos de los trabajadores de la educación pública en general.)

6.4.2 - ¿Transformación del orden social vigente o estabilización de lo dado?

El segundo objetivo específico, que aporta a la contemplación del segundo objetivo **general** de esta investigación, consiste en poder observar e interpretar si con la demanda por “Autonomía y Cogobierno” el sujeto colectivo pretende: a) construir *sentidos de sociedad* potencialmente *transformadores* del orden social vigente; o más bien b) perpetuar *sentidos de sociedad* potencialmente *estabilizadores* de lo dado.

Con este fin se manejaron tres categorías analíticas que fueron consideradas estratégicamente a la hora de elaborar la pauta de preguntas para las entrevistas en profundidad, y en el momento de pesquisar las fuentes documentales.

La primera categoría de análisis fue denominada ‘Actores “Ideales” Protagonicos’, y en ella se buscó clasificar e identificar los tipos de actores sociales que eran considerados “necesarios”, “aptos” y “adecuados” para llevar adelante un gobierno de la educación, según las posiciones de AFUTU.

La segunda categoría analítica es ‘Espacios “ideales” para la decisión política’. Con ella se pretende identificar cómo son definidas, por parte del sujeto colectivo, las instancias *ideales* para la deliberación, discusión y decisión en materia de políticas educativas.

La tercera categoría se nomina ‘Concepciones “ideales” sobre educación’. Aquí se clasifican las percepciones y representaciones del sindicato respecto a los aportes que la educación *debería* realizar a nivel colectivo –de toda la sociedad- y a nivel individual –a cada sujeto-.

Teniendo en cuenta estas tres categorías de análisis, y considerando el *corpus* de información que hasta el momento se ha venido analizando en secciones anteriores, ya estaríamos en condiciones de poder reflexionar y deducir –tentativamente- acerca de las principales características de las configuraciones subjetivas, de los *sentidos de sociedad* que tiende a construir y legitimar el sindicato de AFUTU mediante su demanda por “Autonomía y Cogobierno”. Es decir, estaríamos en condiciones de poder conocer y comprender los principales lineamientos de la subjetividad colectiva que presenta AFUTU, y así poder



observar si estamos ante representaciones sociales “de regulación” (de estabilización del orden social vigente) o “de emancipación” (transformación del status quo).

6.4.2 i – Los actores protagónicos “ideales” para la decisión política en materia educativa.

El ángulo de análisis instrumentado en esta investigación contempla las tensiones existentes (manifiestas y latentes) entre las *subjetividades colectivas* en disputa en el ámbito de la educación uruguaya, en su campo de la educación.

En este sentido, las construcciones de *significados* y representaciones sociales propias de los sindicatos de la enseñanza y del movimiento estudiantil, históricamente han demostrado diferencias sustanciales para con los proyectos socioeducativos, socio-políticos y económicos implementados y propuestos por los sucesivos gobiernos de turno, y fuerzas políticas de ocasión.

Uno de los puntos medulares de discusión, generado por las diferencias establecidas entre las propuestas para la organización social de la educación uruguaya, es el relacionado a la nominación de los *actores sociales* considerados “*adecuados*” y/o “*pertinentes*” para llevar adelante el “gobierno” de la educación en todas sus dimensiones, niveles y desconcentrados.

El sujeto colectivo AFUTU plantea en el marco de su demanda por “Autonomía y Cogobierno”, que el gobierno de la educación debe ser un espacio social apropiado por los “*actores directamente involucrados a la educación*”.

¿A quiénes hace referencia el sindicato cuando habla de “actores directamente involucrados”?

Existe un consenso bastante establecido al respecto, ya que de forma prácticamente unánimemente los entrevistados y documentos hacen alusión directa a los “*trabajadores de la educación*” (docentes y funcionarios de todas las ramas), a “*los estudiantes*” y “*los egresados*” del sistema educativo.

En este sentido se respalda la interpretación y reflexión que realizáramos con anterioridad, al destacarse la experiencia del cogobierno de la Universidad de la República (con su composición de tres órdenes en equidad de condiciones) como una *fuerza de inspiración positiva*, un ejemplo cercano en la realidad, a la hora de pensar las formas organizativas en un sistema educativo autónomo y cogobernado.

Ahora bien, debemos destacar algo muy importante en todo esto, y es que en el caso del sindicato de AFUTU, se plantea firmemente la idea de la necesaria existencia de un “*orden*” correspondiente a “*funcionarios administrativos, técnicos y de servicios*”, para que sea integrado legítimamente a un posible cogobierno en el CETP. Este es un aspecto muy importante a considerar, ya que implicaría una idea de “ampliación del cogobierno”, dado que la experiencia universitaria no dispone de un orden de

funcionarios en los espacios de decisión, y la verdad es que se está muy lejos de considerar esta posibilidad.

En este sentido el sujeto colectivo demuestra una coherencia con los principios democráticos postulados, al seguir la línea que adoptó desde el momento de su institucionalización allá por el año 1983, que fue la de incluir indefectiblemente en la órbita del gremio, desde un principio y sin dudas, a los trabajadores en calidad de funcionarios administrativos, técnicos y de servicio.

Con el fin de retomar la línea expuesta al inicio de esta sección, referida a las *disputas* históricas entre proyectos y propuestas educativas (que en definitiva son reflejo de los proyectos políticos y societales propuestos desde los diferentes actores, movimientos sociales y políticos, gobiernos, etc.), consideré pertinente incluir dos citas textuales que, si bien pecan por ser algo extensas, son muy esclarecedoras de dos visiones encontradas en las batallas por el *gobierno de la educación* en el Uruguay. Ambas citas aluden a las *reacciones* que provocan las ideas autonomistas en el campo de la educación. La primera corresponde a un fragmento documental del *Boletín Sindical* de AFUTU correspondiente al mes de octubre del año 2007, donde se expresa lo siguiente:

“Dijeron los gobiernos anteriores, y hoy dice, en los hechos, el actual: la educación es un tema demasiado importante como para dejarla en manos de los involucrados en el quehacer educativo. Debe estar en manos del sistema político que al fin refleja la voluntad política de la totalidad de los uruguayos, y por consiguiente, debe estar en manos, sustancialmente, del Poder Ejecutivo”. (Boletín Mensual, 2007: 11)

La segunda cita corresponde a las expresiones del Director de Educación del MEC (2005-2009) Maestro Luis Garibaldi:

“Si lleváramos el concepto de autonomía al extremo, podríamos decir que los partidos políticos no deberían incluir la educación en sus programas, que hasta sería innecesario que existan comisiones de educación al interior de los partidos o que a lo sumo estas se dediquen exclusivamente a temas legales. Y esto es absurdo. Los partidos políticos se presentan ante la ciudadanía con ideas y propuestas sobre educación.” (De Garibaldi en Pallares –coord-, 2009: 136)

Ambos fragmentos tocan un punto muy sensible de la discusión en cuestión: el papel de los *representantes políticos*, y particularmente el de los *partidos políticos*. Obviamente en el campo de la educación existen concepciones enfrentadas en este sentido, unas que avalan y dan crédito a los poderes y privilegios que sobre la conducción de la educación disponen los actores sociales propios del sistema político, y otras que abogan por una emancipación y mayor participación de los sujetos y movimientos ajenos a dicho sistema, vinculados al campo popular (movimiento estudiantil, movimiento sindical y otras organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la educación).

En definitiva, este dilema es más que una mera discordia en la justificación de quién o quiénes deberían decidir las políticas educativas. En realidad, esto es reflejo de una discusión más compleja, y más añeja, que alude a los modelos de democracia, sus mecanismos y actores sociales privilegiados.

6.4.2 ii – Los espacios “ideales” para la decisión política en materia educativa.

Otra dimensión considerada de vital importancia para interpretar las características de la subjetividad colectiva de AFUTU, es la que concierne a la definición y concepción, que desde este gremio se maneja, de los *espacios* o instancias “ideales” para la decisión política. Las ideas elaboradas en este aspecto, sirven para conocer los intereses y proyecciones que el sujeto colectivo construye en la generación de propuestas concernientes no solo a la organización del sistema educativo en sí, sino del sistema social en general.

Este aspecto sumado al anterior (actores “ideales” protagónicos) aporta a nuestra comprensión de los *modelos de democracia* y los respectivos *mecanismos* que son reivindicados desde el sindicato.

Una vez realizada la pregunta a los entrevistados, sobre qué tipo de *espacios* serían los más adecuados para definir los objetivos, recursos necesarios y formas organizativas de la educación, aquellos accedieron a elaborar las siguientes respuestas generales:

“ASAMBLEAS NACIONALES ABIERTAS”

Los formatos de “*asambleas abiertas*” a nivel de *todo* el territorio nacional se constituyó como respuesta unisona. Los sujetos colectivos de carácter sindical, como es el caso de AFUTU, atribuyen una significación positiva a este tipo de instancias. Luego de haber explorado los discursos provenientes del colectivo del sindicato puedo concluir que las *asambleas* como tales, son entendidas y vividas como instancias permanentes de socialización, interacción y construcción de significados, proyectos y de sentido de pertenencia, muy valorados por los trabajadores. De las historias personales de los sindicalistas, y de la historia del colectivo de AFUTU, no puede descuidarse la funcionalidad y el significado de esos espacios.

Las *Asambleas Técnico Docentes* (ATD) son mencionadas como un buen ejemplo organizativo en ese sentido.

“CONGRESOS EDUCATIVOS” Y “CONGRESOS CIUDADANOS”

Otras formas de esos espacios ideales serían los “*Congresos Educativos*”, entendidos como verdaderos puntos de encuentro e intercambio entre las organizaciones sociales vinculadas al campo de la educación.

Todos los entrevistados hicieron referencia a lo positivo que resultó la experiencia vivida en el *Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”* (CNEMJC), entendido como un *ensayo*

general para la habilitación de espacios abiertos y participativos a la hora de deliberar y decidir políticamente en materia educativa.

Una cuestión que resulta paradójica a mi entender, es la poca problematización que desde el sindicato se hizo a los aspectos sustanciales de la organización y convocatoria a los Debates Educativos y al mismísimo CNEMJC; ya que, en definitiva, su realización fue propuesta “*desde arriba*”, pues si bien es cierto que los debates educativos, así como el Congreso de Educación fueron organizados desde la CODE (comisión integrada por técnicos en educación, representantes políticos y representantes de las organizaciones sociales y sujetos colectivos organizados de la sociedad civil), lo cierto es que fueron encuentros ciudadanos, en primera instancia, convocados oficialmente por el MEC, ANEP y UdelaR. Cabe preguntarse entonces: ¿Por qué hasta el momento los movimientos sociales vinculados al campo de la educación no han encarado “*desde abajo*” la construcción de espacios con estas características? Este detalle no es menor, y hace referencia inevitable a la idea de una histórica “*paternidad*” que caracteriza al Estado y sus instituciones en la sociedad uruguaya.

El “*Congreso del Pueblo*” realizado en el año 1965, fue mencionado como una *f fuente de inspiración “desde lo positivo”* y constituye un buen ejemplo de congresos para la ampliación de la ciudadanía en el caso de los estratos trabajadores. Este constituye un buen ejemplo de *Congresos Ciudadanos* en la historia de la sociedad uruguaya según la perspectiva de los entrevistados.

En los “Estatutos” de AFUTU se presenta el organigrama del sindicato, donde se exhiben los órganos sindicales y sus respectivos grados de competencia¹⁹. El órgano gremial mayor es justamente “El Congreso Nacional” estructura que “*representa la opinión y voluntad de los funcionarios sindicalizados de la Enseñanza Técnico-Profesional*”. Este espacio sesiona en forma ordinaria cada dos años, y puede ser convocado en forma extraordinaria por la mayoría tanto de la “Asamblea Nacional de Delegados” (segundo órgano de jerarquía), como del “Consejo Directivo Nacional” (tercer órgano de jerarquía).

En conclusión, las *Asambleas Abiertas* y los *Congresos* son definidos por parte del sujeto colectivo como los *espacios ideales* para la deliberación y decisión de políticas en materia educativa, instrumentos propios de modelos democráticos *participativos*, incluso *directos*, recomendados por AFUTU para su extensión y aplicación en otros “campos” de la sociedad, donde se discuten y deciden políticas sociales, económicas y culturales.

¹⁹ Ver Anexo.

6.4.2 *iii* – Las concepciones “ideales” sobre la educación desde la perspectiva del sujeto colectivo.

Una vez realizada la pregunta sobre qué tipo de aportes debería –idealmente- realizar la educación a nivel de la sociedad toda y a nivel de los individuos, emergieron claras respuestas que intentaré sintetizar con precisión a continuación.

Las concepciones ideales sobre educación que construyen y reproducen desde el sindicato de AFUTU, están claramente empapadas de las pedagogías críticas, de la liberación, influenciadas por proposiciones ideológicas de izquierda. La mayoría de los entrevistados aludió a la idea de “*liberación*” en el sentido de la emancipación, de la superación por parte de los individuos de la alienación, de las ataduras, de las estructuras y modelos de vida y relacionamiento que establecen las sociedades capitalistas: acumulación del capital, cultura del consumo, mercantilización e instrumentalidad de las relaciones sociales.

Resulta más explícita que implícita la idea de que la educación debe constituirse como espacio social “*liberador de los regímenes*” (en un sentido netamente *anticapitalista*), para la formación de sujetos más solidarios, con ética comunitaria. Incluso se hace referencia, en varios pasajes de entrevistas y documentos, a la *función* que debería cumplir la educación en el mejoramiento de la “distribución de las riquezas”, y para la superación de sociedades (como la uruguaya) con “explotación” de unas clases sociales por parte de otras.

La “*socialización del conocimiento*” es otro aspecto enumerado por los entrevistados, y es una idea ratificada en los documentos del sindicato. De distintas maneras se hizo alusión a ese principio: “*mayor y mejor acceso al conocimiento*”, “*mayores oportunidades y desarrollo de las distintas potencialidades de los individuos*”, “*acceso a los distintos cursos por parte de todos los estudiantes del país*”. En todos los casos se priorizó a la educación técnico-profesional como el tipo de educación con mejor prestancia para estos fines, dada sus características de “integralidad” (desarrollo de habilidades manuales e intelectuales en los sentidos artísticos, científicos, tecnológicos, estéticos), y su particular conexión al “trabajo” (actividad humana considerada central en la formación de lazos sociales).

Es de suponer que, en función de lo expresado por los sindicalistas, AFUTU sea un sujeto colectivo notoriamente influenciado por corrientes pedagógicas críticas, por ideas provenientes de la “Educación Popular”. En muchas oportunidades las entrevistas y documentos, relatan casos concretos de anécdotas de prácticas y experiencias didáctico-pedagógicas que hacen referencia a un tipo de educación que se caracteriza por el *empoderamiento* de los educandos, es decir, se dota a los estudiantes de un poder activo

de decisión y construcción social en el acto educativo cotidiano. Esto está muy en la línea de lo que proponía, por citar un ejemplo, el pedagogo uruguayo José Luis Rebellato. Y esta idea se afirma aún más si tenemos en cuenta las propuestas, esgrimidas en el discurso de AFUTU, para la extensión de ese *empoderamiento*, de ese “poder popular” a la “*ciudadanía toda*”, al “*resto de la sociedad*”, al “*pueblo*”.

Por último quisiera analizar una de las propuestas más controversiales que defiende el sindicato desde sus inicios: la idea de que la Educación debería constituirse y pensarse como una “*Política de Estado*”. ¿A qué apuntan con esto? A defender la idea de una política educativa de “*mediano y largo plazo*”, alternativa a las de “*corto plazo*” que caracterizan a los proyectos de educación dinamizados desde los partidos políticos, susceptibles de ser descartados una vez que obtenga el poder gubernamental una nueva fuerza política, un nuevo cuadro político-burocrático. La idea de transformar a la educación en política de Estado va en la línea de las propuestas autonomistas, ya que de esta forma, según el sindicato, se aportaría desde otro frente a la independencia de la Educación con respecto a las injerencias de la política partidaria o militante. Esta idea es una notoria influencia que el sindicato percibe de la Confederación de Educadores Americanos (CEA), organización internacional que mencionáramos como referente en las redes sociales del gremio, y que pregona para toda América Latina la idea de que los sistemas educativos sean “públicos” y los proyectos educativos sean considerados en calidad de políticas estatales.

7. REFLEXIONES FINALES

(1) La construcción de la demanda por “*Autonomía y Cogobierno*” desde el caso de AFUTU debe ser entendida en función de la operatividad de *fuentes de inspiración* tanto “*positivas*” como “*negativas*” que contribuyeron a lo largo de estos años a cargar de sentido y significado a la lucha social.

Las fuentes de Inspiración *positivas* identificadas en el proceso de análisis:

❖ Ideas concretas del pensamiento de José Pedro Varela son referentes para los contenidos de esta demanda. Principalmente se reconoce desde el sujeto colectivo los principios de Gratuidad, Obligatoriedad y Laicidad, y muy especialmente el principio de “**Autonomía**” de la educación con respecto a los vaivenes e intereses creados desde el campo de la “*política militante*”.

❖ Es importante destacar también la influencia histórica de las luchas sociales encauzadas por otros actores sociales locales y de la región: El movimiento estudiantil autonomista latinoamericano del SXX, y principalmente las experiencias del movimiento estudiantil de Córdoba y la proclamación del “Manifiesto Liminar de Córdoba” en el año 1919, y la experiencia uruguaya de los años cuarenta y cincuenta con la aprobación de la Ley Orgánica para la Udelar (1958), son influencias históricas relevantes para AFUTU.

❖ La ratificación por parte de la *Convención Nacional de Trabajadores* (CNT), y del *Congreso del Pueblo* en la década de los sesenta del SXX, de las demandas *autonomistas* de los gremios de la enseñanza primaria, secundaria, técnico-profesional, y de los movimientos estudiantiles. Estos acontecimientos fueron fundamentales para que la reivindicación fuera adquiriendo progresivamente una connotación de *lucha social* correspondiente a la *clase trabajadora* uruguaya.

❖ Otra fuente de inspiración positiva en sí misma es la experiencia de Autonomía y Cogobierno que experimenta la Universidad de la República en los períodos 1958-59 hasta 1973, y de 1985 hasta la actualidad (recordemos que la Udelar fue intervenida durante la dictadura cívico militar -1973 a 1984/85- perdiendo su carácter de autónoma y cogobernada).

❖ La realización de los Debates Educativos y del Congreso Nacional de Educación Maestro “Julio Castro” (2006) también son considerados como un buen ejemplo, como un ensayo (“a corregir”) de espacios participativos para el intercambio entre los diferentes actores sociales pertenecientes al campo de la educación.

Las fuentes de inspiración desde lo negativo más referidas desde el discurso del sujeto colectivo:

❖ La estigmatización social e histórica de la enseñanza técnica en el Uruguay.

❖ La negación de autonomía y cogobierno para los entes Primaria, Secundaria y UTU a finales de los cincuenta y principio de los sesenta. Derecho social otorgado solamente a la Universidad de la República.

❖ La represión vivida en el contexto de los años sesenta y setenta, con la intervención vertical del aparato estatal sobre el sistema educativo.

❖ La implantación de estructuras e intereses neoliberales en el campo de la educación principalmente desde mediados de la década de los noventa, mediante la “Reforma Educativa” impulsada por German Rama en el segundo gobierno de J.M. Sanguinetti (1995-2000).

❖ La frustración colectiva experimentada en el contexto del primer gobierno de izquierda en el Uruguay, tiempo después de finalizado el proceso de Debates Educativos y CNEMJC (2006), al redactarse los “anteproyectos de ley de educación” (2007-2008) exclusivamente por parte del Ministerio de Educación y Cultura (Poder Ejecutivo), que finalizara en la LGE N° 18.437 aprobada por el parlamento en diciembre de 2008.

Existe una efectiva **influencia de corrientes político ideológicas** en el sindicato de AFUTU que cargan de *sentido* a la demanda social por “Autonomía y Cogobierno”, otorgándole un contenido *clasista* a la lucha, influenciada por ideales emancipatorios propios de las versiones y alternativas *socialistas*.

A continuación expongo brevemente algunos puntos considerados relevantes en el análisis e interpretación de la demanda construida:

❖ La existencia de *grupos político sindicales* de izquierda que componen al gremio (Agrupación 1988, Agrupación 3190, Agrupación “Segunda Época”), identificados con la izquierda política y principalmente social, heterogéneos en sus planteos anarco-socialistas-comunistas-demócratas.

❖ Las *redes sociales* en las cuales participa el sindicato, son movimientos sociales y sujetos colectivos organizados que comparten premisas autonomistas para la organización social de la sociedad y sus dimensiones y campos. AFUTU participa de una amplia red social nacional e internacional que lo vincula con una variedad, un *abanico* amplio de sujetos colectivos y movimientos. En todos los casos, son organizaciones sociales o movimientos políticos *anticapitalistas* que pregonan por los intereses de los sectores subordinados de la sociedad (destacándose a la “clase trabajadora”), que reclaman por mayor *participación* de la ciudadanía en los espacios de decisión política, reivindicando los derechos humanos fundamentales.

❖ El *sistema capitalista* es considerado la rivalidad máxima para el sujeto colectivo en lo que respecta a intereses generales de proyectos político societales.

❖ Los *partidos políticos* y los *representantes políticos* se constituyen como la rivalidad inmediata a la hora de reivindicar un nuevo modelo de democracia más “participativo” para la organización social de la educación, y de otros campos de la sociedad (verbigracia; reivindicación de más “participación

ciudadana” en la elaboración de políticas sociales, políticas económicas-productivas, políticas culturales, etc.)

Las percepciones y representaciones sociales más destacadas que justifican funcionalmente la demanda autonomista del sindicato para el caso concreto del subsistema de enseñanza técnico-profesional, son las siguientes:

- a) Autogobierno para lograr que no se deslegitimen las facultades de la UTU como formadora para el “trabajo”. (“Centralidad del Trabajo”)
- b) Necesidad de condiciones *materiales* (presupuesto, recursos, edificios) e *inmateriales* (reivindicación de un *status social* institucional de *privilegio* para el CETP: “Universidad” del “Trabajo”).
- c) Instaurar institucionalmente una pedagogía educativa integral, emancipadora, que rompa la brecha entre “*Trabajo manual*” – “*Trabajo intelectual*”.

(2) La demanda de “Autonomía y Cogobierno” dinamizada desde AFUTU, presenta como característica una doble condición o funcionalidad: refleja un **reclamo sectorial**, específico, ya que existe efectivamente el anhelo -por parte de los sindicalistas- de acceder al “poder” de decisión política, de “gobernar” la educación, de mejorar las condiciones de vida de los trabajadores de la enseñanza técnico-profesional, y sus condiciones laborales y contractuales; pero también refleja la reivindicación de un derecho social que propone **ampliación de la ciudadanía**, al abogar la inclusión en los espacios estatales de decisión política, de los actores directamente involucrados al quehacer cotidiano de los diversos campos o espacios sociales, reclamando así una mayor participación ciudadana en toda la sociedad.

La **Subjetividad Colectiva** construida desde el sujeto colectivo AFUTU, que puede verse constituida y reflejada en las esencias, en los fundamentos y desarrollos de su lucha social por “*Autonomía y Cogobierno*”, puede ser relacionada e identificada con las **Subjetividades Colectivas de Emancipación**. El sindicato construye desde sus inicios, allá por el año 1983, sentidos de sociedad potencialmente *transformadores* del orden social vigente.

Algunos aspectos que afirman esta idea:

- ❖ Su postura ideológica *anticapitalista*, identificada con los intereses de la clase trabajadora y de los movimientos sociales del campo popular.
- ❖ Las propuestas de nuevos mecanismos de participación y de una nueva cultura democrática más *participativa, directa* y “*plural*” para la organización social de la educación pública uruguaya. Propuesta

de “*cogobierno*” para todos los desconcentrados del sistema de educación pública. Para el caso concreto del subsistema de la educación técnico-profesional, se propone una *ampliación del cogobierno*, al considerarse necesaria la inclusión a las experiencias de cogobierno educativo de un orden de funcionarios administrativos, técnicos y de servicios.

❖ Las concepciones “ideales” que construye y reproduce el gremio con respecto a los *espacios* para la decisión política, son indicadores de ideas *colectivistas*, inspiradas en los modelos de democracia participativa y directa. Las *Asambleas Nacionales*, los *Congresos Educativos* y *Congresos Ciudadanos* son recomendados desde el sindicato como espacios para la toma de decisiones colectivas en materia educativa, política, cultural, incluso económica y productiva. Esto indica su propuesta de *modificar* aspectos estructurales y simbólicos del orden social “hegemónico”, del *status quo*. Implica una visión *alternativa* que desestima a la mediación y representación política típica de las democracias republicanas representativas, y profesa por la autodeterminación de los ciudadanos en su quehacer político diario. Lucha por el reconocimiento y la inclusión en los espacios de decisión política del Estado, de los movimientos sociales y sujetos colectivos organizados.

❖ Por último, las concepciones “ideales” sobre la *educación* que maneja el sindicato también hacen referencia a su subjetividad colectiva inspirada en pilares de la *emancipación*:

Desde AFUTU se difunde una idea de educación *liberadora*, formadora de sujetos críticos ante los regímenes y las estructuras, una educación que propone *empoderar* a los sujetos para que decidan y *gobiernen* en sociedad, una educación formadora en lo comunitario, en lo solidario, desestimadora de las jerarquías. Incluso se alega que la educación en la sociedad debe instruir para mejorar la distribución de las riquezas, para mejorar el acceso a las oportunidades para la ciudadanía, pero en especial para los más desfavorecidos, marginados, discriminados en el reparto material y simbólico de la sociedad capitalista. En definitiva se pregonan por una alternativa socialista, incluso comunista y anarquista en los criterios para la organización social y función social de la educación.

Ahora bien, es importante destacar la heterogeneidad intestina que presenta el gremio, ya que ésta pluralidad existente, que se refleja en ciertos *discursos* y *acciones* llevadas adelante por las distintas corrientes político sindicales (“1988”, “3190” y “Segunda Época”), relativiza en cierto modo la conclusión antes expuesta. Es decir, si bien es cierto que el sindicato demuestra una subjetividad colectiva de *emancipación*, de sentido alternativo, también es necesario destacar que por momentos, dadas las correlaciones de fuerza a la interna del sujeto colectivo, afloran discursos y acciones tendientes a la “*regulación*”, acondicionadas al *status quo*, acondicionadas al orden social vigente (por ejemplo: la

decisión del sindicato –por mayoría- de elegir un representante de los trabajadores de la enseñanza técnica para que conforme efectivamente el Consejo de Educación Técnico Profesional, tal como lo dispone la nueva LGE 18.437 en su artículo N° 65; otro ejemplo es el reconocimiento de una “necesaria” mediación y/o representación política para la toma de decisiones en los diferentes campos sociales, que se hace y se valora principalmente desde el grupo “1988”: otro ejemplo es la –contradictoria- no inclusión del orden de funcionarios técnicos y administrativos en las Asambleas Técnico Docentes –ATD- correspondientes a la UTU.) A mi entender estos aspectos son, en parte, causa y consecuencia de la *esquizofrenia socialista* que caracteriza a este sujeto colectivo.

ALGUNAS COSAS PENDIENTES.

Considero que resulta necesario ahondar más en la interpretación de las ideas, visiones, expectativas, sentimientos y deseos que presentan los funcionarios administrativos, técnicos y de servicios sindicalizados en AFUTU. A primera vista pude percibir en la entrevista realizada a una sindicalista perteneciente a este orden, que existe una relación no desprovista de conflictos entre las posiciones “docentes” y “no docentes”, que parecen anunciar diferencias sustanciales entre las formas de pensar y sentir de ambas posiciones sociales.

También es cosa pendiente analizar las representaciones que de esta lucha social construyen los sindicalistas del *interior del país*, ya que dadas las capacidades y potencialidades de esta investigación, tuve que remitirme a realizar entrevistas a residentes habituales de la zona metropolitana.

NUEVAS PREGUNTAS.

Esta investigación me permitió adentrarme y abordar algunos nodos problemáticos muy pertinentes para la comprensión de la dinámica histórica del campo de la educación uruguaya, incluso regional y mundial. Pero cabe aclarar que dadas las características y condiciones de esta investigación, ciertos temas fueron referenciados solo superficialmente, pues ahondar en su análisis implicaría realizar otra/s investigación/es aparte. Y estos aspectos obviamente son potenciales estímulos para futuras investigaciones.

Para finalizar, y considerando que el planteamiento de nuevas interrogantes emergentes es una buena forma de culminar una investigación, a continuación me dispongo a formular algunas preguntas que afloraron del proceso de investigación:

¿Por qué motivos el poder político uruguayo ha denegado históricamente el derecho efectivo y real de “autonomía” y “cogobierno” a los subsistemas de educación Primaria, Secundaria y UTU? ¿Por qué motivos este derecho social fue concedido, a mediados del SXX, solamente a los actores universitarios?

¿A qué se refieren algunos actores sociales cuando afirman que la “autonomía y cogobierno” de la educación pública constituyen un verdadero “peligro” para cualquier gobierno, sea este de izquierda o de derecha?

¿Qué entienden los diferentes actores del campo de la educación uruguayo por “autonomía” y “laicidad” de la educación?

¿Por qué hasta el momento los movimientos sociales uruguayos vinculados al campo de la educación, no han encarado “*desde abajo*” la construcción sostenida de espacios participativos y con pretensiones de ser decisores en materia educativa, con características similares a los Debates Educativos y al CNEMJC realizados en el año 2006?

8. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Aguilar, Salvador. “*Homenaje a Charles Tilly. Las relaciones constituyen las unidades sociales básicas: en la muerte de Charles Tilly*”. Editorial Hacer. Barcelona, 2008.

Barhoum, María. Pesce, Fernando. y Yaffé, Jaime. “*43 años de lucha por la educación pública (1963-2007)*”. Federación Nacional de Profesores (FENAPES). Montevideo, 2006.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (Original en Francés: 1986). “*Respuestas: Por una antropología reflexiva*”. Editorial Grijalbo. DF México, 1995.

Bourdieu, Pierre (Original en Francés: 1987). “*Cosas Dichas*”. Colección El Mamífero Parlante. Editorial Gedisa. Barcelona. 1993

Bourdieu, Pierre. “*Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*” Apartado “¿Es posible un acto desinteresado?” Barcelona. Ed. Anagrama. 1997.

Braudel, Fernand (Original francés de 1985). *“La dinámica del capitalismo”*.. Traducción de Rafael Calatayud. FCE, México, 2002.

Braudel, Fernand. *“La historia y las ciencias sociales”*. Alianza Editorial. Madrid. 1990.

Clemente, Isabel y Di Paulo, Rosarito. *“Sistema Educativo Uruguayo. Ley General de Educación N° 18.437”*. Informe para Departamento Académico de Ciencias de la Educación. Montevideo, 2008.

De La Garza Toledo, Enrique: *“Subjetividad, cultura y estructura”* Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. Revista Iztapalapa No. 50, p 83-104. México (2001).

De Sousa Santos, Boaventura. *“De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad”*. Ediciones Uniandes. Colombia. 1998.

Falero, Alfredo. *“Subjetividad colectiva y movimientos sociales. Una perspectiva para examinar los actuales procesos sociopolíticos y los escenarios posibles en el cono sur”*. En *“Anais do IIº seminário nacional. Movimentos sociais, participação y democracia”*. Florianópolis- Brasil, 2007.

Falero, Alfredo. *“La batalla por la Subjetividad. Construcción de derechos, luchas sociales y dominación simbólica en Uruguay”*. Capítulos 1 y 2. Montevideo, UDELAR –FCS- CSIC/ Falencor, 2008.

Giletta, Matías Fernando. *“La resignificación de la Autonomía Universitaria por parte de las autoridades estatales en la Argentina de los años Noventa: La dicotomía “Autonomía absoluta”/ “Autonomía responsable”*. Tesis de grado: Licenciatura en sociología. Universidad Nacional de Villa María. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Córdoba –Argentina- 2004.

Archivo en PDF en link: inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php?id=410

Gobernado, Rafael. *“Individualismo y colectivismo en el análisis sociológico”*. En REIS N° 85 (Revista Española de Investigaciones Sociológicas). Universidad de Málaga. 1999.

Neira Fernández, Enrique. *“Universidad, Autonomía, Cogobierno”*, en el volumen Contribución a la Asamblea Nacional Constituyente. Universidad de Los Andes, Vicerrectorado Académico, Venezuela (1999). En web: <http://webdelprofesor.ula.ve/cjuridicas/neirae/pdf/ensayos/6universidad.pdf>

Noguera, José Antonio. *“¿Quién teme al individualismo metodológico?. Un análisis de sus implicaciones para la teoría social”*. Universidad autónoma de Barcelona-departamento de sociología. 2003.

Pallares, Ricardo (coord.). *“La educación pública en reforma. 31º Foro de Debates”*. Fundación Vivian Trías. Ediciones Banda Oriental. Montevideo. 2009.

Pardinas, Felipe. *“Metodologías y técnicas de Investigación”* Ed Siglo XXI. México. 1976.

Retamozo, Martín. *“Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales.”* Athenea Digital, 16, 95-123. 2009.

Pág. Web: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneadigital/article/view/560>

Romano, Antonio. *“Transformaciones del discurso pedagógico en el Uruguay de la segunda mitad del siglo XX”*. Investigación presentada en las *“2ª Jornadas de Investigación en Humanidades”*. Montevideo, 2009.

En: <http://www.fhuce.edu.uy/jornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS/ROMANO.PDF>

Vasilachis de Giladino, Irene (Coord.). *“Estrategias de investigación cualitativa”*. Cap 2: *“Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”* por Nora Mendizábal. Editorial Gedisa. Barcelona, 2006.

LISTADO DE DOCUMENTOS:

Boletín Sindical de AFUTU. (2005-2010)

Link: http://www.afutu.org.uy/Publicaciones/boletines_anteriores.htm

Braña, María Jesús. *“Plazos de la implementación de la Ley de Educación”*. Documento-borrador contenido en la sección *“Ley de Educación”* de la Pág Web: <http://www.afutu.org.uy>. Montevideo. 2009.

Afutu-Fenapes. *“Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico.”* Editorial CLACSO (Dirigido por Atilio Borón). Buenos Aires. 2005.

FEUU-ASCEEP. *“Autonomía y cogobierno para la educación pública”* JORNADA –boletín de la FEUU- Montevideo, 14 de agosto del año 2004.

Archivo en formato PDF en link:

old.feuu.edu.uy/comisiones/prensa_prop/jornada/2004_09.../parte1.pdf

IEAL. *“Declaración VIIª conferencia Internacional de la Educación en América Latina”*. Conferencia realizada entre los días 23 al 25 de setiembre del año 2009, en la ciudad de São Paulo – Brasil.

Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *“Ley General de Educación Nº 18.437”*. Editado por IMPO. Montevideo, 2009.