

FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA “TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL”, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GOVERNO DA “NOVA DIREITA” NO URUGUAI

Felipe Stevenazzi Alén¹
Victoria Díaz Reyes²

Resumo: O presente artigo tenta abordar a formulação e implementação da “transformação educativa”, processo de reformas de governança, administrativas e curriculares no Uruguai, a partir do governo de coalizão de “nova direita”, que assumiu em 2020. Também os consequentes efeitos produzidos na educação, nos centros escolares e em seus cotidianos, assim como na autonomia e participação dos docentes. Esse trabalho emerge de uma série de pesquisas, reflexões e discussões de cunho coletivo, já realizadas e que seguem em desenvolvimento no Grupo (referências institucionais que poderiam identificar os autores são omitidas) da Universidade da República (Udelar). Finalmente, é preciso esclarecer que esse texto utilizou, a metodologia da análise de documentos públicos oficiais, que foram publicados a partir da data mencionada.

Palavras-chave: Política educacional. Autonomia docente.

FORMULATION AND IMPLEMENTATION OF THE “EDUCATIONAL TRANSFORMATION”, EDUCATIONAL POLICIES AND “NEW RIGHT” GOVERNMENT IN URUGUAY

Abstract: This article seeks to address the formulation and implementation of the "educational transformation", a process of governance, administrative and curricular reforms developed in Uruguay since the "new right" coalition government took office in 2020. With the consequent effects that this has on education, on schools and their daily life, as well as on the autonomy and participation of teachers. This treatment is the result of a series of collective research, reflections and discussions carried out by the Study (...) of the University of the Republic (Udelar). Finally, it should be made clear that this text methodologically uses the analysis of official public documents that have been published since the aforementioned date.

Keywords: Educational policy. Teaching autonomy.

¹ Docente Instituto de educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Docente Área Cooperativismo y Economía Solidaria, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, ambos de la Universidad de la República – Uruguay. Doctor en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina. Magíster en Ciencias Sociales, Flacso Argentina, Licenciado en Ciencias de la Educación, Udelar. E-mail: fstevenazzi@gmail.com

² Professora de educação primária, Graduada em Ciências da Educação, Mestre em Teorias e Práticas Educacionais, Universidade da República, Uruguai. Doutoranda em Sociologia Universidade Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: dz.victoria@gmail.com

FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA “TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA”, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GOBIERNO DE “NUEVA DERECHA” EN URUGUAY

Resumen: El presente artículo procura realizar un abordaje sobre la formulación e implementación de la “transformación educativa”, proceso de reformas de gobernanza, administrativas y curriculares desarrollado en Uruguay a partir del gobierno de coalición de “nueva derecha” que asume a partir del año 2020. Con las consecuentes afectaciones que esto produce sobre lo educativo, en los centros escolares y la cotidianidad de estos, así como en la autonomía y participación de los docentes. Dicho tratamiento, se desprende de una serie de pesquisas, reflexiones y discusiones de índole colectiva que se llevaron y llevan adelante por el Grupo (se omiten referencias institucionales que puedan identificar a los autores) de la Universidad de la República (Udelar). Finalmente, es preciso explicitar, que este texto se vale a nivel metodológico del análisis de documentos públicos oficiales, que se han publicado a partir de la fecha ya mencionada.

Palavras-clave: Política educativa. Autonomía docente.

Introducción

El año 2020, significó un quiebre sustantivo en la coyuntura política uruguaya, dada la asunción del gobierno conformado por una coalición de partidos políticos de derecha, autodenominada “coalición multicolor”, liderada por el Partido Nacional, junto al Partido Colorado, Cabildo Abierto y Partido Independiente. Este proceso local se inserta en un “clima político- ideológico, tanto regional como global, que despuntan asociaciones que se van reuniendo en el arco de la derecha latinoamericana, para ir configurando un nuevo mapa” (Svampa, 2020, p. 12), basado en “nuevas alianzas regionales que buscan desplazar el andamiaje regional constituido durante el ciclo progresista” (Svampa, 2020, p. 12).

Este “giro” hacia una nueva (y vieja) derecha en Uruguay, por tanto, marca el fin de un potente ciclo político-ideológico de tres gobiernos progresistas consecutivos (en el período comprendido entre 2005 y 2019) por parte del Frente Amplio³. Al mismo tiempo, contrae, un “regreso al neoliberalismo como programa económico y visión del mundo, reactualización y fortalecimiento de partidos conservadores” (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 3).

El mecanismo de la Ley de urgente consideración establecido en la constitución de 1967, la cual surge en un contexto de crisis económica, política y social, establece la prerrogativa al poder ejecutivo de marcar los tiempos del debate parlamentario, el que “se ve

³ Coalición de fuerzas de izquierda fundada en 1971 y que en 2005 accede por primera vez al gobierno.

obligado a tomar alguna de las siguientes decisiones bajo un plazo que le es impuesto, en lugar de dictar sus propios tiempos: quitar declaración de urgencia; aprobar; modificar; o rechazar” (Luján y Puig, 2022, p.4).

En este marco, surge la Ley de Urgente Consideración, N.º 19.889, recibida por el Parlamento el 23 de abril y promulgada el 9 de julio de 2020, luego de 78 días corridos. El ejecutivo logra así, condensar agenda en esta ley, definida como su herramienta central de gobierno, contiene un total de 476 artículos y contempla múltiples temáticas, entre ellas: seguridad pública, servicios de inteligencia, economía, empresas públicas, sector agropecuario, eficiencia del Estado, desarrollo social y salud, relaciones laborales y seguridad social, modificaciones del Código Civil, vivienda y educación.

La sección Educación de esta Ley consta de 79 artículos, un 17% del total de los artículos que posee. A la vez, esta se encuentra en claro detrimento del proyecto político contenido en la Ley General de Educación N.º 18.437, que emergió en el año 2008, como parte de la agenda del período progresista, dado que deroga 11 y sustituye un total de 59 artículos de los 120 existentes en ella, como lo expresa Martinis (2022a), implica una nueva legislación escolar.

Esta nueva configuración contiene como trasfondo un cambio rotundo en la noción de educación, reduciéndola a la escolarización formal; reubica el rol del Estado garante del derecho a la educación a un Estado prestador y regulador de un servicio en un mismo nivel con la educación privada (en este marco elimina el Sistema Nacional de Educación Pública y se restringe la participación de los actores del Poder Ejecutivo (a través del Ministerio de Educación y Cultura) en un rol de conductor de la educación que vulnera las autonomías consagradas constitucionalmente; innova en las reglas de juego que rigen el trabajo docente sin procesos previos de negociación colectiva e introduciendo criterios de mercado en la organización de los centros educativos (Martinis, 2022a, p. 119).

Esta reforma significativa de la Ley General de Educación se realiza a través de un mecanismo legislativo, cuya particularidad es la urgencia en los tiempos, que como plazo máximo son 100 días. También es importante el contexto de esta urgencia, a 31 días de haberse declarado la emergencia sanitaria por Covid 19, y con casi nulas posibilidades para manifestarse, se establecen una cantidad relevante de modificaciones -las relativas a la educación, que nos ocupan aquí- con una dimensión difícil de mensurar en el presente y además

con un gobierno apalancado en la necesidad de transformar la educación, luego de insistir durante la campaña electoral sobre su crisis y la aparente inacción de los gobiernos progresistas.

Este mecanismo surgido en 1967, en la antesala al golpe de Estado de 1973-1985, desde la recuperación democrática de 1985, este es el primer gobierno que utiliza el mecanismo para temáticas tan diversas y en el caso de la educación, para realizar una transformación tan radical con escaso o nulo debate público.

Al mismo tiempo, aparece en escena un “proyecto educativo conservador” (Martinis, 2022b), que, en parte, se desprende de la ley ya mencionada. Proyecto, que podría especificarse siguiendo a Apple (2003) como proceso que contrae la articulación de perspectivas neoliberales, conservadoras y populistas autoritarias, y con concepciones de la educación desde una mirada conservadora. En ello, resulta sustantivo, el recorte que se realiza de la noción de educación en sí misma, la restricción de su alcance en lo que refiere a la formación humana, el sujeto de la educación en sí mismo. A la vez, la conceptualización de educación pública, que desde una visión refundacional, se ve afectada por la eliminación del Sistema Nacional de Educación Pública a través de la Ley de Urgente Consideración, colocando en un mismo espacio de decisión y coordinación institucionalidades y trayectorias muy diferentes en la coordinación de dicho sistema.

En este marco, en la Administración Nacional de Educación Pública⁴ (ANEP) se produce el cambio de autoridades a partir de mayo de 2020, con el claro mandato de dirigir la “transformación educativa”, que abarca un significativo y rotundo cambio curricular, circunscribiéndose a un Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020- 2024 y a la vez, un Plan de Política Educativa Nacional 2020- 2025, perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que abarca todos los niveles educativos (desde educación inicial, primaria, secundaria y terciaria).

Acera de la formulación de la política educativa

Lindblom y Woodhuse (1993), plantean que al analizar la política educativa, es relevante detenerse en cómo se hacen las políticas, más allá de quienes participan en ese

⁴ Ente autónomo que tiene bajo su competencia la enseñanza inicial, primaria, media básica y superior, técnica y formación docente y en educación.

proceso. Es este planteo, justamente, el que habilita la visión de los claroscuros que emanan de la misma, es decir, “las fuerzas más profundas que le estructuran” (Lindblom y Woodhuse, 1993), a la vez, de visitar qué modelo de democracia (representativa, deliberativa o participativa) se asume en ellas, de visibilizar qué responsabilidad asume el Estado, qué acontece en torno a la acción gubernamental.

Partiendo de esa clave y siguiendo el esquema análogo de Thoening (1985), es posible interrogarse sobre ¿quiénes participan en la formulación de la política?, esto deriva en atender cómo la política educativa vigente, se formula desde una perspectiva tecnocrática, que “elude los pasos de debate, negociación, aprobación y ejecución, que encierran en sí el desordenado mundo de la política” (Stein; Tommasi; Echebarria; Lora y Payne, 2006, p.4). Es esto lo que deja por fuera la elaboración democrática de esta, lo que significa, no atender a las demandas que la sociedad civil plantea. La anulación y reducción de los espacios de participación que tenían docentes uruguayos en el marco del desarrollo de las políticas y propuestas educativas actuales, es un claro ejemplo de ello y dan pauta de un clima de hostilidad, a la vez que de una excesiva desconfianza hacia su labor docente. A su vez, refleja un olvido en lo que concierne a las condiciones “para que los cambios se produzcan- y se mantengan en el tiempo- deben estar apoyados por un componente ineludible de convicción, (...) colectiva, que los haga sostenibles” (Camou, 2000, p. 72), por ello, es que muchas “reformas del Estado impuestas «desde arriba», con ánimo cerradamente tecnocrático, o con la pretensión de volverlas prácticas cotidianas por el mero expediente de la voluntad administrativa, tendrán patas muy cortas” (Camou, 2000, p. 72).

Otra arista imprescindible a tener presente, es ¿cómo influye esa toma de posición inicial con respecto de las de otros actores sociales?, en este sentido, tal formulación de la política educativa desde este lugar, contrae, como consecuencia, como enuncia Laswell (1951), una “ilusión técnica (o tecnocrática)”, que se concentra en resolver las cuestiones de índole pública sin las apreciaciones de valoraciones disímiles y la emergencia del conflicto. Tal posición adoptada alberga otra visión sobre los docentes, a quienes se les reduce a ejecutores de la política, concibiéndolos como quienes deben tender “guías y acompañamientos que brinden a sus estudiantes” (MCN, 2022, p. 54) para que “los aprendizajes se desplieguen realmente” (MCN, 2022, p. 54). Lo enunciado, significa, acompañar a “estudiantes hacia la meta de aprendizaje propuesta (...) desde un lugar privilegiado de vigilancia, de recoger evidencia y de

tomar decisiones sobre cómo redirigir el proceso para los logros previstos” (MCN, 2022, p. 54). Y a su vez, a los/las que se debe “apoyar técnicamente (...) en el proceso de implementación curricular conectando direcciones con mentores u otros referentes institucionales (...)” (MCN, 2022, p. 9). Como explica Lechner (1997), tal mirada sobre educadores/educadoras, solo advierte como trasfondo un neoliberalismo, que rechaza una coordinación política, para instalar un mercado como coordinación de la vida social, en este caso escolar, dado que concentrarse en dicha coordinación política, supondría tener presente la voz de todos y cada uno de los actores involucrados con lo escolar, docentes, estudiantes, familias, para lograr una combinación de racionalidad intelectual, para instrumentar una política con una racionalidad comunitaria. Esto significa, desde Rancière (2000), establecer una comunidad de sentido, que acontezca desde voluntades razonables que se reconozcan mutuamente para establecer un desrazonar que admita verificar la igualdad de las inteligencias en medio de una sociedad desigualitaria. La declinación por el mercado, no ofrece, un horizonte de futuro desde una imaginación colectiva, por lo tanto, la visualización de una coordinación integral o planificación global de lo educativo en términos de Lechner (1997), se desmorona, así como la gobernanza democrática.

La distinción entre técnicos/ expertos y docentes, por otro lado, lleva a que sean los primeros, los que propongan un

rol docente (...) que transita hacia un perfil amplio, polivalente, multi e interdisciplinar, pues asume las diferentes áreas del conocimiento y todas las disciplinas con una visión global, integral de la enseñanza, la gestión institucional y áulica resulta más dinámica en tanto tome decisiones situadas y oportunas de acuerdo con las necesidades, intereses (...), emergentes en el lugar y en el centro educativo (EBI, 2022, p. 28).

Asimismo, que la tarea docente, se lleve adelante desde “metodologías activas y formas de trabajo que propicien la proactividad del estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos” (EBI, 2022, p. 23). Desde el entendido, que son educadores/educadoras, quienes deben poner “(...) a disposición de los estudiantes un conjunto de propuestas con diferentes formatos, de indagación, de ejercitación, de creación, actividades experimentales, en talleres técnico profesionales, trabajos en equipo, individuales, entre otras posibilidades, en modalidad presencial y/o virtual” (Rede, 2022, p. 16). Y para ello, es importante, volverse recolectores de

evidencias, a fin de “obtener información sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes” (Rede, 2022, p. 17) a través del uso de “(...) diferentes instrumentos, tales como portafolios de evidencias, listas de cotejo, rúbricas, rúbricas co-construidas, diarios de aprendizajes, escalera de metacognición, entre otros (...)” (Rede, 2022, p. 17).

Lo pautado, demuestra, no solamente estar lejos de una democracia deliberativa, sino además, de advertir a docentes, como sujetos políticos, agentes decisorios y capaces de producir política educativa desde los cotidianos escolares (Stevenazzi, 2020). Los criterios eficientistas y tradicionales, detallados en la política educativa, como plantea Burgué (2014), llevan a no visualizar una inteligencia decisonal, en el sentido, de asumir una complejidad que implica renunciar a la estrategia habitual de recurrir al conocimiento experto. Por tanto, al hacer caso omiso a docentes, que son quienes, en definitiva, se encuentran en la cotidianidad escolar, se corre el riesgo de desembocar “en reformas fallidas y expectativas frustradas” (Stein; Tommasi; Echebarría; Lora y Payne, 2006, p.4).

Entendemos, ante lo explicitado, que la formulación de la política educativa, posee un problema, por un lado, no busca mayores consensos en el entendido que la población lauda al elegir quienes ganan la elección, entonces no es necesario discutir los sentidos esa “transformación educativa”, dejando al costado a quienes les tocará llevar adelante y sostener en forma cotidiana el trabajo pedagógico que esta implica.

Sobre la implementación de la “transformación educativa”

Al volver sobre la mirada de Thoening (1985), sobre las políticas, se puede interrogar acerca de qué procesos burocráticos horizontales y verticales se generan dentro de la transformación curricular que se encuentra en curso, qué cristalización posee esto para las instituciones educativas, qué impactos/consecuencias tiene para estudiantes y docentes en los ámbitos educativos.

Para empezar a esbozar alguna respuesta, podría detenerse en la Ley de Urgente Consideración, allí se remite a la libertad de cátedra en el artículo 128⁵, especificando que

el docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y

⁵ El cual sustituye el artículo 11 de la Ley General de Educación N.º 18.437 del año 2008.

las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance, con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio (Luc, 2020).

Esto se traduce en una condicional de la libertad de cátedra en la práctica educativa, en una centralidad del estudiante, por sobre la enseñanza y los propios docentes. Esto es expresado, en mayor medida, en el Marco Curricular Nacional, (2022, p. 30), al marcarse ciertos principios orientadores, entre los que se destacan: flexibilidad, participación, inclusión, integración, pertinencia y centralidad de estudiantes y aprendizaje. Tal noción se retoma en el Plan de estudios Educación Básica Integral (EBI) del año 2022, en la medida que se desprende del primero y se convierte en “la columna vertebral del currículo diseñado y un conjunto de criterios para verificar todos los desarrollos curriculares” (EBI, 2022, p. 13), en ello, también cobra fuerza la idea de “la centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad.” (EBI, 2022, p. 13).

Figura 1 – Principios orientadores.



Fuente: MCN (2022, p. 33); EBI (2022, p. 13).

Ante tales planteamientos, nos preguntamos por el triángulo herbatiano, dónde quedaron el conocimiento y los docentes. En el desafío por poner el estudiante y los aprendizajes en el centro, se omite el lugar de un proceso decidido de enseñanza y la figura de un docente que ofrece una mediación con el conocimiento, de manera que el estudiante sea capaz de establecer contacto y a partir de allí desarrollar aprendizajes.

Por otra parte, también se indica a modo de ejemplo, dentro de otro documento nombrado como Plan para Educación Media Superior (2023), que los estudiantes, son quienes tienen que “elegir experiencias educativas, el pedido de puentes más sólidos con el mundo laboral a través de prácticas, más orientación sobre opciones de estudio y oportunidades laborales, y la profundización de modos híbridos de enseñanza, entre otros” (PEMS, 2023, p. 20). Por lo tanto, se les concibe como sujetos “aprendientes/competentes” (Labate, 2021), es decir, capaces de “(...) actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación en un entramado dinámico de esos recursos (ya sean propios o contruidos con otros) seleccionados, combinados y movilizados pertinentemente y desde parámetros éticos” (MCN, 2022, p. 41). Desde ese punto, el derecho a la educación, se plantea desde un “avanzar hacia una verdadera educación inclusiva en todo el sistema, desde el supuesto que todos los jóvenes son beneficiarios del mismo y que tienen derecho a educarse/aprender” (MCN, 2022, p. 21).

Es preciso, poder “alumbrar” el orden neoliberal, que la implementación contiene en su sombra, como un componente esencial, puesto que se aboga por la “conformación de una subjetividad basada en la individualidad, la maximización y el autointerés para el usufructo del derecho “sagrado” de la propiedad (libertad individual y derecho a la propiedad con un status cuasi-trascendental, cuando no directamente ligado a la naturaleza humana)” (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 5), es esto lo que lleva a entender a niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde un emprendedurismo, que tiene por mandato “poner todos los recursos individuales (trabajo, creatividad, inteligencia, incluso cooperación) para obtener un beneficio que, en última instancia, depende del esfuerzo, el mérito, el sacrificio propio y el azar” (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 5) y que “de no obtenerlo, emerge la culpa y la responsabilidad individual frente a una situación vista como el resultado justo de elecciones y situaciones particulares” (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 5).

Detenerse a desnaturalizar los lineamientos vigentes, por otra parte, admite, ver a su vez, como el vínculo pedagógico, se diluye, desde el avistamiento de este, como condición de posibilidad (Gómez Sollano, 2013). La omisión de los docentes y de la enseñanza, aloja, como enfatiza Puiggrós (2023), inhabilita la posibilidad de transformar la libertad natural en libertad social de estudiantes, para pasar “a formar sujetos escépticos, amarrados en el presente, motivados a volcar su afán en cada día” (Puiggrós, 2023, p. 211). Se trata de otra educación, totalmente distinta, una sustentada en “abandonar la búsqueda de la unidad del sujeto” (Puiggrós, 2023, p. 211), en atender a dividir subjetividades, individualizarlas, autorreferenciarlas. En ello, se pierde de vista a los sujetos colectivos, que “son representados como disfunciones, errores o crímenes políticos” (Puiggrós, 2023, p. 189) y que “esconde serios peligros (...) una nueva normalización de la injusticia social y la desigualdad educativa” (Puiggrós, 2023, p. 189). El concepto de comunidad, por ende,

(...) se pone en cuestión bajo el imperio del individuo y sus decisiones “libres”. Junto con la disolución del lazo comunitario capaz de estructurar solidaridades, el principio de igualdad se evapora y la conformación de desigualdades se legitima como resultante de elecciones individuales bajo la lógica del mercado. Para el neoliberalismo, entonces, la desigualdad es justa. En nuestros tiempos contemporáneos, el neoliberalismo parece lograr despojarse definitivamente incluso de los principios que habían fundado al liberalismo (político) y emerge como una lógica de subsunción de la vida (y la naturaleza) para configurar un nuevo metabolismo societal (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 5).

Las directivas adoptadas, por consiguiente, enmascaran más allá de las ideas aparentemente innovadoras, como propone Schapiro (2018), la reedición de viejas propuestas y proyectos, que son un riesgo para el futuro democrático uruguayo. De hecho, a partir de Mouffe (2023), puede identificarse que se adoptan una variedad de formas ideológicas, sin dejar atrás rasgos comunes, un claro ejemplo de ello, se encuentra en la articulación de principios neoliberales con el neoconservadurismo, la idea de la libertad de mercado como condición necesaria para el ejercicio de la libertad individual. La política como un mero asunto técnico de administración del orden establecido, como terreno reservado para expertos, a la par de una coordinación jerárquica, que como señala Lechner (1997), se apoya en un ejercicio de poder vertical, centralizado, estructurado, con base en la satisfacción del interés lucrativo, esto significa una política que “es simplemente ejecutada por el aparato burocrático, una pirámide

escalonada de funcionarios expertos, dedicados, sometidos e imparciales” (Aguilar Villanueva, 1993, p. 15).

Políticas educativas como procesos dialógicos y conflictivos, elaboración de lo política y lo político

Al tomar los postulados de Ball, Maguire y Braun (2016), se puede constatar como la elaboración de políticas educativas, regularmente, se sitúa desde una determinación de control y transformación de la educación, particularmente, intentando “modernizar” lo educativo, en pos de la mejora de resultados y desempeños. Esto exige, a las escuelas, una competitividad que se encuentra marcada fuertemente en documentos y legislaciones emitidas, pero sobre todo, pensar iniciativas que se inscriben en una serie de “políticas rápidas” (Ball; Maguire y Braun, 2016, p. 22) que apuestan por ajustar y adaptar al sistema educativo a las transformaciones existentes en el mundo. Posicionarse desde esa construcción de política, dificulta ver su formulación como un proceso de comprensión, traducción, decodificación, redcodificación, que supone, atender a las instituciones, sus eventos, las personas y sus intereses. “Girar” la manera en que se formulan e implementan las políticas educativas, en tanto, requiere de pensar en una “teoría de actuación política” (Ball, Maguire y Braun, 2016, p.13), que no se defina superficialmente como una tentativa de resolver una problemática, como una “política normativa” (Ball; Maguire y Braun, 2016, p. 13) que se sustenta en la producción de textos y una única respuesta posible proveniente de quienes en definitiva, diseñan las mismas. Por el contrario, se trata de concebirla desde los términos de procesos y actuación política que acontece dentro de las instituciones escolares, no quedando las voces de los colectivos docentes marginadas. Esto tiene que ver con transformar la política educativa, en un proceso diverso, sujeto a distintas interpretaciones, a negociaciones entre distintos grupos que pueden estar “fuera de la máquina formal de elaboración de la política oficial” (Ball; Maguire y Braun, 2016, p. 13).

En este sentido, siendo la política educativa, una cuestión pública, debe visionarse como construcciones sociales, que dependen “de un marco analítico y marco valorativo; una “cuestión” y su/s respuesta/s se elaboran a través de un proceso político, institucional y técnico colectivo y conflictivo” (Ball; Maguire y Braun, 2014).

Posicionarse desde dicha teoría, implicaría provocar una ruptura, en lo que respecta a la

centralidad que se otorga al diseño “desde arriba” (“*Top down*”), para pasar a otorgar un lugar indiscutible a quienes están en los cotidianos escolares, donde se construya desde un “ensamblaje” (Bardach, 1980), de múltiples y diferentes elementos, que provengan de distintas partes, desde una persuasión y negociación como único modo de lograr que cada parte coopere bajo un común.

Esto supone pensar en una “comunidad política” (Rancière, 1996), que no se reduce a un simple contrato en donde se intercambian servicios o bienes. Una comunidad que se da dentro de una situación de “desacuerdo” (Rancière, 1996), que se genera desde un escenario de interlocución común. Concebirse desde ese lugar, supone, configurar subjetividades a partir de un “entrecruzamiento de identidades” (Rancière, 2000) desde una posición incómoda que habilita un gesto metapolítico (Badiou, 2009), para potenciar la alteración (Stevenazzi, 2020) de lo dado, posibilitando una “acción colectiva a partir de su relación con el espacio público” (Naishtat, 1999, p. 1).

Algunas reflexiones

A lo largo de este escrito hemos procurado abordar las implicancias que ha contraído el giro hacia un gobierno de “nueva derecha” en Uruguay en la formulación e implementación de la política educativa, así como la “transformación educativa” que instala.

En ello, señalamos como las reglas y la organización del juego político actual, pasan a configurar mecanismos de índole institucional, que atienden determinadas preferencias e intereses sobre otros para la toma de decisiones, que es lo que conlleva la instalación de cierto régimen político, que regula el acceso, la distribución y ejercicio efectivo del poder político. En ese sentido, dicho poder se reduce a un poder despótico, ejercido por un abanico de acciones que unos pocos tienen facultad de llevar adelante, sin una negociación con actores de la sociedad civil. En cierto punto, se trata de una primacía de autoridades y técnicos por sobre gobernados, en este caso, docentes, familias, niños, niñas, jóvenes.

Lo mencionado, conlleva un alejamiento sustantivo de la democracia deliberativa, en la medida que no admite una “autonomía imbricada” (Camou, 2001) que permita un intercambio entre grupos y organizaciones disímiles, con autoridades y saberes técnicos, en el proceso de

formulación e implementación de la política educativa. Y a la vez, un apartamiento de un desacuerdo que es en definitiva donde la política tiene posibilidad.

Por otra parte, existe un debilitamiento de lo común y un no reconocimiento de una comunidad política, cuando esta es la que habilita el ser con, de asumir a otros/otras como constituyentes de eso que es comunitario. El ser con, en el marco actual, se ve diluido y con ello se da una culminación fatal ontológica de lo común.

Formular e implementar otra política educativa, requiere, por tanto, de plantear un lugar de encuentro desde los términos de Rancière (1996), desde la conformación de una comunidad política, en la que se dé una des-ubicación, así como una des-identificación atravesada por la igualdad, para encontrar otras maneras de hacer, decir y pensar desde la adquisición de un carácter disruptivo, que permita reposicionar lo común como espacio de encuentro en lo público desde el cual recuperar construcciones políticas más amplias y complejas.

Referências

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. (Comp.). **Antología de Políticas Públicas, 4 vols.** México: DF, 1993.

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BADIOU, Alain. **Compendio de la metapolítica.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

BARDACH, Eugene. **The Implementation Game.** Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1980.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas.** Atuação Em Escolas Secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRUGUÉ, Quim. Políticas públicas: Entre la deliberación y el ejercicio de autoridad. **Cuadernos de Gobierno y Administración Pública**, n. 1, 2014.

CAMOU, Antonio. De cómo tienen consecuencias las ideas. **Revista Nueva Sociedad**, n. 170, diciembre. 2000.

CIFRA. (2023). Actitudes hacia los cambios en la educación. Disponible en: <https://www.cifra.com.uy/actitudes-hacia-los-cambios-en-la-educacion/> Consultado el: 28 de enero de 2025.

EDELMAN, Murray. Símbolos y quietud política. **Revista estadounidense de Ciencia Política**, n. 54, set 2014.

GÓMEZ SOLLANO, Marcela. Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México. In: RODRÍGUEZ, L.M.(Dir.) **Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina**. Buenos Aires: APPEAL, 2013. p. 41-81.

GUSFIEL, Joseph. **La cultura de los problemas públicos**. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014.

LABATE, Hugo. **Documento técnico-conceptual sobre Competencias**. Montevideo: ANEP, 2021.

LASSWELL, Harold. (1951). The Policy Orientation. In: LERNER, D; LASSWELL, H.D. (Eds.). **The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1951. p. 3-15.

LECHNER, Norbert. Tres formas de coordinación social. **Revista de la CEPAL**, n. 61, abril. 1997.

LINDBLOM, Charles; WOODHUSE, Edward. **The policy-making process**. Nueva Jersey: Prentice Hall, 1993.

LUJÁN, Diego.; PUIG, Gonzalo. El mecanismo de urgente consideración en Uruguay: origen, usos y riesgos. In: GARCÉ, A. y BOIDI, F. (Org.) **La Máquina de Aprender**. Disponible en: https://enperspectiva.uy/wp-content/uploads/2022/07/Urgente-Consideracion-en-Uruguay_final-Jun14_2022.pdf Consultado el: 28 de enero de 2025.

MARTINIS, Pablo. (Coord.). **¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador**. Montevideo: Sujetos, 2022a.

MARTINIS, Pablo. Escuela, pandemia y pospandemia: nuevas normalidades, viejas desigualdades. In: AVEDAÑO, F; COPERTARI, S. (Coords.). **¿Qué escuela para la pospandemia?** Argentina: HomoSapiens, 2022b.

MOUFFE, Chantal. **El poder de los afectos en la política hacia una revolución democrática y verde**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2023.

NAISHTAT, Francisco. (1999). Acción colectiva y regeneración democrática del espacio público. In: QUIROGA, H; VILLAVICENCIO, S; VERMEREN, P. (Comps.). **Filosofías de la ciudadanía**. Sujeto político y democracia. Rosario: Homo Sapiens.

PUIGGRÓS, Adriana. **Por una defensa de la educación pública**. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2023.

RANCIÉRE, Jacques. **El desacuerdo. Filosofía y Política.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

RANCIÉRE, Jacques. Política, identificación y subjetivación. In: ARDITI, B. (Ed.). **El reverso de la diferencia.** Identidad y política. Caracas: Nueva Sociedad, 2000. p.146- 152.

SCHAPIRO, Martín. América del Sur: ¿todo vuelve? **Revista Nueva Sociedad**, n. 275, mayo-junio, 2018.

SVAMPA, Maristella. Lo que las Derechas traen a la región latinoamericana. Entre lo político y lo social; nuevos campos de disputa. In: CHAGUACEDA, A.; GOTTBORG, L. (Coord.). **La derecha como autoritarismo en el siglo XXI.** Buenos Aires: Centro para la Apertura y el Desarrollo de América Latina (CADAL) Centro de Estudios Constitucionales Iberoamericanos AC, 2020. p. 15-61.

STEIN, Ernesto; TOMMASI, Mariano; ECHEBARRÍA, Koldo; LORA, Eduardo; PAYNE, Mark. **La política de las políticas públicas Progreso económico y social en América Latina.** Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo, 2006.

STEVENAZZI, Felipe. **Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano.** Montevideo: Ediciones Universitarias, 2020.

STOESSEL, Soledad; RETAMOZO, Martín. Neoliberalismo, democracia y subjetividad: el pueblo como fundamento, estrategia y proyecto REVCOM. **Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social**, n. 10, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. 2020.

THOENING, Claude. L'analyse des politiques publiques. In: Grawitz, M; Léca, J. (eds.). **Traité de Science Politique. Volumen. 4: Les politiques publiques.** París: PUF, 1985. p.39-130.

URUGUAY. EBI. **Educación Básica Integrada. (2022).** Montevideo, 2022.

URUGUAY. LUC. **Ley de Urgente Consideración N.º 19. 889. (2020).** Montevideo, 2020.

URUGUAY. LGE. **Ley General de Educación N.º 18.437. (2008).** Montevideo, 2008.

URUGUAY. PEMS. **Plan para la Educación Media Superior. (2023).** Montevideo, 2023.

URUGUAY. MCN. **Marco Curricular Nacional. (2022).** Montevideo, 2022.

URUGUAY. **Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020- 2024. (2020).** Montevideo, 2020.

URUGUAY. **Plan de Política Educativa Nacional 2020- 2025 MEC.** (2020). Montevideo, 2020.

URUGUAY. **REDE. Reglamento de Evaluación del Estudiante de la Educación Básica Integrada.** (2022). Montevideo, 2022.

Submissão em: 21/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
Conforme normas da:

