

OFENSIVA CONSERVADORA Y EDUCACIÓN EN URUGUAY

Paulo Martinis [*]

Gabriela Rodríguez Bissio [**]

[*] Dr. en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Profesor Titular del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1210-0098>

E-mail: pablomartinis@gmail.com

[**] Magíster en Políticas Públicas e Políticas Públicas e Formação Humana del Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1959-3523>

E-mail: gabriela.rodhis@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo aborda algunos aspectos de la ofensiva conservadora actualmente en curso en la educación uruguaya a través del análisis de dos tipos de fenómenos: a) un conjunto de cambios impulsados en la legislación educativa durante el año 2020; b) el uso que por parte de las autoridades gubernamentales se ha desarrollado del principio de laicidad. Partiendo de un marco conceptual sensible a los procesos de construcción discursiva que disputan sentidos hegemónicos a nivel social, el artículo presta atención a las manifestaciones pospolíticas y posideológicas que caracterizan a la ofensiva conservadora. Desde el punto de vista metodológico se trabaja con fuentes documentales (actas parlamentarias, textos legales, resoluciones de autoridades educativas y expresiones de actores claves). El artículo en su conjunto pretende aportar elementos para la comprensión de los efectos que el desarrollo de una discursividad conservadora viene produciendo en el caso uruguayo a los efectos de mostrar sus particularidades en un marco de despliegue del conservadurismo a nivel global.

Palabras clave: Educación. Conservadurismo. Pospolítica. Posideología.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objeto ofrecer una clave de lectura acerca de la ofensiva conservadora actualmente en curso en la educación uruguaya. Para ello se organiza en cuatro apartados. En el primero se plantean algunas claves conceptuales para el abordaje de la temática en términos de análisis discursivo, poniendo énfasis en las nociones de pospolítica (Mouffe, 2009) y posideología (Traverso, 2018). En el segundo se plantea una mirada acerca del período 2005 - 2019, mostrando como en el marco de tres gobiernos de la fuerza de centroizquierda Frente Amplio se fueron generando condiciones para el despliegue de la ofensiva conservadora. En el tercer apartado se abordan dos fenómenos a través de los cuáles se analiza la ofensiva conservadora. Se trata de los cambios normativos producidos en educación a través de la Ley 19889 y de los usos que del principio de laicidad ha llevado adelante el nuevo gobierno de derechas en el mismo año. Finalmente, en el cuarto apartado, se plantean algunas conclusiones iniciales acerca del fenómeno abordado, las cuales se pretende puedan servir de insumos para estudios que profundicen en la producción de conocimiento sobre el mismo.

EL DESPLIEGUE CONSERVADOR EN LA EDUCACIÓN URUGUAYA: POSPOLÍTICA Y POSIDEOLOGÍA

Uruguay no constituye una excepción a los procesos de restauraciones conservadoras sucedidas en América Latina en los últimos años. De modo similar a lo sucedido en diversos países de la región, luego de un período de gobiernos progresistas los sectores conservadores han logrado ubicarse nuevamente en el gobierno.

La alternancia en el ejercicio del poder político, que tan claramente define a un modo de convivencia democrático, se da en la región de un modo que podría definirse como paradójal: luego de períodos más o menos extensos —en el caso uruguayo se trata de quince años— en los que los niveles de pobreza descendieron sustantivamente y se lograron fuertes avances en materia de derechos sociales y económicos, los sectores conservadores menos identificados con esos procesos acceden nuevamente al gobierno con apoyo de amplios sectores populares.

Comprender estos fenómenos seguramente requiere de enfoques que prescindan de lecturas unicasales y sean capaces de reconocer no solamente aciertos en la estrategias

políticas desarrolladas por los sectores conservadores (Apple, 2003) y falencias de los sectores definidos genéricamente como “progresistas”; sino también movimientos que atraviesan los sentidos producidos en un tiempo histórico más allá de divisiones dicotómicas que ubican hechos y actores individuales o colectivos según ejes como derecha/izquierda o conservadurismo/progresismo.

El estudio de las transformaciones producidas en el campo de la educación puede resultar útil para apreciar algunos de estos procesos. Desde nuestro enfoque, los fenómenos educativos no pueden ser comprendidos exclusivamente como reflejo de la base económica y social en el marco de la cual tienen existencia. Tampoco pueden ser apreciados como instancias absolutamente independientes que se autoproducen y regulan. La noción de campo problemático de la educación propuesta por Puiggrós (1994) nos parece particularmente interesante en tanto remarca que pensar los fenómenos educativos supone hacer referencia a algunos que parecen ser parte de todas las sociedades humanas que han existido y a otros de carácter contingente que se fijan históricamente. Un aspecto central del planteo de Puiggrós radica en reconocer el carácter necesariamente precario de lo social, su imposibilidad de constitución plena, como base a partir de la cual plantearse “la aceptación de la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de sutura final entre la educación, la política, la sociedad” (Puiggrós, 1994: 40). Esta *imposibilidad de lo social* (Laclau, 1993) constituye un elemento conceptual clave a los efectos de intentar comprender continuidades y transformaciones que se producen tanto a nivel político como educativo.

En definitiva, la propia situación paradójica a la que nos referíamos más arriba, merece ser reconsiderada. Podríamos plantearnos la hipótesis de la paradoja si asumiéramos la existencia de alguna forma de coherencia última e inmanente en el funcionamiento de los sujetos sociales, políticos y educativos. En ese supuesto, quienes fueron beneficiados por las políticas progresistas no podrían asumir nunca una posición que permita la emergencia de políticas de restauración conservadora que en última instancia irían en contra de sus “intereses objetivos”. Que amplios sectores populares asuman posturas proclives a apoyar posiciones conservadoras, muestra que las supuestas continuidades se ubican solamente en nuestros esquemas teóricos, al igual que las denunciadas paradojas.

Entendemos que asumir el carácter inherentemente conflictivo y contradictorio de lo social puede ser base para una reflexión que avance en aportar claves de lectura de los acontecimientos, sin una pretensión de alcance o comprensión absolutos.

Tomar esto en cuenta tiene que ver con una actitud teórica y metodológica que evite lo que Saur (2012) llama la *sobreimpresión* de los referentes teóricos sobre los empíricos. Con el autor, asumimos que debemos evitar una práctica investigativa que se limite a la *aplicación* de un marco teórico, entendiendo *aplicar* como

(...) metáfora que muestra una forma de intervención sobre los problemas en estudio, caracterizada por la sobreimpresión de la teoría sobre los referentes empíricos, condicionando fuertemente los resultados y acercándose riesgosamente a los modelos nomológicos de explicación (Saur, 2012, p. 10).

Asumir la investigación como un esfuerzo por generar conocimiento que ayude a pensar los problemas sociales y educativos implica la renuncia a perspectivas teóricas y epistemológicas sostenidas en momentos fundacionales y asentadas en la existencia de esencias que regirían el funcionamiento de lo social.

La necesidad de pensar sobre lo que sucede se hace particularmente relevante si tomamos en cuenta la sensación de perplejidad en la que quedó sumido el campo progresista ante los procesos de restauración conservadora producidos en el continente. Si bien en algunos países estas restauraciones han sido consecuencia de procesos ciertamente antidemocráticos (Paraguay, Brasil, Bolivia), no es menos cierto que en otros tantos el retorno de las derechas al gobierno fue resultado de elecciones democráticas (Chile, Argentina, Ecuador, Uruguay). Lo que identifica a los dos tipos de procesos es que en ambos casos durante el desarrollo mismo de los gobiernos progresistas fueron dándose las condiciones para esta restauración. A su vez, estos procesos no carecieron en ninguno de los casos de fuertes niveles de apoyo entre los sectores populares.

Una hipótesis interesante para abordar estos fenómenos puede generarse a partir de la recuperación del concepto de *pospolítica* de Chantall Mouffe (2009). A partir de esta noción, la autora reconoce un modo de funcionamiento de sectores identificados como progresistas que en su accionar gubernamental desconocen la naturaleza intrínsecamente conflictiva de la política, sustituyéndola por prácticas de orden consensual. De este modo, estarían negando la

lógica propia de la política, que es la de la disputa entre adversarios por la construcción de órdenes hegemónicos (Mouffe, 2014).

Esta renuncia desde el progresismo a ejercer la política difícilmente pueda ser comprendida si no es colocada en el marco de transformaciones históricas. Estas, como ya señalamos, no son la expresión de órdenes necesarios, sino que se configuran en el seno de disputas hegemónicas sobre las cuales fenómenos contingentes producen efectos. Hall (1987) describió muy claramente cómo la instalación de gobiernos conservadores en Inglaterra a comienzos de la década de 1980 mostró la emergencia de un proceso centrado en el desmantelamiento total y absoluto del estado de bienestar y su sustitución por un nuevo modelo neoliberal. La era de Reagan (Moll, 2010) y Thatcher marcó una nueva era en la que principios muy caros para el pensamiento progresista y socialdemócrata parecieron disolverse en el aire.

Martinis (2020a) ha sostenido que la hipótesis de la pospolítica puede resultar útil para dar luz sobre los procesos de restauración conservadora. Esto implica plantear que la renuncia a disputar procesos de construcción hegemónica por parte de sectores progresistas generó condiciones favorables para la fuerte irrupción de lógicas tradicionalistas de derecha. Estas sí parecieron tomar nota de la naturaleza conflictiva de la política, ubicándose desde posiciones fuertemente cuestionadoras de la “corrección política” progresista (Colectivo Entre, 2019). El éxito de estrategias de este tipo podría vincularse con la constatación que realiza Traverso (2018) respecto a las socialdemocracias europeas, acerca de las cuales sostiene que: “Han puesto entre paréntesis todos sus valores en nombre del realismo económico y acusan de populismo a quienes procuran criticarlos” (Traverso, 2018, p. 50). El mismo autor recurre al concepto de *posideología* para dar cuenta de un contexto en el que la política no implicaría ya disputas entre valores “sino lugar de pura gobernabilidad y distribución de poder y administración de enormes recursos públicos” (Traverso, 2018, p. 38).

La negación de la política y de la ideología genera un terreno propicio para la reproducción de órdenes sociales que naturalizan las desigualdades. Por ello es que resulta fuertemente contradictorio que sea asumida por fuerzas políticas que postulan entre sus objetivos la transformación de ese orden de cosas. Inversamente, los sectores conservadores, que se muestran fuertemente cuestionadores en momentos de gobiernos progresistas, son los principales cultores de la pospolítica y la posideología una vez que se encuentran ejerciendo el poder político.

Pospolítica y posideología constituyen dos conceptos que permiten apreciar ciertas construcciones de sentido desde las cuales intentar comprender la restauración conservadora en curso en América Latina. Intentar comprender más particularmente algunas manifestaciones de este fenómeno en la educación uruguaya constituye la trama central en función de la cual se estructura el presente texto. A los efectos de avanzar en estas líneas de trabajo, en el tercer apartado del presente artículo nos detendremos a analizar dos fenómenos: a) los cambios normativos que han sido introducidos recientemente en el país a partir de la aprobación de la Ley 19889, y, b) la utilización de la noción de laicidad como base para la imposición de una serie de principios conservadores.

2005 - 2020: EL RECORRIDO DESDE EL PROGRESISMO AL CONSERVADURISMO EN LA SOCIEDAD URUGUAYA

En primer lugar, surgen tanto el afán de caracterizar y nombrar el fenómeno de crecimiento de las derechas conservadoras en este momento histórico como la necesidad de discutir el lugar que ocupó la lógica neoliberal en los gobiernos identificados como progresistas.

Algunos autores llegaron recientemente a proponer la idea de un posneoliberalismo (Ouviña y Thwaites Rey, 2018) y los gobiernos del ciclo o la era “progresista” han sido caracterizados, entre otros, como populares, reformistas, posneoliberales o neodesarrollistas. Tanto respecto de las políticas relativas a distintos ámbitos a la interna de cada uno de los países como en términos comparativos generales en el abanico continental, se podrían identificar procesos que intentaron un mayor distanciamiento de las directrices neoliberales de los años noventa (por ejemplo Bolivia y Ecuador), otros que se plantearon caminos de quiebre menos tajantes aunque sí buscaron alternativas para algunos núcleos claves de política social o económica (Argentina, Brasil, El Salvador, Nicaragua) y aquellos en los que se puede decir que la hegemonía neoliberal no sufrió quiebres demasiado notorios (Chile, Perú, Colombia, México).

Podemos ubicar a Uruguay en el segundo de los grupos descritos en el párrafo anterior y observar que los vectores de cambio no fueron exentos de contradicciones a la interna de la fuerza política de gobierno ni en la opinión del bloque del electorado que la mantuvo en el poder por tres períodos consecutivos (vale recordar, por ejemplo, las disputas referidas a la

agenda de derechos -el episodio del veto al aborto en el primer gobierno frenteamplista-, los desacuerdos en torno al presupuesto de la educación, el proyecto de ratificación del Tratado de Libre Comercio con Chile, las declaraciones acerca de la crisis política en Venezuela, o las concesiones exigidas por la empresa UPM para la instalación de una nueva planta de celulosa en Uruguay). Esto también es cierto en el terreno educativo y, a fines del segundo mandato, las bases programáticas del Frente Amplio de cara al período 2015-2020 reconocían que “el malestar institucional y de los actores protagónicos (estudiantes, docentes, familias) de la educación se mantienen al día de hoy” y que

uno de los elementos que marcaron estos años de gobierno, junto con la atención de las urgencias planteadas, fue la dificultad como fuerza política para construir una agenda compartida de discusiones, temas y acciones en educación. (Frente Amplio, 2014, p.68)

Cabe destacar entonces algunas de las tensiones presentes en los movimientos que tuvieron lugar entre 2005 y 2019. Se puede subrayar una preocupación articulada en referencia a la tarea de garantizar universalmente el derecho a la educación y por habilitar amplios debates en esta área en el marco de la discusión previa a la aprobación de la Ley General de Educación (Ley 18.437) así como a partir de ella en el Congreso Nacional de Educación (CNE). Al mismo tiempo, se puede establecer, como fuera indicado por estudios anteriores (Bordoli et. al., 2017), que el período no fue ajeno a mecanismos que habilitan una tendencia privatizadora de la educación y a la búsqueda de soluciones por vía de la focalización. Es de destacar que la apertura a las denominadas “donaciones especiales”, a través de la Ley 18083 del año 2008, permite que empresas privadas puedan realizar donaciones a instituciones educativas descontando más del 80% del monto donado a través de exoneraciones fiscales (Martinis, 2020b). Asimismo, además de darse continuidad a la participación de organizaciones de la sociedad civil en la gestión de algunas políticas públicas de educación —modalidad de gestión en auge desde los años 1990 (Rodríguez, 2014)—, se abrieron espacios para su participación en la formulación de políticas educativas, mecanismo que ha sido señalado como privatización *a través* de la política (Bordoli et. al., 2017). En estos sentidos, Uruguay no se aparta de las tendencias regionales (y globales) en las que la producción de capital humano se aggrina apuntando al “liderazgo”, el “emprededurismo” y la “empresarialización” (Ball, 2011; Feldfeber, Puiggrós, et. al, 2018; Peroni, 2018).

Kamila Lockmann (2020) se acerca a estos procesos de cambio desde una mirada foucaultiana y, siguiendo a Silvio Gallo, plantea que para el caso de Brasil hasta 2017 cabía pensar en una “gubernamentalidad neoliberal democrática” mientras que, de ese entonces a esta parte, la racionalidad que guía las prácticas, procedimientos y tecnologías de gobierno ha adoptado un sesgo fascista grotesco manteniendo la lógica neoliberal. Esto permite hablar de un pasaje a una “gubernamentalidad neoliberal fascista”, que se diferencia de la anterior a veces de forma grosera, pero que no se gesta de la noche a la mañana y que no deja de guardar con ella líneas de continuidad. En la primera, la inclusión y la ciudadanía eran dos pilares que, con desigualdades y contradicciones, asumían la circulación de los sujetos por diversos circuitos sociales a los efectos de su gobierno: “es preciso constituir a todos como ciudadanos para que puedan ser gobernados” (Gallo, 2017, p.1508). Esto refiere a una “in-exclusión” (Lockmann, 2019) en el sentido que la exclusión se produce dentro de la inclusión (ya que nunca es posible que la igualdad sea un principio neoliberal). En la nueva fase, aún se postula la inclusión, pero ya no para todos. Se produce un ataque frontal a la diferencia y se recrudece la discriminación.

En la educación este ataque tiene al menos cuatro expresiones claras, que coinciden con ejes más amplios de la agenda conservadora contemporánea, y que se suman a las lógicas neoliberales de la privatización y la empresarialización: la militarización de la educación, la educación domiciliaria, el combate al “marxismo cultural” y el enfrentamiento a lo que se ha postulado como “ideología de género”.

En este contexto, se puede identificar una disputa acerca de los fines y cometidos de la educación escolar (tomada ésta en términos amplios) en tanto las acusaciones de “adoctrinamiento” dirigidas a docentes y centros educativos que abordan temáticas sensibles para la lógica conservadora, la subordinación de algunas decisiones sobre el currículum al arbitraje de los padres y las propuestas que identifican a la instrucción en vez de la educación como tarea de los/las docentes ponen en cuestión la labor de enseñar.

A la luz de las tendencias regionales e internacionales, resulta importante prestar atención a las particularidades de las formas en que se manifiestan estos fenómenos en el caso uruguayo puesto que se trata de procesos con distinto grado de desarrollo, algunos aún incipientes. Por ejemplo, en cuanto a la tendencia a la militarización, en un primer borrador del programa de gobierno que la actual coalición de gobierno hizo público en campaña electoral, se proponía algo que fue luego eliminado en la versión final del documento: la creación de más

liceos militares apuntando especialmente a la educación de adolescentes “provenientes de sectores vulnerables”. En el programa que exhibe el sitio web de campaña del actual presidente de la república aún se lee que:

La formación pre-militar consigue buenos resultados en términos de retención y aprendizaje, a costos más bajos que los de ANEP. Estos logros se obtienen atendiendo a una población que en una proporción importante proviene de sectores de ingresos medio-bajos y bajos. A la luz de esta experiencia, se tomarán medidas para impulsar la creación de nuevos Liceos Militares en el interior del país. También se fomentará la colaboración con la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU) y otras instituciones, para apoyar las actividades de formación de jóvenes (Lacalle Pou, 2020).

Esta formulación, en la que se alude al costo-beneficio de la formación militar para jóvenes pobres del interior del país, permite ver cómo los ejes señalados de la acción solidaria de neoliberalismo y conservadurismo para el campo de la educación se vinculan y potencian entre sí.

En el siguiente apartado abordaremos dos expresiones de la ofensiva conservadora actualmente en curso en la educación uruguaya. Por una parte, nos detendremos en algunos cambios normativos impulsados por el nuevo gobierno. Por otra parte, mostraremos cómo el principio de laicidad viene siendo utilizado para la imposición de un conjunto de valores conservadores. Ambos elementos son parte de un abanico más amplio de situaciones que evidencian la pretensión de instalar un sentido común organizado a partir de tres características centrales: a) una mirada negativa acerca de la intervención del Estado como regulador de la vida social, b) una exacerbada confianza en el mercado y, c) un rechazo a toda manifestación social que sostenga la necesidad de procesos de cambio social.

DOS EXPRESIONES DE LA OFENSIVA CONSERVADORA EN LA EDUCACIÓN URUGUAYA: CAMBIOS NORMATIVOS Y USO DE LA NOCIÓN DE LAICIDAD

a) La ofensiva conservadora a través de los cambios normativos: La Ley 19889

El gobierno de derechas instalado en Uruguay a partir del 1 de marzo de 2020, recurrió al instrumento de la “Ley de urgente consideración” a los efectos de dar trámite parlamentario a las principales transformaciones normativas que se propuso desarrollar. Este procedimiento

está incorporado en el artículo 168 de la Constitución de la República e implica que el Poder Legislativo tiene un plazo máximo de 90 días para el estudio del proyecto de ley enviado por el Poder Ejecutivo.

Es de destacar que, además de los plazos perentorios disponibles para la aprobación de la norma por parte del Parlamento, el debate en torno a la misma se realizó en pleno desarrollo de la pandemia generada por el COVID-19. De este modo, se vieron fuertemente retaceadas la participación y las movilizaciones ciudadanas durante el proceso.

La ley fue promulgada el 9 de julio de 2020 con el N° 19889. Consta de 476 artículos y abarca diez temáticas: seguridad pública, servicios de inteligencia, educación, economía, empresas públicas, eficiencia del Estado, sector agropecuario, relaciones laborales y seguridad social, desarrollo social y salud, vivienda y modificaciones al Código Civil. La vastedad y relevancia de las temáticas abordadas da cuenta de la importancia estratégica que este cuerpo legal representa para el nuevo gobierno. La sección sobre educación de la Ley abarca 79 artículos, un 17% del total del de su articulado. Deroga 11 y sustituye 59 artículos de los 120 que componen la Ley General de Educación, Ley 18437, aprobada en el año 2008, en el tercer año de los quince en que se desarrollaron los tres gobiernos progresistas.

La Ley 19889 en su globalidad da cuenta de un esfuerzo por organizar un marco normativo afín al proceso de restauración conservadora en Uruguay. Excede los alcances del presente artículo abordar la totalidad de las transformaciones generadas a partir de esta nueva normativa. Por tanto, nos detendremos en este apartado específicamente en tres transformaciones incluidas en el capítulo vinculado a educación. Las mismas tienen que ver con: a) alteraciones en la estructura institucional, b) afectación del lugar de la educación pública en el conjunto de la educación, y, c) promoción de formas de privatización endógena en el sistema educativo.

En lo que refiere a la estructura institucional, el principal movimiento que se realiza tiene que ver con otorgar mayor incidencia al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en la educación uruguaya. Este cambio ha sido analizado por Bordoli y Conde (2020), quienes hacen referencia a la promoción de una “tutela ministerial” sobre el conjunto del sistema educativo uruguayo.

Para comprender esta situación es necesario apreciar el desarrollo institucional de la educación en Uruguay. Si bien excede los cometidos de este texto realizar una revisión

histórica, es oportuno señalar que el gobierno de la educación en Uruguay ha estado tradicionalmente en manos de un tipo específico de organismos autónomos del poder político. La autonomía de la enseñanza en Uruguay adquiere tempranamente rango constitucional, ya que está presente por primera vez en la Constitución de la República de 1918 (Pérez Pérez, 1990). La Constitución de la República vigente (Uruguay, 1967) establece que: “La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos” (Art. 202). Esta autonomía implica una jerarquía constitucional que ampara a los mencionados Consejos en su toma de decisiones, otorgándoles legitimidad por sí mismas, sin ninguna sujeción desde el punto de vista técnico y administrativo al MEC ni al Poder Ejecutivo.

La ley de Educación 15739, del año 1985, agrupó a los Consejos Autónomos de la Enseñanza dentro de un organismo denominado Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), cuyo órgano máximo es el Consejo Directivo Central (CODICEN). A su vez, la organización de los diversos subsistemas existentes en la ANEP está en mano de Consejos de carácter desconcentrado con respecto al CODICEN. Se trata de los Consejos de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Educación Secundaria (CES), Educación Técnico Profesional (CETP) y Formación en Educación (CFE). Todos ellos dependen jerárquicamente del CODICEN.

Una de las líneas de fuerte transformación que introduce la Ley 19889 es la asunción de nuevas potestades sobre la educación uruguaya por parte del MEC. Es claro que esto no implicaría en sí mismo ninguna sorpresa en el caso de cualquier país latinoamericano, pero en concreto en el caso uruguayo supone la ruptura de una tradición más que centenaria de preservación de los ámbitos de la educación pública de la injerencia del poder político.

Uno de los ejes fundamentales que definen este nuevo rol del MEC es el de la concepción y planificación de las políticas educativas. La Ley General de Educación 18437 de 2008, continuando con lo planteado en las leyes precedentes y con el mandato constitucional, ubicaba esa potestad como una de las principales de la ANEP. La Ley 19889 deroga los artículos vinculados a esta temática y coloca, en su artículo 145, dentro de las competencias del MEC, la elaboración de dos nuevos instrumentos de la política educativa: el Compromiso de Política Educativa Nacional y el Plan de Política Educativa Nacional.

El Compromiso de Política Educativa Nacional es un documento que deberá aprobarse al inicio de cada período de gobierno. Ha de incluir los grandes lineamientos previstos para el período y deberá ser asumido por quienes sean propuestos para ocupar posiciones en el CODICEN de la ANEP. El Plan de Política Educativa Nacional supone la materialización concreta de los lineamientos establecidos en el Compromiso.

Como puede apreciarse, estas transformaciones otorgan una incidencia al Poder Ejecutivo, a través del MEC, que nunca antes había tenido en la definición de las políticas educativas. La defensa de la autonomía de los entes de la enseñanza constituye una posición a través de la cual históricamente los sectores sociales y políticos progresistas en Uruguay habían pretendido preservar a la educación de los vaivenes de la actividad política. El desmontaje de este principio por parte de las nuevas autoridades configura un elemento destacado de avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya.

En segundo lugar, en lo que tiene que ver con la afectación del lugar de la educación pública en el conjunto de la educación, la Ley 19889 introduce cambios sumamente relevantes.

Antes de hacer referencia a estos cambios, corresponde señalar que la historia de la educación uruguaya muestra una clara hegemonía de la educación pública en el conjunto del sistema. Desde la conformación de un sistema de instrucción centralizado y estatal (Puiggrós, 1990) en Uruguay, la primacía de la educación pública sobre otras formas educativas ha sido concluyente. Esto puede afirmarse tanto a nivel de conducción del sistema como de la matrícula atendida (Martinis, 2020). En la década del 1960 se alcanzan los mayores niveles de matriculación en la educación privada, llegándose al 20% del total en la educación primaria (MEC, 2014). Según los últimos datos disponibles, en el año 2019 un 83% del total de la matrícula en primaria y un 88,8% del total de la matrícula en media correspondieron a la educación pública. Los datos consignados han sido extraídos del Observatorio de la Educación de la ANEP (<http://observatorio.anep.edu.uy/in-dex.php/matricula>).

En términos de estructura institucional y de gobierno del sistema educativo, la Ley 18437 de 2008 expresó el máximo nivel de hegemonía de la educación pública. En esta Ley se instituyó el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) como estructura central de la educación uruguaya. A su vez, se creó la Comisión Coordinadora del SNEP integrada por los entes autónomos de la enseñanza (ANEP y Universidad de la República) y el MEC como instancia central de articulación de las políticas educativas. Para instrumentar las definiciones

asumidas en su marco, esta Comisión Coordinadora contaba con diversas sub-comisiones a nivel temático y territorial. Todas ellas estaban integradas privativamente por miembros de la educación pública. De este modo, se consolidaba una estructura referente a lo temático y territorial en la que se garantizaba el carácter rector de la educación pública sobre el conjunto del sistema.

Todo este dispositivo es desmontado a través de la Ley 19889. En su artículo 144 se elimina el Sistema Nacional de Educación Pública. A través del artículo 186 las funciones de la Comisión Coordinadora del SNEP son asignadas a la nueva Comisión Coordinadora de la Educación, ubicada en la órbita del MEC, a la que se integra la participación de actores de la educación privada. También se establece que actores de la educación privada podrían acceder a las máximas posiciones de gobierno dentro de la ANEP, posibilidad que hasta el momento no estaba contemplada. Finalmente, se integran actores de la educación privada en diversas comisiones temáticas y territoriales que hasta el momento no los contemplaban entre sus miembros, con lo que, en términos de proporción respecto de la matrícula que atienden, pasan a ocupar un lugar de evidente relevancia. El desmantelamiento a través de la normativa legal de la centralidad de la educación pública en Uruguay ciertamente da cuenta de las facetas regresivas que la restauración conservadora ha asumido en el país.

En tercer lugar, la promoción de formas de privatización constituye otro elemento destacado de la ofensiva conservadora en la educación uruguaya. Existen varios planteos presentes en la Ley 19889 en los que valdría la pena detenerse con relación a este tema. Debido a las particularidades del presente artículo, entendemos oportuno concentrarnos en dos: a) planteos vinculados a la mercantilización de la educación, y, b) cambios en la normativa que regula el trabajo de los docentes y las características de los centros educativos.

El primer aspecto remite a un cambio que en principio podría parecer mínimo en la redacción de un artículo de la Ley 18437. A propósito de la suscripción de tratados internacionales, el artículo 14 de la Ley 18437 establecía: “No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización”. La formulación incorporada en el artículo 129 de la Ley 19889 excluye la referencia a “alentar su mercantilización”.

Si bien podría suponerse que la exclusión de las palabras finales no altera el sentido del artículo, resulta difícil dejar pasar esta situación en un estudio sensible a las formas en que se construyen sentidos políticos. La eliminación de la idea de mercantilización vinculada a la internacionalización de la educación no resulta inocua al momento de valorar procesos de restauración conservadora.

En cuanto al segundo aspecto mencionado más arriba, la propuesta de cambios en las normas que regulan el trabajo docente y la gestión de los centros educativos merece especial atención. En lo que atañe al trabajo docente, la nueva legislación contempla la posibilidad de establecer.

compensaciones salariales y otros beneficios atendiendo a circunstancias como la ubicación geográfica del lugar de trabajo, el contexto socio-cultural en el que funciona un establecimiento, o el cumplimiento de metas de política pública establecidas en cada caso, de acuerdo con las atribuciones legales y constitucionales establecidas al efecto (Ley 19889, art. 193, literal B).

Llama particularmente la atención en este párrafo, la posibilidad de vincular la remuneración de los docentes al logro de metas de política educativa. Esta es una situación absolutamente inédita en la historia de la educación uruguaya y constituye uno de los elementos típicos de lo que Ball y Youdell (2008) definen como “privatización endógena”. Esta tiene que ver con la asunción por parte de los sistemas educativos de lógicas de funcionamiento que buscan emular características del ámbito empresarial privado, en este caso, el pago en función de la productividad obtenida.

Por otra parte, en literal F del mismo artículo se establece que las autoridades podrán “disponer condiciones de orden funcional (como el compromiso con una metodología de trabajo o un proyecto de centro) para el acceso o permanencia en un lugar de trabajo específico”. A su vez, se señala que esta prerrogativa podrá ser delegada a los directores de los centros educativos.

Aquí podemos ubicar otro de los elementos distintivos de las formas endógenas de privatización: la asignación a los directores de las instituciones educativas públicas de competencias sobre la selección del personal docente que se desempeña en su centro educativo. Esta atribución de competencias gerenciales a los directores parte de la base de asumir que ese funcionamiento resulta más eficaz y eficiente que las formas burocratizadas de acceso a los

cargos docentes y de evaluación de los mismos implementadas históricamente por los sistemas educativos modernos.

En definitiva, los tres elementos abordados en este apartado nos muestran cambios normativos que van en el sentido de profundizar la implementación de una hegemonía conservadora en la educación uruguaya. Tanto la tutela ministerial (Bordoli y Conde, 2020), como la desarticulación de la centralidad de la educación pública y la promoción de procesos de privatización se ubican como instancias privilegiadas para el avance de una construcción conservadora de la educación en Uruguay.

b) La ofensiva conservadora a través del uso de la noción de laicidad

En los últimos años se ha instalado en nuestro país un debate a propósito de los alcances y significados de la laicidad en educación. En particular, han llegado a los medios formales e informales de información, y sido motivo de controversia, noticias sobre estudiantes o docentes de algunos centros educativos que, de diversos modos, toman posición frente a eventos de público conocimiento, sobre pautas o consignas llamadas a plebiscito o sobre fechas conmemorativas del pasado reciente.

También se han observado algunos casos en los que contenidos trabajados por docentes en sus clases o en otras actividades de enseñanza han sido cuestionados por parte de autoridades de los centros, de estudiantes o de sus familias aduciendo violaciones a la laicidad. Los registros de estos eventos son principalmente vinculados a cursos de filosofía en los que se pretendió trabajar con textos de autoras feministas. También hay registros de casos en los que el llamado de atención parte de figuras políticas, como un edil de una ciudad del litoral oeste que denunció a la directora y un docente del liceo local por haber organizado un acto conmemorativo de la fecha en que se recuerda a los mártires estudiantiles de la última dictadura.

La ofensiva conservadora ha colocado en disputa los sentidos asociados al significante “laicidad” al “remarcar que la laicidad educativa no implica ‘libertad de expresión’ para el docente” y que “se aleja del inicial anticlericalismo de nuestros padres fundadores”, como señalara Juan Pedro Mir (2020, s/p).

La pretensión dogmática de imponer una forma de pensamiento tiene diversos ropajes. A veces, se embandera con presuntas corrientes “críticas” o “antisistémicas”, que insisten en generar en los estudiantes, luchadores contra un mundo opresivo, reproductor de desigualdades o excluyente de diversas minorías. Otras, veces, con otros uniformes y pancartas, también afirma que la intención de la educación no puede ser ir en contra de los postulados familiares y abogan por cerrar fronteras rígidas a temas, posturas y enfoques. Lo llamativo, es que estos extremos, reivindicando el mismo término “laicidad” y colocan la supuesta verdad como un conjunto de ideas previas, ajenas al propio proceso de encuentro educativo. (Mir, 2020, s/p)

Resulta particularmente interesante que uno de los voceros del think tank Eduy21 establezca una equivalencia entre perspectivas críticas identificadas con la izquierda y otras neoconservadoras identificadas con posiciones de derecha. Este esfuerzo por hacer equivaler ambas posturas en un polo “dogmático” parece pretender despejar el espacio discursivo para ocuparlo desde una posición *auténticamente* laica. Esta posición sería la única que haría justicia al “propio encuentro educativo”, despojándose de toda pretensión dogmática y de todo interés espúreo por incidir sobre la personalidad de los estudiantes.

Si bien desde una analítica del discurso podría apreciarse con cierta claridad el sentido ideológico del planteo consignado en la cita anterior, ello no impide que pueda lograr un fuerte nivel de eficacia simbólica. Por ideológico entendemos aquí la pretensión de enunciar un discurso de carácter total, plenamente suturado, absolutamente auténtico, que se arroga la representación última de la verdad. En este sentido:

Lo ideológico consistiría en aquellas formas discursivas a través de las cuales la sociedad trata de instituirse a sí misma sobre la base del cierre, de la fijación del sentido, del no reconocimiento del juego infinito de diferencias. Lo ideológico sería la voluntad de “totalidad” de todo discurso totalizante (Laclau, 1993, p. 106).

El discurso educativo de la derecha gobernante ha intentado ocupar el lugar del centro, de la plena verdad, tomando distancia de las variantes proselitistas que endilgan tanto a sectores vinculados a la izquierda, principalmente docentes, como a fundamentalistas de derecha. Este es un esfuerzo ciertamente complejo, ya que en la coalición política que sostiene al nuevo gobierno uruguayo participan sectores indudablemente vinculados al populismo de derecha. Por ello, iniciativas de blindar su posición en el exacto centro, como la que es posible apreciar en el texto citado, son de particular relevancia para su estrategia político - pedagógica. Como señalamos anteriormente, el lugar pospolítico y posideológico es el de la naturalización del statu quo. Aquí, la referencia a la necesidad de ocupar el centro “pleno” justamente viene a

confirmar ese principio conservador, poniéndolo a salvo de cualquier tipo de perspectiva “extremista”.

La apelación al principio de laicidad como vector central en la construcción de las posiciones conservadoras también ha sido asumida por las autoridades de la educación. En este sentido, la resolución N°18 del Acta n°26 del Consejo Directivo Central de la ANEP del 20 de mayo de 2020, remite a la laicidad como uno de los principios rectores de la educación pública. Allí se cita la prohibición del proselitismo presente en el Estatuto del Funcionario Docente y se alude a una sentencia del año 2019 del Juzgado Letrado de lo Contencioso Administrativo en la que se consigna la laicidad como “un sello inherente de la identidad Nacional”; para luego resolver “(...) que los Consejos de Educación y de Formación en Educación adopten las medidas necesarias para el retiro de toda la cartelería que atente contra los principios rectores de la educación” (CODICEN, 15/2020).

Con fundamento en lo dispuesto por el CODICEN el 20 de mayo, el 17 de junio el Consejo de Educación Secundaria llega a otra resolución (Res. N°114, Acta N°22), esta vez prohibiendo el uso en centros de educación secundaria de tapabocas que contengan la leyenda “#EducarNoLUCrar” (CES, 114/2020). Este slogan —adaptación de “Educar, no lucrar”, campaña impulsada por la Internacional de la Educación contra la privatización y el comercio educativo, en la que se resalta la sílaba LUC— corresponde a una de las consignas con las que la Federación sindical de docentes de secundaria se oponía a la Ley de Urgente Consideración a la que nos referimos en el apartado precedente, la cual estaba siendo entonces discutida en el parlamento nacional. En ocasión del debate suscitado por esta prohibición, el Ministro de Educación se pronunció de la siguiente forma en su cuenta de Twitter:

Un docente está en situación de superioridad psicológica, funcional y simbólica respecto de sus alumnos. Por eso debe autolimitarse en lo que dice y en lo que hace. Cuando ese ejercicio de responsabilidad profesional se aplica a las ideas y opiniones, lo llamamos "laicidad". (Da Silveira, 22 de junio de 2020, Twitter: <https://twitter.com/pdasilve/status/1275085546839310338?lang=es>)

Estas apreciaciones y resoluciones oficiales apuntan a la importancia de la laicidad como principio garante de ciertas “protecciones” para con los y las estudiantes, y funcionan en el sentido de colocar bajo sospecha a los docentes. Sin embargo, la sentencia judicial de 2019 que se toma como base para estas normativas refiere al fallo en el caso de cartelería —contraria

a una campaña de reforma constitucional vinculada a la temática de la seguridad pública impulsada por representantes del Partido Nacional — colocada por gremios estudiantiles de centros de educación secundaria y de formación en educación, no docentes. En este contexto, las medidas propuestas tensionan los fragmentos discursivos en los que las autoridades y las disposiciones oficiales del CODICEN aluden a la necesidad de que se desarrollen acciones que

permitan concientizar a las comunidades educativas de la importancia de estas temáticas, sin perjuicio de deliberar sobre las diferentes realidades nacionales, asegurando el tratamiento integral y crítico de todos los temas, el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa, en el marco de la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias (CODICEN 15/2020).

El debate sobre la laicidad atañe al carácter político de las prácticas educativas. Además, la forma en la que se despliega lo pone en relación con la agenda anti-“marxismo cultural” y anti-perspectiva de género y diversidad en educación.

Grupos como “A mis hijos no los tocan” (<https://www.facebook.com/amishijosnostocan/>) o “Red de padres responsables” (<https://www.redpadresresponsables.com/> y <http://sialaleydelospadres.com/>) abogan que en la escuela no se debe abordar temas que diverjan de los valores y creencias familiares. En este entendido, los primeros se organizaron, por ejemplo, para oponerse a la propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria en 2017. Los segundos, impulsaron un proyecto de Ley que al día de hoy está siendo analizado por la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes en el Repartido N°16 de 2020, Carpeta N°3767/2019 con el título “Educación Sexual en Instituciones educativas. Reglamentación”. En este proyecto, se alude nuevamente al principio de laicidad, en el marco de una reglamentación que establece, entre otras cosas, que

(...) en la enseñanza pública, se debe ofrecer a los padres o tutores la opción de oponerse a que se traten con sus hijos o pupilos determinados temas, o a que realicen algunas actividades o empleen determinados materiales didácticos o bibliográficos, o la totalidad de los mismos (Artículo 5, inciso 5.3)

Para garantizar ese derecho a ser informado previamente acerca de la educación sexual que se ofrecerá en el centro educativo. “se recabará el consentimiento escrito, informado y libre de los padres o tutores” (Artículo 5, inciso 5.1).

Tanto las instituciones públicas como privadas deberán informar a los padres o tutores, al comienzo de cada año lectivo, sobre la propuesta de educación sexual que se ofrecerá a cada alumno. La información deberá comprender, de modo claro y conciso: los objetivos, valores y contenidos a transmitir, actividades a realizarse, materiales didácticos y bibliográficos que se emplearán, e identificará el o los docentes encargados, aclarando qué formación específica ha recibido sobre sexualidad. Los padres podrán solicitar aclaraciones o ampliaciones a las autoridades del centro educativo. (Artículo 4).

Se aprecia una tensión instalada en el discurso en la que, en línea con lo que ha sido señalado en estudios para el caso de otros países de la región, se instala la idea de los estudiantes como “propiedad” de sus padres y potenciales víctimas de adoctrinamiento por parte de sus docentes (Frigotto, 2017; Penna, 2016). Al mismo tiempo, como se aprecia en la mencionada sentencia judicial del año 2019, tampoco ellos pueden expresarse si lo van a hacer a favor de consignas contrarias a la avanzada conservadora. La laicidad así aplicada parece no poder proteger más que al propio discurso conservador.

CONSIDERACIONES FINALES

A través del presente artículo hemos pretendido dar cuenta de algunas características de la ofensiva conservadora sobre la educación pública actualmente en curso en Uruguay.

Hemos argumentado que un conjunto de transformaciones en el marco legal que rige la educación uruguaya avanza en el sentido de concentrar capacidad de decisión en el Ministerio de Educación y Cultura, desvirtúan la centralidad que la educación pública ha ocupado históricamente en el entramado educativo nacional y generan condiciones para procesos de privatización.

También hemos sostenido que la instalación de una cierta perspectiva con respecto al principio de laicidad ha sido asumida por las autoridades de la educación uruguaya a los efectos de limitar los espacios de expresión de docentes y estudiantes, reivindicando una posición que sería la única que efectivamente garantizaría la libertad de enseñanza. En una dirección similar, sectores conservadores organizados han irrumpido reclamando la primacía de la voluntad de los padres por sobre la capacidad de acción profesional de los docentes.

En los dos niveles analizados, el normativo y el vinculado a la laicidad, nos encontramos frente a un esfuerzo de los sectores conservadores gobernantes por ubicarse discursivamente en

el lugar de la interpretación correcta y adecuada de los problemas educativos, así como de las medidas necesarias para solucionarlos. El lugar que se construye es definido como el único razonablemente posible, motivo por el cual debería ser compartido por todos los actores vinculados a lo educativo.

Esta búsqueda de posicionarse en el justo centro, alejado de cualquier manifestación extrema, es una de las características que en Uruguay asume la ofensiva conservadora. Su negación de la política y de la ideología en nombre de la razón y la gestión es profundamente ideológica en tanto pretende situarse en el lugar totalizante de la fijación de un sentido último. Al mismo tiempo, esto la ubica en el ámbito pospolítico y posideológico al que nos hemos referido en el desarrollo del presente artículo.

Una expresión que, finalmente, nos parece que grafica lo que hemos querido mostrar a lo largo del presente artículo, puede ubicarse en las siguientes palabras del Ministro de Educación y Cultura cuando, en ocasión de su intervención en una comisión parlamentaria, intentaba negar el carácter favorable a la mercantilización de la educación de la Ley 19889:

Me importa señalar este punto: acá entre nosotros no hay una discusión de principios; aquí no hay nadie que defienda esa idea. El punto es cómo acordar entre personas que coincidimos en que la educación no puede ser reducida a la condición de servicio lucrativo una formulación de un artículo o una ley que no nos cierre algunas puertas y nos permita aprovechar, sin abandonar esta posición de principios, los beneficios que le aporta a la sociedad uruguaya, particularmente, en términos de acceso a un empleo calificado. Eso es lo que está en juego acá. Podemos discutir si la redacción es más o menos feliz, pero no tiene sentido que nos embarquemos en una discusión de principios porque estamos de acuerdo, no hay nadie aquí que esté defendiendo una posición diferente. (Senado de la República, 2020: 41).

La reivindicación de un acuerdo o consenso general que pretende realizar el Ministro justamente deja de lado el carácter político e ideológico del planteo que está realizando. Entendemos que esta es una de las características centrales que asume la ofensiva conservadora en la educación uruguaya. Quienes se opongan a esta forma de consenso serán construidos como enemigos a combatir, no por el reconocimiento de una diferencia ideológica, sino por su identificación con valores contrarios a los de la pública felicidad expresados a través de consenso de todas las “personas de bien”.

En este sentido es necesario tomar en cuenta que el tema de las “nuevas derechas” dio lugar a numerosos estudios en Europa ya en los años noventa del siglo pasado (entre los que se destaca Bobbio, 1995). Estos trabajos examinaban las “nuevas derechas” del inicio de la guerra

fría en la segunda posguerra, tema que retoma más recientemente Iglesias Cavicchioli (2016) con el planteo de que la guerra fría no solo es imprescindible como marco para estudiar el pasado del (neo)conservadurismo sino que sigue siendo fundamental para la comprensión de su presente. El autor sostiene que el conservadurismo de nuestros días es heredero del de entonces y en él pervive una visión del mundo en la que —al igual que en la lógica de la guerra fría— se parte del moralismo y de la ideologización de los conflictos y del enemigo, que se configura siempre como una amenaza a ciertos valores. Estos antecedentes permiten el análisis de los caracteres novedosos del fenómeno en su expresión actual, así como sus continuidades y raíces históricas. Así, los estudios sobre esta temática deben tener en cuenta la historicidad del asunto que se aborda, entender los mecanismos de larga duración a los que responde y ser sensible a las particularidades de la coyuntura actual. .

Ya en 1996, Michael Apple hablaba de “una época de agresivos y cada vez más numerosos ataques de los grupos de derechas a la escuela y a la idea misma de ‘lo público’” (APPLE, 2001, p.93) y señalaba que

miles y miles de padres que se preocupan mucho por sus hijos acaban convencidos de que deben inscribirse en movimientos sociales que, en último término, se oponen a nuestras formas aceptadas de curriculum y de enseñanza y, cada vez más, niegan la misma legitimidad de las escuelas públicas. (APPLE, 2001, p.69)

En el mismo libro el autor transcribe en una carta que el Eagle Forum, un grupo conservador pro-vida y anti-feminista de los más activos de Estados Unidos, disponibilizaba para que padres afines al movimiento firmaran y dirigieran a los consejos escolares reivindicando sus derechos como padres. En la carta se listan veintidós temas o actividades que los remitentes exigen NO sean tratados con sus niños en la escuela, entre otros: clarificación de valores, dilemas morales, eutanasia, suicidio, sexo prematrimonial o extramatrimonial, anticoncepción, aborto, homosexualidad, divorcio, control de natalidad, evolución orgánica, filiaciones y creencias políticas del alumno o de su familia (Apple, 2001, p.79-80).

La justificativa de la carta se emparenta de forma muy cercana con algunos de los discursos que hemos analizado a lo largo de este artículo, por ejemplo, en su aserción de que “Los padres tienen el derecho a que se les garantice que las escuelas no atentarán contra las creencias y valores morales de sus hijos” (Apple, 2001, p.78). En ese punto, la carta se remite a la “Enmienda para la protección de los derechos del alumno” de 1978 a la “Ley de normas de

educación general” de Estados Unidos. Esta enmienda da lugar a que cualquier material utilizado por los estudiantes en encuestas, análisis o evaluaciones financiados por el Departamento de Educación se ponga a disposición de los padres para que los examinen antes de que sean usados con sus hijos, una lógica similar a la que observamos en el proyecto de Reglamentación de la Educación Sexual en instituciones educativas actualmente en evaluación en el parlamento uruguayo.

Vale la advertencia de Apple de que “no debemos tomar a la ligera la visión de la escolarización que patrocinan estos movimientos —ni la percepción de la realidad que se esconde tras ella—” (2001, p.78). Poner en discusión el carácter político e ideológico de las perspectivas que pretenden erigirse en las defensoras de la forma adecuada de ver las cosas parece ser un camino necesario para todos aquellos que pretendan disputar sentidos en defensa de una idea de lo público en la cual el reconocimiento del otro signifique algo más que su comparación con un parámetro único e incuestionable.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE M. **Política cultural y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

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

BALL, S. Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, año 20, v. 2, n. 36, p. 25-34,

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden privatisation in public education**. Brussels: Education International, 2008.

BOBBIO, N. **Derecha e izquierda**: Razones y significados de una distinción política. Madrid: Taurus, 1995.

BORDOLI, E. et.al. **Privatización educativa en Uruguay**: políticas, actores y posiciones. Publicado por la Internacional de la Educación, 2007.

BORDOLI, E.; CONDE, S.. El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

COLECTIVO ENTRE. **La reacción:** Derecha e incorrección política en Uruguay. Montevideo: Estuario, 2019.

DUSSEL, E. **El Diálogo Interreligioso** (Clase dictada como parte del Curso El diálogo interreligioso e intercultural desde una perspectiva decolonial). México: UNAM, 2017. Disponible en: <https://youtu.be/zxwdDZj03Yc>. Acceso en: 8 sept 2020.

FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A. et.al. **La privatización educativa en Argentina**. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” / Secretaría de Educación CTERA, 2018.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GALLO, S. D. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>.

HABERMAS, J. **Secularism's Crisis of Faith:** Notes on Post-Secular Society. *In: New perspectives quarterly*. v. 25. p. 17-29, 2008.

HALL, S. La educación en crisis. **Revista de Educación**, n. 283, p. 29-35, mayo/ago. 1987.

IGLESIAS CAVICCHIOLI, M. La guerra fría en el neoconservadurismo estadounidense: una influencia persistente. **Revista de Estudios Políticos**, 172, p. 205-234, 2016.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires. Nueva Visión, 1993.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal conservadora, inclusão e currículo. *In: ENCONTRO CEPE: POLÍTICAS CONSERVADORAS E CURRÍCULO*, 1., 2019, Pelotas: UFPel., Brasil. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CPpRNy7EtII> Acceso 12 oct. 2020

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponible en: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acceso en: 29 sept. 2020

MARTINIS, P. El progresivo avance de perspectivas conservadoras en la educación uruguaya en la última década. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020a.

MARTINIS, P. Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 17, 2020b.

MOLL, R. **Reaganation**: a nação e o nacionalismo (neo) conservador nos Estados Unidos (1981-1988). 2010. Tesis (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

MOUFFE, C. **Agonística**: Pensar el mundo políticamente. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

OUVIÑA, H.; THWAITES REY, M.C. *El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura*. In: OUVIÑA, H; THWAITES REY, M. C. (comp). **Estados en disputa**: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: El Colectivo, 2018.

PENNA, F. O ódio aos professores. In: Ação Educativa. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PÉREZ PÉREZ, A. **Los Entes Autónomos de la Enseñanza en la Constitución Nacional**. Montevideo: Universidad de la República, 1990.

PERONI, M. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires: Galerna, 1990.

PUIGGRÓS, A. **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Aique, 1994.

RODRÍGUEZ BISSIO, G. **“Sociedade civil e política educativa no Uruguai a partir dos anos 1980.”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível en: http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o_NORMALIZADA_Gabriela_Bissio-1.pdf

SAUR, D. *¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis de Discurso*”. In: BUENFIL, R. N. (coord.) **Giros Teóricos. Diálogos y debates**. México: CINVESTAV, 2012.

TRAVERSO, E. **Las nuevas caras de la derecha**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018.

FUENTES CONSULTADAS

CÁMARA DE REPRESENTANTES. “Educación Sexual en Instituciones educativas. Reglamentación” **Repartido n. 16 de 2020**, Carpeta n. 3767/2019. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/Cam-11219537407.pdf>

CES. **Acta N°22 Resolución N°114 de fecha 17 jun. 2020**. Exp: 3/2654/2020. Hacer saber que queda terminantemente prohibido el uso de tapabocas con la leyenda "#EducarNoLUCrar", en todos los Liceos Públicos y Dependencias del País, o cualquier otra expresión que violente el principio de Laicidad, conforme a la Normativa vigente. Circular 3536/20, 2020. <https://www.ces.edu.uy/index.php/circulares11?start=15>

CODICEN. **Resolución n. 18, Acta n. 26**. Exp: 1-1819/20 del 20 mayo 2020. A la necesidad de trabajar en todos los ámbitos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) por la preservación de los principios rectores de la Educación Pública. Circular 15/2020, 2020.

FRENTE AMPLIO. **Bases programáticas tercer gobierno nacional del frente amplio 2014/2020**. Montevideo, 2020. Disponible en: <https://www.siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/571/programa-nacional-fa-2015-2020-bases-programaticas-tercer-gobierno-nacional-frente-amplio>

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. **n. 18437**. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4001419.htm> Acceso en: 5 julio de 2020

LEY DE URGENTE CONSIDERACIÓN. **N. 19889**. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu7957276944654.htm>. Acceso en: 15 de julio de 2020

LACALLE POU. **Programa de gobierno**, 2020. Disponible en: <https://lacallepou.uy/programa/defensa-nacional/> Acceso en: 15 jul. 2020.

MIR, J.P. **Laicidad: divino tesoro**. In: Semanario Voces. 2 jul. 2020 Disponible en: <http://semanariovoces.com/laicidad-divino-tesoro-por-juan-pedro-mir/>. Acceso en: 09 sept. 2020

SENADO DE LA REPÚBLICA. **Comisión especial para el estudio del Proyecto de Ley con declaratoria de urgente consideración**. Montevideo: Poder Legislativo, 2020. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/camarasycomisiones/senadores/comisiones/1172/versiones-taquiograficas> Acceso: 15 jul. 2020

URUGUAY. **Constitución de 1967 con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994, el 8 de diciembre de 1996 y el 31 de octubre de 2004**. 1967. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967> Acceso: 8 set. 2020.

CONSERVATIVE OFFENSIVE AND EDUCATION IN URUGUAY

ABSTRACT

This article addresses some aspects of the conservative offensive currently underway in Uruguayan education through the analysis of two types of phenomena: a) a set of changes promoted in educational legislation during 2020; b) the use that government authorities have developed of the principle of secularism. Based on a conceptual framework sensitive to the discursive construction processes that dispute hegemonic meanings at a social level, the article pays attention to the post-political and post-ideological manifestations that characterize the conservative offensive. From the methodological point of view, the work is carried out with documentary sources (parliamentary acts, legal texts, official resolutions by educational authorities and expressions by key actors). The article as a whole aims to provide elements for the understanding of the effects that the deployment of a conservative discourse has been producing in the Uruguayan case in order to show its particularities in the broader context of deployment of conservatism at a global level.

Keywords: Education. Conservatism. Post-politics. Post-ideology.

OFENSIVA CONSERVADORA E EDUCAÇÃO NO URUGUAI

RESUMO

Este artigo aborda alguns aspectos da ofensiva conservadora em curso na educação uruguaia por meio da análise de dois tipos de fenômenos: a) um conjunto de mudanças promovidas na legislação educacional durante o ano de 2020; b) o uso que as autoridades governamentais têm desenvolvido do princípio do laicismo. Partindo de um quadro conceitual sensível aos processos de construção discursiva que disputam sentidos hegemônicos no plano social, o artigo atenta para as manifestações pós-políticas e pós-ideológicas que caracterizam a ofensiva conservadora. Do ponto de vista metodológico, o trabalho é feito com fontes documentais (atos parlamentares, textos legais, resoluções de autoridades educacionais e expressões de atores-chave). O artigo como um todo visa fornecer elementos para a compreensão dos efeitos que a implantação de um discurso conservador tem produzido no caso uruguaio, a fim de mostrar suas particularidades em um quadro de implantação do conservadorismo em nível global.

Palavras-chave: Educação. Conservadorismo. Pós-política. Pós-ideologia.

Submetido em: outubro de 2020.

Aprovado em: novembro de 2020.

Avaliado em: novembro de 2020.