



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.5 (2020)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

Aproximación a las políticas de inclusión educativa desde la noción foucaultiana de gubernamentalidad

Stefanía Conde¹

Decir que no puede existir una sociedad sin relaciones de poder no es decir que aquellas que están establecidas son necesarias o en todo caso, que el poder constituye una fatalidad en el corazón de las sociedades, tal que este no pueda ser minado. En cambio, yo diría que el análisis, elaboración y puesta en cuestión de las relaciones de poder y el agonismo entre las relaciones de poder y la intransitividad de la libertad es un tarea política permanente inherente a toda existencia social (Foucault, 1988, pp. 12-13).

Resumen

En el presente artículo se recupera la noción de gubernamentalidad del autor Michel Foucault con el fin de establecer posibles articulaciones con las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el período 2005-2019, en el contexto de los gobiernos del Frente Amplio. Especialmente, haciendo énfasis en su relación con

¹ Magíster en Ciencias Humanas, Opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República). Licenciada en Ciencias de la Educación, Opción Investigación (FHCE, UdelaR). Profesora de Educación Media en la especialidad Educación Cívica, Derecho-Sociología (Instituto de Profesores Artigas). Integrante del Grupo “Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza” y del “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (FHCE, UdelaR). E-mail: stefa07_87@hotmail.com

el formato escolar tradicional y en los sentidos que se construyen sobre los sujetos de la educación. En el marco de los aportes del Análisis Político de Discurso se pone acento en las construcciones de sentido en torno al significante inclusión, a partir del análisis de documentos oficiales de la política educativa nacional, y se abordan los siguientes aspectos: el surgimiento de las políticas de inclusión educativa en el contexto uruguayo; la noción foucaultiana de gubernamentalidad; la problematización de la noción de inclusión a partir del concepto de gubernamentalidad; y el lugar del sujeto. El análisis realizado permite apreciar la vigencia de varias de las inquietudes del autor, en articulación con políticas educativas, que al mismo tiempo nos siguen invitando a pensar los problemas pedagógicos actuales.

Palabras clave: gubernamentalidad - políticas educativas - inclusión - formato escolar - sujeto de la educación

Abstract

This article revisits the notion of governmentality developed by Michel Foucault in order to establish possible connections with the policies of educational inclusion implemented in Uruguay in the period 2005-2019, in the context of the Frente Amplio governments. We make particular emphasis on this concept in relation with the traditional school format and the interpretations built around subjects of education. Within the framework of Political Discourse Analysis, the emphasis is placed on the constructions of meaning around the concept of inclusion based on the analysis of official documents by national education authorities. We address the following aspects: the emergence of educational inclusion policies in Uruguay, the Foucaultian notion of governmentality, the problematisation of the notion of inclusion based on the concept of governmentality and the place of the subject. The analysis allows us to acknowledge the validity of several of the author's concerns about educational policies, which at the same time keep inviting us to think about current pedagogical problems.

Key words: governmentality - educational policies - inclusion - school format - the subject of education

Introducción

El presente trabajo surge con el fin de pensar algunos aportes de la obra del autor francés Michel Foucault en el campo de la educación. Especialmente, recuperar la noción de gubernamentalidad estableciendo posibles articulaciones con las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el período 2005-2019, en el contexto de los gobiernos del Frente Amplio. De este modo, se acuerda con Gallo al señalar que “a Filosofia deve ser vista como uma caixa de ferramentas: aí encontramos os instrumentos e equipamentos necessários para resolver os problemas que nos são colocados pela realidade que vivemos”² (Gallo, 2004, p. 2).

Al hacer este ejercicio se tiene en cuenta, como plantean Gallo y Veiga-Neto (2007), que a pesar de la multiplicidad de campos de trabajo abordados por Foucault, la educación no ha sido foco de sus investigaciones sino más bien abordada de una forma marginal o transversal.

Particularmente, el tema a partir del cual se inscribe el interés en *desplazar*³ la noción de gubernamentalidad se configura en torno a los discursos de las políticas de inclusión en el contexto uruguayo (2005-2019), haciendo énfasis en su relación con el formato escolar tradicional y en los sentidos que se construyen sobre los sujetos de la educación.

La perspectiva que se adopta es el Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987), en el marco de la cual se pone acento en las construcciones de sentido del significante inclusión, a partir del abordaje de documentos públicos oficiales de política educativa nacional.

El trabajo se organiza en cuatro momentos analíticos: 1) surgimiento de las políticas de inclusión educativa en el contexto uruguayo; 2) aproximación a la noción foucaultiana de gubernamentalidad; 3) la noción de gubernamentalidad como herramienta teórica: problematización de la noción de inclusión, y 4) el lugar del sujeto: sujeción y posibilidad de transformación.

Surgimiento de las políticas de inclusión educativa en el contexto uruguayo

En Uruguay, desde que asume por primera vez en el gobierno la coalición de centro-izquierda, Frente Amplio, en el año 2005, se han diseñado una variedad de propuestas de inclusión en diferentes niveles educativos, como forma de dar respuesta a

² Se recupera en este sentido la concepción de la teoría como “caja de herramientas” (Foucault, 1979).

³ La idea de desplazamiento se contrapone a la de aplicación. Se trata aquí de hacer el ejercicio de recuperar una de las nociones de la obra de Foucault para pensarla en el campo de la educación.

los problemas de desigualdad, que fueron agravados a partir de la crisis económico-financiera producida en el año 2002. En educación media, sumida en una “crisis estructural” (Fernández, 2010), se desarrollaron un conjunto de planes, programas y proyectos con diversas propuestas curriculares, estrategias y modalidades con el fin de acompañar y apoyar las trayectorias educativas, favoreciendo la culminación de los estudios. Según se señala (ANEP, 2011), estas políticas parten del reconocimiento del derecho a la universalización de la educación, concebida como derecho inalienable de todo sujeto que debe ser garantizado por el Estado.

Algunos aspectos que interesa destacar en torno al significante inclusión, no exento de complejidad en el plano discursivo, son los siguientes:

- Bajo el término inclusión conviven diferentes significados: inclusión asociada a resultados educativos (acceso, permanencia, egreso y/o calidad de los aprendizajes), inclusión en vínculo con la equidad, inclusión como respuesta a la diversidad, inclusión como contracara de la exclusión, inclusión como necesidad de “relativizar el dispositivo escolar único” (ANEP, 2015, p. 136), inclusión como restitución de derechos, inclusión en vínculo con la inclusión social.
- Por su capacidad para articular múltiples significados y convocar a múltiples grupos de la sociedad, la inclusión se configura como un “significante vacío” (Laclau, 1996). No obstante, siguiendo a Mancebo y Goyeneche (2010), la inclusión en el contexto uruguayo, y en forma extensiva en América Latina, se asocia fundamentalmente a contextos de vulnerabilidad.
- Constituye un término que surge en el año 2005 en el contexto de la asunción del Frente Amplio, y se utiliza con mayor recurrencia en los documentos oficiales de la política educativa en Uruguay en los diferentes periodos de gobierno de la era progresista (Martinis, 2016).
- Existen diferentes tensiones en torno a la inclusión: entre la función pedagógica y social, entre el carácter focal y la aspiración universal, entre la asistencia y la transmisión de contenidos culturales. En este marco, hay autores (Dussel, 2004; Redondo, 2006; Tenti Fanfani, 2009; Mancebo y Goyeneche, 2010) que realizan críticas al significante inclusión al entender que nos remite a un “nosotros” y un “ellos”, fijando la diferencia como negativa o amenazante, renunciando así a la idea de un lugar común.

En este marco, interesa especialmente en este trabajo realizar una aproximación a la noción de gubernamentalidad con el fin de establecer posibles diálogos que

permitan desedimentar esta categoría que se ha instalado en el plano discursivo desde el año 2005, explorando los procesos de construcción de sentidos que estas políticas construyen sobre los sujetos que viven en situación de pobreza.

Aproximación a la noción foucaultiana de gubernamentalidad

Al referir a la obra de Foucault, Gallo y Veiga-Neto (2007) refieren a “tres dominios” de su producción: "ser-saber", "ser-poder" y "ser-consigo". En la segunda de las dimensiones señaladas es que cobran relevancia los estudios sobre la noción de “gubernamentalidad”. A los efectos de aproximarnos a este concepto, se propone también referir a la noción de biopolítica y población, íntimamente relacionadas.

Se puede decir que en “Defender la sociedad” (1976), Foucault realiza una primera exploración a la biopolítica, concebida como una de las tecnologías de poder. Un poder que opera sobre los grandes grupos sociales, sobre la población. Es a partir del siglo XVIII que nace la biopolítica, siendo posible por el desarrollo del poder pastoral. En este marco, los Estados modernos operan con la biopolítica-poder que se ejerce sobre poblaciones. En palabras de Foucault (2014), "la biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder, creo que aparece en ese momento" (Foucault, 2014, p. 222).

En este contexto, la disciplina es la base de la biopolítica, pues como menciona el autor, la nueva tecnología de poder no excluye la primera sino que por el contrario "la engloba, la integra, la modifica parcialmente y, sobre todo (...) la utilizará implantándose en cierto modo en ella, incrustándose, efectivamente, gracias a esta técnica disciplinaria previa" (Foucault, 2014, p. 219). En este sentido, como expresa Martinis (2010a), se trata de procesos complejos en los cuales se produce una combinación de formas de gobierno, que paulatinamente dará lugar a un mayor desarrollo de los dispositivos de seguridad en relación a las prácticas disciplinarias. Se produce así un pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades marcadas por la centralidad del enfoque biopolítico, sociedades que Foucault (2006) denomina “sociedades de seguridad”⁴.

La noción de biopolítica se encuentra estrechamente vinculada a la de gubernamentalidad en tanto la biopolítica a diferencia de la disciplina hace alusión al

⁴ Gilles Deleuze (1990), ha denominado a estas sociedades “sociedades de control”.

momento en que la población se vuelve objeto de poder. Es interesante en este sentido la descripción que realiza Foucault (2014) en torno a la distinción de la tecnología biopolítica con respecto a la tecnología disciplinaria.

la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida (...) Por lo tanto, tras un primer ejercicio del poder sobre el cuerpo que se produce en el modo de la individualización, tenemos un segundo ejercicio que no es individualizador sino masificador, por decirlo así, que no se dirige al hombre/cuerpo sino al hombre-especie (Foucault, 2014, p. 220).

En este marco, la noción de gubernamentalidad, que surge como racionalidad de los Estados modernos, es entendida por el autor en distintos sentidos que, de acuerdo con Cortés, pueden inscribirse en tres perspectivas:

1- Perspectiva teórica:

el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tienen como meta principal la población, como forma primordial el saber, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p. 136).

2- Perspectiva política:

La tendencia de que Occidente no ha dejado de conducirse, desde hace mucho tiempo, hacia la preeminencia de este tipo de poder que se puede llamar gobierno sobre todos los otros: soberanía, disciplina, etc., y que ha implicado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno y, por otra, el desarrollo de todo un conjunto de saberes (Foucault, 2006, p. 136).

3- Perspectiva histórica:

El proceso, o mejor, el resultado del proceso a través del cual el Estado de justicia del Medioevo, convertido en Estado administrativo en los siglos XV y XVI, se encuentra poco a poco “gubernamentalizado” (Foucault, 2006, p. 136).

De esta forma, los procesos de gubernamentalidad implican acciones y prácticas específicas —tecnologías de gobierno—, a través de las cuales se ejerce conducción sobre determinadas poblaciones, inscriptas en una lógica específica de control, una lógica de seguridad. Tecnologías de gobierno concebidas como aquellos mecanismos “a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos, y acciones de otros, a los efectos de lograr los fines que estos consideran deseables” (Miller y Rose en de Marinis, 1999, p. 16).

En este contexto, la población emerge como sujeto político de las tecnologías de gobierno. La ciencia social y la estadística serán fundamentales a los efectos de dar cuenta de sus características y de este modo clasificarla.

La noción de gubernamentalidad como herramienta teórica: problematización de la noción de inclusión

Como mencionan Veiga-Neto y Corcini (2011a), la inclusión constituye uno de los temas que se ha instalado en el orden del discurso, no solo en el plano simbólico sino también material, y que se presenta como un imperativo con carácter natural. El término inclusión se ha presentado como un imperativo necesario, a partir del cual se justifican planes, programas y proyectos en diferentes subsistemas y niveles de la enseñanza a fin de integrar a grupos poblaciones previamente definidos, en este caso vinculados a su condición de vulnerabilidad tanto educativa como social. De acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación N° 18.437:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes (Uruguay, 2008, p. 4).

En este marco, el concepto-herramienta que ha sido presentado permite problematizar para el tema objeto de estudio los dispositivos que en el sistema educativo tienen como objetivo la inclusión educativa. En este sentido, y haciendo el ejercicio de desnaturalizar aquello que se presenta desde su condición natural, se trata de no asumir la inclusión como un imperativo del Estado, como un a priori éticamente justificable, sino de problematizarla.

Como se ha planteado, la inclusión constituye el “paradigma” (Aguerrondo 2008, en Mancebo y Goyeneche, 2010) en el marco del cual encuentran sentido varias de las actuales políticas educativas que se desarrollan en el país, como forma de gobernar a los sujetos, ofreciendo en este sentido procesos de subjetivación. Estos procesos desde la perspectiva de Foucault interesan especialmente en tanto siempre están atravesados por relaciones de poder.

De este modo, es posible afirmar que la lógica de la inclusión es una lógica de la gubernamentalidad. Desde esta lógica, si los sujetos quedan “fuera” del sistema educativo no pueden ser gobernados; para eso hay que gobernarlos —incluirlos—, siendo

necesario pensar la inclusión en el marco de las prácticas de gobierno. En este sentido, “toda acción de inclusión (...) presupone traer para el campo de acción de algunos ‘aquellos otros’ que, históricamente, no pertenecían al campo o que fueron de él excluidos” (Veiga-Neto y Corcini, 2011b, p. 110). Al respecto, uno de los problemas que justifica el diseño e implementación de políticas de inclusión en educación media en el marco del mandato de universalización es el ingreso de sectores pobres de la sociedad que anteriormente no accedían: “en los últimos años la Educación secundaria ha registrado un incremento muy significativo de la matrícula. Este incremento ha permitido el acceso masivo al subsistema de sectores sociales tradicionalmente excluidos del mismo” (ANEP, 2005, p. 342).

A partir de estos procesos es que se pueden visualizar las distintas acciones que se desarrollan por parte del Estado para grupos poblacionales específicos. Desde una lógica que tiende al diseño de tecnologías de gobierno para las poblaciones que viven en situación de pobreza es que se implementan las políticas de inclusión educativa desde un lugar de control. Ante el desafío de la masificación que obliga al Estado a adoptar medidas para llegar a integrar a distintas poblaciones, se diseñan propuestas en nombre de la inclusión que por más que promueven alteraciones al formato escolar lo hacen con el fin de adecuar políticas a grupos con diversas características previamente definidas y clasificadas, más allá de repensar el dispositivo escolar y sus efectos en los sujetos. De este modo, el problema se construye sobre los sujetos —algunos sujetos a los que se pretende incluir—, y no sobre el dispositivo escolar que produce exclusiones. En este sentido, es posible apreciar en los documentos de política educativa nacional (ANEP, 2005; ANEP, 2010; ANEP, 2015) una trama discursiva que pone acento en el carácter determinista que fija a ciertos sujetos en el lugar de la carencia, a la vez que justifica los bajos resultados educativos en función del origen social, sea la variable que se considere: acceso, permanencia, egreso, rendimiento.

En el marco de estos procesos, es recurrente en los discursos de las políticas de inclusión educativa la noción “población de riesgo” (ANEP, 2006, p. 57; ANEP, 2007, p. 154; ANEP, 2008, p. 202). Esta expresión da cuenta de una conceptualización sobre “los otros” —“colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad” (Uruguay, 2008, p. 2) con características comunes— que justifica una racionalidad política que prioriza la aplicación de tecnologías focalizadas a ciertas poblaciones cuyo recorte se establece en función de criterios en los que prima el nivel socio-económico y contexto geográfico sobre el que se aplican los dispositivos. Al respecto, y haciendo

referencia a las políticas de inclusión educativa, se establece: “por regla general, estos programas se han focalizado en los centros y/o los estudiantes con mayores riesgos de abandono, fracaso escolar y repetición” (ANEP, 2015, p. 73).

En este contexto, la preocupación, desde la perspectiva de Foucault, es la de la normalización social, en tanto se procurará ubicar a los sujetos en situaciones cercanas a los estándares de normalidad previamente definidos, evitando las desviaciones a la norma. En términos de Cortés (2011),

en los dispositivos de seguridad, la normalización opera, no desde la prohibición y la prescripción, ni del impedir que algo suceda, sino que –desde una racionalidad basada en la probabilidad y el azar–, se deja actuar, interviniendo sobre la población desde el cálculo del riesgo, la peligrosidad y la individualización del fenómeno colectivo (Cortés. 2011, p. 21).

De este modo es que se justifican las políticas focalizadas a determinados sectores marcados por la pobreza, las que se presentan como propuestas de “discriminación positiva”, lo que de alguna manera refleja el reconocimiento de inferioridad desde el cual se parte. Como plantea Pablo de Marinis (2002), "se trata entonces de impedir la mezclas y los ‘contagios’, de reforzar las barreras simbólicas de no pertenencia, de nominar determinadas zonas como ‘zonas problemáticas’ y con ello construir como problemáticos también a los grupos sociales que allí habitan" (de Marinis, 2002, p. 329).

Desde este lugar analítico adquiere relevancia la categoría “gobierno de la pobreza”⁵ (Martinis, 2010b), que hace referencia a las prácticas de gobierno destinadas a la contención y al control de las poblaciones socialmente construidas como disruptivas o peligrosas. Específicamente, en palabras del autor se le denomina de esta forma a

la generación de macro políticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situación de pobreza. Las políticas educativas y las sociales ocupan un lugar destacado en estos procesos. Este gobierno supone un entrecruzamiento de racionalidades políticas y tecnologías de gobierno (Martinis, 2010b, p. 5).

En este contexto, y tal como se ha señalado, varias tensiones y críticas a estas políticas han sido abordadas por distintos autores (Dussel, 2004; Redondo, 2006; Tenti Fanfani, 2009; Mancebo y Goyeneche, 2010). Entre ellas, una de las más relevantes es la que sostiene que referir a los incluidos evoca a un “otro”: el excluido. Así, la noción

⁵ De acuerdo al autor, la construcción de esta categoría se apoya en los planteos sobre el “gobierno de la miseria” aportados por Castel, así como en elaboraciones de Foucault y Wacquant.

de inclusión nos remite a un “nosotros” y un “ellos”, fijando la diferencia como negativa o amenazante, renunciando a la idea de un lugar común.

De esta manera, como señalan Veiga-Netto y Corcini (2011b), al tratar la diferencia como diversidad, las políticas de inclusión educativa parecen ignorar la diferencia. Desde este lugar se podría decir que “ellas defienden la inclusión de lo ‘diferente’, entendiéndolo como un ‘único extraño’, un exótico, un portador de algo que los otros, vistos como normales, no poseen” (Veiga-Neto y Corcini, 2011b, p. 106). En términos foucaultianos, se podría afirmar que refuerzan las nociones de normalidad y anormalidad, de modo que más que contribuir con el objetivo de promover una educación para todos, pueden estar contribuyendo a una inclusión excluyente. De esta forma los significados que se establecen discursivamente constituyen procesos que necesariamente están atravesados por relaciones de poder en el marco de los cuales la anormalidad se constituye como "desvío" en función de una supuesta esencia normal.

Ahora bien, desde una mirada que recupera la historicidad, es preciso destacar que la escuela siempre estuvo atravesada por una lógica basada en modos de clasificar a los sujetos en función de una normalidad construida en el contexto de una sociedad civilizada. El proyecto de la escuela moderna estuvo centrado en la búsqueda de una igualdad concebida en términos de homogeneidad, en el marco del cual cualquier diferencia era visualizada como amenaza. En este sentido, el dispositivo escolar emerge como una institución capaz de clasificar y controlar a los sujetos. Desde este lugar es posible comprender cómo las nociones de inclusión y exclusión son invenciones de la modernidad, en las cuales se posicionan a los sujetos a partir de procesos de normatización y/o normalización. Como plantea Foucault (2006),

La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma (Foucault, 2006, p. 75).

De aquí la importancia de la mirada genealógica que exige trascender la búsqueda metafísica de los orígenes para justamente averiguar cómo es que algo ha llegado a ser lo que es, indagando la historia desde el presente.

El lugar del sujeto: sujeción y posibilidad de transformación

Interesa especialmente en este último apartado destacar algunos planteos de Foucault que articulan la concepción de sujeto con el poder. Para ello, y como punto de partida es importante tener en cuenta que para el autor, todas las relaciones humanas son relaciones de poder, todas las sociedades son construidas sobre relaciones de poder, de lo contrario no existiría sociedad más que como una abstracción. De aquí la necesidad señalada por Foucault de analizar las relaciones de poder en una sociedad dada, cómo es que llegaron a constituirse históricamente, así como las condiciones necesarias para transformar algunas o abolir otras.

En el marco de este planteo es que encuentra sentido su concepción de sujeto. Para el autor, el sujeto es una construcción histórica, es producido, sujetado; pero que al mismo tiempo trabaja sobre sí mismo y puede transformarse, producirse. En este sentido es efecto de relaciones de poder, está sujeto bajo una sujeción, y al mismo tiempo abierto a una posibilidad de subjetivación. En palabras de Foucault (1988), “hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto” (Foucault, 1988, p. 4).

Desde la perspectiva del autor, el sujeto no es concebido como una esencia sino como efecto de gobierno, “el poder no se funda en sí mismo y no se da a partir de sí mismo” (Foucault, 2006, p. 12). No es sustancia sino relacional, es represivo pero también productivo, obliga pero también moviliza. De este modo, es importante tener presente que “el poder solo se ejerce sobre sujetos libres, y solo en tanto ellos sean libres (...) Cuando los factores determinantes saturan la totalidad, no hay relacionamientos de poder” (Foucault, 1988, p. 11).

Ahora bien, en estrecha vinculación con el aspecto anteriormente planteado, en palabras de Foucault, no hay “relación de poder sin los medios de escapatoria o fuga posibles. Cada relación de poder, implica en última instancia, en potencia, una estrategia de lucha” (Foucault, 1988, p. 11). Tener esto presente es fundamental a los efectos de pensar el lugar del sujeto desde un lugar de posibilidad y no solo de sujeción.

Siguiendo esta línea de pensamiento, es posible relacionar esta concepción con el planteo de Deleuze, al señalar que hay estratos pero también líneas de fuga. En este marco, pensar la Escuela desde esta perspectiva deleuziana supone considerar sus diferentes líneas: líneas de articulación o de segmentariedad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de

desestratificación. Es por ello que se torna un desafío iniciar un proceso de búsqueda de las condiciones para experimentar más allá de los estratos, teniendo en cuenta que existe un espacio estriado, organizado, pero también un espacio liso en el marco del cual los devenires y procesos creativos son posibles.

En el marco de esta cartografía respecto a las diferentes líneas que constituyen la escuela, podemos decir que una institución educativa puede funcionar como aparato de Estado o como máquina de guerra contra la imposición estatal, desarrollando condiciones de vida autónoma. Aquí, la concepción de lo mayor y lo menor se torna central, ya que sin desconocer sus múltiples afectaciones, entendiendo que la educación misma es estratificación y devenir, podemos pensar que cada educador, como parte de una “educación mayor” (Gallo, 2002), podría promover una “educación menor”, moviéndose dentro de los estratos sin reducirse a ellos cumpliendo la función, sino generando fracturas al modelo hegemónico. En términos del autor, “podría decirse que nadie es mayoría. Todos, de un modo u otro, estamos atrapados en algún devenir minoritario que nos arrastraría hacia vías desconocidas si nos decidiéramos a seguirlo” (Deleuze, 1990, p. 146).

En articulación con este planteo y recuperando los aportes de Foucault al señalar que las relaciones de poder también implican medios de fuga, el desafío presentado por Gallo y Veiga-Neto (2007) se torna necesario: "desvendando as relações de poder no âmbito das práticas educativas, podemos investir na criação de novas relações, de novas possibilidades de ser e de construção subjetiva, não necessariamente moldadas pelos cânones instituídos" (Gallo y Veiga-Neto, 2007, p. 10).

A modo de conclusión

A partir de la noción de gubernamentalidad desarrollada por Foucault, el trabajo realizado ha habilitado una mirada particular sobre las políticas de inclusión educativa que se desarrollan en Uruguay desde el año 2005 a partir de la asunción del Frente Amplio. Esta mirada ha permitido poner el acento principalmente en los siguientes aspectos: a) instalación en el orden discursivo del significante inclusión, en el marco del cual las políticas pueden ser visualizadas como una forma de gobernar a los sujetos, ofreciendo procesos de subjetivación, atravesados necesariamente por relaciones de poder; b) visualización de las políticas de inclusión educativa como parte de los procesos que cristalizan las prácticas divisorias, de exclusión, ubicando al “otro” desde un lugar de negatividad. La diferencia en este sentido se presenta como “amenazante”,

en tanto convive la noción de norma a partir de la cual se tipifican los desvíos y emerge la anormalidad. Esta clasificación en una lógica de anormalidad-normalidad constituye una forma de producir sujetos; c) comprensión de las políticas de inclusión educativa como dispositivos de gubernamentalidad, al servicio de la seguridad de las poblaciones, que tienen como horizonte la disminución del riesgo social.

De aquí el desafío de deconstruir las prácticas divisorias, de exclusión, procurando comprender cómo nos vinculamos con el otro diferente, y a partir de allí abrir nuevas posibilidades. En este marco es que adquiere importancia recuperar la concepción de sujeto de Foucault. Sujeto que está atravesado por relaciones de poder pero que se constituye en un doble movimiento: está sujeto bajo una sujeción y al mismo tiempo abierto a una posibilidad de subjetivación. Ello es fundamental a los efectos de estudiar las relaciones de poder, constitutivas del sujeto, a la vez que crear nuevas relaciones de construcción subjetiva.

En esta línea, Foucault ofrece valiosas herramientas para pensar procesos educativos actuales. Con respecto a la temática que ha motivado esta articulación, se entiende necesario concebir a las políticas de inclusión educativa como producciones de sentido que como tales constituyen producciones de poder, y en este sentido abren y cierran posibilidades. Esta idea es importante teniendo en cuenta que tanto el sujeto como la educación pueden ser pensadas no solo desde un lugar de control sino también de transformación. Se quiebra así con los dualismos proponiendo otra forma de mirar lo educativo.

El análisis realizado permite apreciar la vigencia de varias de las inquietudes del autor, que de alguna manera nos siguen invitando a pensar los problemas pedagógicos. Recuperando las palabras de Dussel (2005), “pensar la escuela y el poder después de Foucault es animarse a ver qué hay de nuevo, qué de ese arte de la impugnación nos sirve hoy para analizar este presente, qué nos sirve para pensar otras políticas y otras éticas” (Dussel, 2005, p. 191). Seguir abriendo la “caja de herramientas” será necesario a los efectos de contribuir a este desafío.

Referencias bibliográficas

ANEP (2005). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>

- ANEP (2006). *Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Año 2005*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances?page=1>
- ANEP (2007). *Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2006*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances?page=1>
- ANEP (2008). *Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Ejercicio 2007*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances?page=1>
- ANEP (2010). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2010-2014*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>
- ANEP (2011). *Sobre inclusión educativa y políticas*. Recuperado de: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_comparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf
- ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I-Exposición de Motivos*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>
- Cortés, R. (2011). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En Cortés, R. y Marín, D., *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP.
- Deleuze, G. (1990). *Conversaciones*. Recuperado de: <http://bibliotecaparaalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASHa26a.dir/doc.pdf>
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos. (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En Ramos Torres, R.; García Selgas, F. (Eds.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, (pp. 73-103). Madrid: CIS.
- De Marinis, P. (2002). *Ciudad, "cuestión criminal" y gobierno de poblaciones*. En *Política y Sociedad*, Vol 39 Núm. 2, (pp. 319-338). Madrid.
- Dussel, I. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del estante editorial.

- Fernández, T. (2010). *El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)*. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v19n1/v19n1a06.pdf>
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/sitios/opinionpublica2pd/wp-content/uploads/sites/14/2015/09/T2.1-FOUCAULT-MICHEL-1988.-_El-sujeto-y-el-poder_.pdf
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gallo, S. (2002). Em torno de uma educação menor. In *Dossiê Gilles Deleuze. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2 pp.169-178, jul./dez. 2002.
- Gallo, S. (2004). *Repensar a educação: Foucault*. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>
- Gallo, S. y Veiga-Neto, A. (2007). Ensaio para uma Filosofia da Educação. *Educação*. São Paulo: Segmento. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. pp.16-25.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.
- Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo: FCS-UdelaR.
- Martinis, P. (2010a). *La formulación de las políticas educativas focalizadas a la atención de situaciones de pobreza en la enseñanza primaria en el Uruguay y su relación con el discurso de la seguridad ciudadana (1995-2002)*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Martinis, P. (2010b). La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. En *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 4, n.1, pp. 71-84, 2010.
- Martinis, P. (2016). Aproximación a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005-2015). En Martignoni, L.

- y Zelaya, M. (Comp.), *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires: Ed. Biblos, pp. 245-261.
- Redondo, P. (2006). *Escuelas y pobreza. Entre el desasociado y la obstinación*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2009). *Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión*. Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario. Año XCIX, N° 1507, Abril de 2009, pp. 44-49. Recuperado de: <http://www.bcr.com.ar/Secretaria%20de%20Cultura/Revista%20Institucional/2009/Abril/Notas/Tenti-abril09.pdf>
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación N° 18.437*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Veiga-Neto, A. y Corcini, M. (2011a). *Inclusão, exclusão, in/exclusão*. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>
- Veiga-Neto, A. y Corcini, M. (2011b). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En Cortés, R. y Marín, D., *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP.