

# La tensión focal-universal en las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Análisis de la dimensión curricular desde una perspectiva de justicia

*Focal-Universal Tension in Educational Inclusion Policies in Uruguay. Analysis of the Curricular Dimension from a Perspective of Justice*

STEFANÍA CONDE\*

Universidad de la República

---

## Resumen:

Este artículo analiza la relación entre focalización y universalización en el contexto de las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay a partir del 2005. Especialmente, se pone énfasis en el *currículum* como una de las dimensiones de estas políticas que se ve afectada por esta tensión. Interesa detenerse en el *currículum* prescripto y en el *currículum* real, con el fin de poner acento no solo en el diseño, a partir del cual se seleccionan los contenidos culturales a ser transmitidos, sino también en el desarrollo de la propuesta, en el que ocupan un lugar protagónico los sujetos que transforman y al mismo tiempo producen cultura en la escuela. A partir de un abordaje cualitativo, el trabajo recupera los aportes de dos estudios de investigación en torno a dos propuestas de inclusión educativa que se implementan en Uruguay en Educación Media, a los efectos de problematizar la dimensión curricular en el marco de la tensión entre el carácter focal y universal de las políticas, desde una perspectiva de justicia.

**Palabras clave:** Políticas de inclusión – Focalización – Universalización – *Curriculum* – Justicia

---

## Abstract:

*This article analyzes the relationship between focalization and universalization in the context of the policies of educational inclusion developed in Uruguay since 2005. Especially, emphasis is placed on the curriculum as one of the dimensions of these policies that is affected by this tension. It is important to focus on the prescribed curriculum and the real curriculum, with the aim of emphasizing not only the design, from which the cultural contents to be transmitted are selected, but also in the development of the proposal, in which they occupy a protagonist place the subjects that transform and at the same time produce culture in the school.*

*Based on a qualitative approach, this work recovers contributions of two research studies concerning two proposals for inclusive education that are implemented in Uruguay in middle education, in order to problematize the curricular dimension within the framework of the tension between the focal and universal character of the policies, from a perspective of justice.*

**Key words:** Inclusion policies – Focalization – Universalization – Curriculum – Justice

---

Recibido el 10 de abril 2019 | Aceptado el 16 de junio de 2019

---

Cita recomendada: Conde, S. (2019) "La tensión focal-universal en las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Análisis de la dimensión curricular desde una perspectiva de justicia", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 131 a 142.

---

## Introducción

El propósito del artículo es analizar la relación entre el carácter focal y universal en las políticas de inclusión educativa que en Uruguay se vienen desarrollando desde el primer gobierno del Frente Amplio. Particularmente, se busca poner acento en una de las dimensiones de estas políticas, vinculadas al *currículum*, tanto prescripto como real. Dicho análisis se procura realizar en clave de justicia, concebida como la articulación entre el reconocimiento de las diferencias constitutivas de cada sujeto y el valor de lo común, vinculado a la transmisión del patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho. Justicia concebida, desde los aportes de Derrida (Derrida, 1999; Derrida y Dufourmantelle, 2000; Derrida y Roudinesco, 2003) como el encuentro entre la herencia y la hospitalidad.

Se parte de concebir al *currículum* como campo problemático y complejo, no exento de tensiones, en tanto conviven múltiples perspectivas y dimensiones de análisis que es preciso considerar a los efectos de no quedar atrapados en un sentido reduccionista del mismo. Teniendo en cuenta su carácter político y no neutral –“ningún *currículum* puede ser neutro y aséptico” (De Alba, 1998: 7)–, podemos señalar que en el proceso curricular intervienen diversos actores que luchan por fijar sentidos a la educación, imprimiéndoles la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses. De aquí la lógica del poder que atraviesa al *currículum* (De Alba, 1998; Tadeu da Silva, 1999), y en este marco el interés en detenernos en la perspectiva de justicia, sus diferentes significaciones, y sus implicancias epistémicas y políticas al momento de pensar lo curricular.

En el desarrollo del artículo, se analizarán algunas tensiones entre los aspectos formales y prácticos del *currículum*, destacando la importancia de ambos. Por un lado, del diseño curricular a partir del cual se seleccionan los contenidos a ser enseñados, y por otro lado, del desarrollo curricular, en el marco del cual es importante pensar y reivindicar el lugar que ocupan los sujetos en la transformación y producción de cultura en la escuela.

A los efectos de problematizar esta relación entre el carácter focal y universal de las políticas de inclusión educativa en clave de justicia, se recuperan dos estudios de investigación en torno a dos propuestas de inclusión educativa que se desarrollan en Educación Media<sup>1</sup>, en el marco de las cuales esta tensión atraviesa lo curricular.

## La tensión focal-universal en el contexto de las políticas de inclusión educativa

Las políticas de inclusión educativa se definen por su carácter focalizado (Mancebo y Goyeneche, 2010; Fernández, 2010; Bordoli y Martinis, 2010), dirigiéndose a grupos de la población que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social. No obstante, como rasgo distintivo que disputa con la década de los noventa, dichas políticas se enmarcan en una construcción híbrida (Bordoli, 2016) al surgir como políticas focalizadas inscriptas en una pretensión de universalidad. En documentos de la política educativa nacional del primer período de gobierno del Frente Amplio, ello se visualiza claramente al referir a la focalización con “*vocación universal e igualitaria*” (Yarzabal, 2010: 18), o bien al “*movimiento focal universal*” (MIDES, 2007: 36) planteado en el Plan de Equidad.

Al respecto, si bien las políticas de inclusión se presentan dirigidas a determinados sectores de la población, tienen una pretensión de universalidad al aportar una mirada que trasciende la propuesta para ubicarse en un cuestionamiento al formato escolar tradicional. En este sentido, en un documento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del año 2011, se plantea la necesidad de apuntar a la universalización del derecho a la educación, reconociendo las dificultades que presenta el modelo institucional que se ofrece a los efectos de integrar a todos los sujetos, constituyendo estas políticas una oportunidad para repensar el formato escolar fundante.

No obstante, a más de diez años de la implementación de alguna de las políticas de inclusión educativa en Uruguay, continúa siendo un desafío esta promesa de universalidad, en el marco de la cual está la oportunidad de repensar el formato escolar hegemónico en general, independientemente del contexto en el que se encuentren ciertas instituciones educativas, ciertos sujetos.

Una de las dimensiones que atraviesa esta tensión focal-universal es la curricular. En este marco, el tratamiento de la diferencia se traduce en ocasiones en desigualdad, ya que deviene natural establecer currículos distintos para ciertas poblacionales y diseñar políticas focalizadas según los contextos, con recorte de contenidos con respecto a la propuesta hegemónica. En este sentido es que nos interesa detenernos en las implicancias de la tensión entre focalización y universalización en el *currículum*, tanto prescripto como real.

## El valor del currículum como norma pública

Abordar el *currículum* desde su dimensión prescriptiva implica pensar en la cuestión relativa al recorte de los contenidos a ser enseñados y su relevancia. En este sentido, importa destacar, en primer lugar, el valor del *currículum* prescripto y su carácter público, vinculado estrechamente a la noción de justicia. Al respecto, acordamos con Dussel (2006, 2014) sobre la necesidad de reivindicar el lugar del diseño curricular como norma escrita con carácter público, en el marco del cual se procura conservar parámetros comunes sobre lo que se enseña en la escuela.

Este aspecto es fundamental ya que la definición colectiva del diseño curricular no puede quedar atrapada exclusivamente en la lógica de cada docente o contexto, siendo necesario un *"texto curricular con vocación universalista"* (Bordoli, 2009: 131) en tanto podemos correr el riesgo de promover la desigualdad.

Como expresa Dussel (2006) al referir a la importancia que asume la definición política del *currículum* prescripto,

*"el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo [...] resaltamos que el currículum tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común"* (Dussel, 2006: 3).

Se reconoce así el lugar del *currículum* prescripto en su función regulatoria del proceso de selección de los contenidos de la enseñanza escolar. En este sentido el *currículum*

prescripto no es reivindicado desde su pretensión de control de la práctica escolar (como se concibe desde una perspectiva tecnicista), sino desde la necesidad de que exista un marco curricular capaz de organizar al sistema en su conjunto.

Podemos destacar en este marco la justicia e igualdad como principios orientadores del diseño curricular, siendo esta una definición de carácter político que conduce a repensar las necesarias relaciones entre Escuela y Sociedad, en tanto el *currículum* sintetiza un proyecto educativo y cultural. Como expresa Dussel (2006) en el contexto de los desafíos actuales,

*“Quizás es la pregunta por la justicia la que está faltando en el debate sobre la diversidad en la educación. Se trata de un interrogante político y ético que atraviesa al conjunto de la organización escolar y al currículum, y no se resuelve en el espacio de la ‘educación para los pobres’ sino que exige replantear el horizonte de igualdad ciudadana que estamos proponiendo a las nuevas generaciones, e involucra al sistema en su conjunto”* (Dussel, 2004: 4).

Al respecto, es muy interesante el planteo de Plá (2016) respecto a la pregunta por las propuestas curriculares para la enseñanza que se aproximan más, por lo menos potencialmente, a la educación como justicia social en el marco de las estrategias transformativas y no afirmativas. De este modo, y teniendo en cuenta la diversidad de significados de un mismo significante, es importante distinguir las estrategias afirmativas en el marco de una concepción de justicia como igualdad de oportunidades, y las estrategias transformativas en el contexto de la justicia concebida como igualdad de posiciones.

Las estrategias afirmativas para reparar la injusticia son aquellas que intentan corregir la desigualdad desde el punto de vista de sus consecuencias y no desde sus causas, por lo que la estructura desigual se mantiene; mientras que las estrategias transformadoras aspiran a corregir los resultados injustos generando cambio en las estructuras. Desde esta línea de análisis podríamos decir que desde las estrategias afirmativas se fundamentan las políticas focalizadas de “discriminación positiva”.

De acuerdo a Dubet (2011), la escuela de la igualdad de oportunidades reposa sobre la homogeneidad de la oferta escolar, en la que la igualdad de la oferta parece ser la condición de base de la justicia, principio que es plausible de someter a crítica cuando nos enfrentamos a las inequidades reales que dividen a los hombres según ingresos y condiciones de vida.

Ello tiene repercusiones al momento de pensar lo curricular, ya que desde las estrategias afirmativas el *currículum* se enmarca en una visión homogeneizante que reproduce la visión hegemónica, mientras que en el marco de las estrategias transformativas, hay un reconocimiento de la diferencia, reivindicando el lugar de lo común.

Desde este lugar, adquiere importancia analizar –tal como lo hace Plá (2016) para el caso de la enseñanza de la historia– los contenidos curriculares a partir de los lentes de las estrategias afirmativas o transformativas. En palabras del autor, cuanto más se aproximen a la segunda, es decir, cuanto más promuevan “*la desinstitucionalización de los patrones de valor cultural que impiden la paridad de participación*” (Plá, 2016: 71), mayor es la potencialidad para modificar las relaciones simbólicas de dominación y de desigualdad. Ello teniendo en cuenta que los diseños curriculares incluyen y también excluyen en el marco de lo que se denomina *currículum* nulo, contenidos y procesos cognitivos a partir de relaciones de poder entre los diversos actores. De este modo, como expresa el autor,

el *currículum* legitima las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales hegemónicas y, en este sentido, las desigualdades materiales y simbólicas.

En el marco de este planteo adquiere centralidad en las discusiones sobre lo curricular la categoría “justicia cognitiva” (De Sousa, 2009) o “justicia curricular” (Connell, 2009; Plá, 2015), como forma de pensar cuáles son las dinámicas curriculares que habilitan la inclusión de diferentes sujetos y actores en la enseñanza de las disciplinas.

Siguiendo a Plá (2015), la justicia curricular debe entenderse como parte de la justicia social, y hace referencia al derecho de los diferentes grupos sociales a un contenido escolar que sea pertinente para ellos; que esté diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos. Ello teniendo en cuenta que el *currículum* hegemónico margina otras formas de organización del conocimiento. De esta forma se configura una de las formas de exclusión educativa a las que alude Terigi (2009), que deriva de los “aprendizajes elitistas o sectarios” (Terigi, 2009: 24), producto de marcos curriculares que precisamente no contemplan los intereses de todos los sectores sociales, desautorizando las perspectivas y saberes de los menos favorecidos.

## El lugar de los sujetos que transforman y recrean el diseño curricular en la Escuela

En consonancia con el planteo que venimos realizando, podemos señalar, siguiendo a Frigerio (1991), que el *currículum* prescripto cumple las siguientes funciones:

Define y delimita lo esperable al determinar el marco de referencia del quehacer docente. Cumple una función creativa, ya que tiene una estructura intersticial, de modo que los docentes pueden introducir modificaciones: agregar, interpretar, moldear el diseño del *currículum* prescripto.

Con respecto a la primera de las funciones señaladas, es relevante tener presente que el *currículum* organiza un “cerco cognitivo”<sup>2</sup>, ya que delimita lo pensable bajo la idea de que está cerrado o terminado. De aquí el lugar de los sujetos, a los efectos de no quedar limitados en su acción y pensamiento, siendo importante que hagan uso del margen de libertad presente en los intersticios de la prescripción curricular.

En este sentido, reconocer el valor del *currículum* como norma pública nos conduce a concebirlo en su relación con el *currículum* real o *currículum* en acción, entendido como todo aquello que sucede en la Escuela a partir de las interacciones que se producen entre docentes, alumnos y contenidos culturales a ser transmitidos.

Siguiendo la misma línea, Goodson (2007) plantea que el *currículum* es una guía del mapa institucional de la escuela, debiendo destacarse el carácter abierto y flexible del diseño curricular, en tanto propuesta que necesariamente se va a recrear en cada institución y en cada aula, a partir del aporte singular de los actores, quienes asumen un rol protagónico en los procesos de transformación y producción de la cultura escolar. Los docentes se convierten de este modo en actores clave al vehiculizar y concretar las propuestas que surgen de las normas curriculares, produciéndose significaciones múltiples que no han sido anticipadas en el diseño.

Al respecto, podemos señalar que los sujetos son capaces de traducir en sus prácticas escolares el *currículum* prescripto, pudiéndose producir, en términos de Puiggrós (1990), “alternativas pedagógicas”, concebidas como movimientos capaces de modificar, en alguno de sus rasgos, lo que Tyack y Cuban (2001) denominan “gramática escolar”. Gramática que desde su dimensión material y simbólica se configura a partir de ciertos elementos que estructuran la Escuela, condicionando, aunque no determinando, la práctica escolar.

En este sentido, siguiendo el planteo de los autores, en el marco de los procesos de implementación de las reformas curriculares operan “procesos de hibridización” (Tyack y Cuban, 2001), que implican modificaciones a partir del hacer de los sujetos que imprimen su propia historia.

Ello es de suma importancia, ya que de acuerdo a lo señalado por Frigerio (2000), pese a la “intencionalidad clonadora” que muchas veces poseen las reformas educativas, las escuelas siempre encuentran intersticios sobre los que intervienen con autonomía.

Es desde este marco interpretativo que interesa especialmente realizar estudios del *currículum* real o en acción que den cuenta de las experiencias de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el contexto escolar, destacando el papel de los sujetos capaces de transformar el *currículum* prescripto desde una perspectiva de justicia e igualdad.

## Relación entre *currículum* prescripto y real en el marco de las políticas de inclusión educativa en contextos de pobreza

Como hemos planteado en el contexto de la tensión focal-universal, en contextos de pobreza es particularmente importante reflexionar sobre la dimensión curricular en clave de justicia. A nivel macro, pensando en las diversas políticas de inclusión educativa que se vienen implementando desde el año 2005 en Uruguay, que, dirigidas a contextos sociales catalogados como vulnerables muchas veces plantean un diseño curricular que relega de su función principal vinculada a la transmisión de los contenidos culturales, priorizando la función asistencial, y corriendo el riesgo de permanecer en la focalización. A nivel micro, pensando en los actores que participan en el desarrollo curricular, y que desde una opción política pueden optar por reproducir/producir la desigualdad o trabajar por una educación más justa e igualitaria.

De aquí la importancia de visualizar cómo opera en el marco del *currículum* real esta tensión, y cuál es la actitud del docente frente a propuestas que muchas veces anteponen el contexto desde una visión negativa que reproduce la desigualdad.

En un estudio realizado sobre el Plan de Formación Profesional Básica (FPB<sup>3</sup>) (Balmelli, Conde y Melgar, 2017), encontramos algunas tensiones en el marco de las visiones docentes sobre el *currículum*. Al respecto, hay que tener en cuenta que el Plan plantea diferentes aspectos innovadores desde el diseño curricular: definición del *currículum* abierto y flexible, organización de los cursos a partir de módulos semestrales y en diferentes trayectos que contemplan la historia educativa del alumno, forma de trabajo colectivo del docente dentro del Espacio Docente Integrado (EDI) donde se elabora como parte integrante del *currículum* las Unidades Didácticas Integradas (UDI). En este contexto los docentes intervienen en el “proceso de la determinación curricular” (De Alba, 1998: 11).

Recuperando las voces de los actores que participan en el desarrollo de la propuesta, hay quienes destacan positivamente el planteo curricular, expresando:

*“El plan tiene su lógica en no esperar que la gente venga sino ir a buscarla, no que la gente se adapte al currículo, sino que éste se adapte a la situación de la gente. En todas las materias y en taller hay un currículo prescripto a trabajar de forma obligatoria por el docente en sus espacios propios que son 2/3 del total. El resto del currículo es abierto y se define por los docentes de cada grupo en colectivo. Esta es la principal innovación del Plan y su fortaleza”*(D1, comunicación personal<sup>4</sup>).

En esta línea, algunos de ellos destacan la creatividad y la participación docente en el marco de esta apertura y flexibilidad curricular, expresando las tensiones que muchas veces se expresan en la relación entre *curriculum* prescripto y *curriculum* real:

*“En el FPB no hay que correr detrás de determinados temas, tengo la libertad de elaborar un programa a desarrollar con los alumnos que tengo hoy y que no son lo mismo que los del año pasado. Esto impacta mucho al docente nuevo en el FPB ya que acá no hay “semana tanto o cuánto” y un plan rígido a llevar adelante... Hoy no doy los contenidos como los daba al entrar, antes hacía lo que me daba seguridad que era el programa establecido. Después me di cuenta que debía dar lo que era importante para el alumno”* (P1, comunicación personal).

No obstante, encontramos otras voces que dan cuenta de una concepción del *curriculum* distinta, al visualizar la flexibilización curricular desde un lugar negativo debido a la focalización y la reducción de exigencias del Plan que no promueve la continuidad educativa:

*“Somos conscientes que el FPB no es lo mismo que un Ciclo Básico o Liceo, la preparación no es la misma y la verdad que el nivel es más bajo. Acá se adapta todo al alumno y si hay que bajar el nivel se hace y si se puede subir lo hacemos”* (M5, comunicación personal).

*“Hay una reducción de materias que es clara y afecta porque en el momento que el muchacho tiene que tomar otro tipo de asignaturas, una vez logrado el Ciclo Básico, va a encontrarse con cosas que le cuestan más”*(P2, comunicación personal).

*“A nivel curricular es más permisivo por la forma en que está armado con pruebas y exámenes... a la hora de las calificaciones se promedia la nota con otras materias y el taller. Esta permisividad afecta la trayectoria posterior (...). Se prioriza la culminación de ciclos y no tanto cómo se llega a hacerlo. Se pierde el sentido, el para qué de la educación”* (P10, comunicación personal).

En estos casos, la pobreza limita los contenidos enseñados, así como el aprendizaje. El diseño de las políticas incide en las representaciones docentes produciendo como efecto la “condescendencia pedagógica” (Tenti Fanfani, 2009) a la que hacíamos referencia, y en este marco se visualiza al sujeto de la educación desde la carencia. Se traza así una línea divisoria, ya que se percibe que los contenidos programáticos no se cumplen de igual forma en las instituciones de los barrios periféricos.

Interesa apreciar en este marco la pluralidad de visiones en torno a lo curricular, y en este sentido la importancia que adquieren los sujetos en el desarrollo de la propuesta, en la que intervienen múltiples factores: sus representaciones sobre el plan, las concepciones sobre los sujetos destinatarios, las condiciones organizacionales en las que desarrolla su labor, la interacción entre

otras figuras educativas del plan (educador, alfabetizador laboral, maestro de taller), así como las trayectorias de vida de los estudiantes que participan de esta política de inclusión.

## Una tensión más allá del contexto

Interesa en este último apartado poder dar cuenta de que esta tensión entre *currículum* único y *currículum* contextualizado no solo se manifiesta y se instala cuando hablamos sobre políticas educativas en contextos de pobreza. En este sentido, es interesante visualizar en la actualidad que en otros programas de inclusión que plantean desde su formulación *currículum* flexibles, también se expresan tensiones que es posible analizar en clave de justicia.

En un estudio realizado sobre el Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES<sup>5</sup>) en la Intendencia de Montevideo (Borgia, Conde, Lemos y Rodríguez, 2016), que es un programa que se dirige a adultos que por diversos motivos no han finalizado la Educación Media, es posible apreciar diferentes posiciones docentes respecto a lo curricular. Ello teniendo en cuenta que en este programa los grupos de estudio de distintas asignaturas están organizados en dos etapas anuales. Los cursos se desarrollan en etapas cuatrimestrales que comprenden catorce semanas de clase, con un número promedio de tres horas docentes más la instancia de evaluación de cierre de proceso. Finalizada la etapa se habilitan mesas de examen especiales (integradas por docentes del ProCES y otros designados por la inspección de la asignatura correspondiente en caso de ser necesario), para aquellos participantes que cuentan con el aval del docente de la asignatura correspondiente. Atendiendo al diseño del currículo, se establece que el mismo debe ser amplio, abierto y flexible, teniendo en cuenta la adaptación curricular a las características de los estudiantes. Al respecto, es importante tener presente que el ProCES utiliza los programas y regímenes de preiaturas que Secundaria exige en sus cursos regulares, de modo que se torna necesaria la flexibilización curricular en el marco del régimen de cursado cuatrimestral.

De las entrevistas y grupos de discusión realizados a docentes surgen las siguientes posiciones:

- Docentes que visualizan la flexibilización curricular desde un lugar positivo, enmarcándola en un desafío que exige adaptar los contenidos atendiendo a las características de la población con la que trabajan.

*“Cuando tuvimos la primera inspección, la primera coordinación con inspección de Filosofía comentábamos eso, el cómo ajustar el programa pero también cómo cambian los objetivos y las generalidades de la evaluación, es distinto a lo que es un curso en Secundaria. Por ese lado se convirtió en un desafío el cómo pensar las clases y sobre todo por las características: personas adultas que toman la decisión de volver a la educación, a veces con mucho tiempo de distancia en que ha dejado de estudiar. En ese sentido había que cambiar un poco la estructura que uno ya tiene o con la formación de preparar una clase de determinada forma o curso anual. (...) Para mí fue muy bueno para abrir la cancha y trabajar de otra forma”* (EFF5, comunicación personal<sup>6</sup>).

*“La flexibilización curricular es un aporte y además lo trato de conversar con mis compañeros, de intercambiar y argumentar”* (EFQ4, comunicación personal).

*“Yo he podido adaptarlo muy bien porque me siento cómoda, es un programa que trato de*



*seleccionar sin sacrificar el contenido del programa oficial, y tratando de jerarquizar lo que me parece que sería más apropiado para adultos, como las dos cosas (...) hoy te puedo decir que los programas no tienen nada que ver tal vez con un programa tradicional pero recogen sí los contenidos que el programa oficial de algún modo sugiere para los cursos de Filosofía de 6° año" (EFF6, comunicación personal)".*

En este marco de análisis, destacan la flexibilización curricular como un proceso que promueve la libertad del docente en la toma de decisiones.

*"...te da ese tono de desafío del rol docente que hace que uno esté permanentemente jugando con la libertad de cátedra, que en mi caso me parece fundamental, trabajar con libertad de cátedra, yo creo que en ProCES es el lugar en donde más se puede hacer" (EFF6, comunicación personal).*

*"...en cuanto al programa hay mucha libertad para hacer los programas, hay que adecuar los programas, hay que adecuarlos para el grupo, para ProCES principalmente" (EFH5, comunicación personal).*

- Docentes que visualizan ciertas tensiones en la flexibilización curricular, señalando que es poco el tiempo de los cursos e implican un recorte de contenidos que repercute negativamente tanto en el aprendizaje como en la continuidad educativa.

*"Catorce clases son pocas, por más que uno adapte el programa lo que pueda, a veces uno no tiene más remedio que sacrificar contenido y ese es un problema para el aprendizaje de ellos" (EFF6, comunicación personal).*

*"...un poco lo siento, las 14 semanas, pero más que nada por el hecho de que yo siento que estoy habilitando a gente para que haga un 4to. después, entonces un poco siento que se van a pegar contra una pared en el momento que terminen 3ro. en ProCES y quieran venir a un liceo a hacer 4to. (...) creo que los que van a seguir 4to. habría que darles un apoyo extra, como que capaz que hacer una distinción entre bueno, los que quieran seguir no sé, tener una semana más y recuperar un poco, para reforzarlos un poco pero para que no sea frustrante y para que no abandonen en el paso siguiente" (EFM6, comunicación personal).*

Este aspecto es importante ya que nos remite a una de las críticas que muchas veces se le realizan a estos programas de inclusión vinculadas a las dificultades de continuidad educativa. De alguna manera se diseñan circuitos diferenciales para ciertos sujetos que muchas veces deben volver a insertarse al formato escolar tradicional que genera desafiliación.

- Posturas docentes que refieren a lo curricular desde un lugar tecnicista, operando el supuesto de que el programa oficial "hay que cumplirlo". En palabras de algunos profesores entrevistados,

*"...más allá de que los programas existen y hay que cumplirlos, hay que considerar los pre conceptos que tenemos fijados o no, abordar desde ahí, ir creando cimientos de a poco. También entiendo que hay que cumplir un programa" (EF15, comunicación personal).*

*"...los profesores nos ponemos un poco nerviosos cuando tomamos este tipo de programas, porque decimos, "cómo voy a hacer para que un programa pensado para siete u ocho meses de clase lo pueda dar en catorce semanas" (EFB4, comunicación personal).*

En estos docentes el programa prescripto se presenta como límite a los efectos de flexibilizar el *curriculum*. Desde el análisis realizado podemos decir que una acción de este tipo no es "justa" ya que se borra la diferencia en pos de trabajar con un programa que en el contexto del formato escolar se entiende que "debe ser cumplido".

Concebidas en su conjunto, las distintas posiciones docentes que hemos presentado dan cuenta del problema

que se plantea cuando existe la necesidad de articular la diferencia con lo común, sin traducir la propuesta curricular en desigualdad u homogeneidad.

## A modo de conclusión

El análisis realizado pretendió dar cuenta de la tensión entre focalización y universalización de las políticas de inclusión educativa en Uruguay, y sus implicancias en una de los elementos del formato escolar tradicional: el *currículum*. En este contexto, se puso acento en la importancia que asume el *currículum* tanto en su dimensión de diseño como de desarrollo. Ello desde una perspectiva de justicia que nos convoca a problematizar, por un lado, los contenidos que se recortan y forman parte de una propuesta curricular con carácter público, y por otro lado, las transformaciones que se producen en el terreno de la práctica educativa en la que intervienen los docentes como actores políticos que definen el curso de las reformas en las escuelas. Destacamos así el desarrollo curricular en el marco de un *currículum* prescripto que orienta la práctica pero que al mismo tiempo posee un carácter abierto y flexible que habilita la experiencia vivida por los actores, transformando y recreando lo que se establece en los documentos.

Desde este lugar, y en el marco de esta tensión focal-universal y sus efectos en el *currículum*, pudimos presentar dos ejemplos de propuestas de inclusión educativa (Plan FPB y ProCES-IM) que desde diferente lugar proponen un *currículum* abierto y flexible que debe respetar la especificidad, a la vez que garantizar la transmisión del patrimonio cultural a todos los sujetos. Aquí pudimos apreciar diferentes posturas docentes respecto a estas tensiones: aquellos que trabajan el *currículum* desde la diferencia sin traducirla en desigualdad, destacando positivamente el carácter flexible que amplía el espacio intersticial; aquellos que entienden que este trabajo implica un recorte de contenidos que repercute negativamente en la enseñanza y el aprendizaje; y otros que conciben el *currículum* desde una visión prescriptiva que debe cumplirse en el contexto del formato escolar más allá de toda particularidad de los sujetos e instituciones educativas.

Recuperando el eje de análisis en el marco de la importancia que asume pensar la relación entre *currículum* prescripto y *currículum* real es que resulta significativo recuperar las palabras de Dussel (2006), al expresar que es en esa relación que se juega la posibilidad de una enseñanza que simultáneamente aporte a lo común, a lo que deben aprender todos, y también contribuya a que cada uno recree eso común desde su posición propia y su contexto, sin traducirla en desigualdad.

Es así que la justicia surge como principio orientador de todo diseño y práctica curricular, capaz de articular la *igualdad*, a partir del reconocimiento de la transmisión del patrimonio cultural que a cada sujeto le corresponde por derecho, con la *diferencia*, que implica reconocer el aporte singular de los individuos y las instituciones en esa construcción de lo común. En este sentido, considero pertinente compartir y finalizar con una interrogante de la autora como forma de continuar reflexionando sobre el *currículum* en su doble dimensión: “¿Cómo hacerle lugar a la realidad de cada contexto y de cada institución, sin perder de vista que hay parámetros que deben ser comunes, si queremos plantearnos un horizonte de justicia y un sistema educativo más integrado e igualitario?” (Dussel, 2006: 2). Aquí el desafío para seguir pensando e interviniendo desde el diseño y desarrollo curricular en el marco de políticas educativas cada vez más próximas a la justicia.

## Bibliografía

- Balmelli, J., Conde, S. y Melgar, P. (2017), "El Plan de Formación Profesional Básica en el marco de la "inclusión": principales tensiones en el discurso docente", en *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, núm. 8, diciembre 2017, pp. 6-27.
- Bordoli, E. (2009), "Texto curricular y contexto en la gramática escolar. El nuevo currículum y el discurso educativo de los 90", en *Revista Quehacer Educativo*, Vol. 89, febrero 2009, pp. 124-131.
- Bordoli, E. (2016), *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*, Argentina, FLACSO.
- Bordoli, E. y Martinis, P. (2010), "Relaciones entre educación y pobreza. Continuidades y rupturas del discurso moderno", Serna, M. (coord.) (2010), en *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*, Montevideo, FCS, pp. 228-240.
- Borgia, F., Conde, S., Lemos, R. y Rodríguez, M. (2016), *Programa de Culminación de Enseñanza Secundaria (ProCES) en la Intendencia de Montevideo*. Inédito.
- CES (2015), *Propuesta de liceos con diversas ofertas educativas*. Disponible en: [https://zonalesteades.files.wordpress.com/2015/11/propuesta\\_2016.pdf](https://zonalesteades.files.wordpress.com/2015/11/propuesta_2016.pdf) (última entrada 15 de mayo de 2018)
- Connell, R. (2009), *La justicia curricular* (en línea). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf> (última entrada 15 de mayo de 2018)
- De Alba, A. (1998), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Derrida, J. (1999). Sobre la hospitalidad (en línea). Disponible en: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad.htm> (última entrada 15 de junio de 2018).
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*, Segoviano, M (trad.), Buenos Aires, De la Flor.
- Derrida J. y Roudinesco (2003), *Y mañana, qué...*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- De Sousa Santos, B. (2009), *Una epistemología del Sur*, México, Siglo XXI.
- Dubet, F. (2011), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dussel, I. (2004), *La escuela y la diversidad: un debate necesario* (en línea). Disponible en: <http://www.aulavirtual-exactas.dyndns.org/claroline/backends/download.php?url=L3RvZGFWSUFfMThfRHVzc2VsX0xhX2VzY3VlbGEucGRm&cidReset=true&cidReq=REDINE> (última entrada 10 de mayo de 2018)
- Dussel, I. (2006), *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*, versión preliminar (manuscrito no publicado), Mimeo, Buenos Aires, FLACSO.
- Dussel, I. (2014), "¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad", en *Revista Nuevas Perspectivas sobre el Currículum Escolar*, vol. 22, núm. 24, abril 2014, pp. 1-26.
- Fernández, T. (2010), *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf> (última entrada 16 de junio de 2018)
- Frigerio, G. (1991), "Currículum: norma, intersticios, transposición y textos", en Frigerio, G. (comp.), *Normas, teorías y críticas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Frigerio, G. (2000), *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, Chile, UNESCO.
- Goodson, I. (2007), "Currículo, narrativa y el futuro social", en *Revista Brasileira de educação*, vol.12, núm. 35, mayo/agosto 2007, pp. 241-252.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*, Ponencia presentada en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, FCS.
- MIDES (2007). *Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay*. Disponible en: [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan\\_equidad\\_def.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf) (última entrada 15 de mayo de 2018)

- Plá, S. (2015), Conferencia inaugural *La formación del pensamiento histórico*, UNAM (Méjico), en el marco de las XII Jornadas Internacionales de Investigación de las Ciencias Sociales (en línea). Disponible en: <http://servis.uab.cat/canalce/content/la-formaci%C3%B3n-del-pensamiento-hist%C3%B3rico-sebasti%C3%A1n-pl%C3%A1> (última entrada 12 de mayo de 2018)
- Plá, S. (2016), *Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina* (en línea). Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4073/3466> (última entrada 10 de mayo de 2018)
- Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Tadeu da Silva, T. (1999), *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, Belo Horizonte, Autêntica Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2009), "Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión", en *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, Año XCIX, núm. 1507, Abril 2009, pp. 44-49.
- Terigi, F. (coord.) (2009), *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*, Madrid, OEI.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE.
- Yarzabal, L. (2010), "Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio", en *Una transformación en marcha*, Montevideo, ANEP-CODICEN.

## Notas

- 1 En Uruguay la Educación Media comprende dos niveles: el nivel de educación media básica, que abarca el ciclo inmediato posterior a la educación primaria; y el nivel de educación media superior, que abarca hasta tres años posteriores a la educación media básica.
- 2 El *currículum* organiza un cerco cognitivo "en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento" (Frigerio, 1991: 23).
- 3 El FPB fue laborado por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) en el año 2007. Constituye una de las propuestas representativas de la política de inclusión educativa.
- 4 Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra D (Directores), P (Profesores) y M (Maestros de Taller). Cada uno de ellos seguidos de un número correlativo.
- 5 El ProCES constituye uno de los programas de inclusión educativa, inscribiéndose específicamente en el conjunto de los denominados "Programas Educativos Especiales" (PEE), actualmente denominados "Programas de Exploración Pedagógica" que surgen en el contexto de las líneas de políticas educativas nacionales desarrolladas inicialmente en el quinquenio 2005-2010. En la actualidad se desarrolla en diversas instituciones públicas y privadas, habiendo comenzado en la Intendencia de Montevideo en el año 2007.
- 6 Con respecto al código de citación de las entrevistas realizadas, se utiliza la letra E (Entrevistado/a), F o M (femenino/masculino), año del curso e inicial de la asignatura (Filosofía, Química, Historia, Matemática, Física y Biología).



Stefanía Conde es magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, e Integrante de la línea de investigación "Políticas educativas, currículum y enseñanza", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay. Posgraduada en *Curriculum* y Prácticas Escolares en Contexto, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Docente de Educación Cívica-Derecho y Sociología, Instituto de Profesores Artigas. E-mail: [stefa07\\_87@hotmail.com](mailto:stefa07_87@hotmail.com)