

UNA MIRADA SOBRE EL ROL DOCENTE, ¿PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS O HEGEMÓNICAS? Construcción de los discursos socioeducativos del Programa Aulas Comunitarias

Macarena Noguera

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UDELAR.

RESUMEN

El presente artículo aborda la construcción de los discursos políticos educativos del Programa Aulas Comunitarias, en el período comprendido entre 2009-2015, en Uruguay. El objetivo del mismo radica en conocer cómo los equipos socio-educativos han construido los significados, en relación a los docentes y las prácticas educativas, a través de las auto-evaluaciones en período antes mencionado. El marco teórico de referencia parte de los aportes de Buenfil (1990) sobre Análisis Político del Discurso para el estudio de los programas de educación, como también de Puiggrós (1988; 1990) y Laclau y Mouffe (1987), quienes han profundizado acerca de las lógicas de poder que se entretajan en la producción de los discursos hegemónicos o alternativos. Entre los principales hallazgos se logran reconstruir y visualizar aspectos y componentes de innovación en las prácticas educativas, así como también identificar aquellas acciones naturalizadas o invisibles de la resistencia o los cambios generados por la política de inclusión educativa.

Palabras claves: Discursos educativos; Programa Aulas Comunitarias; docentes; inclusión.

A LOOK AT THE TEACHING ROLE, ALTERNATIVE OR HEGEMONIC PEDAGOGICAL PRACTICES? Construction of

the socio-educational discourses of the Community Classrooms Program

ABSTRACT

This article addresses the construction of educational political discourses in the Community Classrooms Program developed in the period 2009-2015, in Uruguay. The aim of the paper is to determine how the socio-educational teams have constructed meanings, in relation to teachers and educational practices, through self-evaluations, in the aforementioned period. The theoretical framework of reference is based on the contributions of Buenfil (1990) on Political Discourse Analysis for the study of education programs, as well as by Puiggrós (1988; 1990) and Laclau and Mouffe (1987), who have delved deeper into the logic of power that is interwoven in the production of hegemonic or alternative discourses. Among the main findings, it is possible to reconstruct and visualize aspects and components of innovation in educational practices, as well as to identify naturalized or invisible actions of resistance, or changes generated by educational inclusion policy.

Keywords: Educational discourses; Community Classrooms Program; teachers; inclusion.

UM OLHAR SOBRE O PAPEL DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS OU HEGEMÔNICAS? Construção dos discursos socioeducativos do Programa Aulas Comunitárias

RESUMO

Este artigo aborda a construção dos discursos políticos educacionais do Programa Salas Comunitárias, no período 2009-2015, no Uruguai. O objetivo deste estudo reside em conhecer como as equipes socioeducativas construíram significados, em relação aos professores e às práticas educativas, por meio de auto-avaliações no referido período. O quadro teórico de referência tenha como base às contribuições de Buenfil (1990) sobre Análise do Discurso Político para o estudo dos programas educacionais, bem como de Puiggrós (1988; 1990) e Laclau e Mouffe (1987), que se aprofundaram nas lógicas de poder que estão entrelaçados na produção de discursos hegemônicos ou alternativos. Dentre os

principais achados, é possível reconstruir e visualizar aspectos e componentes de inovação nas práticas educativas, bem como identificar aquelas ações naturalizadas ou invisibilizadas de resistência ou mudanças geradas pela política de inclusão educacional.

Palavras-chave: Discursos educativos; Programa Salas Comunitárias; professores; inclusão.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio resulta del trabajo monográfico realizado en el marco del Seminario I Políticas de inclusión educativa, gobierno de la pobreza y alternativas pedagógicas en Uruguay (2005-2015), dictado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en el que se aborda una de las principales temáticas presentes en los debates sobre educación en los períodos de gobierno de la izquierda en Uruguay. Durante el período 2004 - 2015 las políticas educativas estuvieron enfocados en el desarrollo de programas de inclusión en la educación media que permitieran abordar la problemática de la desafiliación y deserción del sistema educativo estatal público. En busca de dar respuestas a estas dificultades, se impulsaron varias estrategias, planes y programas entre los cuales se encuentra el Programa Aulas Comunitarias (de aquí en más PAC). Interesa el análisis del Programa Aulas Comunitarias como parte de los procesos de construcción discursiva desde la mirada de sus actores. Actualmente, muchas de estas políticas han sido sustituidas o eliminadas.

Este artículo recoge los resultados de la investigación realizada a través de los relatos de los equipos socioeducativos, donde la mirada y la narrativa gira en torno al quehacer del docente, su participación y formas de involucramiento en la propuesta educativa. La metodología utilizada fue de cohorte cualitativa, y contó con un universo de estudio de más de treinta informes autoevaluatorios. Lo interesante y novedoso del abordaje sobre esta

temática radica en su carácter exploratorio, que implicó lograr un desarrollo metodológico preciso, que permitiera profundizar en la categorización de “momentos” discursivos y en las nociones que surgen sobre el rol docente. La interrogante central del trabajo refiere a si, en los discursos socioeducativos, se visualiza la existencia de prácticas pedagógicas alternativas, frente al modelo tradicional (hegemónico) de educación secundaria (Puiggrós, 1988; 1990; Laclau y Mouffe, 1987). La perspectiva teórica de la que se parte, toma las contribuciones de Buenfil (1990) y Van Dijk (2005), sobre la herramienta del Análisis Político del Discurso en educación. A su vez, integra los aportes de Puiggrós (1988-1990), Laclau y Mouffe (1987), sobre alternativas pedagógicas y prácticas hegemónicas.

En el contexto actual de “transformación educativa”, este estudio pretende aportar a la reflexión sobre los discursos y sus anclaje en la práctica territorial más cercana a los sujetos de la educación, sobre el vínculo entre educador y educando y el quehacer cotidiano, que implica participación, compromiso y hospitalidad, con énfasis en el desarrollo del ejercicio profesional y en la importancia del registro y la autoevaluación como experiencias de aprendizaje crítico y continuo.

El Programa Aulas Comunitaria surge en el 2007 como un programa interinstitucional de inclusión educativa, que busca garantizar el derecho a la educación, a través de la re-vinculación de los estudiantes con el sistema educativo y con su propia capacidad de aprender. El PAC fue un programa co-gestionado por el Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), en articulación con Organizaciones de la Sociedad Civil. Sus destinatarios eran adolescentes de entre 13 y 17 años de edad, que habían terminado la escuela y no asistían a centros de educación media o que se habían desvinculado sin haber terminado primer año.

En sus comienzos el PAC nació como respuesta a una situación de crisis que atravesaba la Educación Media, pensado como un espacio de inserción social para la

inclusión y posterior permanencia en la educación media formal, pero con los años, este modelo se tensionó y llegó a introducir algunas modificaciones¹ como respuesta a una realidad cambiante producto de las resistencias institucionales locales y centrales. Una de sus características principales fue el modelo de co-gestión entre el estado y la sociedad civil, que tenía el objetivo de lograr la integración social y educativa de aquellos adolescentes con trayectorias de repetición, deserción, rezago, o que nunca ingresaron en este nivel educativo o se encontraban excluidos de las propuestas de educación media formal. Su diseño ofrecía un centro educativo de otra dimensión, pensado y desarrollado a pequeña escala, para promover aprendizajes y apoyo integral, desde una mirada complementaria de enfoques pedagógicos provenientes de la educación formal y no formal (PAC, 2008; PAC, 2013; Scafati, et al., 2019).

El dispositivo se implementó en espacios denominados Aulas Comunitarias, gestionados por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), quienes tienen experiencia de trabajo en territorios, con familias y otras formas del quehacer pedagógico. Cada Aula organizó su didáctica con dos equipos que, en busca de estrategias comunes, atienden diversos aspectos del desarrollo educativo de los estudiantes. Uno de los equipos era el socioeducativo y estaba integrado por diversos profesionales: coordinador, trabajador social, educador social y talleristas. El otro estaba compuesto por un plantel docente de Educación Secundaria. A estos se sumaba un profesor de Aprender a Aprender y un profesor referente, que acompañaba el egreso de los estudiantes y realizaba su seguimiento en el sistema liceal o en la UTU. Estos espacios socioeducativos contaron con una propuesta pedagógica y un formato que incorporó: semestralización de asignaturas y coordinación semanal entre

¹ El PAC contó con diversas modalidades de cursado: Modalidad B, un espacio de nivelación y de inclusión educativa; Modalidad A, correspondiente a un primer año de educación media y luego, en algunas Aulas se incluyó segundo año de educación media. Además contaban con Modalidad C que era, apoyo al egreso y seguimiento en otras instituciones de enseñanza media (Ver PAC, 2008; 2013).

docentes, talleres expresivos y un taller temático. También se desarrollaban proyectos interdisciplinarios con el equipo docente y el equipo socioeducativo. Se promovía el trabajo en duplas docentes, la integración de saberes formales y no formales, adecuación curricular flexible, como el trabajo en red y con las familias.

Este espacio “no convencional” planteaba un formato que era una apuesta a la innovación educativa (PAC, 2013, p.13), y ofrecía la oportunidad de nuevos recorridos y nuevas articulaciones que permitieran sostener a los sujetos ante la fragilidad social en que se encontraban. El PAC brindaba una “propuesta de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo” (Núñez, 2003, p.3).

METODOLOGÍA

La evaluación, es un hecho educativo, y no debe ser vista como una tarea formal que hace un simple balance entre costos y beneficios (Jara, 2012, p.57).

La metodología utilizada fue de cohorte cualitativa y requirió de la constitución de ciertas categorías de análisis que permitieran transversalizar la lectura para encontrar continuidades y discontinuidades en el discurso. El análisis político del discurso fue la herramienta priorizada para interpelar la lectura desde una perspectiva crítica. Partiendo de la definición de “momentos” (Laclau, 1987), los discursos se agruparon tomando en consideración la cronología y las etapas de desarrollo y despliegue del PAC: inicios del Programa, avances en el desarrollo, principales cuestionamientos sobre el quehacer educativo y la experiencia cotidiana, diseño de nuevos escenarios colectivos y la definición del cierre del PAC.

ANTECEDENTES

Dentro de las investigaciones consideradas para abordar este estudio, se tomaron como referencia los aportes de: Mancebo y Goyeneche (2009); Mancebo y Monteiro (2009); Fernández (2010); investigaciones del Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) con el *Informe Estado de la Educación en el Uruguay* (2014); Flous (2015); Dibot (2015) y Conde (2018). Las investigaciones aquí señaladas, conforman un corpus conceptual enriquecedor que recoge estudios comparados de los programas de inclusión educativa en tres países de América del Sur, durante la llamada “tercera ola” de izquierdas latinoamericanas, en el período comprendido entre 2005 y 2010 (Mancebo y Goyeneche, 2009); profundizaciones que permiten conocer de manera minuciosa la política de inclusión educativa del PAC puesta en marcha en el 2007, incluidas las miradas complementarias del mundo académico y la experiencia de sus actores (Mancebo y Monteiro, 2009); análisis sistemáticos y descriptivos sobre los problemas institucionales de las políticas de inclusión en educación media en Uruguay (Fernández, 2010); obstáculos y desafíos de los avances en cuanto a innovación en las políticas públicas de inclusión educativa y, formas de resistencia al modelo tradicional. Se plantea la necesidad de revisar los nuevos formatos institucionales de manera que estos “ofrezcan más tiempo y espacio para los adolescentes, más actividades no académicas, participación y más protagonismo entre pares” (INEEd, 2014), y se hace especial énfasis en la importancia de los vínculos educativos en educación, para lo cual es necesario crear ambientes y centros “amigables”, donde sea posible un relacionamiento positivo entre los participantes y el mundo adulto.

Por otra parte, estos aportes permiten indagar en la construcción de los discursos en las políticas y programas de inclusión educativa en enseñanza media secundaria (Flous, 2015), desde una mirada que visibilice los significados educativos históricos y los sentidos

que se asignan y construyen a través de la política. El enfoque microsocioal, permite rastrear las perspectivas y lógicas en juego que se naturalizan o explicitan en los discursos apropiados por los agentes sociales. Dibot y Conde exploran en sus investigaciones nuevos elementos para pensar aquellas estrategias, acciones, formas de vínculo, construcción de la dinámica educativa o de las representaciones sobre el éxito o fracaso educativo, la justicia y las prácticas democráticas que, deben ser sin lugar a dudas, nuevos aprendizajes en la construcción de nuestras prácticas educativas. Conde destaca las dificultades que plantean los formatos escolares tradicionales hegemónicos como factores de exclusión, y destaca que muchas políticas diseñadas para incluir a grupos históricamente excluidos de educación media, presentan un discurso basado en el otro como sujeto carente (Martinis, 2006; 2015; Conde, 2018). Dibot, pone en cuestión temas como la integración social y el cumplimiento del derecho a la educación. Aborda los relatos de los jóvenes y dentro de sus hallazgos destaca el impacto que tienen, en los procesos educativos, las experiencias docentes cotidianas, como “la puntualidad, asistencia regular, dedicación, construir lazos de confianza e interacción”, saber escuchar, contestar las dudas y volver a explicar si no se entiende (Dibot, 2015, p.88).

ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

El discurso es un espacio de las prácticas educativas, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones, ni discursos que no estén ligados a redes de fuerza permanentes vinculadas al poder, las creencias, las acciones sociales, las tradiciones, costumbres, etc., (BUENFIL, 1990, s.p.).

Con el objetivo de profundizar en lo inmediato o natural que aparece en los discursos de los equipos socioeducativos, se parte de la conceptualización de Buenfil (1990) sobre el

Análisis Político del Discurso (en adelante APD), integrando la perspectiva de Van Dijk (2005) sobre el análisis crítico (en adelante ACD) desde su función sociopolítica transdisciplinaria. Dichos enfoques buscan establecer relaciones en el discurso como parte de un sistema de pensamiento con transformaciones, desplazamientos, regularidades, continuidades y discontinuidades, así como también, dialogar con los supuestos de Laclau y Mouffe (1987) y Puiggrós (1988; 1990; 1995), sobre la tensión entre las prácticas hegemónicas y las alternativas que surgen en los momentos bisagra de la historia.

Desde una perspectiva política, lingüística y pedagógica, Buenfil plantea una mirada crítica en torno a la relación entre educación y discurso. El discurso es parte constitutiva, de lo social y, por lo tanto, dentro de él se desarrollan modelos de identificación compartidos o lo que Van Dijk, llama identidad legítima o ideología, entendido como una fuerza social, que genera un “nosotros” (Buenfil, 1990; Van Dijk, 2005). Tanto el APD como el análisis crítico del discurso (ACD) son herramientas que permiten identificar, organizar y fundamentar toda una serie de expresiones y relaciones compartidas o reproducidas por la comunidad de actores, que representan diversas concepciones vinculadas a las prácticas y los discursos. Las narraciones discursivas exponen una heterogeneidad dentro de un sistema lógico y social que codifica posiciones subyacentes que conviven de manera automatizada y, que no son, necesariamente, intencionales (Van Dijk, 2005, p.16 y 25). Se observan creencias generales, modelos en juego, interpretaciones que sirven como referencia para explicar procesos, formas de conocimiento o posicionamientos compartidos; las formas de argumentar o las descripciones que se hacen de los docentes y sus prácticas, así como en qué se enfatiza, cómo se ven a sí mismos los equipos, cómo leen el desempeño docente, etc. Para Van Dijk, nos son iguales los discursos y las prácticas que los expresan, ni son expresiones de la ideología dominante, sino que muchas veces pueden ser vistas como formas de resistencia u

oposición a otros discursos o formas de entender los procesos educativos sociales (Van Dijk, 2005).

El objetivo del APD y ACD radica en describir los discursos y sus prácticas cambiantes, como parte de un cambio socio-cultural y político más amplio, que permite comprender los procesos de construcción de justicia social, denunciando y resistiendo los abusos y la reproducción del poder en todas sus formas. En otras palabras, favorecen la vigilancia epistemológica ante el devenir de las políticas, que a simple vista se han transformado o debilitado, revisando y rastreando perspectivas y lógicas que se naturalizan, desplazando significaciones, en el transcurso de los años.

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN

En el marco del sistema de educación uruguayo, el PAC fue parte de una red de propuestas institucionales que procuraban dar respuesta a una problemática extendida, vinculada a la exclusión social y educativa en nuestro país, donde los procesos multicausales y dinámicos requirieron de variadas estrategias nacionales para evitar la profundización de las brechas sociales que producen mayores niveles de desigualdad. Desde esta perspectiva, la exclusión no se reduce a la falta de acceso educativo a la enseñanza media o a su desvinculación temprana, o a la poca sostenibilidad de los procesos educativos, sino que es un fenómeno amplio que integra otras formas de transitar lo educativo, como el impacto de la escolarización tardía, la repetición reiterada, el rezago, entre otras (Terigi, 2010).

Para abordar la magnitud de esta problemática, fue necesario desarrollar nuevos dispositivos para formular “propuestas alternativas”, que adquirieron “estilos”, modelos o proyectos a la medida de los grupos (Braslavsky, 1985, p.13 y ss.). Estas nuevas formas, o formatos, permiten desplegar otras narrativas educativas, otros recorridos posibles,

trayectorias diversas, transitando otros escenarios y escenografías, con otros actores en juego. Estos “nuevos estilos”, como el PAC, generan resistencias desde los modelos y prácticas tradicionales del quehacer pedagógico o en la elaboración de proyectos interdisciplinarios, el trabajo en duplas dentro de las Aulas, etc. Braslavsky los llama fenómenos de “extrañamiento” o “ajenidad” (Braslavsky, 1985, p. 143).

La educación es una práctica múltiple y compleja, que es parte de un entramado de procesos y relaciones vinculares entre sujetos, agentes sociales, actividades, contenidos, modificaciones cotidianas, reconocimientos, posturas, modelos, *curriculums*, etc., (Buenfil, 1990). Estas relaciones son susceptibles de transformarse, desarticularse, crear intersticios, y ser permeables a los elementos exteriores, desarrollándose en múltiples contextos, pero cada uno con su especificidad. Hablar de educación además implica prácticas de cuidado y acogida, de construcción de vínculos educativos respetuosos, espacios de intercambio, participación y confrontación, movilidad, circulación y aprendizaje en sus más variadas formas y en variados escenarios.

Históricamente, existen tendencias orientadas hacia la construcción de modelos pedagógicos y metodológicos opuestos al monopolio establecido por el sistema tradicional y a sus discursos normalizadores. El PAC como política educativa, configuró posiciones en torno a los procesos de inclusión integrando perspectivas de modelos de educación desde construcciones alternativas (Buenfil, 1990). La noción de alternativa pedagógica (Puiggrós, 1988, 1990), refiere a las propuestas educativas -creadoras- que provienen de discursos que no son hegemónicos y se constituyen desde espacios abiertos del Estado, como las OSC. Estas propuestas educativas no instalan un modelo acabado funcional al sistema, sino que integran acciones y contenidos de distintas vertientes culturales, acompañadas por transformaciones en los vínculos político-pedagógicos. Estas formas reconocen y validan el derecho y la pertinencia de la expresión de la diferencia en el espacio educativo (Puiggrós, 1988, p.15 y ss.), posibilitando otras formas de participación, autogestión, toma de decisiones colectivas, desde el encuentro dialógico de la palabra. Transforman el vínculo político-pedagógico produciendo cambios en las lógicas de poder, en las racionalidades, en el diseño de

estrategias de abordaje, planificación de acciones y propuestas educativas, selección de contenidos e interrelación de los *curriculums*. De esta manera, la alternativa como categoría de análisis, expresa manifestaciones políticas, valores y posturas ideológicas, ubicándose en un plano de lucha histórico, contra hegemónico, o en paralelo a la historia oficial.

Para Puiggrós, el concepto de hegemonía tiene un carácter ordenador que permite entender las relaciones que se producen, dentro de un determinado sistema histórico y político. Laclau y Mouffe (1987) señalan que los discursos “constituyen y organizan las relaciones sociales”, y a su vez, ponen de manifiesto posiciones diferenciales o “momentos” (Laclau & Mouffe, 1987, p. 157 y 162). Hablar de hegemonía alude no a un despliegue “majestuoso de una identidad”, sino de diversos elementos entrelazados y articulados en distintas posiciones, que a veces se escinde entre teórica y práctica, en busca de dar un respuesta a una crisis en la cadena de las necesidades históricas (Laclau y Mouffe, 1987, p.81). Para los autores, las prácticas hegemónicas, son suturantes, por lo cual, en los contextos de fragmentación, de indeterminación entre diversas luchas y posiciones de sujetos, crean un universo político - discursivo que determinan su surgimiento en busca de reconstruir una unidad.

HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Al estudiar el sistema de auto-evaluaciones, la trama argumental manifiesta transformaciones de los relatos y desplazamientos de sentido. La construcción del significante docente en relación a la prácticas alternativas o hegemónicas, identifica la existencia de una constelación de significados que a la vez es polisémica, dispersa y muchas veces se expresa en el contenido en lo “no dicho” directamente (Buenfil, 1990).

Durante el estudio transversal de los distintos “momentos”, se destacan sensaciones y apreciaciones vinculadas al trabajo efectivo y de calidad, con innovación y compromiso, pero en el cual conviven sensaciones de malestar manifiesto respecto al cuerpo docente, por

parte de los equipos socioeducativos. Para ejemplificar algunos de estos sentidos, se seleccionaron algunos fragmentos de los discursos, que refieren al rol docente y sus prácticas.

Existió un buen relacionamiento con el equipo docente (...) se dio un compromiso efectivo y sostenido (4/2011); Un equipo transcribe las opiniones docentes: -A nivel global (los estudiantes) llegaron muy escolares, ahora están mucho mejor, más autónomos para estudiar (...), -Se logró despertar el interés por el saber (2/2014); La participación fue pasiva, pocos docentes se lanzaron a innovar, buscar y repensar sus prácticas educativas (...)no pudieron cuestionar sus propias estructuras (5/2015).

Con respecto al referente docente y el desempeño de su tarea educativa, los discursos arrojan un material diverso. Se observa que el docente es concebido por los equipos como actor clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con una importancia diferencial en su aporte multidimensional, capaz de afianzar los vínculos pedagógicos, fortalecer la trama cotidiana en el trabajo colectivo e interrelacional. Su rol de acompañamiento y contención educativa y social, favorecen los procesos de estructuración y construcción de convivencia en los centros educativos; cuando se constituye desde un rol protagónico fortalece los espacios de construcción de sentido y filiación simbólica de los estudiantes, produciendo otras narrativas y recorridos educativos. El docente es visto desde su compromiso y se constituye desde allí, como desde la forma que adquiere su participación, involucramiento y desempeño, constructor de nuevos sentidos que permiten depositar la confianza en los procesos e instituciones educativas. Este compromiso, además está estrechamente ligado a la importancia de adquirir una postura reflexiva, dialógica y crítica sobre el quehacer educativo, que le permita mirar sus propias prácticas y discutir la necesidad de proponer alternativas. Un docente crítico, capaz de convenir nuevas propuestas, ajustar modos de ser y estar, aplicando los lineamientos pedagógicos,

estrategias educativas y formas de educación desde una lógica de acompañamiento y cercanía con los sujetos de la educación, pero también con sus colegas y pares.

La imagen que se recoge también refiere a un cuerpo docente, afectado por los aspectos programáticos, comprometido con los procesos de inclusión educativa, donde los cambios metodológicos y las prácticas diversas, múltiples y complejas permiten mover las posturas y ofrecer escenarios y escenografías cambiantes, ricos contenidos para favorecer los aprendizajes y formatos escolares abiertos. Esta imagen, deja ver un docente que se involucra y compromete con la propuesta del PAC, y que a la vez transforma y se transforma, superando los procesos de extrañamiento o ajenidad, de los que habla Braslavsky (1985). En este sentido, se observa en el conjunto de la totalidad discursiva una mirada que reconoce al docente como un actor educativo responsable, activo; que resuelve conflictos y ofrece soluciones creativas, capaz de cuidar la propuesta y los procesos educativos, integrando la novedad en los aspectos curriculares, tomando insumos de la comunidad, de los proyectos de centro, de las demás disciplinas; singularizando la práctica, respetando los tiempos educativos de los estudiantes, reconociendo al Otro e identificándose con los procesos de involucramiento protagónico y participativo.

Sin embargo, este estudio, nos muestra la existencia de continuas tensiones y luchas presentes en las Aulas, factores de resistencia y contrastes de lógicas educativas y políticas antagónicas.

Se ha intentado, con resultados diversos, realizar movimiento en la configuración de los dispositivos de intercambio y producción con los docentes. Estos movimientos tienen que ver con la flexibilidad suficiente para integrar e integrarnos a otros saberes y disciplinas experimentando cambios de perspectivas y posicionamientos operativos, intelectuales y prácticos regidos por una misma ética de trabajo (2/2011).

La principal tensión que se visualiza refiere a la confrontación entre las lógicas y experiencias que se pretenden desde la educación no formal, en contraposición a las formas

de estructuración y posicionamiento de la educación formal escolarizante y tradicional. Si bien las lógicas que se manifiestan desde la educación no formal, en el discurso de los equipos, pretende “complementar” los aportes de la educación formal, estas posiciones no son integradas directamente y son muchas veces resistidas, apelando a los modos de hacer tradicionales o aprendidos en el sistema formal de educación. Estos posicionamientos que se confrontan, cuestionan el sistema educativo tradicional, las formas de estructuración de la enseñanza y las dinámicas sociales en su conjunto, específicamente las formas de relacionamiento y construcción de los vínculos educativos y los procesos de subjetivación. Por otra parte, estas luchas dejan de manifiesto la función sociopolítica de los equipos y los docentes, tensionando la estructura de poder dentro del aula y, por lo tanto, los espacios de construcción de sentido que determinan las formas de hacer. La lucha por el control de posiciones está estrechamente relacionada a los sujetos de la educación, como objetivo último de la educación y de las políticas de inclusión educativas.

Es sumamente significativo encontrar en el discurso, que se identifica el Aula como un campo de lucha, un campo problemático, del cual sus componentes no son ajenos y, en ese sentido, su postura crítica-constructiva también los define.

Abordamos en conjunto con los docentes la discusión del modelo disciplinario hacia un modelo centrado en la convivencia democrática, para pensar instancias de participación y protagonismo real en la vida institucional (5/2012); el gran desafío del PAC como programa innovador de prácticas educativas es afirmarse (...) evitando la reproducción de ciertas lógicas y mecanismos institucionales (...) no basta con innovar desde el Aula únicamente, si no hay cambios a otros niveles (6/2013).

Otro aspecto a señalar, es la relevancia que asume la identidad del propio equipo socioeducativo en la mirada y en la configuración del sentido docente. Es así, que nociones como liderazgo, orientación, horizontalidad y transformación de los vínculos, como también

el cuidado, la integración de saberes, los cambios de perspectiva en relación a los docentes y a los espacios compartidos para construir otras prácticas alternativas, nos muestran una concepción de educación muy potente y una racionalidad singular que reconoce su fuerza en la estructura. Por ello, la disputa de sentido, adquiere tanta tensión y se conforma como un campo de batalla por la hegemonía (Buenfil, 1990). En el mismo campo de lucha se manifiesta también el malestar de los equipos socioeducativos con respecto al docente, configurando un problema que se vuelve estructural, continuo, y que es producto del impacto de aspectos como el ausentismo, la falta de compromiso y participación; el desinterés o motivación; la falta de involucramiento en las propuesta educativa y en los procesos intersubjetivos a todo nivel. Otros aspectos que afianzan esta disconformidad, es la falta de posicionamiento crítico-constructivo, de aporte, de cumplimiento en las orientaciones y acuerdos educativos, etc. Asimismo, el malestar se relaciona con la recarga en la tarea de los equipos, sosteniendo en soledad los procesos que se pretende sean contruidos en colectivo, integrando la diversidad disciplinar y el aspecto novedoso del programa, al incorporar la educación formal y la no formal.

Para concluir, diremos que en los discursos aparecen posturas antagónicas sobre los docentes, a veces en los mismos momentos y otras en el correr de los años. Sin embargo, de estas posturas aprendemos que la continuidad en las tensiones refieren sustancialmente a los cuestionamientos sobre las prácticas pedagógicas que se enmarcan en los formatos escolares tradicionales (TERIGI, 2010) y en la organización pedagógica y didáctica del Aula. La construcción de espacios “no tradicionales” interpela el quehacer de muchos docentes, chocando contra la focalización de modelos que pugnan entre los individual y lo colectivo, en todas sus dimensiones.

El desafío que implicó el trabajo en Aulas, llevó a que muchos docentes integraran nuevos aspectos de las lógicas que se intentaron establecer, incorporando multiplicidad de

estrategias, innovaciones metodológicas, trabajo en dupla, formatos de taller, trabajo con las familias, manejo de los centros de interés de los estudiantes, entre otros. Existió un cuerpo docente comprometido y entusiasmado que desarrolló prácticas alternativas de educación, como plantea Puiggrós (1990), pero como expresan los equipos en sus documentos, fue con altibajos.

Del trabajo de sistematización se recoge una mirada rica en experiencias y profunda en su relato, fuente de aprendizajes continua, que permite explicitar cómo conviven relatos que re-significan las figuras educativas, al mismo tiempo que muestran una continua y profunda debilidad, alertando del agotamiento que producen los roces entre lógicas diversas, la necesidad de control administrativo y pedagógico, la escasez o falta de diálogo (no por falta de espacios), las dificultades en la participación protagónica ante la escasa implicación en el rol educativo. Estos discursos también muestran cómo la tradición hegemónica permea y hace mella en las dinámicas novedosas que pretenden ofrecer alternativas educativas.

CONSIDERACIONES FINALES

Luego de recorrer las auto-evaluaciones y realizar lecturas transversales del PAC, el mayor aprendizaje que señalan los equipos socioeducativos tiene que ver con las prácticas en colectivo, tanto de docentes como del propio equipo técnico. Destacan la importancia de aportar a la construcción de un rol docente que observe e investigue para conocer a los estudiantes antes de diseñar proyectos y adecuar programas, que la mejor forma de involucrarse en educación es haciendo y siendo parte en los procesos, logrando también motivación, participación, involucramiento, así como un ejercicio responsable y comprometido de la profesión. Por otra parte, la riqueza en el intercambio de experiencias y

saberes facilita la búsqueda de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, más contemplativas, que se potencian entre sí (educación formal y no formal) en el mejor sentido de la palabra, pero que no pierden su especificidad ni sus objetivos.

Se puede concluir de forma provisoria y abierta al debate, que en las prácticas educativas conviven experiencias de tipo alternativo y hegemónicas. No obstante, se visibiliza cierta dificultad para que las prácticas pedagógicas alternativas -o instituyentes- se sostengan y proliferen en un contexto que presenta fuertes suturas de carácter hegemónicas.

Por último, cabe preguntarse: ¿qué hubiera pasado si en este territorio de lucha, no hubiera habido un espacio para reconocerse con los Otros, si no hubiera habido un espacio de acogida, cuidado y formación constante? Estos aspectos son clave para la construcción del sentido de la educación, así como la responsabilidad del cuidado de los procesos de apropiación e involucramiento en el sistema formal. El desafío que queda planteado implica crear alternativas educativas que permitan superar las lógicas que fragmentan a los colectivos dentro del sistema hegemónico de educación secundaria.

REFERENCIAS

BRASLAVSKY, C. **La discriminación educativa en Argentina**. Buenos Aires: FLACSO, 1985

BUENFIL, R N. **Análisis de discurso y educación**. México: DIE-CINVESTAV IPN, 1990.

CONDE, S. **(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia**. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Opción. Teorías y prácticas en Educación, 2018. Disponible en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20388/1/Conde%2C%20Stefania.pdf>



DIBOT, G. **Tendencia no es destino: Jóvenes en programas de inclusión en educación media en Uruguay**. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, 2015. Disponible en: [TMS_DibotGonzalo.pdf](https://udelar.edu.uy/TMS_DibotGonzalo.pdf) (udelar.edu.uy)

MONTEVIDEO. **El Programa Aulas Comunitarias en la fase fundacional: miradas complementarias (2007)**. Montevideo: ANEP-CES-MIDES-Infamilia, 2008.

FLACSO. **La formulación de las políticas educativas focalizadas a la atención de situaciones de pobreza en la enseñanza primaria en el Uruguay y su relación con el discurso de la seguridad ciudadana (1995-2002)**. Argentina: FLACSO, 2010.

FERNÁNDEZ, T. Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media de Uruguay (2005-2009). **IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 13 al 15 de setiembre de 2010.** Disponible en: <https://docplayer.es/60811853-Balance-de-las-politicas-de-inclusion-educativa-en-la-educacion-media-de-uruguay-1.html>

FLOUS, C. Una aproximación al análisis de discursos, en políticas y programas de inclusión educativa en la Enseñanza Media Básica en el Uruguay (2005-2012). En: **Dossier. Políticas Educativas. Porto Alegre**. v.8, n.2, p. 28-45, 2015. Disponible en: [Vista de Una aproximación al análisis del discurso, en políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el uruguay \(2005-2012\) \(ufrgs.br\)](#)

INEEd. Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo. Montevideo: INEE, 2014.

JARA, O. *La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Entrevista a Oscar Jara*. En: **Testimonios, Revista Decisio, CREFAL**, n. 28, p. 67-74, 2011. Disponible en [decisio28_testimonios1.pdf\(cepalforja.org\)](http://decisio28.testimonios1.pdf(cepalforja.org))

LACLAU, E; MOUFFE, C. (1987) [1985]. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización en la democracia.** España: Siglo XXI.

MANCEBO, M; GOYENCHE, G. (2009). Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010). En: **Dossier.**



Políticas Educativas. Porto Alegre. v.3, n.1, p. 1-17, 2009. Disponible en [https://www.academia.edu/35100075/Inclusi%C3%B3n Educativa en gobiernos progresis](https://www.academia.edu/35100075/Inclusi%C3%B3n_Educativa_en_gobiernos_progresis)

MANCEBO, M; MONTEIRO, L. (2009). **Estudio de políticas inclusivas. Programa de Aulas Comunitarias Uruguay.** Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: Educar en Ciudades.

MARTINIS, P. Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: **Pensar la escuela más allá del contexto.** Montevideo, Psicolibros., 2006. p. 259-270.

MONTEVIDEO. **Programa Aulas Comunitarias (2013). Cuadernos de trabajo N°2. Construcción de saberes y experiencias para el trabajo en el aula y en las Aulas.** Montevideo: ANEP- CES-MIDES.

NÚÑEZ, Violeta. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía “enseñar vs asistir”. En: **Revista Iberoamericana de Educación.** N° 33, setiembre-diciembre 2003. Disponible en: [Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'enseñar vs. asistir' \(rieoei.org\)](http://losnuevosentidosdelataredenseñar.másalládeladicotomíaenseñarvs.asistir.rieoei.org)

NÚÑES, Violeta. **Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.** Universidad de Barcelona, 2007. Disponible en: [Microsoft Word - VIOLETANÚÑEZConferenciaPedagogíaSocial.doc \(wordpress.com\)](http://violetanúñezconferenciapedagogíasocial.doc.wordpress.com)

PUIGGRÓS, Adriana. **Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina.** Buenos Aires: Contrapunto, 1998.

PUIGROSS, Adriana. **Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino.** Buenos Aires: Ed. Galerna, 1990.

PUIGROSS, Adriana. **Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.** Buenos Aires: Ariel, 1995.

SCAFATI, A., LARRROSA, M., SCARLATTO, S. (Coord). **La siembra. Legado de Aulas comunitarias: un aporte a la educación uruguaya.** Montevideo: OBSUR, 2019.

TERIGI, Flavia. Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instruir lo común. En: Graciela Frigerio; Gabriela



Diker (comps.): **Educación: posiciones acerca de lo común**, Buenos Aires: Estante Editorial, 2008.

TERIGI, Flavia. La inclusión como problema de las políticas educativas. En: **Revista Quehacer Educativo**, nº100, abril 2010, p.74-78, 2010. Disponible en <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-profesorado-n0-8-almirante-guillermo-brown/didactica-general/terigi-ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado/64573095>

TERIGI, Flavia. (2011). **En la perspectiva de las trayectorias escolares**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Unesco (Eds.), p. 1-13, 2011. Disponible en <https://docplayer.es/71795625-En-la-perspectiva-de-las-trayectorias-escolares.html>

VAN DIJK, J. Ideología y análisis del discurso. En: **Estudio. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana**, año 10, n.29, p.9-36, 2005.

*Submetido em mês de dezembro 2023
Aprovado em mês de dezembro 2023*

Informações autorais

Macarena Noguera Boggiano

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR.

ORCID: 0009-0000-1607-1151

E-mail: maca.noguera83@gmail.com