

# *Políticas de inclusión educativa y formato escolar tradicional. Una lectura desde actores políticos y técnicos (Uruguay, 2005-2017)*

CONDE, Stefanía / FHCE, UdelaR - stef07\_87@hotmail.com

---

*Eje: Educación, Estado y Políticas Públicas*

*Tipo de trabajo: Ponencia*

---

» *Palabras claves: Educación secundaria - Formato escolar -Políticas de inclusión -Alteraciones - Justicia*

## » **Resumen**

El presente artículo analiza dos propuestas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el nivel de educación media básica de Educación Secundaria. Especialmente, interesa visualizar la relación de estas políticas con el formato escolar tradicional, reconociendo sus diferentes aspectos alternativos.

El trabajo se realiza en el marco de la tesis de maestría<sup>1</sup> que se está desarrollando y que tiene como objeto de investigación analizar los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional, haciendo énfasis en los sentidos que se construyen sobre los sujetos de la educación, así como en sus posibles aspectos alternativos desde una perspectiva de justicia que ponga acento en la dimensión político-pedagógica.

Este artículo pretende compartir algunos hallazgos de la investigación en lo que respecta al análisis de dos propuestas de inclusión que se desarrollan en Educación Secundaria en el nivel de educación media básica<sup>2</sup>, Programa Aulas Comunitarias<sup>3</sup> (en adelante PAC) y Propuesta 2016<sup>4</sup>, a partir de entrevistas realizadas a actores políticos y técnicos<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> El estudio se denomina “(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo desde una perspectiva de justicia (2005-2017)” y se realiza en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación de la FHCE, UdelaR.

<sup>2</sup> Conforme a la Ley General de Educación N° 18.437, en Uruguay la Educación Secundaria comprende educación media básica y educación media superior. De acuerdo con el artículo 26 de dicha ley la educación media básica abarca el ciclo inmediato posterior a la educación primaria.

<sup>3</sup> Propuesta interinstitucional que surge con la intervención conjunta del Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública e Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social.

<sup>4</sup> Esta propuesta se inscribe en el Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública.

<sup>5</sup> Se realizaron 28 entrevistas a actores políticos y técnicos vinculados al diseño de las propuestas objeto de análisis. Además del PAC y Propuesta 2016, la investigación también contempló el Programa de Impulso de Universalización del Ciclo Básico, y el Proyecto Liceos con horas de tutorías y profesor coordinador pedagógico.

En el marco de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004), el interés particular en las construcciones discursivas de estas propuestas, concebidas como construcciones socio-históricas, radica en la afirmación de que las mismas configuran sentidos e impactan en la subjetividad de los actores. Como señala Buenfil (1991), el discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos. Desde este lugar, se prevé abordar especialmente los siguientes aspectos: presentación de las propuestas en el marco de la denominada “inclusión educativa”, identificación de aquellos elementos de las propuestas que cuestionan y modifican el formato escolar tradicional, y análisis de las alternativas que promueven estas políticas de inclusión educativa desde una perspectiva de justicia.

### ➤ ***Aproximación a las propuestas de inclusión educativa: PAC y Propuesta 2016***

El PAC se comenzó a implementar en Uruguay en el año 2007 en doce espacios educativos, presentándose como una política de inclusión educativa orientada a estudiantes desafiados de Ciclo Básico. La propuesta se desarrolla en tres modalidades: A)- “Inserción efectiva en primer año del ciclo básico”: los adolescentes cursan primer año de ciclo básico en el aula comunitaria; B)- “Introducción a la vida liceal”: dirigida a adolescentes que necesitan un proceso mayor para la revinculación a la escolarización básica; y C)- “Acompañamiento al egreso del PAC”: seguimiento dirigido a estudiantes que egresaron del PAC y que cursan segundo año en el liceo o escuela técnica.

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

Ambas propuestas se inscriben en el marco de las denominadas políticas de inclusión educativa que desde el año 2005 se vienen desarrollando en Uruguay en diferentes niveles de enseñanza. Si bien se señala que en América Latina la inclusión se dirige fundamentalmente a sujetos que viven en situaciones de pobreza (Mancebo y Goyeneche, 2010), el término es utilizado para hacer referencia a diferentes grupos poblacionales, constituyéndose, en términos de Laclau (1996, 2004), en un significante vacío<sup>6</sup> en el que conviven múltiples significados. En Uruguay, este significante se comienza a instalar en el año 2005 en el contexto de la asunción del Frente Amplio, y se utiliza con mayor recurrencia en los documentos oficiales

---

<sup>6</sup>Desde la perspectiva del autor este significante no supone un vaciamiento de significado, sino por el contrario un exceso de sentido con una clara función política. Lo que hace que un significante esté vacío es su fuerza política, su posibilidad de aceptar varias significaciones y convocar e interpelar a varios grupos de la sociedad, procurando aglutinar diversos proyectos. De este modo lo que se va vaciando es un sentido único. En este proceso lo que opera es la pretensión de significar un universal, borrando las particularidades.

de la política educativa nacional en los diferentes periodos de gobierno de la era progresista (Martinis, 2016).

### › **Alteraciones al formato escolar desde una perspectiva de justicia**

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

Al referir a formato escolar<sup>7</sup>, es preciso destacar los siguientes aspectos: la doble dimensión que comporta la escuela: material (respecto a su organización), y simbólica (teniendo en cuenta las representaciones que se construyen sobre las materialidades); la dimensión inconsciente que conlleva a que los sujetos naturalicen las reglas que configuran la escuela tal como la conocemos; la dimensión histórica de la escuela; y los procesos de cambio que necesariamente implican conflicto y luchas.

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

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

Como plantean Arroyo y Nobile (2015), a diferencia del nivel primario, en el nivel medio al supuesto de homogeneidad, expresado en la forma organizacional de la escuela, en los rasgos de su régimen académico y en la estructuración enciclopédica del *curriculum*, se le sumó el carácter selectivo.

Siguiendo a Acosta (2016), la educación secundaria presenta una dificultad histórica asociada a su “origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión” (Acosta, 2016: 5). Las políticas de inclusión educativa desarrolladas desde el año 2005 que forman parte de este estudio pueden concebirse como casos orientados a atender esta problemática de la educación secundaria.

Si bien las propuestas de inclusión educativa promueven modificaciones al formato escolar tradicional, en este trabajo interesa no solamente identificarlas sino particularmente explorar estos aspectos, visualizando

---

<sup>7</sup> Expresión a la que se hace referencia en este estudio teniendo en cuenta que es a la que hacen alusión generalmente los documentos de política educativa, dentro de una “naturalizada realidad de formato educativo en singular, de forma preeminente y hegemónica” (Frigerio, 2007).

si los mismos se configuran como alternativos en el marco de una perspectiva de justicia. Justicia concebida como principio capaz de articular la igualdad, a partir del reconocimiento de la transmisión del patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho, con la diferencia, que implica reconocer el aporte singular de cada sujeto (Dussel, 2004; Martinis, 2008; Frigerio, 2012; Romano, 2013).

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

### › ***PAC: La búsqueda por hacer algo distinto***

Como expresan diversos actores entrevistados, la población destinataria del PAC ha pasado por experiencias previas de fracaso escolar, lo que de alguna manera habilita y exige pensar una propuesta diferente en el marco de la cual los estudiantes pueden re-encantarse con lo educativo. Desde este lugar, se parte del reconocimiento de que el formato escolar tradicional expulsa, motivo por el cual el PAC fue pensado como una propuesta que debía funcionar fuera del liceo y actuar como “puente”. Como plantea uno de los entrevistados: “el liceo en sí, digamos, institucionalmente, era un factor de expulsión de los adolescentes” (EAP N° 14).

### *Aspectos organizacionales que favorecen condiciones pedagógicas*

Es posible apreciar la forma en que ciertas condiciones organizacionales de la propuesta propician condiciones favorables para el trabajo pedagógico. En este sentido, se destaca la escala del Aula Comunitaria que promueve el carácter personalizado, “cara a cara”. En palabras de algunos de los actores técnicos vinculados a la propuesta, el Aula Comunitaria “es como una casa” (EAT N° 9); “era como una pequeña comunidad” (EAT N° 3); se generaba una situación de “cobijo” (EAT N° 3) en el marco de la cual era posible atender particularmente las situaciones individuales, y consolidar un “vínculo de cercanía” (EAT N° 3).

### *Encuentro entre la educación formal y no formal: aportes recíprocos*

Varios son los actores que destacan la importancia de la confluencia de la educación formal y no formal en la propuesta. En este sentido, como menciona uno de los entrevistados, “hay como un primer aporte de innovación, de buscar como nuevos escenarios educativos, mezclando eso de lo formal y lo no formal” (EAT N° 10). Otro de los actores, plantea que el PAC:

“recoge mucho de la educación no formal, y así está explicitado en su diseño, me parece que eso es un valor súper importante que tiene la propuesta de Aulas que, obviamente, a la hora de mirar la sostenibilidad de los gurises juega a favor” (EAT N° 9).

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

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

De este modo se visualizan los aportes recíprocos entre educación formal y no formal, a la vez que se percibe en ese encuentro un nuevo profesional de la educación.

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

### *El estudiante como sujeto de posibilidad*

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

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

### *Curriculum*

En cuanto a la propuesta curricular, el PAC trabaja a partir del Plan hegemónico del CES, denominado “Reformulación 2006”, introduciendo la semestralidad “que marcaba un tiempo diferencial en cómo se

trabajaba ese *currículum*” (EAT N° 3). Es la semestralidad la que exige realizar adaptaciones curriculares, y por consiguiente determinar qué es lo esencial de cada programa de asignatura.

En este contexto, se destaca la interdisciplinariedad y el trabajo en duplas como aspectos significativos al momento de pensar el desarrollo curricular.

El trabajo en duplas se introdujo tratando de que los profesores empezaran a trabajar juntos en el mismo salón, procurando incluso el trabajo compartido entre docentes y talleristas, integrando así diferentes miradas del estudiante.

### *El lugar de la enseñanza, el lugar de la contención*

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

### *Resignificación de la figura docente y nuevos actores educativos*

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

Con respecto al profesor referente, la figura es destacada por varios entrevistados, en tanto tiene por objetivo acompañar a los estudiantes en su egreso al liceo o UTU, y por lo tanto contribuir a construir el puente para la continuidad educativa.

Por último, algunos actores valoran positivamente la figura de profesor de estrategias de aprender a aprender, que según se señala fue el que trabajó más específicamente la psicopedagogía, constituyéndose en “un profesor súper interesante porque es un profesor polivalente” (EAT N° 1) que tiene la continuidad del semestre siguiente y que trabaja con relación a las dificultades de aprendizaje.

### *El PAC como “puente”: una tensión constitutiva*

Un aspecto al que se remiten los actores políticos y técnicos que fueron entrevistados, y en el que existe pleno acuerdo, es el problema que supone la transición de los estudiantes del PAC al formato escolar tradicional. En este sentido se alude al carácter de “puente” al que hace referencia la propuesta,

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

No obstante, existen diversas visiones en torno a las causas que explicarían esta dificultad. Así, mientras algunos actores señalan que un año no es suficiente para “adecuarse” al liceo, otros refieren a su carácter expulsor. La primera de las visiones construidas, fundamentalmente desde actores políticos, estaría dando cuenta de que lo que se busca no es un cambio en el formato escolar tradicional, sino más bien en las condiciones de la población destinataria, necesarias para que luego puedan volver a inscribirse en él. De este modo, se sostiene:

“Entendíamos que no era posible que saliera de un tiempo tan largo desescolarizado a poder participar de las reglas de juego que tiene una institución educativa para gente que está escolarizada, entonces, ese era como un espacio intermedio que tenía que ver con todas estas cuestiones para la transición” (EAP N° 5).

Siguiendo la misma línea, otro de los actores refuerza esta visión señalando que el espacio del Aula Comunitaria es necesario para poder trabajar específicamente con esta población que vive en situación de pobreza, y que tiene su propia cultura, o en términos de la entrevistada, “una cabeza diferente” (EAP N° 5). En cuanto a la segunda visión identificada, construida por los actores técnicos vinculados a la propuesta, con más presencia en las entrevistas, se destacan las siguientes expresiones:

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

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

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

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

Se aprecian así los “efectos perversos” (Tenti Fanfani, 2009) de las políticas de inclusión en lo que respecta a los efectos que producen en la práctica educativa, y en los sujetos de la educación. Es posible visualizar en este sentido cómo la respuesta a la diversidad termina incidiendo negativamente en los sujetos.

### ➤ ***De PAC a Propuesta 2016: disputa de sentidos***

A partir de las entrevistas realizadas es posible apreciar que el surgimiento de la Propuesta 2016 se constituye en un campo de disputa de sentidos con respecto al PAC.

#### *Población destinataria*

Al referir a los sujetos de la educación destinatarios de esta propuesta prevalecen discursos que los ubican en un lugar negativo, asociado muchas veces a la carencia. Recuperando algunas de las expresiones de los actores entrevistados, al referirse a la población destinataria señalan: “la de Propuesta 2016 son los vulnerables dentro de los vulnerables (...) son estudiantes que tienen dificultades para permanecer dentro de las reglas de una institución formal (...) son los que muchas veces las instituciones terminan expulsando” (EAT N° 4).

Varios entrevistados se remiten asimismo a los efectos estigmatizantes de esta política, que fragmenta al interior del centro educativo, configurando un diseño diferencial para esta población destinataria:

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

La educación como derecho universal se ve cuestionado, en tanto permanece la idea de que ciertos sujetos no deben ocupar el espacio público, común, que en este caso es el liceo. Se refuerza de este modo el mandato selectivo de la educación secundaria que inhabilita abrir sus puertas a todos los sujetos. Más allá de

estadísticas que pretender visibilizar quiénes están fuera del sistema a los efectos de diseñar circuitos diferenciales, más allá de declaraciones jurídicas que reconocen el derecho a la educación en términos generales, persiste un problema más profundo, ético, desde el cual ciertos actores cuestionan este derecho. Lo que se invisibiliza en este caso es la incidencia que los discursos vinculados al diseño de las políticas de inclusión, terminan teniendo en los procesos de constitución de los sujetos.

### *Propuesta 2016: aspectos positivos y negativos puestos en juego*

Coexisten en los actores diferentes miradas en torno al fundamento de la Propuesta 2016. Por un lado se identifican posiciones críticas, por ejemplo en lo que respecta a los efectos negativos en la continuidad educativa. En palabras de uno de los actores entrevistados menciona:

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

Por otro lado emergen valoraciones positivas, por ejemplo asociadas a la tendencia a la universalización del espacio liceal. En este sentido se señala:

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

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

### *Alteraciones al formato escolar tradicional*

#### *Curriculum*

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

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

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

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

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

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

## *Evaluación*

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

### › **A modo de conclusión**

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

Una de las alteraciones fundamentales se vincula al encuentro entre la educación formal y no formal que a la vez que construye nuevos escenarios educativos configura una “profesión de frontera” (EAT N° 1) en la que convergen diferentes saberes puestos en juego en la relación educativa. La construcción del sujeto de la educación como sujeto de posibilidad procura desarticular los sentidos asentados en la carencia que

conducen a pensar que no se puede con estos sujetos en lo que respecta a su integración a la educación secundaria. En este contexto, se alude a la importancia de la resignificación del docente, así como de los otros actores educativos. Estos aspectos constituyen alteraciones al formato escolar que se aproximan a una perspectiva de justicia en tanto recuperan al “otro” colocándolo en la posibilidad.

En lo que respecta a la dimensión curricular el PAC no produce mayores modificaciones en tanto mantiene el plan hegemónico de ciclo básico de educación secundaria, aunque introduce la semestralización y apuesta a la adaptación curricular, a la interdisciplinariedad y al trabajo en duplas.

Una de las tensiones que atraviesa la propuesta está vinculada a la relación entre contención y enseñanza. Si bien algunos actores políticos refieren al PAC desde una concepción de propuesta pobre para pobres, los actores técnicos, sin desconocer el lugar de la enseñanza también aluden a la importancia que asume la contención.

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

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

La Propuesta 2016, por su parte, emerge en un contexto de disputa con respecto a algunas construcciones de sentido en torno al PAC. La misma surge con el objetivo de atender a la población atendida por el PAC, conceptualizada como de “alta vulnerabilidad social y educativa” (CES, 2016: 2).

Al definir a la población destinataria se pone énfasis en su condición de vulnerabilidad y a las dificultades que tienen para permanecer en el espacio liceal. Algunos actores advierten sobre los efectos estigmatizantes que operan sobre estos sujetos al establecer un circuito diferencial que fragmenta el centro educativo. Otros actores, sin embargo, destacan la universalización del espacio liceal. Este último aspecto se aproxima a una perspectiva de justicia en tanto se fundamenta que es necesario que todos los sujetos puedan inscribirse y participar del espacio común como es el liceo.

A diferencia del PAC, en cuanto a los elementos que alteran el formato escolar tradicional, se hace foco en aquellos vinculados a la transmisión y producción del conocimiento, en este caso asociados al *currículum* y la evaluación.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2016). *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: análisis de programas recientes en Europa y América Latina desde una perspectiva histórica e internacional*. Accedido el 30 de julio de 2018 desde: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/25/03\\_MO\\_25.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/25/03_MO_25.pdf)
- Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). "Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la "forma escolar" a partir de los aportes de la investigación". En Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires, FLACSO Argentina, p. 68-68.
- Buenfil, R. N. (1991). *Análisis de discurso y educación*. México, DIE CINVESTAV - IPN.
- CES. (2016). *Propuesta 2016*. Accedido el 5 de agosto de 2018 desde: <http://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/propuesta%2016/Propuesta2016.pdf>
- CES (2017). *Ciclo Básico Propuesta 2016. Reglamento de evaluación*. Accedido el 5 de agosto de 2018 desde: <https://www.ces.edu.uy/files/REGLAMENTO MARCO REGULATORIO NUEVO.pdf>
- Conde, S. (2015). "El Programa Maestros Comunitarios como oportunidad para la interrogación crítica y la construcción de posibilidad". En Bordoli, E. (2015). (coord.), *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. Montevideo, FHCE-UdelaR, p- 57-76.
- Dussel, I. (2004). *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Accedido el 5 de agosto de 2018 desde: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/materiales/escuela\\_uno.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/escuela_uno.pdf)
- Frigerio, G. (2007). "Argumentos para ampliar lo pensable". En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (2007), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Ed. Del Estante, p. 323-340.
- Frigerio, G. (2012). *Curioseando (Saberes e ignorancias)*. Buenos Aires, Estante Editorial.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). "Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica", en *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo.
- Martinis, P. (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"*. Accedido el 20 de agosto de 2018 desde: [http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1434\\_academicas\\_academicaarchivo.pdf](http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1434_academicas_academicaarchivo.pdf)
- Martinis, P. (2008). "Pedagogía y justicia". En Etchegoyen, A. (coord.) (2008), *Niñez y acceso a la justicia*. Buenos Aires, El Mono Armado, p. 53-66.
- Martinis, P. (2016). "Aproximación a los usos del significante "inclusión educativa" en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)". En Martignoni, L. y Zelaya, M. (Comp.) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires, Ed. Biblos, p. 245-261.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España, Siglo XXI.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- Laclau, E. (2004). *La razón populista*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Romano, A. (2013). "Educar: un acto de justicia". En Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013), *La escuela y lo justo*. Buenos Aires, UNIPE, p. 159 a 175.

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

Stevenazzi, F. (2014). *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*. Accedido el 5 de agosto de 2018 desde: <https://es.scribd.com/document/320705287/Una-Lectura-Sobre-La-Produccion-de-Alteraciones-a-Los-Formatos-Escolares-Stevenazzi>

Tenti Fanfani, E. (2009). "Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión", en *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, Año XCIX, N° 1507, Abril de 2009, pp. 44-49. Accedido el 30 de julio de 2018 desde: <http://www.bcr.com.ar/Secretara%20de%20Cultura/Revista%20Institucional/2009/Abril/Notas/Tenti-abril09.pdf>

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