



Stefanía Conde Irigaray\*

## Posiciones técnico-docentes en educación secundaria en torno a las políticas de inclusión educativa (Uruguay, 2005-2019)

### RESUMEN

El propósito del artículo es analizar las posiciones técnico-docentes en educación secundaria en torno a las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante la “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005). Para ello, se adopta una metodología cualitativa, y se trabaja con documentos producidos por la Asamblea Técnico Docente (ATD) y con entrevistas. En el análisis es posible apreciar la disputa por los significantes en el campo educativo, no exenta de tensiones. Frente al significante “inclusión”, que ha hegemonizado el discurso en el contexto de los gobiernos frenteamplistas, la ATD reivindica los significantes “integración” y “derecho a la educación”. En cuanto a las políticas de inclusión educativa, se identifican posiciones críticas en el marco de las cuales se rechaza su carácter focalizado y asistencialista. En lo que refiere a sus efectos en el campo educativo, se pone acento en la fragmentación del sistema educativo, así como en el debilitamiento de la dimensión pedagógica y de los aprendizajes. Si bien hay un claro cuestionamiento a las políticas focalizadas, un aspecto que no se tematiza es el vinculado a las modificaciones y los posibles aprendizajes de estas políticas con respecto a la forma escolar hegemónica de educación secundaria. Estas posiciones, a la vez que problematizan las políticas de inclusión y sus efectos, construyen aportes para la elaboración de un proyecto educativo en clave universal.

\* Profesora de Educación Cívica-Derecho y Sociología (Instituto de Profesores Artigas). Licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República). Doctoranda en Educación (FHCE-UdeLaR). Profesora del Instituto de Educación (FHCE-UdeLaR) e integrante del Grupo de Estudio en Políticas y Prácticas en Educación, y del Grupo “Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza” (FHCE-UdeLaR). [orcid.org/0000-0003-2065-9569](https://orcid.org/0000-0003-2065-9569)



## PALABRAS CLAVE

Educación secundaria ▪ políticas de inclusión educativa ▪ posiciones técnico-docentes

## ABSTRACT

This article aims to analyze the technical-teaching positions in secondary education regarding the educational inclusion policies developed in Uruguay during the Frente Amplio administration (2005-2019). For this purpose, a qualitative methodology is adopted, working with documents produced by the Asamblea Técnico Docente (ATD) and interviews. In the analysis, it is possible to appreciate the dispute over terms in the educational field, which is not exempt from conflicts. The ATD coins terms “integration” and “right to education” against “inclusion,” which has hegemonized the discourse in the context of the governments of the Frente Amplio governments. Regarding the policies of educational inclusion, there are critical positions in the framework disavowing their focalized and welfarist character. Concerning their effects on the education field, emphasis is placed on the fragmentation of the educational system, as well as on the weakening of the pedagogical and learning dimension. Although there is a clear questioning of the targeted policies, one aspect that is not addressed is that linked to the changes and possible lessons to be learned from these policies concerning the hegemonic school form of secondary education. These positions, while problematizing inclusion policies and their effects, build contributions to the elaboration of an educational project from a global perspective.

## KEYWORDS

Secondary education ▪ inclusion policies ▪ technical-teaching positions

## INTRODUCCIÓN

En el marco del proceso de elaboración de la tesis de doctorado,<sup>1</sup> en el presente trabajo se recuperan aportes del Análisis Político de Discurso (APD) y sus afectaciones en el campo educativo, con el fin de analizar las posiciones técnico-docentes de educación secundaria en torno a las políticas de inclusión educativa desarrolladas en educación media básica<sup>2</sup> en el contexto uruguayo durante la “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005).

1. La tesis se inscribe en el Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE-UdelAR).
2. En Uruguay, la educación secundaria comprende educación media básica y educación media superior; la educación media básica abarca el ciclo inmediato posterior a la educación primaria.



En este marco, se contemplan las diferentes posiciones técnico-docentes en torno al signifiante “inclusión” y las políticas de inclusión educativa, así como la propuesta desde la cual se produce la disputa, articulada en la defensa de un Plan Único Nacional de Educación Secundaria.

En función del referente teórico y el propósito de la investigación, se opta por una metodología cualitativa, y en este marco por el análisis del discurso desde un abordaje lingüístico enfocado en el análisis textual. El *corpus* está constituido por documentos producidos por la Asamblea Técnico Docente (ATD) de educación secundaria del período seleccionado, y por entrevistas realizadas a integrantes de la Mesa Permanente y de la Comisión de Propuestas Educativas.<sup>3</sup> Dado que los documentos producidos por la ATD “constituyen solo un aspecto de un análisis discursivo exhaustivo” (Howarth, 2005, p. 42), adquiere relevancia que se complementen con entrevistas como otra forma de configuración de discurso.

Se recuperan aportes del APD, entendiendo que el marco teórico desarrollado constituye un potencial para analizar los procesos educacionales en tanto busca trascender explicaciones reduccionistas y/o deterministas (Southwell, 2000). Como sostiene la autora, el análisis del discurso parece ser una manera notablemente productiva de analizar la construcción histórica de las posiciones en el terreno educativo y de los significados pedagógicos (Southwell, 2020b, pp. 98-99).

En Uruguay, los docentes participan colectivamente a través de los sindicatos de la enseñanza y de las ATD. Estas últimas, previstas en la Ley General de Educación N° 18.437 de 2008 funcionan en cada uno de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP),<sup>4</sup> y se definen por tener “derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general” (Uruguay, 2008). De acuerdo al texto normativo, las mismas “serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente” (Uruguay, 2008).

Cada una de las ATD canaliza la participación de los docentes a través de asambleas por centro educativo y asambleas nacionales por rama de enseñanza. La Asamblea Nacional de Profesores está integrada por 190 delegados, electos cada tres años. La ATD cuenta además con una Mesa Permanente integrada por cinco miembros como forma de dar continuidad al trabajo de la Asamblea Nacional, así como con Comisiones Permanentes que tratan y dan seguimiento a diferentes temas de interés pedagógico (Propuestas Educativas; Ciclo Básico y Bachillerato; Adultos, Extraedad y Contextos de Encierro; Profesionalización y Estatuto Docente; Política de Lenguas; Presupuesto). La base del funcionamiento

3. Las mismas fueron realizadas en el año 2020 en el marco del Programa de Investigación “Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual” (UdelaR-CSIC). A los efectos de garantizar el anonimato de los entrevistados, se procede a codificar las entrevistas con la letra E seguida de la letra I o G (individual o grupal) y de un número correlativo.
4. Educación inicial y primaria, educación secundaria, educación técnico profesional, formación en educación.



está en las asambleas liceales que se realizan dos veces al año, en tanto la Mesa Permanente, las Comisiones Permanentes y la Asamblea Nacional se nutren de los informes que de allí emanan.<sup>5</sup>

En el marco del APD se hace alusión a “posiciones técnico-docentes” a partir de la categoría “posiciones de sujeto” (Laclau y Mouffe, 2015), y del concepto “posición docente” (Southwell y Vassiliades, 2014). Desde esta perspectiva se pone acento en el carácter discursivo de toda posición, que participa del carácter abierto y por lo tanto nunca logra fijarse plenamente. Se rechaza así la noción de sujeto como totalidad originaria y fundante, y se afirma el carácter precario de las identidades. Al respecto, “la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que cualquier otro punto de la totalidad discursiva de la que es parte” (Laclau y Mouffe, 2015, p. 164). No obstante, la categoría ha sido objeto de cuestionamientos (Žižek, 1993) al sostener que se reduce la cuestión de la subjetividad a “posiciones” dentro de estructuras discursivas previas. Desde este lugar, se ha propuesto la categoría de subjetividad colectiva, como forma de avanzar en la indagación de la conformación de los sujetos incorporando múltiples dimensiones constitutivas. Al respecto,

Si la concepción del orden social nos habla de la producción de posiciones de sujeto (sujeciones), la idea de subjetividad colectiva se instaaura como terreno de disputa por esos sentidos dominantes. Allí convergen tanto el momento de sujeción (producido por el orden) como el de subjetivación capaz de generar nuevos lugares de enunciación y acción histórica (Retamozo, 2011, p. 85).

Pensar las posiciones por parte de organizaciones docentes supone considerar las posiciones colectivas que los docentes construyen en términos político-pedagógicos. En cuanto a la ATD, ello implica trascender el carácter meramente técnico, y reconocer la dimensión conflictiva asociada a la disputa en el campo simbólico por fijar ciertos significantes y significados en torno a la educación, en la lucha por la hegemonía. En un marco de interacción democrática, la ATD constituye uno de los agentes sociales concretos “que compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal” (Southwell, 2008, p. 31).

Reconocer el carácter colectivo de las posiciones no implica pensarlas en clave de homogeneidad, en tanto es parte del ejercicio analítico dar cuenta de la multiplicidad de posiciones que se construyen a la interna de la organización. Como sostienen Southwell y Vassiliades (2014), a partir del abordaje del modo en que maestros y profesores construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, “la idea de posición docente implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad

5. Dirección General de Educación Secundaria. <https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-de-la-atd>



homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente” (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 20).

Como se podrá visualizar con relación al abordaje del objeto de investigación, las posiciones técnico-docentes emergen tanto en términos de crítica a las políticas de inclusión educativa desarrolladas en el período, como en términos propositivos en lo que respecta a la defensa de un plan único para educación secundaria. Este aspecto se refleja en algunas expresiones de la ATD de educación secundaria, desde las cuales se recupera el valor de la “crítica política” como forma de desarticular y superar la situación educativa presente (ATD-CES, 2013) y “comenzar la construcción colectiva de un modelo alternativo” (ATD-CES, 2013, p. 57). Se reivindica así el carácter colectivo al que hacíamos referencia, y se cuestiona la inscripción del docente en una lógica individual. Al respecto,

si cada quien se aplica a sobrellevar las dificultades que el aula le ofrece día a día, si nos reducimos a ejecutar los fugaces preceptos de las modas didácticas o las panaceas (como por ejemplo los múltiples proyectos focalizados) que las autoridades idearon para esta temporada, estaremos menoscabando nuestra dignidad profesional, estaremos vaciándonos como sujetos (ATD-CES, 2013, p. 57).

La categoría que proponemos supone considerar los diversos modos en que los colectivos docentes receptionan, resignifican y/u otorgan nuevos sentidos a las políticas educativas. Implica analizar qué resistencias se producen desde las organizaciones docentes en el marco de la disputa por la hegemonía, en tanto los docentes “se apropian de las significaciones puestas a circular por el discurso oficial de modo muy diverso, en el marco de la construcción de posiciones que en ocasiones implica su reformulación, resistencia o bien el refuerzo de alguno de sus elementos” (Southwell, 2020a, p. 179).

## LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DURANTE EL PERÍODO PROGRESISTA

El significante “inclusión” ha sido abordado ampliamente por estudios antecedentes, no solo en Uruguay sino en el contexto regional. Aproximadamente a partir de 2005, “el concepto se instala definitivamente, se expande en términos cuantitativos, cualitativos y conceptuales, adquiere un gran protagonismo en propuestas y discursos, y se vuelve un tópico omnipresente en el campo educativo latinoamericano” (Saforcada, Ambao y Rozenberg, 2021, p. 98).

En el contexto nacional, diversos estudios han analizado la noción de inclusión como término que fundamenta las políticas educativas de los gobiernos frenteamplistas (Mancebo y Goyeneche, 2010; Bordoli, 2012; Flous, 2014; Martinis, 2016a; Conde, 2018; Fernández, 2018). Como hemos señalado (Conde, 2018), la inclusión constituye un “significante vacío” (Laclau, 1996), no solo por articular múltiples significados sino por su capacidad para convocar a múltiples grupos de



la sociedad, aunque en el contexto uruguayo, y en forma extensiva en América Latina, la inclusión se asocia fundamentalmente a la educación en contextos de vulnerabilidad social (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Atendiendo a las construcciones discursivas producidas históricamente, podríamos señalar que mientras que en algunos casos el significante “inclusión” se encuentra más próximo a las significaciones construidas en torno a la equidad, en otros se aproxima a la noción de igualdad. En el primero, la emergencia de políticas focalizadas inscriptas en el discurso de la “inclusión” remite a la construcción de un sujeto específico asociado a ciertas características negativas en términos de carencias (Martinis, 2016a), aspecto que encuentra continuidades con las construcciones de sentido de las políticas de la década de 1990 en las que el significante “equidad” ocupó un lugar destacado. Ello nos muestra que las construcciones discursivas no se circunscriben necesariamente a los períodos de gobierno, trascendiendo incluso administraciones de diferente signo político. En el segundo caso, encontramos en documentos de política educativa del período progresista construcciones discursivas que refieren al sujeto de la educación desde un lugar de posibilidad, así como al reconocimiento del derecho a la educación en clave universal. Desde este lugar, la “inclusión” se aproxima al discurso de la igualdad, y la responsabilidad ya no se ubica necesariamente en el sujeto de la educación sino en las políticas y prácticas educativas (Martinis, 2016a).

En esta trama discursiva híbrida en la que emerge el significante “inclusión”, durante el período de los gobiernos del Frente Amplio se ha desarrollado un amplio repertorio de propuestas de inclusión educativa en los diferentes subsistemas y niveles educativos. De acuerdo a la bibliografía sobre el tema, es posible agrupar las propuestas en dos grandes grupos: aquellas que apuntan a la integración escolar, y las que se dirigen a revincular a quienes han abandonado la educación formal (Fernández, 2010; Fernández y Alonso, 2011; Fernández, 2018). Como hemos señalado, durante el período progresista dichas políticas se han dirigido fundamentalmente a sujetos en situación de pobreza.

En educación secundaria, estas políticas de inclusión educativa se han concentrado mayoritariamente en el nivel de educación media básica. Algunas de estas propuestas constituyen modalidades de la Reformulación 2006 (plan hegemónico del ciclo básico de educación secundaria): Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Liceos de Tiempo Completo, Liceos de Tiempo Extendido. Otras se inscriben dentro de lo que se denomina “Programas de Exploración Pedagógica” (PEP):<sup>6</sup> Centro de Capacitación de Producción (CES-CECAP), Programa Aulas Comunitarias (PAC), Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES). Finalmente, existen propuestas que constituyen planes de estudio alternativos a la Reformulación 2006: Plan 2009, Plan 2012, Plan 2013, Propuesta 2016.

6. Dirección General de Educación Secundaria. <https://www.ces.edu.uy/index.php/programas-propuesta-ed>



En uno de sus sentidos, estas políticas expresan el requerimiento por transformar el formato escolar hegemónico de educación secundaria, caracterizándose, entre otros aspectos, por promover un modelo pedagógico alternativo (Fernández, 2010, p. 17). Desde este lugar, las diferentes propuestas han tendido a generar modificaciones en los elementos de dicho formato: flexibilización del currículo, nuevas formas de evaluación, integración de nuevas figuras educativas, extensión del tiempo pedagógico, generación de nuevos espacios pedagógicos, entre otros. No obstante, como se ha señalado, no se visualizan cambios del formato escolar hegemónico a través del aprendizaje acumulado y los aportes específicos de estas políticas (Conde, 2018).

## LA DISPUTA POR LOS SIGNIFICANTES EN EL CAMPO EDUCATIVO

Reivindicamos una educación que integre a todos, en lugar de ser simplemente inclusora (ATD-CES, 2011a, p. 40).

Debemos reivindicar principios como el derecho a la educación, derecho humano fundamental (ATD-CES, 2012, p. 132).

Desde la ATD se reconoce la diversidad de significados en torno a la inclusión, en tanto se sostiene que “las concepciones acerca de la inclusión que manejan diferentes establecimientos y actores liceales son muy heterogéneas” (ATD-CES, 2010, p. 28). En este marco, se señala que su significado más frecuente refiere a la inclusión educativa como inclusión social, y que las políticas de inclusión educativa se encuentran dirigidas “a la población más vulnerable” (EI1).

En los documentos analizados se visualizan algunas tensiones respecto a las posiciones en torno a la inclusión. Una de las posiciones que ocupa un lugar hegemónico en el discurso se construye en torno al rechazo del significante “inclusión”. En este sentido, se expresa:

Sería bueno que eliminemos el término incluir, ya que este solo hace referencia al que da la posibilidad de dejar entrar al otro, pero el otro no tiene garantida la pertenencia. Incluir no es sinónimo de que, el que es incluido, pertenezca (p. 55).

Uno de los significantes alternativos al de inclusión desde el cual se produce la disputa es el de integración: “recordamos que no es lo mismo incluir que integrar” (p. 61). Desde este lugar, se cuestionan las políticas focalizadas y se hace alusión a “la falta de voluntad política en lo que refiere a la concreción de políticas educativas integrales” (ATD-CES, 2014, p. 23).

Otro significante que adquiere protagonismo en el discurso es “derecho a la educación”: “entendemos que la lucha desde nuestros colectivos, acordados a sus



principios e intereses, debe darse por el derecho al acceso a la educación” (ATD-CES, 2013b, p. 3). Este último tampoco se encuentra exento de la disputa por los significados. Así, mientras en algunos casos se alude al derecho a la educación en términos de acceso, en otros se pone acento en el derecho a aprender. En palabras de la entonces consejera del CES electa por los docentes, Isabel Jaureguy:

creo que el principal problema que vamos a asistir, es a interpretar qué significa el concepto del derecho a la educación. El derecho a la educación en mi opinión, es nada más ni nada menos que el derecho a aprender que tienen los estudiantes. Y me parece que ahí tenemos visiones desencontradas en quienes integramos organismos de dirección, tanto a nivel de CODICEN como a nivel de los consejos de educación. No se trata simplemente de garantizar de alguna manera el acceso, sino que hay que garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y el aprendizaje (ATD-CES, 2018, p. 11).

Una de las demandas de la ATD es que este derecho se haga efectivo en la práctica; para ello se pone acento en la responsabilidad del Estado en lo que respecta a la garantía de la obligatoriedad de la educación. Se tensiona esta perspectiva con la “lógica para insertar a los estudiantes en el mercado laboral” (ATD-CES, 2012, p. 132), y se articula el derecho a la educación con la noción de igualdad (ATD-CES, 2012, 2013b). En este sentido, se sostiene:

el derecho a la educación es un derecho humano que se materializa en la igualdad, por eso defendemos la existencia de una propuesta educativa única en todo el país, con una administración nacional que procure la igualdad sustantiva en la educación de todos los estudiantes (ATD-CES, 2013b, p. 4).

Este aspecto se vincula a la propuesta de un plan único para la educación secundaria, en el cual profundizaremos más adelante.

La articulación del derecho a la educación a la noción de igualdad se antepone a la idea de equidad. Al respecto, “en tanto que al concepto de igualdad se lo restringe al de equidad, las políticas focalizadas otorgan mínimos compensatorios y por tanto resultan incapaces para contribuir a la construcción de la igualdad proclamada en el plano del deber ser” (ATD-CES, 2013a, p. 187).

Si bien esta posición ocupa un lugar protagónico, es posible apreciar en los documentos otras construcciones de sentido. Al respecto, en los documentos producidos por la ATD se apela en algunos casos al significante “equidad”: “desde esta Comisión reclamamos autonomía de los centros educativos, con el objetivo de atender la diversidad y trabajar por la equidad” (ATD-CES, 2010, p. 55). La referencia a la equidad se puede vincular a la “eficacia simbólica” (Martinis, 2016; Martinis y Falkin, 2017) de este significante, cuya presencia en las políticas sociales y educativas del período progresista ha excedido la década precedente. Como hemos señalado, la equidad ocupó un lugar destacado en las políticas desarrolladas durante la autodenominada “reforma educativa” en la década de 1990.



Por su parte, si bien en ocasiones en los documentos de la ATD se hace referencia a la igualdad desde un lugar diferencial a la inclusión, en otros también se apela a este último significante y en este sentido se alude a la elaboración de “un proyecto de educación inclusora” (p. 30) en contraposición a las políticas focalizadas de inclusión. Al respecto,

la educación debe ser instrumento fundamental para una sociedad con real igualdad, manteniendo claro que la inclusión educativa es parte de la inclusión social. La labor que desarrollan los docentes en el intento de efectivizar la inclusión educativa de nuestros adolescentes, no se acompaña de los factores que deben darse en otros ámbitos para que tengan una real inclusión social (p. 28).

En este caso se pone acento en la inclusión más allá de lo educativo, en tanto se concibe que “los problemas de la sociedad no se resuelven por medio de la educación, sino que inciden y condicionan su proceso” (ATD-CES, 2012, p. 44). No obstante, también se apela a un conjunto de condiciones que serían necesarias para efectivizar la inclusión educativa: mejoramiento del presupuesto asignado a la educación, no más de 25 estudiantes por grupo, formación y actualización docente, designación de profesionales y técnicos especializados para tratar diferentes problemáticas que acompañan la labor docente (ATD-CES, 2010). Confluyen aquí algunas de las principales demandas de la ATD desde las cuales se cuestiona la generación de políticas focalizadas.

## LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SUS EFECTOS

En los últimos años se han aplicado una serie de programas orientados a sostener la permanencia en el sistema educativo y la revinculación de adolescentes y jóvenes que lo habían abandonado. ¿En qué medida se han logrado estos objetivos? ¿En qué medida esta permanencia aseguró la obtención de los aprendizajes correspondientes a ese nivel educativo? (ATD-CES, 2010, p. 41).

Ratificamos (...) nuestro rechazo a todas las políticas focalizadas de inclusión, que procuran ‘acreditar’ rápidamente, en desmedro de la formación integral del alumno (p. 93).

Durante el primer período de gobierno del Frente Amplio, al mismo tiempo que se diseñó un currículo en clave universal (Reformulación 2006 tanto para ciclo básico como para bachillerato), se implementaron propuestas focalizadas como el PAC en 2007 y el PIU en 2008. El rechazo y las críticas efectuadas por la ATD a estas propuestas que entienden “que responden a una concepción asistencialista” (ATD-CES, 2009, s/p) ocupan un lugar destacado en estos años.

Al respecto, si bien la ATD comparte la intención de integrar a la población hasta entonces excluida de la educación formal (ATD-CES, 2007b), cuestiona fuertemente



la emergencia de políticas focalizadas. Frente a ello, y en el escenario de este primer gobierno del Frente Amplio, se hace alusión a políticas compensatorias con el fin de dar respuesta a las “necesidades educativas particulares de la población estudiantil” (ATD-CES, 2006, s/p), sin que ello signifique la fragmentación del currículo.

La problematización por parte de la ATD en torno a la existencia de propuestas focalizadas en el ámbito público se mantiene durante todo el ciclo progresista. Además del PAC y del PIU, entre las políticas focalizadas en el nivel de educación media básica que se cuestionan críticamente, se encuentra el ProCES, el Plan 2009, el Plan 2012, los Liceos de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido, la Propuesta 2016. Particularmente, considera que las políticas focalizadas buscan mejorar los resultados estadísticos en detrimento de su fundamento pedagógico, y que producen efectos en “la reproducción de las desigualdades, la fragmentación territorial, la estigmatización y el asistencialismo” (ATD-CES, 2012, p. 73). Asimismo, se afirma que estas políticas que se han multiplicado y han tendido a globalizarse “no pueden ser consideradas como permanentes” (p. 61). En este marco, se concibe el concepto de focalización como algo transitorio, y se sostiene que “es una gran contradicción diseñar políticas focalizadas para atender problemas estructurales” (ATD-CES, 2007a, s/p; 2012, p. 82).

Desde esta trama discursiva, las políticas focalizadas se oponen a las políticas universales que la ATD reivindica. Las primeras se encuentran “determinadas por la emergencia, se diseñan como paliativos que operan a la manera de un tratamiento sintomático, de carácter reactivo y no proactivo” e implican una segmentación de los destinatarios y “un recorte operativo sobre lo universal” (ATD-CES, 2012, p. 73). En consonancia con ello, en el marco de la problematización de la focalización, Baraibar (2003) señala que “la delimitación de poblaciones homogéneas entre sí y diversas al resto, más que promover espacios para la diversidad, parece consolidar procesos de desigualdad” (p. 19).

En este contexto, desde la ATD se sostiene que “no existe la construcción colectiva de un escenario sobre el cual actuar políticamente, sino una profusión de emergencias que es necesario gestionar” (p. 74). La emergencia de políticas focalizadas tiene su fundamento en la idea de:

que la crisis estructural del sistema educativo es reversible con esta clase de medidas paliativas; que la educación debe por sí misma constituirse en vehículo de transformación social, ignorando las desigualdades inherentes al capitalismo. Las políticas focalizadas esconden los problemas sistémicos al asumir que los mismos son puntuales, y por lo tanto con remiendos bien dirigidos, quirúrgicamente aplicados, son relativamente fáciles de solucionar (p. 93).

Desde esta concepción, la ATD considera que “se instituye algo así como una educación ‘a la carta’, una especie de ‘cuentapropismo’ educativo para uso de pobres (ATD-CES, 2013a, p. 60).

Otro aspecto que se problematiza es que las políticas focalizadas hayan sido diseñadas sin participación de los colectivos docentes. Al respecto,



Ninguna propuesta apuesta al diálogo con los docentes, a la construcción de alternativas posibles, los docentes trabajamos y construimos cotidianamente, desde el lugar que nos toca, en defensa de la Educación Pública uruguaya (ATD-CES, 2014, p. 4).

Asimismo, la ATD cuestiona la proliferación, superposición y atomización en los centros educativos de múltiples programas y proyectos focalizados (ATD-CES, 2011a; 2011b; 2012), la masificación de planes y/o modalidades que fueron pensados para una población específica (ATD-CES, 2010), así como la “escasa o nula evaluación por parte de las autoridades” (ATD-CES, 2011b, p. 57).

En términos generales, algunos de los efectos de estas políticas focalizadas en el campo educativo refieren a la fragmentación del sistema educativo, y al debilitamiento de la dimensión pedagógica y de los aprendizajes (ATD-CES, 2013a, p. 60). Con respecto a esto último, se problematiza la generación de “currículos paralelos” (ATD-CES, 2014, p. 31) o “educación para pobres”, con efectos en la reproducción de desigualdades. En este marco, una de las tensiones que emerge es la referente a inclusión-calidad, en tanto se advierte respecto a la proliferación de propuestas educativas que atentan contra la “calidad educativa” (ATD-CES, 2013a). Con relación a ello, se considera que las políticas educativas focalizadas “redundan en una educación cargada en la transmisión de aptitudes” (ATD-CES, 2014, p. 23) en detrimento del valor del conocimiento. En este sentido, se expresa:

hay que hacer un esfuerzo intelectual, cultural y político para poder articular la democratización de una educación secundaria de calidad (que no debe ser subordinada a la consigna reduccionista de la inclusión) con la imprescindible revalorización de los contenidos académicos (ATD-CES, 2011b, p. 70).

Desde la organización docente, se sostiene que las políticas focalizadas no responden a fundamentos pedagógicos, sino a criterios administrativos, de gestión y de intereses internacionales (ATD-CES, 2011a, p. 48). Se cuestiona fuertemente “la falta de un proyecto educativo integral” (ATD-CES, 2011b, p. 57) o “la ausencia de una real política educativa” (ATD-CES, 2011a, p. 48) y desde este lugar la proliferación de proyectos y programas que “pauperizan notoriamente los aprendizajes de los hijos de los trabajadores del Uruguay” (ATD-CES, 2011b, p. 57). Se sostiene que estas políticas de inclusión buscan la acreditación en detrimento de la formación integral de los estudiantes.

Si bien hay un claro cuestionamiento a las políticas focalizadas y a su proceso de surgimiento, un aspecto que no se tematiza en los documentos es el vinculado a las modificaciones y los posibles aprendizajes de estas políticas de inclusión educativa con respecto a la forma escolar hegemónica de educación secundaria, más allá de su respuesta a una población específica. Estudios anteriores han señalado que algunos de estos programas de inclusión educativa, no exentos de tensiones, se han centrado en dos aspectos:



a) la construcción de una posición de sujeto habilitadora para el desarrollo de aprendizajes, más allá de los contextos de los que provengan los estudiantes; y b) el desarrollo de dispositivos de trabajo educativo que logran trascender los instalados en la educación formal, poniendo en cuestión las modalidades administrativas, didácticas y pedagógicas más comúnmente instaladas (Martinis y Falkin, 2017, p. 35).

Ello deja abierta la pregunta respecto a los posibles aportes de estas propuestas al nivel medio en su conjunto, en lo que respecta a visibilizar ciertos mecanismos de exclusión de los estudiantes y algunas formas de afrontarlos (Southwell, 2008). Desde este lugar, se puede señalar que existen diferentes sentidos en torno a las políticas focalizadas, siendo “necesario capturar en cada programa concreto sus marcas de identidad” (Duschatzky y Redondo, 2000, p. 3).

En los documentos producidos por la ATD también se evidencia una tensión respecto al distanciamiento que en ocasiones se visualiza entre la producción teórica de la ATD sobre las políticas focalizadas, y los efectos generados en las prácticas. En este sentido, se expresa:

Es muy infrecuente una valoración crítica por parte de los directamente involucrados en estos proyectos. Por el contrario, la evaluación suele ser positiva y a menudo fundamentada en aspectos vinculados con lo emocional: motivación, autoestima, sentimiento de pertenencia, etc. En un contexto de penuria social, económica y cultural, los profesores aparecen por un lado resignados ante esa realidad naturalizada, y por otro, satisfechos de poder llevar adelante actividades compensatorias percibidas como las únicas posibles (ATD-CES, 2013a, p. 61).

Frecuentemente los profesores ponen sus energías, su compromiso, su subjetividad misma, para hacer andar estos placebos pedagógico-asistenciales, que significan también una salida laboral para docentes sobreexplotados (p. 62).

En este sentido se puede visualizar la forma en que ciertos cuestionamientos sobre las políticas focalizadas tensionan con las necesidades y los contextos de vida de los estudiantes así como con las condiciones laborales de los docentes. Con respecto a esto último, la ATD cuestiona las diferencias salariales que implican algunas propuestas –como el Plan 2009 y el Plan 2012–, aspecto que “inclina la balanza hacia la aceptación de este tipo de propuestas por parte de los colectivos docentes” (ATD-CES, 2019, p. 23).

## CRÍTICA Y TRANSFORMACIÓN: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO

¿Por qué insistir entonces en introducir infinidad de alternativas si lo que falta es atender a las reivindicaciones históricas del cuerpo docente? (ATD-CES, 2011a, p. 48).



Se trata de proponer algunos puntos de partida que orienten, desde la teoría, el diseño y la implementación del Plan Único Nacional de Educación (ATD-CES, 2013b, p. 44).

En oposición a las políticas de “inclusión”, la ATD reivindica un Plan Único Nacional de Educación Secundaria como forma de avanzar “hacia una propuesta más integradora frente a la proliferación de propuestas focalizadas” (EG1). Según se señala, este plan debe trascender los tiempos de gobierno y surgir del debate del conjunto de los docentes. En términos de la ATD,

es tarea de la ATD, tanto por vía de las Comisiones Permanentes como de las Asambleas Liceales, reflexionar y elaborar lineamientos que permitan trascender la precariedad y la emergencia de las políticas educativas focalizadas. Debemos encaminarnos hacia la construcción colectiva de una propuesta de reconstrucción de nuestro sistema educativo público basada en la elaboración de instrumentos político-pedagógicos emanados del conjunto de los profesores del país (ATD CES, 2012, p. 74).

En el marco de la propuesta, se pone acento en los principios de la educación pública; a la laicidad, gratuidad y obligatoriedad presentes en la Ley General de Educación N° 18.437, se suma la reivindicación por la autonomía y el cogobierno. El plan único hace énfasis en la concepción de la educación como derecho humano que el Estado tiene la obligación de garantizar, y se articula con la noción de integración a la que nos hemos referido anteriormente. En palabras de la ATD,

Este Plan Único debe democratizar el conocimiento, para ello serán necesarias distintas modalidades que nada tienen que ver con la implementación de políticas focalizadas, las que bajo la consigna de “atender a la diversidad de los contextos”, agudizan la desigualdad y la fragmentación social (ATD-CES, 2013b, p. 4).

En el marco de los “lineamientos que debe contemplar un proyecto educativo emanado de la ATD de secundaria” (ATD-CES, 2010, p. 65), se pone acento en el lugar del Estado, quien debe garantizar que cada individuo, sin depender de su posición social, tenga la posibilidad de aprender los mismos contenidos (ATD-CES, 2010). Este aspecto nos remite a la no continuidad absoluta entre el sujeto social y el sujeto educativo, en tanto la participación de los sujetos sociales en situaciones educativas habilitan la constitución de posiciones diferentes a las que ocupan socialmente (Martinis, 2016b).

En vínculo con ello, desde la ATD se plantea que “en cada una de las instituciones del país deben enseñarse los mismos contenidos básicos que permitan al estudiante optar por cualquiera de las posibilidades que el sistema educativo ofrece” (ATD-CES, 2010, p. 66), lo que no implica negar la posibilidad de adecuación desde el punto de vista didáctico.

Una de las tensiones que emerge en esta propuesta es la vinculada a la relación entre el carácter particular y universal. Como expresa uno de los entrevistados:



“nosotros planteamos un plan único porque creemos que eso le garantiza continuidad educativa al estudiante. Eso no significa, como decimos siempre, que el plan único sea idéntico para todos” (EI2). Desde este lugar, la propuesta de un plan único para educación secundaria no se remite a la noción de “lo mismo” sino a la idea de “lo común”. En términos de Terigi (2012), lo común interpela la homogeneidad e implica pensar en los aprendizajes a los que todos tienen derecho, y en este sentido se articula con la noción de justicia.

Una expresión de que el plan único no se concibe como lo mismo para todos es el Plan 2013, propuesta dirigida a estudiantes adultos o con condicionamientos laborales, que surge desde la ATD de educación secundaria. El análisis de este plan en conjunto con los otros diseños de políticas de inclusión deberá ser abordado en próximos trabajos en el marco de la relación particular-universal a la que nos referimos. En el diseño de dicho plan se menciona que la propuesta tiende a mantener “la calidad educativa sin rebaja de contenidos” (CES, 2014, p. 3) con el fin de favorecer la continuidad educativa. Desde una concepción de educación para adultos, en el plan se visualizan algunos elementos diferenciales a la forma escolar hegemónica (cursos organizados en forma semestral y anual-modular, opción de modalidad semipresencial, horas de apoyo, sala docente y de estudiantes), y otros que se mantienen estables (ciclo básico en 3 años, organización curricular por asignaturas, aspectos vinculados al régimen académico).

Como parte de los lineamientos del proyecto educativo se reivindica asimismo el carácter humanista y humanizador de la educación secundaria. Desde el planteo de la ATD, “la Educación Secundaria no debe ser terminal y no es su fin la preparación para el mercado laboral”; están dentro de sus finalidades “ampliar y profundizar los contenidos de primaria, formar ciudadanía y preparar para la enseñanza terciaria” (ATD, 2011b, p. 71).

Otro de los lineamientos que se plantea es que se debe apuntar al espíritu crítico, en el marco de una educación integral. En este sentido, se parte de una concepción del sujeto de la educación vinculada a la criticidad y la posibilidad de transformación: “el educando debe reconocerse inserto en una cultura local y nacional determinada, ser constructor y protagonista de ella /siendo también/ capaz de transformar su medio” (ATD-CES, 2010, p. 67). En este marco, se recupera el valor de la transmisión, y de la apropiación crítica de los contenidos (ATD-CES, 2011b). En vínculo con ello, se reivindica la libertad de cátedra de los docentes, y se posiciona también al docente desde un lugar crítico y transformativo.

A estos lineamientos se agregan otros aportes relacionados a la forma escolar de educación secundaria, los cuales ya han sido analizados. Entre ellos, se hace alusión al carácter disciplinar de la enseñanza secundaria y en este marco a la defensa de la organización del currículo por asignaturas, al trabajo interdisciplinar, y a los espacios de coordinación docente. Se reivindica la unidad del ciclo completo de secundaria, básico y superior, en un mismo liceo, así como la necesidad de coordinar con educación primaria.

Otro conjunto de demandas por parte de la ATD articuladas en el plan único, refieren a condiciones de trabajo docente: presupuesto digno (salario,



infraestructura), cantidad de estudiantes por grupo (no más de 25).

Finalmente, en la propuesta de reconstrucción para la educación secundaria se apela a otro conjunto de aspectos que trascienden este nivel educativo, y se ubican ya sea en las familias o en educación primaria. En este sentido, se afirma:

Devolver a la familia su responsabilidad en la socialización primaria, es decir las funciones educativas que le son naturalmente inherentes. El Estado debe tomar medidas que permitan y favorezcan su ejercicio y cumplimiento.

Atacar los déficits educativos, afectivos y cognitivos desde el primer año de la escuela primaria y no esperar que se agraven y consoliden para enfrentarlos en Secundaria. El abordaje tardío de estas problemáticas explica, entre otros factores, la proliferación de proyectos “parche” en nuestro subsistema (ATD-CES, 2011b, p. 70).

En lo que respecta al plan único, se sostiene incluso la necesidad de una transformación a nivel social que elimine las desigualdades a los efectos de que la educación no “devenga en una mera herramienta de carácter asistencial” (ATD-CES, 2013b, p. 4).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

El recorrido realizado constituye una primera aproximación de análisis, inscripto en un trabajo más amplio que permitirá continuar profundizando en la configuración de posiciones técnico-docentes respecto a las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante el período progresista.

En este recorrido es posible reconocer el terreno de disputa por los significantes en el campo educativo. Frente al significante “inclusión educativa” que se ha instalado con fuerza en Uruguay en el contexto de los gobiernos frenteamplistas, la ATD reivindica los significantes “integración” y “derecho a la educación”. Esta disputa no está exenta de tensiones, teniendo en cuenta que tanto el significante “inclusión” como “equidad” adquieren presencia, aunque en menor medida, en las posiciones de este actor.

En este marco, las críticas en torno a las políticas de inclusión educativa y a la cadena de equivalencias inclusión-focalización-asistencialismo, se disputa desde una posición antagónica que pone acento en la cadena equivalencial: integración-derecho universal-transmisión.

En cuanto a los efectos de las políticas de inclusión educativa, la ATD refiere a la reproducción de las desigualdades, la fragmentación territorial, los procesos de estigmatización y el asistencialismo. En lo que respecta particularmente al campo educativo, se pone acento en la fragmentación del sistema educativo, así como en el debilitamiento de la dimensión pedagógica y de los aprendizajes. A ello se suman otros cuestionamientos vinculados a la falta de participación docente en el diseño



de dichas políticas, a la superposición y masificación de propuestas educativas en los centros educativos, así como a la escasa o nula evaluación de las mismas.

Como hemos señalado, si bien desde las posiciones técnico-docentes se construye un claro cuestionamiento a las políticas focalizadas y a su proceso de surgimiento, no se tematiza respecto a las modificaciones y los posibles aprendizajes de las políticas de inclusión educativa con respecto a la forma escolar hegemónica de educación secundaria, siendo este un aspecto que interesa continuar analizando en la investigación.

Estas posiciones, a la vez que problematizan los efectos de las políticas de inclusión, efectúan aportes para la construcción de un proyecto educativo en clave universal. La ATD pone acento en el carácter universal del derecho a la educación desde una posición que reivindica la igualdad en la distribución del patrimonio cultural a todos los sujetos. Una de las tensiones que emerge en este sentido y en la que se entiende necesario profundizar es la que se produce entre lo común y la diferencia, entre lo universal y lo particular.

En lo que respecta al proyecto educativo, se destaca su carácter abierto y participativo, en tanto se dejan planteados algunos lineamientos y se alude a la necesaria participación del colectivo docente en su construcción.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baráibar, X. (2003). “Las paradojas de la focalización”. *Revista Ser Social*, (12). Brasilia: Universidad de Brasilia.
- Bordoli, E. (2012). “Las políticas de inclusión educativa y los gobiernos progresistas. El caso uruguayo: algunos elementos analíticos para comprender los procesos políticos y educativos actuales” en M. C. y D. Oliva (comps.), *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*, (pp. 7-26). San Luis, Argentina: Ediciones LAE.
- Conde, S. (2018). *(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 en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, FHCE, UdelaR].
- Duschatzky, S y Redondo P. (2000). “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos, Programas sociales, y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, T. (2010). *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf>
- Fernández, T. (coord.). (2018). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*, (pp. 87-122). Montevideo: FCS.
- Flous, C. (2014). *Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la Enseñanza Media Básica en el Uruguay (2005-2012)* [Tesis de maestría en Magister en Psicología y Educación, Facultad de Psicología,



- Universidad de la República (Uruguay)]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4893>
- Garcé, A. y Yaffé, J. (2004). *La era progresista*. Uruguay: Fin de siglo.
- Howarth, D. (2005). *Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación*. [http://www2.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/CP\\_y\\_RRII/Revista\\_Studia\\_Politicae/05/Articulos/Howarth.pdf](http://www2.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/CP_y_RRII/Revista_Studia_Politicae/05/Articulos/Howarth.pdf)
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2015). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lanzaro, J. (2008). “La tercera ola de las izquierdas latinoamericanas: entre el populismo y la social-democracia”. *Estudio/Working Paper 91/2008. VI Seminario de Investigación. Master en Democracia y Gobierno. Departamento de Ciencia Política*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2009). *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22348>
- Martinis, P. (2016a). “Aproximación a los usos del signifiante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015)” en L. Martignoni y M. Zelaya (comps.), *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*, (pp. 245-261). Buenos Aires: Biblos.
- Martinis, P. (2016b). “Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos” en *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo: FHCE-UEM.
- Martinis, P. y Falkin, C. (2017). “Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación” en A. Cristóforo, P. Martinis y M. N. Míguez (coords.), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*, (pp. 18-64). Montevideo: Udelar-FCS-CSIC.
- Retamozo, M. (2011). “Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana”. *Ciencia Ergo Sum*, 18(1), 81-89.
- Saforcada, F., Ambao, C. y Rozenberg, A. (2021). “Políticas educativas e inclusión en América Latina: disputas de sentido” en M. Feldfeber y N. Gluz (comps.), *Las tram(p)as de la inclusión Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003-2015)*, (pp. 67-105). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Southwell, M. (2000). “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso”. *Revista Propuesta Educativa*, 10(22), 70-76.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10697/pr.10697.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10697/pr.10697.pdf)
- Southwell, M. (2020a). *Posiciones docentes. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.



- Southwell, M. (2020b). "Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos" en M. de la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (orgs.), *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*, (pp. 79-100). Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf)
- Terigi, F. (2012). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. <https://es.scribd.com/document/359009868/4-Lo-mismo-no-es-lo-comun-Flavia-Terigi-pdf>
- Žižek, S. (1993). "Más allá del análisis del discurso" en E. Laclau, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## FUENTES

- ATD-CES. (2006). *XXII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria*.
- ATD-CES. (2007a). *XXIII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria, Salto, (Termas del Arapey), 25 de febrero de 2007*.
- ATD-CES. (2007b). *XXIV Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria, Paso Severino, 8 de setiembre de 2007*.
- ATD-CES. (2010). *XXVII ATD Nacional, marzo 2010*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>
- ATD-CES. (2011a). *XXIX ATD Nacional, marzo 2011*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>
- ATD-CES. (2011b). *XXX Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria. II Asamblea Nacional Extraordinaria del Ejercicio 2009-2011, Flores (Trinidad), 14 al 18 de noviembre de 2011*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>
- ATD-CES. (2012). *XXXI ATD Nacional, agosto 2012*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>
- ATD-CES. (2013a). *XXXII ATD Nacional, marzo 2013*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>
- ATD-CES. (2013b). *XXXIII Asamblea Nacional, I Asamblea Extraordinaria, período 2012-2014, Solís, 9 al 12 de octubre de 2013*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>
- ATD-CES. (2014). *XXXIV Asamblea Nacional Ordinaria de Docentes de Educación Secundaria, Piriápolis, Maldonado, 10 al 16 de mayo de 2014, Tomo I*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>
- ATD-CES. (2018). *XXXVIII ATD Nacional Ordinaria, III Asamblea Nacional Ordinaria Ejercicio 2016-2019, Piriápolis, 19 al 23 de marzo de 2018*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/libros-de-las-atd>
- ATD-CES. (2019). *XXXIX ATD Nacional Ordinaria de Docentes de Educación Secundaria, Ciudad de la Costa, Canelones, 8 al 13 de setiembre del 2019*. [https://www.ces.edu.uy/files/2020/docentes/ATD/Libro\\_XXXIX\\_ATD\\_Set\\_2019.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2020/docentes/ATD/Libro_XXXIX_ATD_Set_2019.pdf)



- CES. (2014). *Proyecto Plan Experimental 2013 Ciclo Básico Extra Edad y Nocturnos para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales*. [https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Plan%202013/Circular\\_N\\_3213\\_Plan\\_2013.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Plan%202013/Circular_N_3213_Plan_2013.pdf)
- Uruguay. (2008). *Ley General de Educación N° 18.437*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/institucional/normativa/ley-n-18437-fecha-12122008-ley-general-e>

*Recepción: 05/07/2022*

*Aceptación: 8/09/2022*

