



Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación

Tesis para defender la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación

Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en *programas* de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico.

Autora: Anabela Paleso

Director de tesis: Dr. Pablo Martinis

Fecha: 23 de diciembre de 2020.

RESUMEN:

El presente trabajo analiza los sentidos discursivos en torno a las relaciones entre educación y territorio(s) en Uruguay desde el año 2005 hasta el año 2019, entrevistando - particularmente- las nociones de sujetos que condensa. Desde el punto de vista pedagógico, nos interesa indagar sobre las articulaciones de sentidos para entreverlo en un marco de *historicidad* y de activación del *presente potencial* (en sentido de Zemelman) que nos posibilite pensar en una escuela *democrática* de construcción de un *mundo común* (en el entendido de Ranciére, Simons y Masschelein, Cornú).

En torno a la “territorialización de la educación”, la obligatoriedad de la enseñanza media básica y el derecho a la educación, se convirtieron en aspectos centrales del discurso de las políticas educativas de la última década. En torno a esto, la investigación tiene su foco en la educación media básica pública bajo las órbitas del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo (CETP-UTU) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Tomando como eje temporal los *gobiernos de la educación* comprendidos en el período *progresista* en Uruguay (2005-2019), seleccionamos para el análisis distintos documentos oficiales y de orden público: la Ley General de Educación 18.437, los Proyectos de Presupuestos de la ANEP (2005-2009; 2010-2014; 20015-2019), el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (así como algunos dispositivos creados por la Dirección Sectorial de Integración Educativa, 2015), la Propuesta 2016 del CES y los Centros Educativos Asociados (CETP- UTU). Las entrevistas realizadas a distintos actores políticos y técnicos de la educación nos permitieron nutrir la mirada e incorporar en el análisis otros *programas* con “enfoque territorial”.

Indagar sobre las articulaciones discursivas entre educación y territorio entre 2005-2019, nos enfrentó ante los intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico que lo miramos en torno a disputas en el marco de la *totalidad social* de la *sobredeterminación*, el *desarrollo desigual y combinado* de Latinoamérica. Nutridos por el *pensar epistémico* planteado por Zemelman, por el Análisis Político del Discurso, así como la perspectiva del Grupo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), nuestra mirada pretende pensar(nos) aproximándonos a las memorias pedagógicas nacionales en el marco del porvenir.

Palabras claves:

educación media básica (CES y CETP-UTU), educación y territorio(s), sujetos de la educación, proyecto político-pedagógico, *escuela democrática* y *mundo común*.

SUMMARY:

This work analyses the discursive senses around the relations between education and territory(s) in Uruguay from 2005 to 2019, training - particularly - the notions of subjects that it condenses. From a pedagogical point of view, we are interested in looking into the articulations of senses to see it in a framework of historicity and activation of the present potential (in the sense of Zemelman) that allows us to think of a democratic school of building a common world (in the connoisseur of Rancière, Simons and Masschelein, Cornú).

Around the "territorialization of education", the obligation of basic middle education and the right to education, became central aspects of the discourse of education policies of the last decade. Around this, research focuses on public basic middle education under the orbits of the Secondary Education Council (CES) and the Council for Professional Technical Education- Labour University (CETP-UTU) of the National Administration of Public Education (ANEP). Taking as a temporary axis the governments of education included in the progressive period in Uruguay (2005-2019), we select for analysis different official and public order documents: the General Law on Education 18,437, ANEP Budget Projects (2005-2009; 2010-2014; 20015-2019), the Education Path Protection System (as well as some devices created by the Sectoral Directorate for Educational Integration , 2015), the 2016 proposal of the CES and the Associated Educational Centres (CETP- UTU). Interviews with different political and technical actors in education allowed us to nurture our eyes and incorporate into the analysis other programs with "territorial approach".

Researching the discursive articulations between education and territory between 2005-2019, confronted us with attempts to build a political-pedagogical project that we look at around disputes within the framework of the social totality of overdetermination, the unequal and combined development of Latin America. Nourished by the epistemic thinking posed by Zemelman, by the Political Analysis of the Discourse, as well as the

perspective of the Pedagogical Alternatives and Educational Prospective Group in Latin America (APPeAL), our gaze aims to think (us) approaching the national pedagogical memories within the framework of the future.

Keywords:

basic middle education (CES and CETP-UTU), education and territory(s), subjects of education, political-pedagogical project, democratic school and common world.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Tema y fundamentación	9
Antecedentes de Investigación:	11
Descripción del problema de investigación	15
Preguntas de investigación:	16
Objetivos:	16
Objetivo general:	16
Objetivos específicos:	16
Estructura organizativa de la tesis	17
CAPÍTULO PRIMERO:	19
Antesala	19
El <i>pensar epistémico</i>	19
La educación como <i>campo problemático</i>	22
Delimitación del objeto de estudio	27
Dimensiones y Categorías	28
Herramientas o “estrategias” de observación de nuestro objeto de estudio	30
Ángulo de lectura de las categorías	32
Proyecto(s) político(s)-pedagógico(s)	32
Escuela, democracia e igualdad	34
Territorio(s) y sujetos	37
CAPÍTULO SEGUNDO	40
La noción de territorio en la teoría social: aproximaciones	40
El “territorio”: su configuración en la producción de conocimiento social	40
Primer “mojón”:	42
La producción de conocimiento frente a la acumulación de capital y la sociedad (moderna)	42
La acumulación de capital y su relación con lo “territorial”: los planteos de Adam Smith y Karl Marx	43
De la comunidad a la sociedad (moderna): los planteos de Ferdinand Tönnies y algunos de sus contemporáneos	48
Segundo “mojón”:	51

<i>Gueto</i> , pobreza y “patología social”: la Escuela Sociológica de Chicago y los legados de la “cultura de la pobreza”	51
Tercer “mojón”:	54
Urbanización y pobreza: <i>espacio, marginalidad</i> y sujeto	54
La “cuestión urbana” y el “espacio”: los planteos de Henri Lefebvre y Manuel Castells	54
La “marginalidad” en América Latina: perspectivas y construcciones de sentidos	57
La “marginalidad” producto de la situación histórica (“colonialismo interno”): la visión del Centro para el Desarrollo Económico y Social para América Latina (DESAL):	58
La marginalidad como producto del modo de producción capitalista dependiente: los planteos de José Nun y Aníbal Quijano.....	60
Cuarto “mojón”:	64
La “emergencia” de la seguridad en el territorio, la reactivación de la comunidad y la “inflación del riesgo”	64
Territorio, comunidad y Estado.....	64
Territorio, seguridad y pobreza	67
Los sentidos del significante “territorio”.....	70
¿De qué hablamos cuando nos referimos a “territorio(s)”?	74
CAPÍTULO TERCERO.....	77
El “territorio” en la historia pedagógica nacional.....	77
Educación y territorio en el campo de la educación uruguaya: las construcciones discursivas.	77
La “escuela-medio” (décadas 1930 hasta 1960) :.....	78
Hacia la construcción de la “escuela-medio”: aproximaciones al escenario nacional ante la “formación del ciudadano” en la educación primaria, técnica y secundaria.	78
Los sentidos político-pedagógicos de la “escuela-medio”: experiencias educativas y colectivos organizados en torno a la educación primaria en el medio rural.	81
Punto de inflexión (décadas de 1960): ¿momento de emergencia de “nuevas” y “viejas” relaciones entre educación y “territorio”?	88
Las “escuelas de contexto” (décadas de 1990):	91
Los sentidos político-pedagógicos de las “escuelas de contexto”:	93
La “emergencia” del significante “seguridad” en la educación:	95
La “territorialización de la educación” (¿2005? - 2019):	97

La universalización de la educación media y ¿qué sentidos adquiere el “territorio”?	100
.....	100
CAPÍTULO CUARTO:	104
Descentralización educativa y “territorialidad”	104
Hacia ¿“otro”? “gobierno de la educación”: la construcción de la descentralización educativa y la territorialidad en el “progresismo”	104
Los “primeros intentos de descentralización educativa en el progresismo” (2008):	105
.....	105
“Momento intermedio de aproximación a la descentralización educativa y la territorialidad” (2010- 2014):	108
“Momento de conformación e intentos de consolidación de la descentralización educativa y la territorialidad” (desde el año 2015):	111
Miradas sobre la descentralización educativa y la “territorialidad” en la ANEP	114
La descentralización educativa en el marco de su historicidad en el “progresismo”: sentidos y actores involucrados	115
Particularidades de la descentralización educativa dentro de los subsistemas de Enseñanza Media (CES y CETP-UTU):	119
Obstáculos y desafíos que presenta la consolidación de la descentralización educativa según los/as entrevistados/as:	124
¿Hacia “otro” “gobierno de la educación”? El “territorio” como significante privilegiado en el ámbito educativo.	126
CAPÍTULO QUINTO.....	130
Derecho a la educación y “territorio”- “territorialidad”	130
“Todos por la educación” y trayectorias escolares: los “territorios socioeducativos” y el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas como “estrategias de intervención” en “territorio”	130
“Todos por la educación” en el marco de las trayectorias educativas:.....	131
Los “territorios socioeducativos”: sentidos y vínculos con el derecho a la educación.	135
Los sentidos de lo socioeducativo:	135
Los “territorios socioeducativos”: delimitación de la estrategia por parte de la ANEP y miradas desde los actores.....	139
El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE):.....	144
Miradas de los actores entrevistados: particularidades del SPTE y sus vínculos con los TSE. El <i>lugar</i> de lo pedagógico.	150
“¿Otras formas?” de abordar el “fracaso escolar”: entre lo focal y lo universal, la obligatoriedad y el derecho a la educación	156
CAPÍTULO SEXTO:.....	159

Programas de Educación Media, “territorio” y/o “comunidad”	159
Programas de educación media con “enfoque territorial”:	159
Propuesta 2016 (CES): análisis del programa y planteos de los actores	160
Los “Centros Educativos Asociados abiertos a la comunidad” (los CEA): las relaciones entre el “territorio” y la continuidad educativa.	167
Otros programas con “enfoque territorial”:	173
Programas en el marco del CES:	173
Programas en el marco de CETP-UTU:	178
Programas con “enfoque territorial”: significantes y sentidos en juego.....	183
CAPÍTULO SÉPTIMO	187
El presente potencial (o <i>Historicidad</i> y utopía).....	187
Punto de llegada y <i>activación del presente potencial</i> . Tejiendo puentes entre el pasado y el porvenir.....	187
Educación, escuela, sujetos y “territorios” (“socioeducativos”).....	188
Escuela y democracia	195
Pensar más allá del “ <i>territorio escolar</i> ”	201
BIBLIOGRAFÍA	210
FUENTES CONSULTADAS	221

INTRODUCCIÓN

Tema¹ y fundamentación

El tema de tesis pretende analizar las construcciones discursivas en torno a las relaciones entre educación, territorio(s) y sujetos en propuestas de educación media básica del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional- Universidad del Trabajo (CETP-UTU) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)², entre 2005 y 2019 en Uruguay.

Con la universalización y obligatoriedad de la educación media la educación media establecida en nuestro país a través de Ley General de Educación n° 18.437 (Uruguay, 2009), se comenzaron a llevar adelante distintas estrategias desde la órbita de las políticas públicas, particularmente las educativas. En torno a estas, emplearemos el término *programas* para referirnos a las acciones/estrategias -denominadas genéricamente como políticas educativas- llevadas adelante por la ANEP para garantizar el derecho a la educación, teniendo como delimitación temporal -lo denominado genéricamente como- “progresismo”³. Nos interesa esta delimitación temporal porque, siguiendo lo planteado por Garcé y Yaffé (2005), las propuestas del “progresismo” significaron “un profundo cambio en el modelo de desarrollo y un punto de inflexión de importancia histórica en algunas políticas públicas centrales” (Garcé y Yaffé, 2005: 113). En el plano educativo, con la universalización y obligatoriedad de la educación media resurgieron “viejas” interrogantes: históricamente, en cada intento de ampliación de la

¹ A través de la beca “Carlos Quijano” recibida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), nos permitió discutir el tema en la III Escuela Internacional de Posgrado en Educación, “José Martí y las alternativas pedagógicas en América Latina y el Caribe”, en La Habana-Cuba (2019); así como en el II Encuentro Internacional de Educación, “Educación Pública: democracia, derechos y justicia social”, desarrollada en Tandil- Argentina (2019). También nos permitió cubrir gastos en el proceso de realización de entrevistas.

² La ANEP es un ente autónomo con personería jurídica, encargado de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público formal en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria. Está compuesto por los siguientes Consejos de Educación: Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Consejo de Educación Técnico Profesional- Universidad del Trabajo (CETP-UTU), Consejo de Formación en Educación (CFE). La ANEP, Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros (tres miembros designados por el poder político y dos por el cuerpo docente). Ampliar en: Ley General de Educación, n°18.437 -arts 52 a 70 (Uruguay, 2009); [Acerca de la ANEP | Administración Nacional de Educación Pública](#)

³ Sin desconocer las discusiones en torno a la conceptualización de “gobiernos progresistas”, en este caso nos referimos a los gobiernos bajo las presidencias de Tabaré Vázquez (2005-2010), José Mujica (2010-2015) y Tabaré Vázquez (2015-2020)

escolarización se ha producido que nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes no ingresan a la escuela, si lo hacen no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y formas que la escuela prevé (Terigi, 2009). En el “progresismo”, el término “territorio” o “territorialización de la educación” ha ocupado un lugar central en las políticas educativas de la ANEP.

Las políticas educativas con “enfoque territorial” han sido presentadas como "una nueva forma de abordar la inclusión educativa" (CODICEN- DSIE, 2015), el “fracaso escolar” y/o garantizar el “derecho a la educación” frente al mandato de la obligatoriedad en educación media. Una serie de *programas* empezaron a implementarse: la descentralización educativa, la creación de la Dirección Sectorial Educativa, las Comisiones Descentralizadas y las Unidades Coordinadoras de Integración Educativas (UCDIEs), la configuración de los “territorios socioeducativos”, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), así como programas curriculares para educación media básica que “rompen” con la “oferta única” característico en este nivel educativo. De la mano de estos programas, se constituyó la noción de “sujeto en riesgo educativo” para buscar garantías de acceso, permanencia y continuidad hacia determinados sectores de la población.

Desde una mirada sociológica y desde las ciencias políticas, durante los tres períodos de gobiernos del Frente Amplio se distinguen dos generaciones de políticas de inclusión del s. XXI: una primera generación de políticas de inclusión educativa entre 2005 -2015 y, una segunda generación que comienzan en 2016 (Mancebo, 2018). Mancebo (2018) caracteriza a la primera generación por la fragmentación institucional, la centralización en el proceso decisorio y la inter-sectorialidad; en cambio la segunda la caracteriza por la integración, la territorialización y por la continuidad de la inter-sectorialidad (Mancebo, 2018: 126-134).

Desde una mirada pedagógica, las “políticas de inclusión” desarrolladas entre 2005- 2016 han generado algunas dinámicas y conceptualizaciones que interpelan las construcciones discursivas establecidas desde décadas anteriores (Martinis y Falkin, 2017). Las mismas se centran en dos aspectos: la construcción de una posición de sujeto habilitadora para los aprendizajes y el “desarrollo de dispositivos de trabajo educativo que logran trascender los instalados en la educación formal, poniendo en cuestión modalidades administrativas, didácticas y pedagógicas más comúnmente instaladas” (p.59).

En este marco de transformaciones en las políticas educativas, nos interesa analizar las construcciones discursivas en torno a las relaciones entre educación, “territorio” y sujetos en *programas* para educación media, particularmente para el ciclo básico. Nos preocupa la educación como derecho, como “transmisión” de un legado cultural a todos los adolescentes y jóvenes de Uruguay, principalmente hacia los sectores socialmente excluidos del sistema educativo formal.

En esta trama relacional entre educación y “territorio”, nos interesa analizar las nociones de sujetos que condensa para visualizar los sentidos en torno a los sectores excluidos históricamente del sistema educativo formal. Nos (pre)ocupa, las formas de *transmisión del legado cultural* hacia adolescentes y jóvenes, así como las formas de *hacerlos parte* de la construcción de la cultura pública. Entendemos que *hacerlos parte* implica incorporarlos a *un mundo común* y, a su vez, *siendo parte* de ese proceso de construcción de *lo común* es que son posibles *otras subjetividades* u *otros procesos de subjetivaciones*. En tanto, en estas relaciones entre educación y “territorio”, nos invita a pensar en formas de construcción de una *escuela democrática de construcción de lo común*, donde ocurra la *detención del tiempo social* para ampliar horizontes y posibilidades (Ranciére, Simons y Masschelein, Cornú). En este marco, comprendemos que la construcción de esa *otra escuela* no se hace en el vacío, sino que necesitamos tejer una trama con nuestra memoria pedagógica nacional y latinoamericana que nos permita activar otros *horizontes de intelección*, otros proyectos, otras *utopías* (Zemelman).

Antecedentes de Investigación:

De la búsqueda realizada en diferentes repositorios académicos, nos encontramos con la dificultad de no hallar investigaciones que aborden los tres ejes de nuestro interés (políticas educativas, territorio y sujetos). Frente a esto, hemos indagado sobre antecedentes de investigación con relación a los ejes que analizamos en nuestro trabajo: en primer lugar, la noción de “territorio” y sus relaciones con la desigualdad social; en segundo lugar, las articulaciones entre educación y “territorio” en nuestra pedagogía nacional; en tercer lugar, las expresiones que adquiere el término territorio en las políticas educativas, es decir, buscamos antecedentes que refieran a la descentralización educativa en Uruguay, a las trayectorias educativas y alguno de los programas analizados.

Con respecto a la noción de territorio desde las ciencias sociales y sus relaciones con la desigualdad social, encontramos diversas investigaciones que centraban su abordaje en experiencias educativas concretas de adolescentes-jóvenes en el marco de la desigualdad social⁴. Con el objetivo de acercarnos a la complejidad del significante “territorio” en el discurso social, hemos tomado como principales antecedentes los trabajos de José Luis Lezama (1993), Patricia Redondo (2013), Pablo Martinis (2013) y Ximena Baráibar (2009; 2013)

José Luis Lezama en *Teoría social, espacio y ciudad* (1993), desde los capítulos II al VI, realiza una aproximación a las corrientes teóricas más representativas en el campo de la sociología. Su obra tiene como eje principal una de las discusiones de la sociología urbana: la influencia del espacio en la generación de “determinadas” conductas e instituciones sociales. Para la construcción de este debate, trabaja las tradiciones teóricas europeas, norteamericanas y latinoamericanas. En nuestro trabajo su obra significó un acercamiento a la mirada del “territorio” en autores o teorías de la historia del pensamiento social. Su obra nos arrojó luces para consultar y profundizar en autores como Marx, Engles, Lefebvre, entre otros.

Los planteos de Patricia Redondo en el capítulo I de *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación* (2013) los consideramos de gran relevancia para aproximarnos a las distintas expresiones que ha asumido la pobreza en la historia del pensamiento social. En el capítulo I se interroga sobre qué significa ser “pobre”, “marginado” o “excluido” en el siglo XXI, a diferencia que lo que significaba a comienzos del siglo XX. Para ello hace un rastreo sobre las categorías “pobreza”, “marginalidad” y “exclusión” en las principales tradiciones teóricas. Para nuestro objeto de estudio es un antecedente que nos permite establecer los vínculos del “territorio” con las maneras de concebir la pobreza desde el pensamiento social. En esta línea, los estudios de Monreal fueron un aporte significativo para articular las relaciones entre desigualdad y “territorio”.

⁴ Consultamos las investigaciones de: Gabriel Kessler y Sabina Dimarco en *Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires* (2013); José Álvarez Pedrosian en *Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio* (2013); Mariana Chaves en *Juventud en la Escuela* (2004), profundizado en *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea* (2005); Gonzalo Saraví en *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad* (2015); Mariana Chaves, Sebastián Fuentes y Luisa Vecino en *Experiencias juveniles de la desigualdad* (2016)

Los planteos de Pablo Martinis en *Educación, pobreza y seguridad en Uruguay de la década de los noventa* (2013), nos permiten interpelar el discurso social del siglo XXI con la de fines del siglo XX. Si bien toda su obra la consideramos antecedente para nuestra investigación, en el capítulo I aborda la construcción discursiva de la pobreza desde el “desarrollismo” hasta la década de 1990. Nos permite establecer los vínculos del “territorio” con la pobreza, la seguridad y con la educación.

Los trabajos de Ximena Baráibar refieren a las relaciones entre territorio y políticas públicas (principalmente de políticas sociales). En “Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia *por defecto* de la dimensión territorial” (2009) y *Territorio y políticas sociales* (2013), desde una perspectiva crítica refiere a la “territorialización de las políticas públicas” y la “territorialización de la protección social”. En primer lugar, entiende que la revalorización de lo territorial emerge en la década del 80 (con el proceso de cambio de modelo de desarrollo de Latinoamérica) y tomó fuerza en los 90 con el Consenso de Washington, donde se redefine el escenario para la intervención estatal y se consolidan nuevos actores globales y locales (Baráibar, 2009). A su vez, plantea que el desarrollo del enfoque territorial tiene relación con otros elementos: la desestructuración de la sociedad salarial y el debilitamiento del acceso a la seguridad y bienestar social, lo que da lugar a políticas de emergencia y de asistencia social. Se trata de una relevancia “por defecto” y, por tanto, con dificultades para transformarse en un espacio que aporte a los procesos de integración social. Lo territorial cobra relevancia porque “es el lugar donde están los pobres. Se trata de un espacio que se desarrolla por abandono, por inexistencia del espacio laboral” (Baráibar, 2009: 62).

Con respecto a los sentidos que ha tomado el significante “territorio” en nuestra pedagogía nacional, nos hemos nutrido de los planteos de Antonio Romano (2006), Eloísa Bordoli (2006) y Pablo Martinis (2006; 2013).

Antonio Romano en “Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación” (2006), en la coyuntura de reforma educativa de las décadas de 1990, se interroga si es posible una escuela sin contexto para pensar la relación entre igualdad y educación. En este marco, explicita que las maneras de nominación de las escuelas tienen antecedentes históricos y, para ello, recurre a la tradición pedagógica nacional: de los debates en torno a las décadas de 1930 y 1940 sobre el carácter universal o particular de la escuela de acuerdo con el “medio”, el autor ubica un desplazamiento en la década de 1980 hacia el término “contexto” de pobreza.

Continuando con los aportes de la pedagogía nacional para nuestro objeto de estudio, los planteos de Eloísa Bordoli en “Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio” (2006), aborda las implicancias y transformaciones en el pasaje de la “escuela-medio” a “escuela-contexto”.

Ambos trabajos (Romano; 2006; Bordoli, 2006) nos aportan elementos y nos invitan a pensar en las posibilidades de un nuevo corrimiento discursivo en los períodos -denominados genéricamente- “progresistas” bajo los términos “territorialización de la educación”.

Los trabajos de Pablo Martinis (2006; 2013), nos aportan elementos para pensar al sujeto de la educación y los desplazamientos discursivos con relación a la década de 1990: tomaremos la constitución de la categoría *niño carente* para interrogarnos sobre otras posibilidades con relación a las nociones de sujetos en los discursos educativos de los gobiernos “progresistas” en Uruguay.

Con respecto a las políticas educativas en los “gobiernos progresista”s en nuestro país, hemos realizado una búsqueda sobre investigaciones que aborden la Descentralización Educativa en Uruguay, la Propuesta 2016 (ANEP- CES), los Centros Educativos Asociados (ANEP- CETP-UTU) y sobre el Seguimiento a las Trayectorias Educativas.

Con respecto a la descentralización educativa en Uruguay, encontramos el trabajo de Nicolás Bentancur (2008) sobre las características que tomó en algunos países del cono sur en las reformas educativas de 1990. Tomando el análisis que hace para el caso uruguayo, nos permite trazar las continuidades y discontinuidades con los sentidos que asumió la descentralización educativa a partir de los gobiernos progresistas.

Las investigaciones compiladas en el libro *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)* coordinado por Tabaré Fernández (2018), si bien centran su análisis en la temática de “inclusión”, nos aportan elementos para dialogar sobre los “giros” que han tomado las políticas educativas durante el 2005 y 2015. En él aparecen análisis de antecedentes de la Propuesta 2016 y de los Centros Educativos Asociados. También, el trabajo de María Ester Mancebo, titulado “El talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay” (2018), nos plantea la “primera” y “segunda” generación de políticas de inclusión educativa en Uruguay. Si bien su eje está centrado en la institucionalidad de las políticas públicas en educación,

fundamentalmente con relación a la inclusión, nos permite discutir desde nuestra mirada pedagógica y, a su vez, trazar diálogos sobre las características que presenta.

Para el caso de aquellas propuestas que los entrevistados identificaron como antecedentes del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, de la Propuesta 2016 y de los Centros Educativos Comunitarios, recurrimos a investigaciones que explicitaremos al momento de su análisis. A su vez, cabe aclarar que otros antecedentes fueron emergiendo con relación al análisis de nuestro objeto de estudio.

Descripción del problema de investigación⁵

El presente proyecto pretende analizar las construcciones discursivas entre educación y “territorio(s)”, particularmente en la educación media básica pública de la ANEP (CES y CETP-UTU) entre 2005 y 2019 en Uruguay. Nos interesa analizar los sentidos que adquieren las relaciones entre educación y territorio(s), así como las nociones de sujetos que condensa.

Analizar las articulaciones de sentido implica buscar en políticas educativas y en programas de educación media básica de la ANEP, los significantes que se ponen en juego en la práctica articuladora entre educación y territorio(s), así como sus vínculos con otros términos. En torno a esto, nos interesa bucear en las nociones que se despliegan en la práctica articuladora en el campo educativo e interpelarlas con la noción de *democracia*, *igualdad* (en sentido de Ranciére, Simmons y Masschelein) y *mundo común* (en el entendido de Cornú).

La delimitación temporal (2005-2019 en Uruguay) se debe a que nos interesa analizar las articulaciones entre educación y territorio(s) en el momento en que la universalización y obligatoriedad de la educación media comienza a estar garantizada por el Estado a través de la Ley General de Educación 18.437 (aprobada en 2008) y, en este marco, comienzan a plantearse una serie de programas educativos destinados al acceso, permanencia, continuidad y culminación de los estudios de educación media. En este escenario, nos interesa analizar los “nuevos” significantes en las políticas educativas a nivel nacional (Martinis, 2016; Mancebo, 2018) tensionando con los sentidos discursivos contruidos hacia los sectores históricamente excluidos de la educación media. En torno

⁵ A medida que avanzamos en la búsqueda de antecedentes, profundizamos en los referentes teóricos y nos aproximamos al análisis, el problema de investigación se fue reconfigurando con mayor precisión al proyecto inicial presentado en el año 2018.

a estos “nuevos” significantes en las políticas educativas, nos interesa entrever los sentidos que tiene el término territorio(s) o territorialización y sus formas de pensar a los sujetos.

Preguntas de investigación:

- ¿Qué sentidos adquiere las relaciones entre educación y “territorio” durante 2005-2019 en Uruguay? ¿Qué vínculos tiene el significante “territorio” en educación con relación a las nociones de “pobreza”, “marginalidad” y “exclusión”?
- ¿Cuáles son las nociones de sujetos que condensa las relaciones entre educación y “territorio(s)”?
- ¿por qué el significante “territorio” “emerge” en la escena educativa en la última década?
- Desde el punto de vista pedagógico, ¿en qué medida los *programas* analizados posibiliten la construcción de una *escuela democrática*?

Objetivos:

Objetivo general:

Analizar las construcciones discursivas en torno a las articulaciones entre educación, “territorio(s)” y sujetos en *programas* de enseñanza media básica pública (CES y CETP-UTU) durante los años 2005-2019 en Uruguay.

Objetivos específicos:

- Identificar, analizar y problematizar los sentidos en torno a las articulaciones entre educación y territorio(s) en *programas* de enseñanza media básica durante 2005-2019 en Uruguay.
- Analizar las nociones de sujetos que condensa las articulaciones entre educación y territorio(s), particularmente en sus vínculos con la desigualdad social.
- Analizar, desde el punto de vista pedagógico, las posibilidades de un quehacer político democrático en la educación, particularmente problematizando la escuela como espacio público común.

Estructura organizativa de la tesis

La tesis se estructura en siete capítulos.

El primer capítulo lo hemos titulado “Antesala” porque pretende ser una aproximación al *pensar epistémico* desde el cual nutrimos nuestra mirada para delimitar nuestro objeto de estudio. Allí presentamos nuestro punto de partida que estructura la investigación: la comprensión de la educación como campo problemático, la delimitación de nuestro objeto de estudio, así como las dimensiones, categorías y herramientas para abordarlo.

En el segundo capítulo, nutriéndonos del *pensar epistémico* propuesto por Hugo Zemelman, así como de los planteos de Buenfil Burgos, decidimos aproximarnos al significante “territorio” desde la producción del pensamiento social. Haciendo un recorrido por la teoría social, distinguimos “cuatro mojones” en los que el término “territorio” adquirió sentidos y se vinculó a otros significantes. Visibilizar el “recorrido del término” por los distintos “mojones”, nos permitió estar atentos a nuestra “vigilancia epistemológica”. A su vez, este recorrido nos activó sobre la importancia de bucear en la historia pedagógica nacional para visibilizar las formas que asumió el significante “territorio” en sus vínculos con la educación.

En el tercer capítulo, nos acercamos a las relaciones entre educación y “territorio” en la pedagogía nacional. Centramos nuestra mirada en la educación rural entre las décadas de 1930 y 1960, a través de la “escuela medio”, en el avance neoliberal de las décadas de 1990, con la denominación de las “escuelas de contexto”, y, por último, arrojamos elementos sobre la “territorialización de la educación” para adentrarnos en el análisis de las últimas décadas (2005-2019). Consideramos relevante mirar el legado nacional, no para transformarnos en “coleccionistas” sino para buscar los modos de tejer una trama cultural consciente con nuestra memoria.

En los capítulos cuarto, quinto y sexto realizamos un análisis de las articulaciones entre educación y “territorio” en Uruguay entre 2005 y 2019. Hicimos análisis de documentos y entrevistas a actores políticos y técnicos vinculados a los programas seleccionados. Abordamos la Descentralización educativa (capítulo cuarto), distintas estrategias que se definen como garantías para el derecho a la educación (capítulo quinto) y Programas de educación media básica pública de la ANEP que se definen como “de enfoque territorial” (capítulo sexto). En todos estos capítulos, pusimos la mirada en los sentidos discursivos en torno a las articulaciones entre educación y “territorio”, así como las nociones de sujeto que despliegan.

En el último capítulo, lo consideramos el “punto de llegada” pero -a su vez- el “punto de partida” para próximas investigaciones. Allí planteamos algunas ideas a modo de conclusiones que son abiertas para pensar un *presente potencial* con relación a nuestro pasado pedagógico. Recuperamos y defendemos los intentos de pensar nuestro presente y porvenir tejiendo una trama cultural con nuestra pedagogía nacional.

CAPÍTULO PRIMERO:

Antesala

(...) el pensar epistémico, esto es, el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad.

Hugo Zemelman, 2001

El pensar epistémico.

Aproximándonos a los planteos de Zemelman, consideramos lo metodológico como una forma de razonamiento que se estructura de acuerdo con el tipo de relación que el sujeto construye con el conocimiento (Gómez *et. al.*, 2013). Esto nos propone el reto de incorporar un *pensar epistémico*, lo cual implica *una forma* de mirar la realidad multisignificativa, una forma de producir conocimiento a partir de ella sin *caer* en un *desajuste o desfase* entre el *corporas* teóricos y la realidad (Zemelman, 2001)⁶. Es una forma de construcción del “problema-objeto” a partir de categorías que permiten captar la realidad y posibilitan la intervención de los sujetos en el presente y su devenir. En torno a estos aspectos, en nuestro proceso de construcción de conocimiento el pensamiento zemelmaniano nos interpela con respecto a la comprensión de la realidad y a nuestro papel en la investigación social: ¿Cómo nos posicionamos en la producción de conocimiento?, ¿Cómo construimos con relación a la realidad?, ¿para qué y de qué modo miramos la realidad?, ¿cómo construir objetos de investigación social desde una óptica que permita captar su riqueza constitutiva y que nos permitan intervenir/transformar la realidad que nos toca vivir?, es decir, ¿cómo ir más allá de lo “observable” y de lo denotado teóricamente?. Interrogantes que nos movilizan ya que entendemos la producción de conocimiento como un proceso de “intervención” en la realidad que nos toca vivir, distanciándonos de la investigación como mero acto acumulativo.

⁶ Para Zemelman (2001), el *desajuste o desfase* entre el *corporas* teóricos y la realidad se da por el uso de conceptos que pensamos que tienen un significado claro y no lo tienen: “Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. [Esto] tiene consecuencias profundas porque (...) podemos incurrir en discursos y enunciados (...) [que] no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento” (p.1). En este marco, propone la resignificación de aquellas dimensiones que tienen que ver con la construcción de conocimiento (Ampliar en Zemelman, 2001; Andrade y Bedacarratx, 2013).

De la aproximación al autor, el *pensar epistémico* implica una resignificación desde el proceso de apertura hasta el “cierre”: propone una “apertura-problematización-aprehensión-reconstrucción articulada/ totalidad (potencialidad/puntos de articulación)-cierre-enunciación de campos problemáticos”, que permite trabajar “en el plano de la apropiación de la realidad con miras a habilitar una intervención, la cual ocurrirá con posterioridad al reconocimiento de opciones posibles de ser activadas, lugar donde el sujeto constructor de realidad adquiere toda su dimensión al ser quien opta por uno u otro curso de acción” (Andrade y Bedacarratx, 2013, p.31).

En torno a los planteos zemelmanianos, la realidad se vincula a tres grandes supuestos: la realidad como movimiento, como proceso multidimensional y como síntesis de procesos temporales diversos. Concebir la realidad en y como proceso de carácter abierto e inacabado en constante estructuración, implica privilegiar el análisis de los dinamismos sociales en los que el fenómeno se expresa tanto en sus manifestaciones como en sus potencialidades (Zemelman, 1992a, p.13). A sí mismo, implica reconocer nuestro objeto en la imbricación de múltiples dimensiones analíticas. Esto supone “captar el fenómeno como síntesis de múltiples dinamismos y reconocer, al interior de cada uno de ellos, ritmos temporales particulares” (p.13). La categoría temporal aparece como múltiples temporalidades que en cada nivel se expresa en dos sentidos: el del tiempo objetivado, es decir, como la duración en la que se desenvuelven los fenómenos y, como ritmos temporales que tienen sus propios flujos y reflujos en cada nivel. En este marco, el sujeto no es solo un “objeto” a analizar, sino la potencialidad misma de la realidad, en el sentido de que la dinámica de ésta “debe comprenderse en el marco que configuran las prácticas de sujetos que están transformando constantemente en realidad a esos contenidos potenciales” (p.13)⁷. En este sentido, entender la realidad como proceso significa que se “puede definir como una secuencia de coyunturas, puesto que la determinación de lo empírico resulta de una progresión hacia campos construidos, como son los puntos de articulación; lo que necesariamente va acompañado de cambios en los parámetros” (Zemelman, 1992b:215).

Para “captar” la realidad en la investigación social, Zemelman (1992a) nos invita a realizar un ejercicio de “aprehensión”, que consiste en “una forma articulada de razonar sin precipitar ninguna jerarquización sobre los contenidos” en torno a esto se delimitan

⁷ En este contexto, Zemelman afirma la importancia de reconsiderar la relación entre lo “objetivo” y lo “subjetivo” (Zemelman, 1992a).

campos que son posibles de convertirse en objetos de investigación (p.185). Esto no significa que no hay “observación” sin carga teórica, sino que implica un posicionamiento epistémico problematizador de la realidad⁸:

En el ejercicio de aprehensión problematizadora convergen la centralidad de las preguntas y modos del pensamiento-razonamiento. Las preguntas se convierten en productoras de orden cognitivo, ya que proponen un abordaje y requieren un posicionamiento del investigador (lo que llama colocación o el método como postura). Es decir, las preguntas constituyen también al sujeto epistémico (ya sea individual o colectivo), ya que reposicionan su subjetividad no sólo epistemológica y teórica, sino también ética y política. Pero también las preguntas provocan una (s)elección de los procesos sociales constitutivos de la realidad que serán objeto de atención y estudio (Retamozo, 2015, sp)

La aprehensión como “capacidad del razonamiento para reconocer campos de objetividades posibles, antes que circunscribirse a la organización en contenidos estructurados teóricamente” (Zemelman 1992a). Implica el reconocimiento de campos que pueden ser estudiados en el marco de la *totalidad social*.

Dentro de este *pensar epistémico* que implica entender la realidad como articulación dinámica y compleja, es importante tener en cuenta la presencia de una mirada multifocal desde el inicio. En este sentido, cobran relevancia las nociones de *pensamiento categorial* y *reconstrucción articulada*.

El pensamiento categorial como una forma de razonamiento que se traduce en el reconocimiento de contenidos que puedan construirse, que son lógicamente posibles (Zemelman, 1992b, p. 85): “Lo que proponemos con el pensamiento categorial es sustituir los imperativos lógicos de las reglas metodológicas por una recuperación del movimiento de la razón por medio de la dialéctica: rescatar el problema lógico en el plano de un razonamiento no restringido a lo formal sino abierto a relaciones más amplias e inclusivas de la realidad” (Zemelman, 1992b, p. 88).

La reconstrucción articulada “delimita la realidad como contexto del problema para, dentro de su marco, definir un campo de opciones a partir del cual sea posible elegir la o las alternativas viables que concreten el interés de un sujeto social” (Zemelman 1987, p. 67). En torno a esto,

⁸ Entendemos que el problema presente es cómo plantear la relación entre lo real, la realidad y el objeto, lo cual implica no sólo hacerse interrogantes sino -principalmente- una forma de construcción de conocimiento.

a) La reconstrucción articulada no se refiere al campo asimilado como contenido de una teoría explicativa, porque, más bien, es generadora de un campo de observación que la incluye [...], b) la reconstrucción articulada no es en sí misma una integración, sino que sirve para poner de manifiesto las condiciones que hacen posible reconstruir la totalidad específica [...], c) la reconstrucción articulada, como recurso metodológico, deja a la teoría en un lugar subalterno durante las primeras etapas de la investigación. En este sentido, es un instrumento para la construcción del objeto, en vez de servir para la prueba de una o varias hipótesis. (Zemelman, 1992b, pp. 230-231)

La reconstrucción articulada sirve de base para la selección de los conceptos ordenadores más apropiados para llegar al conocimiento del problema, puesto que ayuda a determinar la naturaleza específica que éste asume (Zemelman 1987, p. 67). En torno a esto, los conceptos ordenadores cumplen un rol central en tanto que la reconstrucción como “una forma de razonamiento que se mueve desde un problema definido según un ordenamiento previo y que lo problematiza al buscar sus articulaciones”, en tanto, “el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema que nos interese” (p.61).

La esencia de la cuestión está en pensar los conceptos, ante todo, como organizadores de la relación con la realidad; y, una vez delimitada la realidad como campo de objetos posibles, proceder a destacar las opciones de explicaciones teóricas. La teoría reviste, de este modo, un carácter abierto, puesto que está determinado por la configuración problemática que puede trascenderla. Cuando la teoría se utiliza en esta función delimitadora (o epistemológica), a los conceptos los denominamos ordenadores. (Zemelman, 1992b, p. 201)

En este marco, es importante tener en cuenta dos cuestiones: por un lado, “ubicar con claridad la función que cumplen o pueden cumplir los conceptos en los diversos momentos del desarrollo de una determinada investigación”, y, por otro lado, “no perder de vista qué papel juegan en la construcción de los recortes de observación que se estructuran como parte del campo problemático propuesto, de los recortes de observación, de los hallazgos de investigación y del tipo de categorías que el investigador construye a partir del proceso de aprehensión problemática de la realidad, la definición del objeto y la explicación que lleva a cabo” (Gómez *et. al.*, 2013, pp. 55-57).

La educación como *campo problemático*.

Mirar la educación como *campo problemático*, nos posibilita “encontrar criterios para definir cuáles son los problemas”, lo cual “no significa recurrir a búsquedas esenciales, sino al examen de los procesos histórico-sociales” donde se pone en juego la disputa por la hegemonía (Puiggrós, 1990a, p.40). En este marco, nos desafía definir los límites y las relaciones con otros campos, lo cual no implica la búsqueda de una “unidad actual esencial de lo social” ni la “continuidad absoluta de los campos problemáticos, sino la aceptación de la ruptura, discontinuidad e imposibilidad de suturación final entre la educación, la política, la sociedad” (1990, p.41).

Por tanto, entendemos que las configuraciones en torno a las relaciones entre educación, territorio(s) y sujetos, deben ser comprendidas teniendo en cuenta la *totalidad social*, la *sobredeterminación* y el *desarrollo desigual y combinado* de las condiciones de producción. Nutriéndonos de los planteos de Zemelman, la *totalidad*

nos interesa primordialmente como fundamento epistemológico para organizar el razonamiento. (...) la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica. En este sentido, se puede hablar de la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento analítico. (Zemelman, 1992b, p. 50)

En tanto, el “todo” aparece como “exigencia” en la construcción y comprensión del significado de nuestro objeto a estudiar, es decir, como necesidad de completamiento:

Desde la perspectiva epistemológica los elementos o niveles componentes de la totalidad son teorizables sólo en función de su relación posible con el “todo”. El “todo” es el que da sentido a las partes en cuanto las incluye; las partes, a su vez, son el movimiento de esa inclusión. Sin embargo, el “todo” no alude a un “todo” real sino a una exigencia de totalizar lo fragmentario; no implica, entonces, el movimiento como realidad ya construida sino, más bien, como una construcción que se aprehende en tanto constituyéndose (Zemelman, 1992b, pp. 53-54).

En este sentido, entendemos que analizar nuestro objeto de estudio implica comprender los procesos asociados a políticas concretas en el marco de sus *determinaciones y sobredeterminaciones*, “en su articulación dinámica y no como simples situaciones producidas por una lógica de factores encadenados, ninguno de los cuales aparece afectado por exigencias de especificidades históricas” (Zemelman, 2003). Una noción de totalidad como complejidad de articulaciones y determinaciones

contextualizadas que responden a características propias a los sujetos sociales allí ubicados.

La noción de *sobredeterminación* planteada por Althusser, en nuestro trabajo, tiene la riqueza de ser una herramienta analítica que nos permite observar la complejidad de la educación dentro la *totalidad social* a lo largo de la historia. Una *totalidad social* que nos desafía a pensar las relaciones entre educación y territorio como movimiento multidimensional y como síntesis de procesos temporales diversos en donde los sujetos sociales se constituyen (lo que no significa que se determinan) en ese “mosaico” histórico, social y cultural (Zemelman, 1992a; 1995). En este marco, analizar dichas relaciones teniendo en cuenta las nociones de *totalidad social* y *sobredeterminación*, nos permite distanciarnos de la visión esencialista y determinista con relación a la base real/material. Esto implica, observar la forma de constitución de la educación teniendo en cuenta, en primer lugar, el carácter histórico-social de los procesos y, en segundo lugar, como producto de la condensación y desplazamiento de contradicciones, de contrariedades, antagonismos y de otras formas de articulación de lo social (Puiggrós, 1990a, p.27). Es en este proceso de articulación que se da una complejidad de sentidos que debemos estudiarlos en el marco del “desarrollo desigual y combinado” (Puiggrós, 1990a, p.28).

Epistemológicamente, el *desarrollo desigual y combinado* permite comprender los procesos pedagógicos “como complejas articulaciones discursivas”, cuya historia no es lineal, sino que “combina elementos de distinto contenido y procesos de diferente grado de desarrollo” (p.28). Como categoría ordenadora, nos permite ver las disputas por la hegemonía en los distintos momentos históricos. *Hegemonía* en dos grandes niveles: por un lado, complementando la noción de *sobredeterminación*, *hegemonía* “alude a la serie de acciones ordenadoras que un elemento o complejo de elementos ejerce sobre el conjunto” (p.29); por otro lado, permite analizar la relación entre los proyectos educativos y los procesos políticos en sus condiciones de producción de determinados momentos históricos (Puiggrós, 1990a).

En torno a esta mirada, nutridos por los planteos zemelmanianos y del Grupo Alternativas Pedagógicas y Prospección Educativa en América Latina (APPeAL), la configuración de relaciones entre educación y territorio nos invita a analizar el presente como potencialidad, recuperando elementos de nuestra identidad pedagógica nacional para trazar puentes con nuestro presente y proyectar / (re)pensar el futuro. Las distintas

expresiones en que el significante territorio se vincula (y se ha vinculado) con la educación, es producto de una complejidad de factores que históricamente han adquirido distintos sentidos y se han articulado a los proyectos político-pedagógicos de diversas formas. Alargar la mirada y dialogar con nuestro pasado, recuperar los discursos que se produjeron en otro momento histórico y entrever continuidades, discontinuidades y rupturas en las relaciones entre educación y territorio, entendemos que permite “ubicarnos” en un campo de posibilidades de (re)construcción de proyectos contra-hegemónicos de carácter emancipatorios. Coincidimos con Puiggrós (1998) en que,

La educación tiene capacidad de incidir en los procesos de transformación social, pues participa en las luchas por la constitución de la hegemonía. Las demandas y propuestas pedagógicas se producen dentro y no fuera de ese espacio. Allí los sujetos son interpelados por parte de múltiples discursos que representan intereses y concepciones antagónicas, y también por discursos diferentes, aunque no antagónicos. No toda la producción pedagógica concurre a constituir la pedagogía dominante. El proceso educativo, (...), participa en la creación, recreación y transformación de los sujetos sociales, y los sujetos históricos se constituyen dentro de una lucha que tiene un hondo significado político-pedagógico, y que simultáneamente va constituyendo los discursos pedagógicos (p. 17)

Hay una imposibilidad de sujetos previos al discurso; en tanto, toda pedagogía define su sujeto. Discurso como la “significación inherente a toda organización social”, que “se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierto” siendo, por tanto, “el terreno de constitución de los sujetos, (...) el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación” (Buenfil Burgos, 1994, pp.5-8). En este marco de la educación como práctica social productora, reproductora y transformadora de sujetos, no hay discurso al “margen de una estructuración de significaciones” (Buenfil Burgos, 1994, pp.5-8). “Cada [pedagogía] determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto significante, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales (...)” (Puiggrós, 1990a, p.30).

En esta misma línea, entendemos que en esos momentos donde la hegemonía logra fijar ciertos sentidos, la educación “nunca cumpla totalmente con sus objetivos, es decir, que la cultura de las clases, generaciones, grupos étnicos, género, países dominantes no logre su imposición completa” (Puiggrós, 1990a, p.41). Ello permite entender que la educación no es tan solo un factor de reproducción social, sino que existen fisuras donde los actores educativos construimos *otras formas de hacer escuela*.

En este marco, adquiere relevancia la noción de historicidad. *Historicidad* en el entendido de “potencialidad de la razón para abrirse hacia el mundo desconocido” (Zemelman, 1996, p. 36); potencialidad que se activa con relación a la idea de movimiento y momento histórico: “La ubicación en el momento histórico exige resolver el problema del movimiento en tanto la realidad histórica es un proceso inacabado, por lo que su reducción a estructuras supone la pérdida de la exigencia de historicidad” (Zemelman, 1996, p. 38). Esto implica una concepción de la historia no solo como pasado que imprime una huella indeleble, sino, sobre todo, “como presente en que se conjuga lo dado en lo dándose, el cierre con su apertura, y cuya articulación se realiza mediante las prácticas de los sujetos en el esfuerzo por construir su utopía”⁹ (Zemelman, 1992b, p.88). La historicidad aparece como una apropiación de contenidos posibles “de lo no dado en lo dado de la realidad”, que puede llevarse a cabo desde diferentes ángulos y nos obliga a recuperar la noción de *pensamiento categorial* traspasando los límites del pensar teórico.

Nutriéndonos de los planteos de Hugo Zemelman (1992a), nos posicionamos en que los sujetos, como “formas particulares de expresión social” (p.12), deben ser vistos en su proceso de constitución como condensadores de historicidad, es decir, como “fruto del pasado y como presente que contiene posibilidades del futuro” (p.12). Esto significa incorporar en nuestro análisis la noción de historicidad con relaciones entre pasado-presente- futuro, en el que los sujetos son parte fundamental de su constitución. Implica pensar a los sujetos “como productos a la vez que productores de realidad” (p.13); realidad como movimiento, en re-estructuración constante, como síntesis de múltiples dinamismos (con ritmos temporales particulares), como síntesis de procesos temporales diversos (pp.13-14).

En torno a las nociones de realidad e historicidad, Zemelman (1992a) nos presenta el desafío de *presente potencial*: la realidad como proceso inacabado y en constante construcción, tiene un movimiento que es posible ser “aprehendido” por los sujetos y que actúa como horizonte de posibilidad. El *presente potencial* es posible por la comprensión de una realidad como proceso de no finitud o cierre, abierto a horizontes potenciales con pluralidad de direcciones posibles en la infinidad finita de caminos.

⁹ Utopía, en términos generales, como el entendido de posibilidades de aperturas de nuevas experiencias que podemos construir los sujetos como “conciencia de la realidad posible”, como “elaboración de un horizonte histórico compartido” (Zemelman, 1992a, pp.16-18).

Delimitación del objeto de estudio

Nuestro objeto de estudio analiza las relaciones entre educación y “territorio” en los “gobiernos progresistas” en Uruguay (2005-2019). En este marco, las nociones ordenadoras fueron: educación media básica, sujetos y “territorio(s)”. En estas relaciones, nos interesa indagar qué se articula para que pueda inscribirse esa lógica relacional, qué trama(s) se esconde(n) en ésta y, por tanto, qué significación genera, produce y posibilita.

Entendemos por “gobierno de la educación” a los elementos discursivos proporcionados por la ANEP y actores pertenecientes a él -en sus distintas y múltiples dimensiones-, que tienen como propósito constituir posibles campos de acción en los sujetos de la educación. En este trabajo, para delimitar nuestro objeto, nos centramos en las acciones de las Direcciones y desconcentrados dependientes de la ANEP, así como las estrategias y programas de los desconcentrados de educación media básica. Nos referimos a programas en sentido genérico, para aludir a propuestas de política pública que son constitutivas del “gobierno de la educación”.

En torno a esta delimitación, tomamos como punto de partida documentos de orden macro que se produjeron entre 2005 y 2019: seleccionamos la Ley General de Educación 18.437 (aprobada en 2008, publicada en 2009), los Proyectos de Presupuestos de la ANEP entre 2005-2009, 2010-2014 y 2015-2019, los documentos de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (2015) dependiente del Consejo Directivo Central (CODICEN), particularmente aquellos que refieren a los objetivos de creación de la Dirección, así como de las Comisiones Descentralizadas (CD) y de las Unidades Coordinadoras de Integración Educativa (UCDIEs) dependientes de ésta.

Centrando nuestra mirada en los adolescentes y jóvenes, particularmente en el derecho a la educación de sujetos históricamente excluidos de la educación media básica pública, observamos que las articulaciones entre educación y “territorio” se vinculan a propuestas/estrategias que intentan garantizar la continuidad educativa y la protección de las trayectorias continuas y completas. En torno a ello, nos centramos en el análisis de los “territorios socioeducativos” (CODICEN- DSIE) y del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (CODICEN- SPTE). A su vez, seleccionamos aquellos programas educativos del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo (CETP-UTU) que se definen con un “enfoque o enclave territorial”: analizamos la Propuesta 2016 dependiente del CES y los Centros Educativos Asociados (CEA) dependientes del CETP-UTU pero

en articulación con el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Ambas propuestas corresponden al año 2016 pero, recuperando en el análisis los antecedentes de cada uno de ellos, consideramos que condensan un proceso de construcción de la categoría “territorio” en la educación.

Las nociones ordenadoras, generaron la necesidad de abordar nuestro objeto de estudio a través de los sentidos que adquiere la categoría “territorio” en la producción de conocimiento social y, esto a su vez, nos llevó a recuperar elementos de la pedagogía nacional.

Interpelándonos por el *pensar epistémico* propuesto por Zemelman (2001) así como la mirada de Buenfil Burgos (2018), nos interesa bucear en la categoría “territorio” desde la teoría social visibilizando las relaciones entre producción de conocimiento, “realidad” y sujetos en las ciencias sociales. Es decir, intentando evitar el “encapsulamiento académico” y planteándonos el desafío de pensar/mirar de “otro modo” (Zemelman, 2007). Es decir, sin partir de un concepto previo sobre la categoría “territorio”, decidimos bucear por los sentidos que asumió el término y sus vínculos con otros. Así mismo, nutridos por la noción de *realidad potencial* (Zemelman, 1992a), nos interesa indagar las formas en que el significante “territorio” se ha vinculado a nuestra historia pedagógica nacional para hacernos preguntas con perspectivas de proyectos/utopías (en el entendido de Zemelman, 2007).

Dimensiones y Categorías

Para el abordaje de nuestro tema, identificamos nociones ordenadoras (las cuales fueron mencionadas anteriormente), dimensiones y categorías intermedias.

Nociones ordenadoras	Dimensiones de las categorías	Categorías intermedias
<ul style="list-style-type: none"> • Educación media básica. • Sujetos. • Territorio(s) 	Ethos	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto político-pedagógico • Articulación escuela/estructura/sujetos
	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias del “gobierno de la educación”: Nivel macro: proyectos de presupuestos de la ANEP, Subsistemas y Direcciones del CODICEN.

		MESO: Programas de enseñanza media básica (CES y CETP-UTU)
	Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre la escuela y organizaciones “fuera” de la escuela. • Escuela y “democracia” • Nociones de sujetos de la educación. El “sujeto político”.

En el entendido del APD, entendemos por categorías intermedias a las construcciones teóricas ubicadas en un sistema de relaciones conceptuales que sirven de guía para el analizar la realidad (Saur, 2008). Entendemos que las categorías intermedias nos permiten aproximarnos al objeto de estudio sin caer en el *pensar teórico* (Zemelman, 2001), es decir, -en términos generales-, en la “aplicación” de un concepto teórico. Son categorías conceptuales que nos permiten acercarnos a nuestro objeto de estudio para mirarlo en el marco de su *historicidad* y en su *presente potencial*.

Nutriéndonos de los planteos de APPeAL, las categorías intermedias pueden organizarse en tres dimensiones (Gómez *et.al*, 2013; Gómez, 2019; Hamui, 2008)¹⁰: *ethos*, procedimental y pedagógico.

En primer lugar, el *ethos* como el conjunto de creencias, valores, normas, modelos que orientan a un grupo, institución o a una sociedad. En este sentido, el *ethos* se vincula a las identidades sociales, con las representaciones compartidas por ese grupo, institución o sociedad (Gómez *et.al*, 2013; Gómez, 2019; Hamui, 2008). Dentro de esta dimensión, en nuestro objeto de estudio identificamos lo(s) proyecto(s) político-pedagógicos y la articulación escuela, estructura y sujetos. Lo(s) proyecto(s) político-pedagógicos constituye(n) el *ethos* que le da sentido a los fundamentos y acciones. Los vínculos de la escuela (institución de educación media) con la estructura social y con la mirada hacia los sujetos. Es decir, la definición/construcción que se tiene con relación al educador y educando, los objetivos que se plantea, los contenidos culturales que propone, entre otros.

En segundo lugar, lo procedimental refiere a las estrategias o acciones que se llevan adelante y constituyen las particularidades de la propuesta con relación a las

¹⁰ Si bien las dimensiones planteadas por el grupo APPeAL son para analizar experiencias educativas alternativas en el marco de su hegemonía, consideramos relevante recuperarlas/resignificarlas para analizar nuestro objeto de estudio.

condiciones económicas, sociales, culturales, institucionales, etc. Aquí identificamos los medios materiales y simbólicos (estrategias, programas, entre otros) llevados adelante por el “gobierno de la educación” en el plano “macro” (Proyectos de Presupuestos de la ANEP, Subsistemas y Direcciones dependientes del CODICEN) y en el plano “meso” (programas de educación media básica, es decir, de CES y de CETP-UTU).

En tercer lugar, se vincula con lo pedagógico, con las particularidades que adquiere nuestro objeto de estudio (Gómez *et.al*, 2013; Gómez, 2019; Hamui, 2008): a través de estas categorías intermedias buscamos analizar las articulaciones entre escuela (institución educativa de enseñanza media) y las organizaciones o instituciones “fuera” de la escuela, así como las nociones de sujetos que condensa la misma. En estas nociones de sujetos, analizar el presente potencial de la escuela en su función de *transmisión de un legado cultural*, en su papel de *detención del tiempo social* y de “instalación” de un *momento democrático* posibilitando la construcción del *sujeto político* (en sentido de Rancière, Simmons y Masschelein, Cornú).

Herramientas o “estrategias”¹¹ de observación de nuestro objeto de estudio

En la presente tesis, para el abordaje de nuestro objeto de estudio, el análisis documental y la entrevista han sido las principales “técnicas” de investigación. Tanto los documentos como las entrevistas fueron analizadas como elementos lingüísticos que configuran, junto con aspectos extra- lingüísticos, el orden del discurso (en el entendido del APD; Buenfil, 1994).

Los documentos analizados son de carácter público y oficial, constitutivos de la ANEP (excepto la Ley General de Educación 18.437) correspondientes a los “gobiernos progresistas” de Uruguay (2005-2019). La selección estuvo signada por la categoría de “territorio” y sus múltiples expresiones (“enfoque o enclave territorial”, “territorios socioeducativos”, “abordaje sistémico y territorial”).

Las entrevistas fueron realizadas entre julio y diciembre de 2019, posterior a un primer análisis de los documentos seleccionados. Las mismas fueron de carácter semiestructuradas (Corbetta, P. 2003). Los actores políticos y técnicos seleccionados para entrevistar están vinculados a los programas analizados; buscando la pluralidad de

¹¹ Empleamos el término “estrategias” (entre comillas) para referirnos a los mecanismos empleados para observar nuestro objeto de estudio. Sin duda que el término empleado (“estrategias”) no tiene la intención de contener el sentido adquirido por la investigación social del *pensar teórico* (en el entendido de Zemelman, 2001).

miradas de nuestro objeto de estudio, entrevistamos a personas que ocupan distintos cargos/funciones y se ubican en distintas dependencias dentro del CODICEN de la ANEP (CES, CETP-UTU, DSIE y, en algunos casos, correspondientes al CEIP)¹². La pauta de entrevista se constituyó de tres partes: por un lado, la ubicación del entrevistado en el marco de la ANEP; en segundo lugar, aspectos vinculados a nuestro objeto de estudio (educación y territorio); por último, se realizaron preguntas diferenciales según el programa de enseñanza media y/o las estrategias al cual está vinculado. En torno a esto, los tema-ejes que fueron parte de la pauta fueron:

- Presentación general del entrevistado/trayectoria laboral dentro de la ANEP.
- Relaciones entre educación y “territorio” en las últimas décadas: expresiones o manifestaciones a través de políticas, programas y/o estrategias.
- Particularidades del programa de enseñanza media y/o de la estrategia al cual está vinculado el entrevistado: características generales; características del programa y/o estrategia con relación al “territorio”; particularidades de los sujetos; vínculos y/o relaciones con otras propuestas.

Previo a la realización del trabajo de campo y a la selección de los entrevistados, realizamos una etapa de profundización en algunos de los ejes conceptuales de la tesis e hicimos una primera aproximación al análisis documental. En primer lugar, buceamos en la categoría “territorio” en la historia del pensamiento social e indagamos sobre las formas que asumió el término en la historia pedagógica nacional. A su vez, realizamos una primera lectura analítica de los documentos públicos oficiales y, paralelamente, fuimos incorporando otras fuentes a nuestra selección inicial. Avanzado este proceso, iniciamos una etapa de identificación de posibles entrevistados y su ubicación/comunicación por vía mail o telefónica.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de julio y diciembre de 2019. De la totalidad de los entrevistados previstos solo uno se negó a conceder la instancia de diálogo, siendo el mismo proveniente de la órbita de CETP-UTU. La selección de los entrevistados se basó, en primer lugar, en actores o informantes políticos o técnicos que están vinculados a los programas seleccionados. A su vez, el acercamiento al campo llevó

¹² En esta investigación, no entrevistamos a actores vinculados directamente a docentes y estudiantes que se vinculan a prácticas educativas en territorios geográficos concretos. Nos queda como desafío pendiente para próximos trabajos de investigación.

a emplear lo que en las ciencias sociales entienden como “estrategia bola de nieve” (en el sentido de Taylor y Bogdan, 1987): los entrevistados proporcionaron información respecto a posibles personas a entrevistar de acuerdo con la temática de estudio y/o las interrogantes que se fueron haciendo a lo largo del diálogo con ellos.

Los actores técnicos y políticos entrevistados correspondieron:

- Uno perteneciente al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)
- Tres pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria (CES). Uno de los entrevistados había formado parte del CETP-UTU.
- Tres pertenecientes al Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU). Cabe aclarar que un cuarto actor se negó a concedernos una entrevista.
- Cuatro pertenecientes a la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE del CODICEN de la ANEP)

Las entrevistas se realizaron en los lugares de trabajo de los entrevistados, teniendo una duración de 50min (como mínimo) y 2.10 horas (como máximo). Las mismas nos llevaron a ir revisando el análisis inicial de los documentos oficiales públicos de la ANEP.

El análisis documental y las entrevistas se procesaron teniendo en cuenta las categorías intermedias mencionadas en el apartado anterior (ver: “dimensiones y categorías”).

Ángulo de lectura de las categorías

Proyecto(s) político(s)-pedagógico(s)

Cuando nos referimos a *proyecto político-pedagógico* no hablamos de un partido, programa o esquema previo de leyes o mecanismos que conduzcan a algún final (Rodríguez, 2013), sino a la construcción de sentidos discursivos con relación a la educación y la escuela en sus vínculos con lo social-económico-político, al *lugar* de los sujetos pedagógicos (educador y educando), al papel de los conocimientos y/o saberes socialmente productivos, a la construcción de lo *común* (o no).

Entendemos que son proyectos que adquieren ciertos sentidos en el marco del “desarrollo desigual y combinado” de Latinoamérica y en la disputa por instalarse/transformarse en el plano de la hegemonía. Ampliando la noción de *hegemonía* presentada anteriormente, nos interesa recuperar la noción de Laclau y Mouffe (1987):

“[...] la hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras” (p.155). Por ello, “la hegemonía es un tipo de relación política, y no un concepto topográfico [...] sus efectos surgen siempre a partir de un exceso de sentido resultante de una operación de desplazamiento” (p.163). Nutriéndonos de los planteos de APPEAL, Gómez *et.al.* (2013) recupera a Sabido quien, siguiendo a Gramsci, señala que “La hegemonía hace referencia tanto a las clases dirigentes como a las subordinadas organizadas en sistemas de relaciones hegemónicas y contrahegemónicas, en donde se articulan los vínculos de poder que se construyen y reconstruyen entre individuos, grupos y clases sociales de una región, de una nación y, entre los Estados de diversas naciones” (p.44). Por tanto, la hegemonía en sentido gramsciano muestra que las “circunstancias históricas y conceptuales en las que el dominio y el consentimiento puedan presentarse en múltiples combinaciones: unas veces la hegemonía tiene una carga mayor de la fuerza; otras, una dosis superior del consenso, y, otras más, cierto equilibrio entre fuerza y consenso” (Gómez, *et. al.*, 2013, p. 44).

Por tanto, nos referimos a proyectos políticos-pedagógicos en sentido plural porque remite a la disputa entre distintos grupos sociales que intentan imponer su pensamiento, es decir, un sentido único sobre la educación, la escuela, el papel del educador y educando, así como la selección de los contenidos culturales que se “transmiten” con un “valor único y universal”. A su vez, porque entendemos que los proyectos políticos-pedagógicos no son construidos en el vacío histórico de la coyuntura en la que se enmarcan, sino que son reconfiguraciones de sentidos atravesados por una relación del tiempo no lineal (en sentido de Zemelman, 1992a).

Proyecto(s) político(s)-pedagógico(s) que, en el marco de su coyuntura hay algunos más conservadores, otros más radicales, otros progresistas, pero que, a su vez, dentro de un mismo proyecto pueden convivir esos aspectos. Son proyectos que no se producen en un vacío, sino que su producción/construcción están atravesados por las múltiples capas de la realidad y de su historicidad. En cada momento histórico necesitan reconfigurarse porque existen otros de carácter alternativos¹³, que se vinculan en mayor o menor medida al hegemónico, y que disputan los sentidos discursivos en cada

¹³ Entendemos por alternativas pedagógicas a la construcción conceptual planteada por el grupo APPEAL (ampliar en Puiggrós, 1990a; Rodríguez, 2013)

momento/coyuntura. En torno a esto es que sostenemos que nunca los proyectos logran la imposición completa y fija de sus sentidos, por la dinámica de lo social y, particularmente por la praxis de los sujetos sociales:

lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjunción entre sujeto y proyecto, lo que se expresa mediante el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas (Zemelman, 1992b, p.36)

En este marco, en la praxis de nuestro proyecto de *presente potencial* el proyecto les otorga sentido a las posibilidades de *hacer* experiencia(s) pedagógica(s), le otorga otras direccionalidades de futuros de opciones posibles, es decir, “una perspectiva de futuro que permite un modo de apropiación del presente, es un ángulo que permite la lectura de la realidad, desde el cual construir conocimiento congruente con ese proyecto, y que puede a su vez modificarlo” (Rodríguez, 2013, p.34). Son por estos aspectos que entendemos que, en la plenitud de proyectos políticos-pedagógicos en un momento histórico, siempre existen fisuras o fugas en las que es posible la construcción de otra realidad. En cada momento, hay un *presente potencial* para activar.

Por último, nos interesa señalar que, las posibilidades de buscar los espacios para la fuga de otras prácticas con otros sentidos pueden acontecer en las instituciones de la sociedad civil que aparentan ser bloques hegemónicos. En este sentido, nos interesa recuperar los planteos de Gramsci: las instituciones de la sociedad civil, particularmente en la escuela, son espacios donde se pueden hacer la “batalla cultural” a través de un proyecto alternativo que involucra la construcción de un sujeto político plural, en donde confluyen diferentes movimientos y grupos subalternos, con una apuesta pedagógica-cultural e ideológica, no solo socioeconómica.

Escuela, democracia e igualdad

Para pensar la educación, particularmente la escuela en sus relaciones con la desigualdad social nos interesa entrever el papel de ella en la detención (o no) del *tiempo social* (Simmons y Masschelein, 2011). Nos (pre)ocupa pensar la escuela como espacio público de construcción de lo *común* (Cornú, 2012), un espacio *democrático* que supera las lógicas del *orden policial* para instalar un *orden político* (Rancière, 1995).

Nutriéndonos de los planteos de Rancière (1995), entendemos que,

La democracia no es un régimen o un modo de vida social. Es el espacio de manifestación de la política en tanto que tal, el sistema de las formas de subjetivación (o de desidentificación) por las cuales se encuentra puesto en causa, devuelto a su contingencia, todo orden jerárquico de la distribución de los cuerpos en funciones que corresponden a su 'naturaleza' y en lugares que corresponden a sus funciones. Toda política es democrática en este sentido preciso, no en el sentido de un conjunto de instituciones sino en el de formas de manifestación que confrontan la lógica de la igualdad con aquella del orden policial (p.28).

Orden policial y orden político son elementos que tensionan y permean el espacio escolar donde se pone en juego “algún tipo” de poder. *Orden policial* refiere a la administración o el “control” de la sociedad y, en particular, “a la constitución simbólica de lo social” (Rancière, 2012: 76)¹⁴. Para él, “todas las técnicas y estrategias del poder tienen lugar en, y se vuelven eficaces en, lo referente al espacio simbólico estructurado (históricamente) que incluye la distribución de partes y la jerarquía de lugares y funciones” (Simons y Masschelein, 2011: 115). En este sentido, la noción de policía se refiere a la “ordenación de la sociedad” y, en nuestro trabajo nos interesa entrever qué maneras, en momentos de disputa por la universalización de la educación media, ha ocupado el *orden policial* y el *orden político* en la educación. En primer lugar, para recuperar el pasado e interpelar nuestro presente, porque este *orden policial* no es un dominio natural, preexistente, aunque este objeto de administración simbólicamente constituido actúe como si fuera un dominio natural o dado. Es el proceso de una constitución simbólica de la sociedad participativa que combina prácticas de participación e inclusión democráticas. Pero a su vez, en esta constitución simbólica, la sociedad participativa incluye un proceso de “identificación” (Rancière) “con el cual los individuos llegan a entenderse y gobernarse a sí mismos como sujetos de intereses, preferencias e identidades específicas” (Simons y Masschelein, 2011: 116). En este último sentido es que el *orden político* adquiere relevancia para la *democracia*. La *democracia* como el momento de “institución” de lo *político*, es el momento en que se interrumpe el *orden policial*, el momento en que el sujeto (*sujeto político*) instala un *desacuerdo* por medio de la manifestación de un *equivoco* o de una injusticia. *Equivoco* se refiere a la

¹⁴ En una entrevista realizada a Rancière (2012), afirma que lo que él denomina “orden policial” es sinónimo a la noción de poder/poderes dada por Foucault. Sin reducir la “filosofía analítica del poder” abordada por Foucault a lo largo de todos sus cursos (Castro, 2012: 402-408), podemos afirmar que el término refiere a las formas de dominación o de sujeción que operan localmente y que son heterogéneas; que poseen su propia modalidad de funcionamiento, procedimiento y técnica (Foucault, 1976).

manifestación del conflicto político donde -lo primero y principal que se pone en juego- es la demostración/afirmación de la *igualdad*¹⁵ como punto de partida.

En este marco de igualdad, entendemos que la escuela es un espacio *democrático* que posibilita la construcción de *lo común*, en el entendido de un espacio “posible, abierto, para todos” (p.133), “una pluralidad abierta, contra (...) una globalización mercantilista, sofocante, deshumanizante” (p.134). Alejándose del excesivo uso del término “comunidad educativa”, así como oponiéndose al sentido de una “comunidad de iguales” cerrada a sí mismo en sus hábitos y creencias, la autora decide referirse a *lo común* (p.134).

Pensamos la escuela como institución donde se “detiene el tiempo social” y donde, a través de objetos que median la relación educativa *provoca la transmisión cultural* hacia los “recién llegados” (en sentido arendtiano), se posibilitan espacios para la construcción de *lo común* que potencian la capacidad emancipadora individual de los sujetos. A su vez, *lo común* supone una relación con los otros,

Buscamos las *condiciones de otra individuación*, de un *devenir sujeto*, de una subjetivación. Lo común buscado sería aquello que ‘separa y une’, un espacio de subjetivaciones abierto por los mismos actos del *devenir sujeto*, un lugar para acontecimientos que resisten tanto al aislamiento consumista como a la confusión de todos en Uno. De ese modo, la condición es no solo tener inventiva política, sino rever las categorías heredadas que oponen al individuo con la colectividad. Lo que se opone son las maneras de *hacer lo común*, las cuales implican formas de individuación, que pueden ser o no subjetivaciones. De *hacer*, no de fabricar, sino de *hacer acontecer* mediante formas de acción (Cornú, 2012, p.137).

La obligatoriedad y la universalización de la enseñanza media instalada a partir de la Ley General de Educación 18.437, aprobada en 2008, significó un momento en que las políticas educativas redefinieron “sus modelos” organizativos y curriculares históricamente hegemónicos. En torno a ello, nos preguntamos: ¿existen determinados formatos para la *transmisión del legado cultural* a los “recién llegados”?, ¿cómo *hacer parte* de ese legado cultural a los sectores históricamente excluidos del sistema escolar?. Entendemos que *hacerlos parte* implica incorporarlos a *un mundo común* y, a su vez,

¹⁵ Entendemos que la noción de igualdad en el sentido ranceriano tiene puntos comunes con las pedagogías emancipadoras independentistas (con el pensamiento de José Martí y Simón Rodríguez) y latinoamericanas (por ejemplo, con Paulo Freire, entre otros). Para próximos trabajos, nos propusimos el desafío de poner en tensión y articulación la categoría de igualdad en el marco de cierta historicidad entre pasado-futuro (en sentido de Zemelman, 1992a).

siendo parte de ese proceso de construcción de *lo común* es que son posibles *otras subjetividades* u *otros procesos de subjetivaciones*. En tanto, ¿qué relaciones hay entre las “nuevas” formas escolares, las búsquedas de experiencias que permitan procesos igualitarios en educación y la construcción de *lo común*?

Territorio(s) y sujetos

Asumiendo una posición onto-epistemológica (Buenfil Burgos, 2018) sobre la producción de conocimiento, tomamos como punto de partida que el término “territorio” es objeto histórico y discursivo¹⁶; “pensarlo” tiene implicaciones en nuestras nociones concernientes a los sujetos, los objetos, la historia y los proyectos (pp.18-19). Esto nos enfrenta a la necesidad de problematizar los procesos de producción de conocimiento y sus aspectos específicos como la implicación de la subjetividad, el carácter de objetividad, las preguntas de investigación, los nexos entre universalidad y particularidad, la dimensión teórica que asume el investigador, entre otros (pp.19-26). El ángulo que miremos la dimensión territorial en la educación nos interpela y nos posiciona como sujetos. Por ello, hemos decidido hacer una aproximación del significante “territorio” desde la historia del pensamiento social con la intención de visibilizar el entramado de nociones y vínculos con otros significantes, así como las relaciones de causalidad, contigüidad, desplazamientos, fusiones y condensación, entre otras (Buenfil, 2018).

El desafío de “cartografiar” el significante “territorio” y sus vínculos, binomios y/o relación con otros términos, se debe a que no partimos de una noción *in situ* del significante, sino que entendemos que aproximarnos a los principales aportes del pensamiento social nos permite explorar las formas de significar el concepto articulándolo a “principios” distintos a los iniciales para –posteriormente- bucear en los vínculos con la educación. “Cartografiar” en el sentido de “rizoma” para Deleuze y Guattari (2002), es decir, “rizoma” como sistema de pensamiento que se caracteriza por un conjunto de principios:

1.º y 2.º Principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden. (...). En un rizoma, por el contrario,

¹⁶ Buenfil Burgos cuando refiere al posicionamiento ontológico hace referencia al sentido heideggeriano (no al modo aristotélico): el ser se manifiesta invisiblemente como *Dasein* (ser ahí), ser situado, en el cual el *ese* (el “ser”) de un objeto es histórico y discursivo, en tanto que su *ens* (existencia) no lo es (Buenfil Burgos, 2018, p. 18)

cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas (...), poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas. (...) Un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias relacionadas con las artes, las ciencias, las luchas sociales. Un eslabón semiótico es como un tubérculo que aglutina actos muy diversos, lingüísticos, pero también perceptivos, mímicos, gestuales, cogitativos (...). No hay lengua madre, sino toma del poder de una lengua dominante en una multiplicidad política. (...). Un método del tipo rizoma sólo puede analizar el lenguaje descentrándolo sobre otras dimensiones y otros registros. (...)

3.º Principio de multiplicidad: (...) no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza. (...) Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras.

4.º Principio de ruptura asinificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza (...). Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. (...)

5.º y 6.º Principio de cartografía y de calcomanía: (...) Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. (...) Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga (pp. 9-29).

Desde estos planteos, bucear por el “rizoma” del término “territorio”, tiene el objetivo de “capturar” parcialmente los trazos de la “génesis de un proceso” y reconocer que éstos proceden de ámbitos distintos a nuestro objeto en cuestión, operando un “desplazamiento o reenvío simbólico, por lo cual siempre estamos ante la presencia de unas identidades en otras” (“identidades contaminadas”). Cabe aclarar que esto no significa la “búsqueda de una esencia”, sino una forma que nos permita visualizar la “movilidad y porosidad de los límites” (Buenfil Burgos, 2018, pp.34-35). En tanto, bucear en el término, visualizar la movilidad y porosidad de los límites nos desafía a identificar aquellas particularidades que ha asumido –histórica y relacionalmente- el significante y, a su vez, a trazar las líneas de continuidades, discontinuidades y rupturas con el discurso social actual.

De todas formas, entendemos que “cartografiar” el término desde el pensamiento social nos aproxima a aspectos más complejos que tiene un trasfondo de discusiones epistemológicas sobre los conceptos de razón, ciencia, progreso histórico y lugar de los

sujetos en la producción de conocimiento. Nutriéndonos de los planteos de Zemelman (2003), reconocemos que “cuando se construye conocimiento, éste no es una deducción del conocimiento anterior” (p.10), y, a su vez, que “en dicha construcción pueden ocurrir grandes rupturas, provenientes de la posición del sujeto capaz de incorporar su propio conocimiento y el peso del contexto en el que se inserta, lo cual no necesariamente está reflejado en una teoría previa” (p.10). En este marco, compartimos la posición de entender el pasado como “alumbramiento”:

Alumbramiento que supone la capacidad de ‘leer’ lo acontecido no sólo como la suma de los acontecimientos acumulados o la pura memoria de ellos, sino como perspectiva para ubicar el contexto en el que se coloca y desde donde conoce el sujeto pensante. O dicho en otras palabras, como el reto de dar cuenta del estar y no estar del sujeto en el tiempo; de lo idéntico y de lo inédito; de lo que se reproduce y de lo que se crea. (...). El tiempo es, entonces, siempre historia inacabada, siempre porvenir (Zemelman, 2003, p.20)

CAPÍTULO SEGUNDO

La noción de territorio en la teoría social: aproximaciones

pensar los límites de los conceptos en forma de transgredirlos para convertirlos en posibilidades de renovados contenidos, según sea la capacidad de deconstrucción de los propios sujetos sociales. Este es uno de los principales desafíos para comprender el surgimiento, desarrollo, transformación y desaparición de los sujetos sociales, en forma de no incurrir en el manejo de “conceptos cadáveres” (Adorno) que aludan a “documentos muertos” (Gramsci).

Hugo Zemelman, 2010

El “territorio”: su configuración en la producción de conocimiento social

Aproximarnos al *pensar epistémico* propuesto por Zemelman (2001) y a las lecturas de Buenfil Burgos (2018) sobre la relevancia de asumir una posición ontológico-epistemológica¹⁷ en la producción de conocimiento, nos enfrentamos ante la necesidad de problematizar los procesos de producción de conocimiento. Entendemos que asumir esta posición implica problematizar aspectos específicos en la producción de conocimiento como la implicación de la subjetividad, el carácter de objetividad, las preguntas de investigación, los nexos entre universalidad y particularidad, la mirada que asumimos para observar nuestro objeto, entre otros (pp.19-26). En torno a esto, consideramos relevante bucear en el pensamiento social para indagar sobre los sentidos que adquiere(n) o adquirieron y sus vínculos con otros términos. A su vez, *cartografiar* el término en la producción de conocimiento social nos posibilitará deconstruir nuestra mirada en torno a la noción de “territorio”. En este sentido, nos desafía la “vigilancia” del pensamiento epistémico para visibilizar las relaciones de causalidad, contigüidad, desplazamientos, fusiones y condensación que asumió y/o asume el término (Buenfil, 2018).

De la aproximación que hemos realizado hacia la noción de “territorio” en el campo de las ciencias sociales, observamos que el mismo ha sido y es utilizado –de forma más o menos explícita- por distintas disciplinas adquiriendo diferentes “usos”, sentidos y

¹⁷ Buenfil Burgos cuando refiere al posicionamiento ontológico hace referencia al sentido heideggeriano (no al modo aristotélico): el ser se manifiesta invisiblemente como *Dasein* (ser ahí), ser situado, en el cual el *ese* (el “ser”) de un objeto es histórico y discursivo, en tanto que su *ens* (existencia) no lo es (Buenfil Burgos, 2018, p. 18)

particularidades según la corriente y/o escuela de pensamiento (liberalismo, marxismo, positivismo, funcionalismo, post-estructuralismo)¹⁸.

Cuando comenzamos a “rastrear” el significante en el pensamiento social, nos encontramos que “territorio” aparece como sinónimo y/o vinculado a las nociones de “espacio”, “localización”, lo “local” (versus “lo global”), “desarrollo”, “urbanización”, “urbano”, “ciudad” (versus “campo” o “rural”), “comunidad”. A su vez, encontramos que estas nociones no están exentas de las construcciones en torno a la “pobreza”, “marginalidad”, “exclusión”, “seguridad” y “riesgo”. En torno a ello, distinguimos “cuatro mojones” donde el significante “territorio” adquiere ciertas particularidades. Es allí donde nos interesa bucear para observar las “formas” que ha asumido el término con relación a la desigualdad social y la seguridad, para nutrirnos de elementos que nos posibiliten identificar los desplazamientos y las “identidades contaminadas” (Buenfil Burgos, 2018) del significante “territorio” en los “usos” en el campo educativo.

El “**primer mojón**” lo constituye la producción de conocimiento en torno a la acumulación de capital y los cambios sociales que ocurrieron frente al desarrollo del capitalismo industrial. El “**segundo mojón**” refiere a la teoría social que tuvo como objeto de estudio la ciudad - principalmente el gueto-, entendiendo que aquellos comportamientos que no se ajustaban a los patrones culturales hegemónicos de la sociedad angloamericana eran relacionados a la degradación y desviación social. En el “**tercer mojón**” abordamos los planteos marxistas en Europa y Latinoamérica en las décadas de 1960. Acá es interesante analizar los vínculos entre “territorio”, “marginalidad” y “pobreza cultural” en momentos del capitalismo monopolio-dependientista. El “**cuarto mojón**” refiere a la emergencia de las nociones de seguridad, riesgo y papel del Estado con relación al “territorio”.

Hemos realizado estas “paradas” en la historia del pensamiento social bajo el término “mojones”¹⁹, porque entendemos que son los momentos donde -a través de un concepto (que indagaremos cuál o cuáles)- se fija parcialmente un sentido, “un límite”, sobre el “territorio”, el sujeto y la desigualdad social.

¹⁸ Al mismo tiempo, entendemos que los “usos”, sentidos y particularidades también se encuentran permeados por los “cánones” de validez consensuados por la “comunidad científica” que han variado históricamente.

¹⁹ Hemos optado por el término “mojones” como metáfora de los puntos nodales en el proceso de configuración de sentidos. “Mojones” refiere a las señales que se establecen en lugares poco poblados para fijar zonas linderas y/o límites.

Los “mojones” no necesariamente corresponden a una secuencia temporal de emergencia de las distintas teorías, lo cual no significa que para el análisis no hayamos tenido en cuenta las distancias históricas entre las diferentes épocas y lugares en las que se fueron configurando (en el entendido de Zemelman, 2003). A su vez, el abordaje no tiene –necesariamente– la intencionalidad de hacer una crítica a los planteos del pensamiento social, sino que pretendemos tomar elementos para la “vigilancia epistemológica” de nuestro objeto de estudio (Buenfil Burgos, 2018) y visualizar la configuración de sentidos del significante “territorio” a través del “problema de investigación” de las distintas corrientes y/o escuelas. Interpelarnos por los sentidos que adquiere el término “territorio” en nuestra subjetividad, será el punto de partida para mirarlo de otra(s) forma(s) y pensarlo en el campo educativo.

Primer “mojón”:

La producción de conocimiento frente a la acumulación de capital y la sociedad (moderna)

Identificamos que los estudios sobre “el territorio” han estado ligados a los fenómenos sociohistóricos. En la segunda mitad del s. XIX, frente al auge del capitalismo industrial, lo urbano o su forma territorial (la ciudad) aparecen como preocupación y objeto de reflexión dentro del pensamiento social. La ciudad será centro de reflexión por ser la manifestación más expresiva de representación de la vida de la sociedad industrial (Lezama, 1993).

En este primer recorrido nos interesa aproximarnos a distintas corrientes o escuelas de pensamiento. Nos centraremos en dos elementos que hemos identificado: por un lado, el abordaje implícito (y no tan implícito) del “territorio” para el padre del liberalismo (Adam Smith) y para quienes sentaron las bases del pensamiento marxista (Karl Marx y Friedrich Engels). Por otro lado, los planteos de los “culturalistas clásicos” (Ferdinand Tönnies) y de algunos de sus contemporáneos de corrientes positivistas y funcionalistas (Émile Durkheim y Max Weber). Con los primeros (Smith, Marx y Engels) encontramos que “el territorio” se encuentra vinculado a la acumulación de capital en el sistema capitalista. Los segundos (Tönnies, Durkheim, Weber y Simmel) centraron su objeto de estudio en el proceso de cambios sociales “provocados” en las sociedades modernas. Tomamos como punto de partida estos autores porque “imprimieron” otras miradas con relación a los vínculos entre las unidades territoriales y sociales. Para ellos, la ciudad será objeto de estudio ya sea como escenario, como entidad contenedora de los

procesos más significativos o como concentradora del poder económico y político (Lezama, 1993, p.118).

La acumulación de capital y su relación con lo “territorial”: los planteos de Adam Smith y Karl Marx

Los planteos de Adam Smith (1723-1790), como “padre del liberalismo”, y Karl Marx (1818-1883) -junto con Frederich Engels (1820-1895) nos proporcionan elementos para visualizar la relación entre espacio urbano (en su expresión física, la ciudad), riqueza, pobreza y sujetos, así como las rearticulaciones posteriores. Cuando buceamos en la identificación de la noción de “territorio” en estos autores, identificamos tres elementos para su abordaje: la acumulación de capital y su relación con la ciudad, la relación entre medio urbano y medio rural, el papel de los sujetos (principalmente, los sujetos que viven en el medio urbano).

La acumulación de capital y su relación con la ciudad:

Adam Smith, a diferencia de sus contemporáneos mercantilistas y fisiócratas que entendían que la acumulación de la riqueza de una nación era por el excedente agrícola y/ o por el excedente comercial proveniente de las tierras conquistadas (las colonias), en su obra *Una investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones* (1776), presentó un nuevo sentido a la noción de riqueza. Entendía que un país será más rico o próspero en función al trabajo y a su capacidad para acceder a bienes y servicios que consumirán sus integrantes. En este sentido, el trabajo es el “fondo” del que “brotan” todas las riquezas.

Para el “padre del liberalismo”, tanto el trabajo como su respectiva división permitía el progreso económico y social (tanto de la nación como de los individuos). En otras palabras, sostenía que el progreso económico en las “naciones civilizadas y laboriosas” aumentará sus riquezas y, con relación a ello, los salarios de los trabajadores se corresponderán con el capital invertido para darles trabajo.

Casi un siglo más tarde, Marx en *El Capital* (1867), sostiene que la riqueza y la pobreza son producto del modo de producción capitalista y tienen relación de correspondencia: la acumulación del capital en uno de los polos produce su propio polo contrario, es decir, una acumulación igual de miseria, “de tormentos de trabajo, de esclavitud, de ignorancia, de embrutecimiento y de degradación moral” (Marx, 1977, p. 149). Teniendo en cuenta los planteos de David Harvey (1975), Marx reconocía que “la

acumulación de capital se produce en un contexto geográfico y que a su vez produce tipos específicos de estructuras geográficas” (p. 255).

Harvey plantea que la teoría de la acumulación se relaciona con una comprensión de la estructura espacial y que el análisis de la localización proporciona el “eslabón perdido entre la teoría de la acumulación del capital y la teoría del imperialismo” (Harvey, 1975, p. 255). El sistema capitalista, -de carácter dinámico y expansivo que tiende a producir sus propios obstáculos para el desarrollo y sus propias contradicciones internas-, en los momentos de crisis de superproducción el “espacio” se convierte en el “lugar” donde se pueden crear -a su vez- nuevos “espacios para la acumulación del capital”: se crean nuevos deseos y necesidades sociales para desarrollar nuevas actividades de producción; se reorganizan actividades ya existentes (por ejemplo, la transformación de la agricultura de subsistencia campesina en agricultura empresarial); se facilita y fomenta la expansión de la producción a nuevas regiones geográficas (Harvey, 1975, pp.259-260). En este marco de intentos de superación de la crisis, la expansión y concentración geográfica, así como la aglomeración de la producción en grandes centros urbanos, se consideran producto de la misma lucha por crear nuevas oportunidades de acumular capital.

Observando la ciudad con relación a la acumulación del capital, Marx y Engels sostienen que la aglomeración en grandes centros urbanos puede ser disminuida o potenciada por dos circunstancias: por la división territorial del trabajo, determinada por los sectores de producción a lugares; y/o por aquellos sectores de población que por la naturaleza de su producto dependen principalmente del consumo local (Marx EN; Harvey, 1975, p. 264). Esta ubicación “racional” de las actividades logra la aniquilación del espacio mediante el tiempo y, a su vez, genera la creación de estructuras espaciales que se manifiestan en formas fijas e inamovibles (medios de transporte, fábricas, y medios de producción y consumo que no se pueden mover sin ser destruidos). En este sentido vemos que el desarrollo capitalista se presenta como una lucha perpetua entre la construcción de paisajes físicos adecuados para su condición en un momento determinado para tener que destruirlo en períodos de crisis: “Las crisis temporales de la inversión en capital fijo, a menudo expresadas como ‘ondas largas’ en el desarrollo económico se expresan (...) como remodelaciones periódicas del entorno geográfico para adaptarlo a las necesidades de la nueva acumulación” (Harvey, 1975, p. 266).

El medio urbano y el medio rural:

Smith, en *La riqueza de las naciones*, cuando analiza la relación entre capital y trabajo de Europa en el s. XVIII, distingue un desarrollo desigual en el medio urbano y en el medio rural.

Sin entrar en cálculos muy complicados, una observación sencilla y obvia nos convencerá de que el trabajo llevado a cabo en las ciudades es, en todas partes de Europa, más ventajoso que el realizado en el campo. En todos los países europeos encontraremos al menos cien personas que a partir de comienzos muy modestos han acumulado una voluminosa fortuna en el comercio y la industria, quehaceres típicamente urbanos, por una que lo haya hecho en la actividad propiamente rural, la recogida de productos a partir del cultivo y la mejora de la tierra. Las actividades, entonces, deben ser mejor retribuidas, y los salarios y beneficios deben ser evidentemente mayores en el primer caso que en el segundo. Pero el capital y el trabajo buscan naturalmente el empleo más provechoso. Por ello, acuden en la medida de lo posible a la ciudad, y abandonan el campo. (Smith, 1992, cap. 10, p.p. 108-109)

En este sentido, la ciudad es identificada por Smith como el espacio que favorece el desarrollo del capitalismo y –consecuentemente- el enriquecimiento de la nación. La agricultura será uno de los sectores más productivos e importantes para el funcionamiento del capitalismo. Para Marx y Engels, la ciudad es expresión del desarrollo del modo de producción capitalista industrial y, si bien genera un enriquecimiento es a favor de una clase y en detrimento de otra.

Engels en *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (1844), analizó las zonas concéntricas en la ciudad como un fenómeno de clases económicas donde el paisaje físico de las casas y calles difiere para los distintos grupos que la habitan y la transitan (Harvey, 1977, pp-135-136). Marx y Engels en *La ideología alemana* (1846) conciben a la ciudad desde la perspectiva de la división del trabajo y de las contradicciones que de ésta derivan con relación al campo: existe una división funcional que contrapone el trabajo agrícola que domina en el campo al trabajo industrial y comercial que domina en la ciudad. La ciudad aparece como el lugar que requiere administración y organización; es el lugar donde se asienta una forma de dominación que expresa el orden social en su conjunto. Por tanto, desde la perspectiva de la división funcional del trabajo, la relación entre la ciudad y el campo es concebida en términos de oposición en la medida que expresa una

forma desigual en la distribución de los excedentes creados en un territorio no urbano²⁰. Las relaciones contradictorias e incluso antagónicas entre el campo y la ciudad no son formas naturales y ahistóricas, sino que dependían de la naturaleza divergente que pudieran tener los modos de producción asentados en estos ámbitos territoriales. Así mismo, en *El manifiesto del partido comunista* (1848) aparece el tema de la dominación de la ciudad sobre el campo; la ciudad como producto del desarrollo de la sociedad burguesa.

Los sujetos; los sujetos de la ciudad:

La noción de sujeto que se desprende de estos pensadores tiene relación con el lugar otorgado al trabajo (para el caso de Smith) o, a la relación entre el capital y el trabajo (para el caso de Marx y Engels).

Monreal (1996) sostiene que desde el siglo XVIII se puede visualizar en algunos teóricos sociales, un “proceso de culpabilización” de la pobreza bajo la distinción entre “pobreza digna” y “pobreza indigna”. A los pobres “dignos” se los ubica como aquellos que están adaptados a la sociedad, es decir, cumplen con sus deberes sociales, acomodan sus conductas a la moral social, asumen trabajos ímprobos sin protestar porque el esfuerzo en el tiempo los sacará de la situación de pobreza. En cambio, los pobres “indignos” son aquellos ligados a la delincuencia, al alcoholismo, a la drogadicción, a la prostitución, a la criminalidad, al vagabundeo, son seres individualistas y antisociales, y son sus comportamientos los que impiden salir de su pobreza (Monreal, 1996). Podemos afirmar que, de la aproximación que hemos realizado a los autores, estas concepciones están presentes en los planteos de Smith y de Marx.

En Smith, el trabajo es el “fondo” del que brotan todas las riquezas y la división del trabajo deriva de la propensión innata del ser humano a “trocar, permutar y cambiar una cosa por otra”, por el cual surge el comercio y el dinero, y de allí los problemas del valor y la distribución (Smith, 1992, p.9). Por tanto, con respecto a la relación salario-trabajo / ingresos-riqueza y sujeto, aquellos sujetos que “logran ser operarios útiles y productivos” podrán satisfacer sus necesidades básicas.

²⁰ Cabe aclarar que, en *La ideología alemana*, como representativo de un momento de constitución del pensamiento marxista, la división del trabajo se torna en el eje analítico de la sociedad capitalista y de la historia misma. En *La ideología...* la terminología lucha de clases solo aparece en algunos pasajes.

El sujeto del medio urbano parece tener en Smith cierto “espíritu” individual para adaptar sus capacidades innatas al momento histórico en que vive. Aquellos sujetos del medio urbano que “logren” adaptarse en términos individuales a una economía organizada por la competencia, podrán satisfacer sus necesidades sociales. En este sentido, los sujetos que viven en el medio urbano cuentan con ciertas ventajas con relación al medio rural, por ello los habitantes del campo (excepto los propietarios de tierras) están condenados a “morir” en la pobreza. La competencia entre individuos y su libertad favorece, no solo a la riqueza de la nación, sino a los sujetos desde el punto de vista económico como crecimiento personal.

En esta “suerte” de “mano invisible” que regula la sociedad, “Todo hombre es rico o pobre según el grado en que pueda gozar de las cosas necesarias, convenientes y gratas para la vida” y depende de su capacidad para acceder a bienes y servicios que satisfagan sus necesidades (Smith, 1992, cap. 4, p. 31). En tanto, los pobres son los que no logran tener lo indispensable para vivir; “carecen de todo aquello con lo que tienen que contar las personas honestas”; “lo que les falta a los pobres se convierte en su propia falta, en su culpabilidad” (Redondo, 2013, p.44). Esto se agudiza para los sujetos del campo,

Los habitantes de una ciudad, al estar concentrados en un sólo lugar, pueden ponerse de acuerdo fácilmente. Las labores urbanas más insignificantes se han agremiado en algunos casos; y aunque no lo hayan hecho, late en ellas el espíritu corporativo, la suspicacia frente a los extraños, la aversión a tomar aprendices o a comunicarles los secretos del oficio; ese espíritu prevalece en ellas y a menudo las impulsa, mediante asociaciones y acuerdos voluntarios, a restringir la libre competencia que no pueden prohibir mediante estatutos (Smith, 1992, cap. 10, p.p. 108-109)

Marx concibió la pobreza, no como una cuestión individual sino como un problema social directamente vinculado con las relaciones de producción capitalistas y con la acumulación de riqueza en pocas manos. La caracterización del “ejército industrial de reserva” y del “lumpen-proletariado” nos aproxima en el papel de los sujetos en el sistema capitalista:

(...) un ejército de trabajadores disponibles para los tiempos en que la industria trabaja a todo vapor y que luego, en la crisis que sobrevienen necesariamente después de esos períodos, se ve lanzado a la calle, constituyendo en todo momento un grillete atado a los pies de la clase trabajadora en su lucha por la existencia contra el capital y un regulador para mantener los salarios en el nivel bajo que corresponde a las necesidades del capitalismo (Engels, 2000, III)

Por tanto, el “ejército industrial de reserva” es visto como un cuerpo funcional al sistema capitalista y que reduce la capacidad de resistencia y acción de los trabajadores. El “lumpen-proletariado”, que es el “peso muerto del ejército industrial de reserva”, ni siquiera llegan a conformar la clase trabajadora, sino que está debajo o por fuera de ella²¹. En este marco, la caracterización que se hace de ambos nos permite visualizar la concepción de pobreza “digna” e “indigna” (en sentido de Monreal, 1996), siendo el “lumpen-proletariado” la expresión más clara de la “indigna”.

Para Marx y Engels es en la ciudad donde se constituye el “ejército industrial de reserva” y el “lumpenproletariado”. A su vez, es en la ciudad donde emerge un escenario propicio para la transformación, en la medida en que allí será posible “el paso” de la “clase en sí” a la “clase para sí” como consecuencia de la pauperización de los sectores de la población. La ciudad actúa como espacio donde se toma conciencia, en cambio el campo se traduce en dispersión y aislamiento; elementos negativos para “romper con el estado de alienación” y para la lucha política. De todos modos, Marx y Engels no le atribuyen al territorio-ciudad el único elemento para el cambio social pues el “lumpenproletariado” será utilizado por la clase dominante para “sofocar” al “ejército industrial de reserva”, y éstos a los proletarios que trabajan. Estos planteos no emergen por lo urbano en sí, sino como el resultado de la desigual distribución de los medios de producción sobre la que se sustenta el orden social.

De la comunidad a la sociedad (moderna): los planteos de Ferdinand Tönnies y algunos de sus contemporáneos

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la teoría social tuvo como objeto de estudio aquellas transformaciones de las formas tradicionales de la vida colectiva en el pasaje hacia las sociedades (modernas). Ante la preocupación de los sociólogos clásicos²² por establecer “pautas adecuadas” para el estudio de los asuntos humanos en un contexto de “búsqueda” de científicidad de las ciencias sociales, se refirieron a la

²¹ Posteriormente, planteos marxistas harán una revisión de esta separación entre los pobres y la clase trabajadora. Por ejemplo, E. P. Thompson unifica a los pobres y a los proletarios como pertenecientes a la clase social más desfavorecida; lo que conlleva la recusación de la diferencia entre una pobreza digna y una pobreza indigna (Monreal, 1996). En *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (1963) analiza el lugar que ocupaba la pobreza y el lazo social dentro de un tejido más amplio. Allí reconoce la existencia de tramas solidarias, de una “idea colectiva básica que se evidenciaba en las zonas más pobres” (Redondo, 2013, p. 49).

²² No nos interesa aquí entrar en la discusión sobre el estatus de “clásicos” a los sociólogos que mencionaremos en esta sección. Nos centraremos en Pablo de Marinis que reconoce la discusión dada por Alexander y Wallerstein sobre el tema (de Marinis, 2005).

polaridad conceptual *Gemeinschaft* (comunidad) y *Gesellschaft* (sociedad). Tanto Tönnies, Weber, Durkheim, Simmel, entre otros, se refirieron al término “comunidad – sociedad” de forma explícita e implícita para estudiar las transformaciones de la época que les tocó vivir (de Marinis, 2005).

Aquí nos interesa tomar los planteos de Ferdinand Tönnies (1855-1936), quien a través de su obra “*Gemeinschaft y Gesellschaft*” (1887), se interrogó por la comunidad y le “sirvió de pretexto” para pensar los asuntos de la sociedad. Influenciado por el pensamiento evolucionista en boga del siglo XIX, su obra reconstruye un recorrido evolutivo (no necesariamente lineal) que marca una tendencia que va de la comunidad a la sociedad. La comunidad adquiere tres sentidos para el autor: como antecedente histórico del orden social moderno; como “realidad inmanente y posible aun en un presente dominado abrumadoramente por la modernidad social”, y la comunidad como “destino recreable (y deseable) en el futuro” en el entendido de “comunidad utópica” (de Marinis *et.al*, 2010, p.374).

Para Tönnies, este tránsito de la comunidad hacia la sociedad (moderna) supuso transformaciones del medio rural al medio urbano como formas de expresiones de la vida moderna: se sustituyó el vínculo afectivo por el interés monetario y las relaciones frontales -que definen al sujeto de la comunidad- por relaciones contractuales. En este marco, la sociedad es una estructura social artificial, un invento de la racionalidad, donde las relaciones sociales están mediadas por las posibilidades de intercambio y el utilitarismo (Lezama, 1993, p.138).

En este sentido, para Tönnies el medio urbano (la ciudad) tiene carácter protagónico en el mundo moderno, capitalista; es una organización social regida por lo económico (principalmente por el comercio y la circulación de dinero); es un “territorio” y una cultura en tanto contiene los procesos de cambios del mundo moderno. Es decir, la ciudad es entendida como la forma territorial y la organización social que producen los procesos de modernización y la racionalidad capitalista que genera transformaciones en los vínculos sociales. En esta línea, Lezama (1993) –desde los anteojos de la sociología urbana- identifica a Tönnies dentro de los culturalistas clásicos²³. Los caracteriza por

²³ Los culturalistas son los primeros en considerar la vida moderna bajo la forma de un estilo de vida y de una personalidad en las cuales se personifican los valores, las normas y las conductas de un nuevo orden social. Algunos de sus representantes son Ferdinand Tönnies (1855-1936), Georg Simmel (1858-1918), Oswald Spengler (1880-1936), Louis Wirth (1897-1952) y Robert Redfield (1897-1958). (Ampliar en Lezama, 1993, pp. 135-182).

entender la ciudad como un ámbito territorial definible por un conjunto de valores que generan una conducta social específica y una mentalidad diferenciable del orden social precedente (el mundo feudal) (Lezama, 1993).

Para Tönnies, la ciudad es,

el territorio en el cual se ha consumado la más grande enajenación de la esencia humana, aquella que proviene no sólo de la pérdida del control sobre los productos materiales del trabajo humano, sino también de los provenientes del esfuerzo espiritual del hombre. La parte más esencial de la actividad humana se ve reducida a un valor monetario, y este valor monetario, que homogeniza todos los productos del trabajo humano y simbólicamente al hombre mismo, parece eliminar las diferencias económicas, sociales y políticas que hay entre los miembros de la sociedad, lo que da lugar a una ideología de la libertad que acaba por penetrar en todos los ámbitos sociales para convertirse en uno de los más representativos de la moderna ciudad capitalista (Lezama, 1993, p.142).

En este sentido, en Tönnies la sociedad denota cierta influencia *hobbesiana* y explica el “destino deseable” de una comunidad que –por momentos- parece “ser capturada” por la sociedad: “por su evidente déficit fundacional de orden, la sociedad sólo pudo ser pensada por Tönnies como una entidad provisoria, destinada inexorablemente a perecer” (de Marinis et.al, 2010, p.375). A partir de estas connotaciones otorgadas a la sociedad es que Émile Durkheim muestra sus diferencias con Tönnies.

Émile Durkheim (1858-1917), a través del tránsito de la *solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica* analiza la ciudad como el territorio natural en el cual se propicia este tránsito. En este sentido, la ciudad es el lugar propio de la división del trabajo y el lugar donde se presentan los elementos más importantes de la vida moderna (Lezama, 1993). En un texto publicado en la *Revue Philosophique* (en 1889), donde Durkheim reseña la obra de Tönnies, sostiene que la vida de la sociedad es tan natural como en una comunidad: “(...) seguramente no es la misma; constituye un tipo diferente, pero, por mucho que difieran, entre estas dos especies de un mismo género no existe una diferencia de naturaleza (...). Si la sociedad es un hecho natural en sus orígenes, lo sigue siendo hasta el final” (Durkheim EN: de Marinis et.al, 2010, p.387).

Si bien para Durkheim la ciudad no es el protagonista, entiende que allí es el escenario en el que opera la fuerza que rige la vida moderna: la división del trabajo social. En *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912), señala que la concentración espacial se traduce en una exaltación de los sentimientos colectivos porque los hombres tienen mayor proximidad y una intensificación del contrato social. Esta forma de

exaltación de la vida colectiva, que posibilita la concentración espacial, adquiere mayor expresión en las ciudades: “la vida moral nace de la vida colectiva, al intensificarse esta última con la intermediación de lo espacial, se produce una intensificación moral que, en muchos aspectos, repercute negativamente en los individuos” (Durkheim EN Lezama, 1993, p. 130).

Por tanto, para Tönnies y sus contemporáneos, el sistema capitalista industrial generó transformaciones espaciales que fueron de la mano de cambios en el “sistema de valores” de las relaciones entre los sujetos.

Segundo “mojón”:

Gueto, pobreza y “patología social”: la Escuela Sociológica de Chicago y los legados de la “cultura de la pobreza”

La Escuela Sociológica de Chicago emerge y se consolida entre 1915 y 1940²⁴, en momentos de industrialización norteamericana, de explosión demográfica con la llegada de inmigrantes europeos y migrantes afroamericanos que buscaban escapar de la pobreza y represión del sur rural (McLaughlin y Munice, 2012). En este marco surge una “nueva escuela de investigación sociológica” que hace grandes aportes al campo de la criminología (McLaughlin y Munice, 2012) y a la metodología antropológica – principalmente a la etnografía- (Monreal 1996).

Sus estudios se sustentaron en una perspectiva “ecologista humana” de la ciudad: centraron sus estudios en el gueto, en primer lugar, como medio en el que viven los pobres, -en sentido de segregación territorial, social y cultural-, en segundo lugar, como medio que determina el comportamiento de los individuos y contribuye al mantenimiento de la pobreza y al desarrollo de determinadas “patologías sociales” (crimen, baja escolarización, embarazos extramatrimoniales) y, en tercer lugar, como el medio en el que viven inmigrantes que deben integrarse socialmente (Monreal, 1996).

Partían de la “teoría de las zonas concéntricas”: las ciudades modernas se expandían en forma radial a través de círculos concéntricos. Es decir, sostenían que en el centro se encontraba la zona comercial con baja densidad poblacional y altos precios inmobiliarios; la misma se encontraba rodeada por la “zona de transición”, un lugar

²⁴ Algunos autores ubican el inicio y fin de la Escuela Sociológica de Chicago en su período clásico entre las primera y segunda guerras mundiales; otros marcan como período los ensayos de Robert Park y de Louis Wirth como fecha de inicio y finalización de la Escuela en su “etapa clásica”: Park, “La ciudad; propuestas para la investigación de la conducta humana en el medio urbano” (1915); Wirth, “El urbanismo como forma de vida” (1938).

caracterizado por el deterioro de las viviendas, la presencia de inmigrantes y por altos índices de pobreza y enfermedades. A su vez, a esta zona la rodeaban viviendas de clase obrera o clase media; y finalmente se encontraban los suburbios. Para la Escuela de Chicago su objeto de estudio se centraba en la “zona de transición”: era la zona de gran circulación de personas (inmigrantes) y de “inestabilidad”, donde se habían “disuelto los lazos comunales” y se llevaban adelante “relaciones impersonales”, “donde la cultura popular se encontraba en riesgo” (p.221). Esta caracterización se agrupó –para la Escuela de Chicago- bajo la categoría “barrios socialmente desorganizados”. Es allí donde los miembros de la Escuela buscaron “desenterrar las causas sustanciales del delito y la desviación” (McLaughlin y Munice, 2012, p.221). En esa búsqueda de las “causas sustanciales del delito”, los inmigrantes y los jóvenes fueron el centro de atención.

Para esta Escuela de pensamiento los términos “comunidad y sociedad” se presentan como dos grandes categorías analíticas que explican las relaciones causales entre la ciudad y los procesos que suceden en ella. La comunidad refiere a los fenómenos que emergen de las “fuerzas competitivas y generan la estructura territorial, la disposición funcional del espacio urbano acotado bajo el concepto de ciudad”. La sociedad refiere a los fenómenos que derivan de las características particulares del hombre, que lo diferencia del resto de los seres vivos, es decir, la comunicación simbólica, las instituciones que originan una tradición, la cultura, entre otros (Lezama, 1993). En este sentido, sus estudios dejaron un legado para la “prevención comunitaria del delito”, como nos centraremos en el “último mojón” de este capítulo.

Monreal (1996) refiere a algunos elementos dados por la Escuela en sus investigaciones: aquellos comportamientos que no se ajustaban a los principios culturales de la sociedad angloamericana eran “considerados anómalos y relacionados con la degradación y la desviación sociales, vinculados al crimen, a la pereza y a la inestabilidad residencial propios de los habitantes del gueto”. No establecieron una relación entre el gueto con la situación económica y política del Chicago de la época “dejándose de lado el estudio de la estructura económica y el papel del Estado a través de sus administraciones, lo que debe relacionarse con la concepción de la ciudad o del gueto como un organismo vivo que crece espontánea e independientemente” (Monreal, 1996, pp.26-27). En este marco, los planteos de la Escuela de Chicago dejaron elementos implícitos y/o explícitos para los estudios sobre “la cultura de la pobreza”: comienza a establecerse un debate que, en la mayoría de los casos, gira en torno a si los pobres tienen o no una cultura propia que la diferencia del resto de la sociedad. Aunque con matices en

los autores, se fue construyendo que los pobres (principalmente los “pobres indignos”) tienen una cultura diferente que se reproduce y perpetúa a través de las generaciones mediante la socialización: “La cultura de la pobreza es tanto una voluntad de adaptación como una reacción de los pobres frente a su posición marginal en la sociedad capitalista, es una forma de vida que se manifiesta tanto en contextos urbanos como rurales, regionales y nacionales”. A su vez se expresa al menos en tres niveles: “la estructura familiar, las relaciones comunitarias y las características individuales” (Monreal, 1996, p.34).

En los años 1960, las investigaciones en ciencias sociales que referían a la pobreza urbana utilizaron la noción de “cultura de la pobreza”. La misma estuvo íntimamente relacionada con la etnia: Lewis lo aplica a sus estudios, primero en México y luego sobre los hispanos en San Juan y en Nueva York; otros autores lo hacen con referencia a los afroamericanos; aunque son escasos los autores que lo aplican a los pobres angloamericanos (Monreal, 1996). Para el caso de Lewis, “introduce una serie de condiciones contextuales absolutamente variopintas, y sin ninguna jerarquización” (Monreal, 1996, p.34), de modo que, por ejemplo, no llegamos a saber si es más importante la existencia de bajos salarios o la estructura familiar bilateral para que se desarrolle la cultura de la pobreza.

La “cultura de la pobreza” abordada por Lewis fue retomada veinte años después. Hacia 1980 emerge la “teoría de la nueva pobreza urbana”, bajo la re-significación de la noción de subclase o *underclass*. Esta “nueva pobreza” era fundamentalmente urbana (en las ciudades en declive industrial o ligada a la economía de servicios de baja cualificación de las grandes ciudades), afectaba especialmente a grupos minoritarios étnicos (especialmente a los “nuevos” inmigrantes procedentes del Tercer Mundo) y también afectaba a mujeres, niños y ancianos (Monreal, 1996). De todas formas, según Monreal (1996), la “nueva pobreza” tiene como rasgo destacado, no las características de la población a la que afecta, sino el sistema de procesos que la generan: la globalización de la economía y la internacionalización del capital han dado lugar a una nueva división mundial del trabajo para cuyo acometimiento se han llevado a cabo una serie de políticas de ajuste a nivel nacional, regional y local que han conllevado el aumento de la pobreza entre los sectores sociales más desfavorecidos.

Tercer “mojón”:

Urbanización y pobreza: *espacio, marginalidad y sujeto*

Hacia las décadas 1960- 1970 los planteos críticos (principalmente de corte marxista) se cuestionaban las políticas de gobierno, las nociones de “cultura de la pobreza” y la “visión ecológica” planteada por la Escuela Sociológica de Chicago.

Para el caso europeo, nos interesa recuperar los planteos de Henri Lefebvre (1901-1991) y Manuel Castells (1942-), ambos integrantes de la Escuela Francesa de Sociología.

Para el caso de América Latina, la noción de “marginalidad” será el significante preponderante en las décadas de 1960. En este caso, nos interesa recuperar la mirada del Centro de Desarrollo Social para América Latina (DESAL) y los planteos marxistas. En este caso, debido a lo amplio y rico de los planteos críticos –no sólo marxista- que ocurrieron en esas décadas, nos centraremos en los planteos de José Nun (1936-) y Aníbal Quijano (1930-2018). Las nociones de “marginalidad” estuvieron ligadas a la teoría de desarrollo y la teoría de la dependencia (así como las críticas a la teoría de la dependencia). Para centrarnos en el objetivo de este capítulo, no profundizaremos en la rica discusión dentro de las filas marxistas, sino que abordaremos las significaciones al término “marginalidad” en ese momento histórico para encontrar el lugar del significante “territorio”.

La “cuestión urbana” y el “espacio”: los planteos de Henri Lefebvre y Manuel Castells

Lefebvre entre las décadas de 1960 y 1970 planteará una serie de obras que demuestra su preocupación por la relación entre el campo y la ciudad, entre la ciudad y lo urbano, la explosión de las nuevas periferias y la implosión de los centros como núcleos de control y decisión, la segregación residencial y la renuncia a la calle, la falta de elementos simbólicos en la ciudad y la centralidad de lo lúdico (Martínez Lorea, 2013). En el caso de Castells, sus interrogantes en *¿Hay una sociología urbana?* (1968) y *La cuestión urbana* (1978), provocaron un cambio en la mirada sociológica urbana marxista del momento (Lezama, 1993). Ambos harán referencia a la noción de *espacio*.

En Lefebvre el espacio aparece como producto social resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales y, a su vez, es parte de ellas: “no hay relaciones sociales sin espacio (...), no hay espacio sin relaciones sociales” (Lefebvre, 2013, p.221). Considerarla como un producto implica entender el espacio como objeto que se consume pero que interviene en su propia producción, es decir, que interviene en la organización de la propiedad, el trabajo, las redes de cambio, el flujo de

materias primas y energías que lo configuran. En este sentido, cada sociedad produce su espacio; la ciudad, la urbanización de la sociedad es expresión del sistema capitalista²⁵. El mundo se urbaniza a la vez que los territorios se segregan. Observamos así una de las grandes contradicciones del capitalismo: la coexistencia y combinación de la homogeneización y la fragmentación del espacio, su totalización y su atomización:

El espacio dominante del capitalismo es el *espacio abstracto*, el *espacio instrumental*. El mismo transita entre un *espacio previo (histórico, religioso-político)* que actúa como sustrato y que no habría desaparecido, y un *espacio otro, nuevo (espacio diferencial)*, que está engendrándose en su interior y que no termina de desplegarse. Este *espacio abstracto* se aleja de la complejidad de la realidad social y se presenta, bajo discursos pretendidamente clasificadores y coherentes, como producto acabado y aislado, lo que hace que se muestre desgajado de los procesos de producción y con ellos de las relaciones de producción, dominación y explotación (Martínez Lorea, 2013, p. 15)

En este sentido, Lefebvre nos enseña la importancia de superar ciertas categorías analíticas dicotómicas que presentan los estudios del espacio eludiendo a cualquier tipo de contradicciones, resistencias y conflictos que culminan en un estilo de síntesis hegeliana. De esta forma elabora una “tríada conceptual” compuesta por prácticas espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación. A cada una de estas dimensiones le corresponde un tipo de espacio: el espacio percibido, el espacio concebido y el espacio vivido.

El primero [el espacio percibido] debe entenderse como el espacio de la experiencia material, que vincula realidad cotidiana (uso del tiempo) y realidad urbana (redes y flujos de personas, mercancías o dinero que se asientan en -y transitan- el espacio), englobando tanto la producción como la reproducción social. El segundo [el espacio concebido] es el espacio de los expertos, los científicos, los planificadores. El espacio de los signos, de los códigos de ordenación, fragmentación y restricción. El tercero [el espacio vivido], (...), es el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de usuarios y habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial (Lefebvre EN Martínez Lorea, 2013, pp. 15-16)

²⁵ Es importante aclarar que el autor distingue entre ciudad-urbanización de la sociedad de lo urbano. Lo urbano es lo posible, es realidad no consumada aún, es la “utopía concreta” por el cual se puede consumir el derecho a la ciudad (término reivindicado por el autor). (Ampliar en: Martínez Lorea, 2013)

Como metodología analítica, el autor plantea tomar de la “tensión dialéctica” estudiar el espacio; reivindicando la potencialidad de los espacios de representación para actuar sobre las representaciones y las prácticas espaciales. Para Lefebvre, es así como se puede superar y denunciar el oscuro ejercicio de *heteronomización del espacio* (social). Es decir, “la superación de un espacio que se sitúa fuera del alcance del usuario, del habitante, del ciudadano y que escamotea su carácter practicado y vivido, transformado en una especie de absoluto filosófico-matemático, en una abstracción fetichizada que lleva precisamente al usuario a hacer abstracción de sí mismo: reducido a quien asume (y sólo asume) los códigos, las señales, las prohibiciones y las imposiciones del espacio percibido” (Martínez Lorea, 2013, p. 16).

Para el caso de Castells, tanto en su primer ensayo (1968) como su obra posterior (1978), hay una crítica a los planteos urbanos de su momento: las nuevas contradicciones sociales están siendo denominadas urbanas. En este marco, en la obra *La cuestión urbana* tiene en cuenta tres niveles para el análisis de los “datos empíricos” de su momento: la crítica de la “ideología urbana”, el desarrollo de elementos teóricos del materialismo histórico y el análisis de situaciones concretas en varias sociedades de Europa y América. Por ello su obra se estructura de la siguiente forma: el proceso de urbanización, la ideología urbana, la estructura urbana, planificación urbana, los movimientos sociales urbanos.

Para Castells el espacio como la concreción de un modo de producción específico, procede al análisis de la estructura espacial en su articulación, por un lado, con la estructura económica del modo de producción capitalista y, por otro, con la superestructura de sus componentes jurídico-políticos e ideológicos. La producción es el elemento determinante, pero las otras instancias tienen, a su vez grados de eficacia específicos que se manifiestan en autonomías relativas, lo cual es evidente en el plano de la coyuntura cuando lo jurídico, político e ideológico pueden conformar sistemas espaciales, en alguna medida, independientes de las estructuras económicas (Lezama, 1993, p.263). El espacio institucional tiene su expresión en formas de organización del espacio que derivan del aparato jurídico-político (por ejemplo, los aparatos del Estado) que, a su vez, modifican al espacio al momento de su relación con la estructura económica e ideológica. Con respecto a lo ideológico, Castells le adjudica dos sentidos: por un lado, entiende que no se define por ella misma sino por su efecto social; en este sentido, lo que aparenta ser de interés general es sólo interés particular. Por otro lado, la ideología es “efectivo” porque constituye un código que posibilita la comunicación entre los sujetos.

“La comunicación a su vez implica una dialéctica entre reconocimiento-desconocimiento puesto que, por una parte, los sujetos, al tener el mismo código, se proveen de un sentido de pertenencia, pero, por otra parte, la comunicación se da sobre una base ideológica, lo que origina que se aprecie falsamente la situación vivida (Castells EN: Lezama, 1993, p.266)

La “marginalidad” en América Latina: perspectivas y construcciones de sentidos

Para el caso de América Latina, la *marginalidad* tendrá relación con las teorías del desarrollo que se instalan a partir de la segunda posguerra, más precisamente en el contexto de la Guerra Fría con los procesos de “descolonización” y la emergencia de la nominación/distinción de países del “Primer Mundo”, “Segundo Mundo” y “Tercer Mundo”. Según Arocena (1995), las concepciones predominantes de las teorías modernas sobre el desarrollo compartían algunos puntos de vista: por un lado, sostenían que “el desarrollo de un país es el proceso a lo largo del cual su capacidad productiva y su estructura económica se van asemejando a las de los países industriales avanzados” (p.15); a su vez, entendían que el proceso de desarrollo es “el mismo para todos los países, por lo cual los países atrasados son los que están ubicados en los peldaños inferiores de la escala del desarrollo”, siendo atraso y subdesarrollo como sinónimos (p.15); y, otro rasgo común es la identificación entre desarrollo y crecimiento económico (pp.15-16).

En torno al desarrollo como crecimiento económico y modernización (Arocena, 1995), en América Latina emerge la “problemática de la marginalidad”. El término fue condensando determinados sentidos: empezó a usarse para referirse a sectores de población segregados en áreas no incorporadas al sistema de servicios urbanos en viviendas improvisadas y sobre terrenos ocupados ilegalmente; luego se extendió a las condiciones de trabajo y al nivel de vida de determinados sectores de la población. Al mismo tiempo, se “advirtió” que el “estado de marginalidad” alcanzaba otros aspectos como la participación política, sindical, la participación formal e informal, es decir, “la ausencia o exclusión de la toma de decisiones, ya sea al nivel de la comunidad local, de la situación en el trabajo, o en el orden de instituciones y estructuras más amplias, estatales y nacionales” (Germani, 1973, pp-12-14). La “marginalidad” en su sentido cultural, se fue construyendo a partir de la cultura hegemónica: consideraron que eran sectores que divergían con aspectos de la cultura nacional (los aspectos incluían desde las organizaciones familiares, normas, valores, actitudes en muchas esferas de la vida). En

torno a esto, se estableció la “hipótesis del colonialismo interno” principalmente en aquellos países de diversidad étnica, así como la diferenciación entre el “marginado urbano y rural” (Germani, 1973).

En este marco, nos interesa aproximarnos a los sentidos que fue adquiriendo el término “marginalidad” desde la visión cepalina representada a través del Centro DESAL (Desarrollo Económico y Social para América Latina) y, por otro lado, desde los planteos críticos y de corte marxista aglutinados bajo la “visión dependentista”. La recuperación de estos planteos nos interesa para interrogarnos sobre las reconfiguraciones actuales en varios países de América Latina.

La “marginalidad” producto de la situación histórica (“colonialismo interno”): la visión del Centro para el Desarrollo Económico y Social para América Latina (DESAL):

Hacia 1960, la visión del Centro DESAL tenía cierta relevancia en el discurso social. Teniendo en cuenta una entrevista realizada a José Nun (Svampa y Pereyra, 2016), se entendía que,

(...) la de-privación material, tan extendida en América Latina, en realidad se debía a una de-privación moral, originada en una crisis de valores. En consecuencia, la solución del problema de la marginalidad tenía una fase asistencial inmediata y otra, de más largo plazo, que consistía en educar a los marginales. Y en esto se suponía que la Iglesia tenía un papel fundamental que jugar, recordar que en ese momento gobernaba en Chile la Democracia Cristiana. (pp.8-9).

El Centro DESAL, instalado en Chile y constituida –hacia 1960- por el jesuita Roger Vekemans, tiene fuerte influencia de la influencia de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Para el DESAL, la “marginalidad” se explica por dos elementos que se combinan en un momento histórico determinado: en primer lugar, por la superposición cultural proveniente de la conquista y colonización; superposición provocada porque no se produjo una fusión o síntesis sociocultural que generara una “sociedad unitaria”, sino que el indígena y el europeo (principalmente el español) coexistieron como “mundos separados” y bajo relaciones de dominación. En segundo lugar, entiende que la superposición cultural se le suma los cambios tecnológicos en América Latina como consecuencia de los cambios generados desde la segunda guerra mundial. Esta separación en “dos mundos” explica, para el centro DESAL, la “dualidad” existente en las sociedades

latinoamericanas. Por lo tanto, la escisión es producto del pasado colonial constituyendo una “forma social” de los sujetos (DESAL EN: Lezama, 1993, pp.319-320).

Tomando los planteos de Giusti (EN: Cortés, 2006), podemos distinguir cinco dimensiones del término “marginalidad” para el centro DESAL:

1- La dimensión ecológica. Los marginales tienden a vivir en viviendas localizadas en “círculos de miseria”, viviendas deterioradas dentro de la ciudad y vecindarios planificados de origen estatal o privado.

2- La dimensión sociopsicológica. Los marginales no tienen capacidad para actuar: simplemente pueblan el lugar, sólo son y nada más. Marginalidad significa falta de participación en los beneficios y recursos sociales, en la red de decisiones sociales, sus grupos carecen de integración interna, el hombre marginal no puede superar su condición por sí mismo. La marginalidad es un problema que corroe la médula del potencial del hombre para el automejoramiento voluntario y racional.

3- La dimensión sociocultural. Los marginales presentan bajos niveles de vida, de salud y de vivienda, y bajos niveles educacionales y culturales.

4- Dimensión económica. Los marginales se pueden considerar subproletarios porque tienen ingresos de subsistencia y empleos inestables.

5- Dimensión política. Los marginales no participan, no cuentan con organizaciones políticas que los representen, ni toman parte en las tareas y responsabilidades que deben emprenderse para la solución de los problemas sociales, incluidos los propios (Giusti EN: Cortés, 2006, pp. 75-76).

Teniendo en cuenta estas dimensiones, el rasgo más característico de la marginalidad es la emergencia de focos de miseria en la ciudad y zonas periféricas. Cabe aclarar que, aunque Giusti no lo incluye, para el DESAL la marginalidad ocurre tanto en el medio urbano como en el medio rural; la diferencia radica que el proceso de urbanización latinoamericano conlleva a que sea “más visible” en la ciudad y zonas periféricas (Lezama, 1993). A su vez, la marginalidad da cuenta de poblaciones que – perteneciendo a la sociedad- están “separados” de beneficios económicos, sociales y culturales; por lo tanto, “están incapacitados para poner fin a la situación que viven y cuya condición marginal afecta al conjunto de su vida” (DESAL EN: Lezama, 1993).

En esta mirada se expresa la visión dual de la sociedad latinoamericana, instalada en la inclusión-exclusión de los sujetos a la dinámica coyuntura-histórica. Desde la mirada del DESAL, podemos sostener que la inclusión-exclusión (en su interna) presenta dos sentidos. A modo de ejemplo, visualizamos que “el marginal” es aquel que no tiene participación en dos grandes sentidos: no participa en el “disfrute” de los beneficios que resultan del trabajo y de los bienes y servicios que “la sociedad otorga” y, a su vez, no participa de las decisiones que tienen que ver con el desarrollo de la sociedad. Un “marginal” que, a su vez, se ve “incapacitado” para poner fin a esta situación.

De acuerdo a lo presentado, podemos sintetizar que los planteos con concepciones como el DESAL va a legitimar, desde el punto de vista de construcción de conocimiento estudios desde el enfoque de la “cultura de la pobreza” (como los de Oscar Lewis), desde el punto de vista de las acciones estatales, la instalación de programas de enfoque asistencial. Tomando los planteos de Martinis (2013), en estas décadas se instala la idea de que la pobreza genera un factor de impedimento para iniciar el ciclo de desarrollo y, por tanto, la reconfiguración de sentidos de la “cultura de la pobreza”²⁶ estructuró programas para “afrontarlos”. La pobreza, considerado como inevitable, se busca transformarla a través de su integración al proceso de desarrollo social: “Esto se basa en la creencia de que el polo dinámico de desarrollo de la sociedad será capaz de atraer hacia sí e integrar al polo pobre y atrasado”. Desde este marco, hegemónicamente se instala la problemática –llamada- “marginalidad” (Martinis, 2013, p. 35).

La marginalidad como producto del modo de producción capitalista dependiente: los planteos de José Nun y Aníbal Quijano.

La Teoría de la dependencia sostuvo que la “marginalidad” es producto de la lógica de funcionamiento del modo de producción capitalista. Sin entrar en las diferencias entre los distintos autores, nos interesa tomar los planteos de José Nun que a través del concepto de “masa marginal” dio elementos para construir la especificidad del capitalismo dependiente latinoamericano. En este marco, nos interesa entrever las nociones de territorio.

José Nun situado en el campo del materialismo histórico y tomando aspectos de Marx y de Althusser, elaboró el concepto de “masa marginal”. Este concepto supuso la revisión -principalmente- de dos nociones planteadas por Marx en *El Capital*: el de “ejército industrial de reserva” y el de “superpoblación relativa”. Nun sostiene que la “superpoblación relativa” refiere a modos de producción capitalista y el “ejército industrial de reserva” a una especificidad o “fase” del capitalismo (el competitivo; el que analizó Marx). En “los procesos de desarrollo desigual, combinado y dependiente” de

²⁶ Martinis (2013) sostiene que las concepciones como la del economista Ragnar Nurkse, se estructuraron programas para incidir en la pobreza. Nurkse entiende que tres son los círculos viciosos que determinan la falta de desarrollo: 1. El círculo vicioso cultural: con el cual se plantea que la falta de formación personal y la inadecuación de la cultura social impiden el desarrollo, y el subdesarrollo impide la diseminación de la cultura; 2. El círculo vicioso demográfico: alta natalidad y sobrepoblación producen miseria y la miseria impide el control de la natalidad; y 3. El círculo vicioso económico: bajos salarios determinan baja productividad laboral que impide el crecimiento de las rentas del trabajo y de la capacidad de ahorro. (Nurkse EN Martinis, 2013, p. 34)

América Latina, la noción de “ejército industrial de reserva” es insuficiente para comprender las funciones de una parte de la “superpoblación relativa”. Es decir, la “superpoblación relativa” no siempre es funcional en todas sus dimensiones dentro del sector hegemónico²⁷ (Nun, 2003, p. 25).

En este marco, la noción de “masa marginal” refiere a “esa parte afuncional o disfuncional de la superpoblación relativa” que “se sitúa a nivel de las relaciones que se establecen entre la población sobrante y el sector productivo hegemónico” (Nun, 2003, p.87). La categoría introducida por Nun implica, así, una doble referencia al sistema: por un lado, genera este excedente y, por otro, no precisa de él para seguir funcionando. Por tanto, puede tomar “diferentes modalidades” dentro del sistema²⁸.

En este escenario, Aníbal Quijano²⁹ planteó la “urbanización dependiente” y el “polo marginal”. Afirma que el proceso de urbanización fue, en primer lugar, un fenómeno cuyos cambios tienen relación con “las singularidades de la matriz histórico-social de cada una de nuestras sociedades nacionales”, en tanto, “El proceso de urbanización en particular, no puede ser explicado, válidamente, sino como parte de la más amplia problemática de la sociología de la dependencia latinoamericana” (Quijano, 1967: pp. 2–3). Consecuentemente, esto implica que sea una “urbanización dependiente”:

Lo que caracteriza a todas estas áreas que hoy concentran el proceso de urbanización, sea en términos de ciudad o en términos de una región entera dentro de un país, es el hecho de que todos los casos funcionan como auténticas cabeceras de puente de las relaciones de dependencia de sus países con las metrópolis externas, y como focos de concentración de esa relación y de sus grupos de poder correspondientes, en todos los órdenes (Quijano, 1967, p. 28)

Aquellas zonas donde se produjo la expansión económica hacia lo urbano, lo cual expresa su articulación directa al sistema de dependencia, se estimula la atracción de la población para estas áreas desde otras ciudades y localidades. En este marco se consolida

²⁷ En este concepto es que se centra la polémica entre José Nun y Fernando Henrique Cardoso. Para nuestra temática, no nos interesa profundizar en ello; sólo destacar que dentro de las filas del marxismo (representado con los planteos de Cardoso) la noción de “masa marginal” y la revisión del concepto “superpoblación relativa” generó grandes debates.

²⁸ Ampliar en Nun (2003).

²⁹ Aníbal Quijano en un primer momento se vinculó a la CEPAL: en su estadía en Chile como investigador principal del Programa de Investigaciones sobre Urbanización y Marginalidad, en la División de Asuntos Sociales de la CEPAL (1966-1971), el sociólogo peruano propuso una agenda de investigación independiente y hasta cierto punto conflictiva con el organismo internacional. Al poco tiempo, Quijano se distanció de la posición cepalina para vincularse a las filas marxistas (Svampa y Pereyra, 2016)

una “doble dependencia”, pues el campo pasa a ser dependiente de la ciudad, amplificando y profundizando el “colonialismo interno” (Cortés, 2017):

gran parte de la población de las zonas rurales y de las propias localidades semi-urbanas enclavadas en las áreas rurales, es lanzada fuera de las estructuras ocupacionales y de relaciones económicas, que tienden a deteriorarse más rápidamente y a acentuar su situación de crisis ya bastante larga en el tiempo. Y esto ocurre precisamente en el mismo momento en que las tasas de crecimiento de la población de esas zonas tienden a alcanzar índices muy altos. De ese modo, la marginalización de la población rural encuentra una salida en la migración hacia las ciudades y las áreas donde la economía urbana está en expansión, y en esas áreas sólo puede encontrar las condiciones restrictivas del mercado de trabajo y del mercado en general y es, de nuevo, marginalizada y, esta vez, definitivamente (Quijano, 1967, p. 40).

A su vez, el dislocamiento de la “estructura tradicional de producción” para una nueva, la “moderna” (Quijano, 1967), también tuvo implicancias culturales: estuvo acompañada de un proceso de “urbanización” del campo, es decir, un proceso de difusión de elementos culturales urbanos sobre el mundo rural (Cortés, 2017). En este sentido, Quijano se distancia del “dualismo estructural” que enfatizaba en “la negativa influencia cultural rural sobre la formación de las nuevas sociedades urbanas como consecuencia de la migración” (Cortés, 2017, p.6). A diferencia de los estudios de su época (la visión del “dualismo estructural”), Quijano no niega la influencia recíproca entre cultura urbana y cultura rural. Concibe a la cultura rural en las ciudades como una “alternativa cultural”, especialmente cuando expresa la cultura indígena, la cual permeará preferencialmente a los sectores populares (Cortés, 2017). En este sentido para el autor en las ciudades latinoamericanas se encuentra,

una “cultura urbana dependiente” formada con modelos y elementos procedentes de las metrópolis externas dominantes, [que] compite con una “cultura urbana popular” formada en gran parte con modelos y elementos llegados con la migración rural o urbana tradicional, menos estructurada e influyente en la sociedad, y que forma la subcultura urbana dominada” (Quijano EN Cortés, 2017, pp.6-7)

En torno a ello, el “polo marginal” está configurado por las ocupaciones de mínima productividad de la estructura económica, cuyo mercado es reducido e inestable y cuyos salarios son bajos o limitados (Cortés, 2017). En tanto, para Quijano, la mano de obra “marginalizada” no es expulsada del sistema, sino por el contrario, de lo que se trata es de la acentuación de los desequilibrios entre los varios niveles del sistema.

En torno a estos planteos, la “marginalidad” es producto de las condiciones históricas, del desarrollo de modos de producción dependientes y organizados de forma monopólica dentro de una estructura que combina desiguales niveles y relaciones de producción. La marginalización consiste en la diferenciación creciente de segmentos de clase trabajadora que ocupan posiciones precarias e inestables, las cuales no tienen significación para la acumulación capitalista. El marginalizado sufre la pauperización social, económica y cultural, donde se cristaliza la relación dominación- marginalización que realiza el sistema, es decir, el sujeto es marginalizado por la estructura económica dependiente, negándose que sea un atributo del sujeto individual o colectivo. En Quijano aparece una doble situación: por un lado, se los segrega de los bienes de la cultura hegemónica y, por otro, se los culpa por la ausencia de hábitos y disposiciones para el trabajo organizado o para las normas sociales modeladas de acuerdo con los gustos de los sectores medios y altos (Cortés, 2017)³⁰.

En torno a esto, la “marginalidad” con relación al “territorio” fue acompañado de los procesos de transformaciones en los modos de producción capitalista dependiente: transformaciones económicas que producen efectos en la urbanización en su sentido geográfico y en un “sentido cultural”, en decir, los modos de producción generan efectos sociales y culturales porque se impone la cultura hegemónica de una clase sobre otra. En otras palabras, el territorio también es un espacio de relaciones de poder o dominación de unas clases sobre otras. En esta línea, en el campo educativo emergieron una serie de trabajos que se centraron en visualizar el lugar que ocupa la educación en la reproducción de las relaciones sociales de producción³¹.

³⁰ Aníbal Quijano recibió fuertes críticas en su época, incluso dentro del marxismo. Uno de sus grandes críticos fue Paul Singer, quien cuestionó la noción de polo marginal y urbanización dependiente.

³¹ Aquí encontramos los trabajos de: Samuel Bowles y Herbert Gintis (1976) con la “teoría de la correspondencia”; Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1981) centrados en los procesos de reproducción cultural de los entornos educativos; Christian Baudelot y Roger Establet (1976) instalando una crítica a la escuela unitaria; y los planteos de Louis Althusser (1977) con la educación como aparato ideológico del estado. Estas producciones tendrán influencia en varios autores latinoamericanos, por ejemplo, en Amadeo Vasconi (1987) y Aníbal Ponce (1981) (Martín, 2013, p.39). En el caso de Uruguay, las configuraciones del término “marginalidad” y los sentidos en torno a él, también imprimió el “tono” de las discusiones académicas. El Instituto San Bernardino de Montevideo, organizó un Seminario titulado “Marginalidad” donde se abordó el tema bajo la participación de economistas, sociólogos y psicólogos (Bolaña, 2018).

Cuarto “mojón”:

La “emergencia” de la seguridad en el territorio, la reactivación de la comunidad y la “inflación del riesgo”

En el último “mojón” hemos agrupado las producciones que se caracterizaron por el cuestionamiento al papel del Estado con relación a las políticas focalizadas y compensatorias propias de los gobiernos neoliberales. En este marco, vinculado al significativo “territorio”, identificamos -principalmente- a las producciones de corte foucaultiano y anglofoucaultiano³² quienes abordan la noción de “territorio” con relación a las racionalidades políticas contemporáneas (en sentido de “formas de gobernar”). Aquí nos gustaría aproximarnos a las relaciones del “territorio” con el papel del Estado, así como con la seguridad y pobreza.

Territorio, comunidad y Estado.

Pablo de Marinis en *16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)* (2005), sostiene que con las racionalidades políticas contemporáneas (racionalidades posteriores al keynesianismo) hay un nuevo campo de tareas del Estado, de la comunidad y del “formato de la subjetividad (de las “tecnologías del yo”).

En primer lugar, hay una redefinición y delegación de funciones y tareas que realizan los estados nacionales a distintos actores sociales y políticos: un “Estado adelgazado”. Los que sostiene es que este repliegue aparente del poder implica una creciente “economización” de los medios de gobierno que utiliza el Estado: éste “economiza”, “racionaliza”, “optimiza” cada vez más sus energías, aprovechándose, sirviéndose de y apelando a la energía de los gobernados mismos, para gobernarlos mejor” (de Marinis, 2005: 20)³³. En esta lógica, la racionalidad política reactiva la polaridad conceptual “sociedad-comunidad”, dándose a lugar una reinención de esta última (de Marinis, 1999; 2005). Pero esto conlleva, no sólo a una recodificación del campo de actuación del Estado (“una comunidad inventada desde arriba”), sino que

³² Utilizamos el término foucaultianos para referirnos a los estudios que adoptaron los planteos de M. Foucault y tomaron sus conceptos como “caja de herramientas” para comprender lo social (por ejemplo, Pablo de Marinis, Jacques Donzelot, Robert Castel, entre otros). Mencionamos a los anglofoucaultianos en el entendido dado por P. de Marinis: aquellas discusiones presentadas sobre la gubernamentalidad en el campo anglosajón –principalmente en Reino Unido, Canadá y Australia, y en menor medida en EEUU- (de Marinis, 1999)

³³ A modo de referenciación, los trabajos de Silvia Grinberg resultan interesantes porque analiza los procesos de gubernamentalidad latinoamericanos –fundamentalmente argentinos desde 1995 e inicios del s. XXI-, y afirma que el *gerenciamiento* se ha vuelto en una forma de *racionalidad* y se presenta como “modos de auto-hacerse” en sociedades donde “la gestión de sí opera como los mecanismos y modos de la manifestación de la verdad de nuestra época” (Grinberg, 2015: 13) (Ampliar en: Grinberg, 2015).

también emerge una reactivación de la propia comunidad que procede “desde abajo”. Esto significa que hay un doble juego: “el Estado apela a las comunidades, se dirige a ellas y de algún modo promueve su constitución y su participación en tareas de gobierno, y, por el otro lado, las comunidades se (auto)activan, para conformar sus perfiles identitarios, recrearlos a través de diversidad de prácticas y articular sus demandas a autoridades de diverso tipo” (de Marinis, 2005, p.23). En este marco, hay un cambio en el marco de encrucijadas que se mueve el sujeto (Marinis, 2005; Grinberg, 2015).

El sujeto puede “ser”: beneficiarios de programas estatales focalizados y compensatorios, “vecino” o “miembro” de comunidades que se movilizan para la promoción y defensa de sus intereses territoriales, materiales y simbólicos, como “elemento” de “saberes expertos”, como “cliente” de las ofertas del mercado, etc (de Marinis, 2005). En este sentido, el término participación adquiere múltiples sentidos. En este marco, son racionalidades políticas que promueven al *homo prudens*:

un individuo activo que, ante la multiplicación de riesgos, siente que debe tomar sus precauciones y elegir racionalmente entre las opciones abiertas y disponibles, o bien generar opciones nuevas. Lo que le debe quedar claro a este *homo prudens* es que nadie va ya a hacer todo esto por él. La instrumentalización por parte de las autoridades de los deseos, las necesidades y los temores de las poblaciones corre paralela al esfuerzo provisor y anticipador de riesgos del sujeto prudente, en un contexto donde el riesgo devine crecientemente asocial, y como tal sólo resulta procesable y confrontable en el marco de las lealtades más cercanas e inmediatas (esto es, pues, la comunidad) y/o recurriendo a las ofertas del mercado (de Marinis, 2005, pp.26-27).

En torno a esto se instala la relación entre *homo prudens* y “gestión de sus propios riesgos”, así como los vínculos entre “comunidad y territorio”. Con respecto a la noción de riesgo, Robert Castel (1986) entiende que es sustitutiva de la idea de “peligrosidad” y que está vinculada a las políticas “preventivas” (políticas sociales). Una forma de “medicina social”, en el entendido de que “las nuevas estrategias implican la disolución de la noción de *sujeto* o de individuo concreto que es reemplazado por una combinatoria construida de *factores*, los factores de riesgo” (Castel, 1986, p.219). En este punto profundizaremos al momento de analizar en los “sujetos en riesgo de abandono escolar”, característico de las políticas educativas del s. XXI.

Con respecto a las nociones de “comunidad” y “territorio”, las “comunidades” de las nuevas racionalidades políticas tienen un campo de actuación desterritorializadas, no necesariamente los límites geográficos coinciden con los rasgos identitarios de la

“comunidad”. Dependiente de la “comunidad de arriba”, de la “comunidad de abajo” es la coincidencia o no. Son “comunidades” que plantean “un archipiélago de partes sin todo, sin borde exterior”. El geógrafo Rogério Haesbaert (2013) instala la idea de existencia de un “mito” sobre la “desterritorialización”³⁴.

El “territorio”, aparece como una noción geográfica y, ante todo, una noción jurídico-política porque refiere a lo que es controlado por determinado tipo de poder. En este sentido, en el territorio se pone en juego la cuestión de la seguridad: son espacios donde se establecen dispositivos³⁵ que tienen una función preventiva, pedagógica e inhibitoria que establece el derecho penal. En este sentido, territorio y dispositivos de seguridad están estrechamente imbricados en el marco de la biopolítica (como una de las formas de ejercicio del poder). La intervención en la ciudad, y las construcciones que se configuran en el marco de dicha intervención, están mediadas por distintas racionalidades políticas³⁶

En esta relación entre territorio, seguridad y población, las racionalidades políticas contemporáneas presentan cuatro características –interrelacionadas–: en primer lugar, el marcaje, “la localización de un cierto número de zonas que podemos llamar ‘zonas vulnerables’”, en donde las penas son “más numerosas, más intensas, más despiadas”. En segundo lugar, acontece una “especie de tolerancia”: en las “zonas vulnerables” es “más fácil dejar en la sociedad un cierto porcentaje de delincuencia, de ilegalidad, de irregularidad”, adquiriendo un carácter regulador. En tercer lugar, un sistema de información general que “pueda funcionar en esas zonas vulnerables de forma precisa e intensa” y pueda controlar “desde lejos dichos márgenes”. Según Foucault, es un sistema de información que no tiene como objetivo controlar la población, sino la posibilidad de intervenir en momentos de “creación o constitución de un peligro”. En cuarto lugar, la constitución de un consenso de la población que permite el funcionamiento de las características anteriores y que posibilita la regulación espontánea, demostrando un

³⁴ El geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert, desde una perspectiva foucaultiana y anglo-foucaultiana, ha abordado “el mito de la desterritorialización”, la “re-territorialización” y la “multiterritorialidad” de los procesos sociales. Ampliar en: Haesbaert (2013)

³⁵ Foucault entiende a los dispositivos como discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, reglamentos, entre otros, que configuran determinadas relaciones de poder entre dichos elementos, que producen determinada subjetivación y –a su vez– procesos de resistencia (Foucault, 1984).

³⁶ A modo de referenciación, Pablo de Marinis (2002) distingue la “ciudad disciplinaria y disciplinada” en el liberalismo, la “ciudad de la integración” en el keynesianismo y la “ciudad fragmentada” en el neoliberalismo.

Estado –aparentemente- desentendido y condescendiente para que no recaigan sobre él las responsabilidades de conflictos. (Foucault, 1978: 165-166).

Por tanto, de la aproximación que hemos realizado, “comunidad” y “territorio” no aparecen como sinónimos sino como significantes relacionados con la racionalidad política contemporánea.

Territorio, seguridad y pobreza

Para Foucault (1977), la seguridad -principalmente los dispositivos de seguridad-, son característicos de la racionalidad política contemporánea³⁷: “inscribirán la conducta delictiva en un campo de acontecimientos probables en el que se calcularán los costos de reprimir o tolerar determinadas conductas y establecerán una medida considerada óptima respecto de la represión o tolerancia” (Castro, 2012, p.143).

Para Foucault, el dispositivo de seguridad se define a partir de cuatro elementos: el medio, la aleatoriedad, la normalización y la población. El medio refiere al conjunto de elementos naturales (ríos, colinas, vegetación, fauna) y artificiales (como las aglomeraciones humanas o las rutas) y las interacciones que se producen entre ellos debido a la circulación de hombres, animales y cosas, con las amenazas y peligros que eso conlleva. Por tanto, los dispositivos de seguridad se ocupan de fenómenos de masa, en serie, de larga duración. Por ello, administrar este conjunto y sus efectos, los dispositivos de seguridad deben funcionar teniendo en cuenta la aleatoriedad de los acontecimientos futuros. Mientras que en el caso de las disciplinas la norma es anterior y externa, en los dispositivos de seguridad es intrínseca. Para diferenciarlos Foucault propone reservar el término “normalización” para los dispositivos de seguridad y “normación” para las disciplinas. El otro elemento de los dispositivos de seguridad es la

³⁷ Michel Foucault en el curso compilado en *Seguridad, territorio y población* (dictado entre 1977 y 1978, Collège de France), introduce la noción de dispositivos de seguridad a partir de una comparación de distintos dispositivos: los dispositivos legales y jurídicos característicos de la Edad Media establecerán su prohibición según la ley y su consecuente pena; los dispositivos disciplinarios propios de la Modernidad, complementarán la pena legal con mecanismos de vigilancia y de control, con formas de “corrección y transformación de los culpables”; los dispositivos de seguridad de la época contemporánea. Foucault aclara que no se trata de identificarlos dentro de determinadas épocas históricas, como si hubiese una etapa arcaica (la de la soberanía), otra moderna (la de las disciplinas) y otra contemporánea (la de la seguridad y la biopolítica). No hay una sucesión, sino una simultaneidad. Históricamente algunos han cumplido la función dominante. Los dispositivos disciplinarios y de seguridad han existido siempre; por razones políticas y económicas en la modernidad estos han adquirido mayor relevancia, al extenderse por toda la sociedad.

población: “una multiplicidad de individuos que están y que solo existen profunda, esencial y biológicamente ligados a la materialidad dentro de la cual existen” (Castro, 2012: 107). Dentro de los dispositivos de seguridad la población aparece en su dimensión biológica (sus variaciones en relación con el clima y la geografía, tasas de crecimiento y mortalidad, deseos que mueven su comportamiento, etc) y en su dimensión pública (los comportamientos, los hábitos, las convicciones). La población es este nuevo personaje político, es lo que se extiende desde el enraizamiento biológico de la especie humana hasta lo público (Foucault, 2004: 77, 102).

Teniendo en cuenta la “economización del Estado” y la construcción de dispositivos de seguridad en el territorio, nos interesa preguntarnos por la mirada hacia la situación de pobreza. En torno a ello, nos gustaría recuperar los planteos de Martinis (2013) quien presenta la noción de *gobierno de la pobreza*

Entendemos por gobierno de la pobreza 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 (formas de conceptualización del poder) y tecnologías de gobierno (procedimientos prácticos del ejercicio del poder). (Martinis, 2013: 46)

Esta categoría conceptual la emplea para analizar las políticas de los años 1990; entiende que el *gobierno de la pobreza* se ubica en el marco de la crisis de las sociedades disciplinarias (Foucault, 1991) y la emergencia de las sociedades de control (Deleuze, 1999) o sociedades de seguridad (Foucault, 1991). Estas “se caracterizan por un cierto opacamiento de las instituciones de encierro y la constitución de márgenes de tolerancia en la sociedad de encierro y la constitución de márgenes de tolerancia de la sociedad ante ciertas actitudes ‘desviadas’” (Martinis, 2013: 47). En torno a ello, nos invita a pensar sobre las políticas educativas con relación a las relaciones entre seguridad y pobreza.

Buceando en autores que aborden la relación entre “territorio”, desigualdad y “seguridad”, nos interesa recuperar los planteos de Loïc Wacquant. Wacquant, con fuerte influencia de los críticos-reproductivistas (principalmente de P.Bourdieu), analiza las formas que adquieren la creciente desigualdad y marginación en el espacio urbano y en las experiencias de los relegados por el capitalismo avanzado –fundamentalmente- en

EEUU y Francia³⁸. Ubica al Estado como elemento central en la cadena causal que explica la perpetuación y agudización de la privación material, de la marginación económica y cultural. A su vez, entiende al espacio como elemento central en los procesos de destitución social; en este sentido, nos invita a mirar la concentración de la pobreza, la acumulación de los distintos tipos de privación en otros “territorios de relegación”, los circuitos de “marginación social” que sus habitantes se encuentran atrapados.

Auyero (2001) sostiene que, para analizar la historia de esta configuración socioespacial, Wacquant nos ofrece una serie de herramientas analíticas: en primer lugar, una perspectiva relacional lo que significa en pensar que tal configuración es producto de una particular interacción entre “fuerzas macroestructurales, políticas estatales y el compromiso activo” de los individuos y de sus organizaciones colectivas con esas “presiones externas” (pp.21-23). No es producto de una sola fuerza o actor (hiperurbanización, políticas habitacionales, etc) sino de la interrelación de actores en disputa y los constantes cambios en la estructura de “oportunidades políticas” (regímenes autoritarios y democráticos). Por tanto, llevar las herramientas analíticas de Wacquant a la realidad latinoamericana implica entenderla como una relación entre la economía, el descuido estatal y la acción de los actores políticos dentro y fuera de la villa. En segundo lugar, pensar relacionalmente con Wacquant y desde el gueto, nos permite analizar como muchas –aparentes- mejoras que se han logrado con relación a los años 1950, es una forma de hacer “más llevadera” la vida: entiende que, así como el empleo se desconectó del crecimiento económico, los vínculos funcionales que unían a la población de estos enclaves con el resto de la sociedad –vía su participación en el mercado de trabajo y en el sistema escolar-, están dañados. En este sentido, estos enclaves están dejando de ser *lugares* para convertirse en *espacios* de supervivencia de los más relegados. En tercer lugar, analizar la relación entre “la raza, el espacio y el Estado” nos ofrece una manera de entender las diferentes maneras que el discurso dominante *racializa a la población* de estos enclaves. En este aspecto, el análisis que propone Wacquant nos da elementos claves para pensar sobre “las formas en que la perversa combinación de abandono y represión construye (bajo regímenes autoritarios o democráticos) a la villa como espacio de contaminación, como una otredad radical” (Auyero, 2001, pp.22-27).

³⁸ Coincidimos con Auyero (2001) y Martinis (2013) que los ejes analíticos planteados por Wacquant nos provee elementos para pensar las causas, el funcionamiento y las consecuencias de la desigualdad y la marginación social en nuestras sociedades latinoamericanas.

Los sentidos del significante “territorio”

Mirar el significante “territorio” desde la producción del conocimiento social, significó interpelarnos con relación a las concepciones arraigadas en nuestros discursos cotidianos. El recorrido dio insumos para identificar algunas de las particularidades que fue asumiendo históricamente y, en este marco, nos ofrece “herramientas de intelección” para analizar el “entre-medio”, la movilidad y porosidad de los límites, observar y entender las idas y venidas, las desidentificaciones y las nuevas identificaciones del significante superando las oposiciones y las ideas binarias (en el entendido de Buenfil, 1994). *Cartografiar* el significante “territorio”, nos permitió descubrir los vínculos con otros términos, adquiriendo las características del *rizoma* en el entendido de Deleuze y Guattari (2002): una vez que el término “territorio” se vincula con otro, la significación que adquiere es diversa y diferencial, y -a su vez- parece ser que el significante ya “no vuelve asumir sus características iniciales”. A su vez, *cartografiar* el término nos resultó significativo para deconstruirlo en nuestro pensar epistémico y provocarnos otra mirada del significante en el campo educativo.

Lo que hemos identificado como “mojones”, son intentos de escenificar las particularidades que fue asumiendo históricamente el significante (hoy llamado) “territorio”. Observamos que en cada uno de los “mojones” se condensa cierto sentido con relación a la noción de “territorio” y, a su vez, adquieren ciertas particularidades las concepciones de sujeto. Nos proponemos el desafío de estar atento y visibilizar -en los capítulos siguientes- las “identidades contaminadas” del significante “territorio” en sus articulaciones con el terreno educativo.

Atravesando los distintos “mojones” podemos afirmar que el significante “territorio” es una **constelación de sentidos** cuya “identidad” se ha configurado históricamente y ha estado asociado a los procesos de producción capitalista. Es decir, el “territorio” está atravesado por las lógicas y desarrollo del modo de producción capitalista. En esta línea, el significante tiene sus vínculos con las nominaciones de “pobreza”, “marginalidad” y “exclusión”.

En el primer “mojón”, los estudios centraron su mirada en las transformaciones de las sociedades modernas-capitalistas. En torno a ello se activan las distinciones entre urbano-ciudad y campo-rural, así como la bipolaridad comunidad y sociedad. El “fenómeno de la pobreza”, ya sea como una “incapacidad individual” (Smith) o como un “problema social” de la estructura económica (Marx y Engels), así como las

transformaciones de los “patrones culturales” (en “decadencia” para Tönnies o en “modificación” para Durkheim), pondrán su mirada en la ciudad o en el proceso de urbanización. La ciudad, principalmente la pauperización de la pobreza urbana y los efectos que genera en los sujetos y en la sociedad, será objeto de estudio para los autores del “primer mojón”. El medio rural o el campo será estudiado y caracterizado por cierto “atraso”, aunque funcional y necesario para el sistema capitalista industrial. Al mismo tiempo, se visualizan determinadas características, no sólo de los sujetos en situación de pobreza (del pobre “digno” y del “indigno”), sino de los individuos del medio urbano y de la ciudad: en el caso de Marx y Engels, el cambio social es posible con la toma de conciencia de los sujetos explotados que se ubican en los centros que acumulan capital (la ciudad). En cambio, para Tönnies, la ciudad –en tanto expresión del desarrollo capitalista burgués- genera una enajenación del sujeto a lo económico perdiendo la “esencia humana”, por lo que reivindica el “retorno” de la comunidad. Mientras Tönnies visualiza una visión *hobbesiana* de la sociedad (moderna) y “aspira” a la “comunidad” como “utopía”, Durkheim argumenta una intensificación del *contrato social* por los “sentimientos colectivos” donde hay mayores posibilidades en la concentración en la ciudad. En este mojón, el “territorio” adquiere características de urbanización/ciudad, fundamentalmente de diferenciación entre el medio rural y urbano, así como los sujetos que allí habitan.

Tanto en Smith, Marx y Engels, Tönnies y Durkheim, el espacio geográfico de la ciudad como el campo generan transformaciones en los sujetos, marca huella en las subjetividades por las formas de organización de la sociedad: es un espacio de “solidaridad mecánica u orgánica” (Durkheim), pero también es visibilizado como un espacio donde hay mayor o menor pobreza y miseria social, lo cual provoca la alienación o la toma de conciencia de los sujetos (Marx y Engels).

En el “segundo mojón” ubicamos que el objeto de estudio es la pobreza urbana, donde a través de la noción de “gueto” se condensa la segregación de poblaciones pobres, en torno a las cuales construyen o son abordadas por “patologías o desviaciones sociales” como la delincuencia, la baja escolarización, entre otros. Es decir, el lugar de residencia del sujeto (en este caso el gueto) determina –al igual que un “organismo vivo e independiente”- sus comportamientos sociales. En este escenario, la noción de comunidad se distancia de los planteos de Tönnies: la sociedad está constituida de una multitud de comunidades, por tanto, el binomio comunidad y pobreza se constituye como sinónimo de gueto. En este sentido, la comunidad parece adquirir sentido de subcultura. Por tanto,

la subcultura de los sujetos tiene correlación con su ubicación física y, ésta, da cuenta de la “capacidad o incapacidad” de los individuos por “adaptarse” a lo que la sociedad le ofrece. Visualizamos que esta noción de “subcultura” alcanzó su máxima expresión con la categoría “cultura de la pobreza” (décadas de 1960). Entendemos que esta categoría, así como su resignificación a través de la noción de “subclase”, constituyó una relación de equivalencias entre pobreza urbana (en el entendido de la pobreza instalada en un lugar físico), subcultura y problemas sociales. Esta forma de comprender que “los pobres” son los únicos responsables de su situación, es un legado en muchos discursos sociales de la actualidad.

Las políticas públicas que se posicionaron de esta forma entendieron que para “luchar contra la pobreza” era necesario modificar los comportamientos y formas de organización de los pobres “indignos”, desviando el tema de su problema estructural (la distribución desigual de la riqueza). El legado de miradas de este tipo, de atribuir la pobreza y la desigualdad social a la cultura y a la psicología de los pobres, generó que en América Latina las políticas sociales se centrasen en el sistema educativo con el fin de modificar, a través de la educación (mejora de la cualificación individual y capacitación laboral) los “valores y la cultura de los pobres”.

En este “segundo mojón”, la noción de “territorio” se vincula al de “comunidad”, en el entendido del “espacio” donde circula “el distinto”: el inmigrante, el pobre, el delincuente, entre otros. La comunidad asume las características de gueto, el cual se vincula a los significantes de “delincuencia”, de “desviaciones sociales”, de “cultura de la pobreza”. Esto contribuyó a la emergencia de la “prevención comunitaria del delito”.

En el “tercer mojón”, encontramos un giro al tratamiento de la pobreza urbana, la subcultura y los problemas sociales. En primer lugar, los planteos de Lefebvre con la noción de “espacio” y de Castells con “la cuestión urbana” nos ofrecen elementos que irrumpen con la mirada “ecológica-humana de la ciudad”. Nutridos por la mirada marxista, son autores que nos significaron una revisión a muchos aspectos mencionados en el “primer mojón”. Entienden que el “espacio” hace posible la cohesión social y se convierte en un elemento central para la existencia de toda sociedad. En este punto, la noción de “espacio” que nos aporta Lefebvre nos posibilita mirar la complejidad de sus múltiples caras: espacio mediado por lo económico y donde el capitalismo produce la coexistencia y combinación de la homogeneización y fragmentación del espacio y su totalización. En esta misma línea, el espacio “percibido”, “concebido” y “vivido” que refiere el autor, da cuenta de las múltiples vivencias y temporalidades con relación al

espacio y los sujetos. La noción de “espacio” como algo que trasciende al “territorio”, que se vincula a lo tangible y, a su vez, a la heteronomización del espacio social como externo a la aprehensión de los sujetos.

En el caso de Latinoamérica, durante los años 1960 y 1970, el abordaje en torno al “territorio” y la “pobreza” es materializado en el significante “marginalidad”. Cabe aclarar que el significante “marginalidad” fue utilizado por la Escuela Sociológica de Chicago. En el caso de América Latina, la “marginalidad” fue adquiriendo distintos sentidos, particularmente en la ciudad y en la “periferia urbana”. El traslado del término de su localización física a los sujetos que habitan determinados lugares construyó una ingeniería social “simplificadora” que consideró y determinó como “marginal” a todo habitante de una “vivienda marginal”, aunque varios estudios mencionaban la heterogeneidad de la pobreza urbana. Observamos que a partir de aquí emergen ciertos enfoques de orientación católica que mostraban que la “marginalidad” se manifestaba a través de la desorganización familiar, la anomia, la ignorancia, etc. Se alegaba que “esta era la principal razón que impedía a estos grupos intervenir en las decisiones colectivas y que tal falta de participación *activa* se volvía, a su vez, la causa de su bajísima participación *pasiva o receptora* en los bienes constitutivos de la sociedad global” (Nun, 2003, p.21). Ante esta visión, identificamos como reacción las nociones de “masa marginal” (José Nun), “polo marginal” y “urbanización dependiente” (Aníbal Quijano).

En torno a la noción de territorio, en los planteos de Nun y Quijano, aparece ligado a los procesos de industrialización dependiente. La dislocación de la economía tradicional a la economía “moderna”, estableció los modos de predominio de lo urbano a lo rural, no sólo en la urbanización y en la imposición de la “cultura urbana” sobre la rural, sino en la marginación de los “valores” tradicionales de la cultura americana.

En este “mojón”, identificamos que hay un movimiento con relación a la mirada hacia el sujeto: la “situación de marginalidad” no es “generado” por el individuo por su “incapacidad” al sistema capitalista, sino que es consecuencia de la dependencia que sufren los países latinoamericanos.

En el “último mojón” distinguimos que en los estudios sociales aparece el significante “territorio” vinculado al “lugar” donde se despliegan las racionalidades políticas en el entendido del “arte de gobernar”. El “territorio” ya no solo adquiere características geográficas, sino que está vinculado a estrategias de las políticas liberales, keynesianistas y neoliberales que estructuran/construyen en los espacios públicos y “reactivan a la comunidad” para instalar “otro arte de gobernar”, donde los sujetos son

“gestores de sus riesgos” (*homo prudens*). En tanto, el “territorio” no sólo se vincula con la “comunidad”, sino que está vinculada a las racionalidades políticas de los gobiernos que tiene un plano macro (el papel del Estado) y -a su vez- despliega redes de poderes o micropoderes como formas de “gobierno de las poblaciones”. Este mojón pone en relación la “seguridad” en el territorio y el modo en que abreva una “medicina social” en las políticas públicas como “políticas preventivas”.

Un aspecto transversal que fuimos observando es que, al menos en la aproximación que realizamos, el objeto de estudio en la producción del conocimiento social fue asumiendo las características del desarrollo histórico y provocó que el foco de tensión se centrara en la ciudad “dejando en un segundo plano” al campo. Los sentidos que fue asumiendo el término “territorio” o con los que fue vinculándose, nos posibilita pensar en las “identidades contaminadas” del significante en la actualidad.

¿De qué hablamos cuando nos referimos a “territorio(s)”?

Recorrer por los “mojones” y mirar los sentidos que fue asumiendo el término “territorio” en el pensamiento social, interpeló nuestras concepciones y nos provocó la pregunta: **¿de qué hablamos cuando nos referimos al significante “territorio”?** En este marco, nos interesa presentar algunos ejes que no tienen la finalidad de construir una definición cerrada, fija, totalizante, sino para trazar líneas que nos posibiliten mirar al sujeto y bucear en el campo de la educación. Con relación a ello nos gustaría mencionar o trazar las siguientes líneas: los vínculos del significante “territorio” con otros términos; en segundo lugar, las relaciones de sentidos con los modos de producción en cada coyuntura histórica; en tercer lugar, el término “territorio(s)” en el sentido geográfico o “del medio”, así como en el entendido del “espacio” donde se despliegan poderes; y, en cuarto lugar, el papel del sujeto. Ejes o trazos que son leídos en el sentido del *rizoma* de Deleuze y Guattari (2002).

En primer lugar, nos gustaría referirnos al significante “territorio” en sentido plural: “territorio(s)”; empleamos el uso del paréntesis porque puede adquirir una noción aparente -cerrada y fija- pero, a su vez, despliega múltiples sentidos en el marco en que lo analicemos. La aproximación a la producción teórica nos llevó a pensar que el término no puede reducirse a un significante concreto, sino que aparece como sinónimo o vinculado a otros: “medio” (“rural” y “urbano”), “ciudad”, “local”, “comunidad”, “espacio”, entre otros. Cuando despliega sus vinculaciones con las cuestiones del desarrollo y la pobreza, “se contamina” de los términos “periferia”, “marginalidad”, “gueto”, entre otros. En

tanto, “territorio(s)” abreva una constelación de sentidos que debe ser puesto en su marco-complejidad de articulaciones.

A su vez, entendemos que estas formas que asume el término “territorio(s)”, está vinculada a los modos y medios de producción, y a las particularidades que adquiere geográficamente a escala global, nacional y local. Es decir, mirarlo implica pensar en elementos estructurales y coyunturales que lo atraviesan asumiendo distintas particularidades a escala global, nacional, local-barrial. Mirando el “territorio(s)” en la complejidad de la “realidad como proceso” y en un marco de “historicidad” (Zemelman, 1996), entendemos que es un “espacio” de praxis de los sujetos sociales que marcan huellas y se conjugan posibilidades de nuevas realidades.

Pero también entendemos que el significante no debe reducirse a un sentido geográfico *stricto sensu*. Lo consideramos como aquel “espacio” donde se despliegan redes de poder, donde los sujetos ejercen prácticas y posiciones en torno a esas redes. Son “espacios” en sentido amplio, que se encuentran atravesados por los modos de producción, la coyuntura actual y el escenario cotidiano de los sujetos que asumen posiciones en los distintos espacios de poder. Poderes que nunca son fijos, sino que fluyen en los distintos “lugares”, “roles” o posiciones que cumplen los sujetos. Entendemos que aquí el sujeto es productor y producente de los espacios en los que habita o transita. En este marco, nos quedamos pensando en las múltiples articulaciones entre “territorio(s)”, poder y praxis de los sujetos. Es decir, en el “territorio(s)” y en el “espacio” abreva el “arte de gobernar”: acá se expresan las ausencias o presencias de las políticas de estado, de intereses de mercado, como la intervención y organización de los sujetos. Por lo que comprendemos que el “territorio” produce/ construye y reconfigura subjetividad.

Las imágenes cotidianas que asaltan nuestra realidad constituyen subjetividad. La intervención estética urbana o rural de las políticas, del mercado, como de los sujetos que habitan el “territorio” cotidianamente, tiene una intencionalidad política y, a su vez, forman parte de la constitución subjetiva de las personas. En torno a esto, Walter Benjamin (2005) nos deja pensando sobre las relaciones entre estética y política en la producción- (re)configuración de la subjetividad: no hay “embellecimiento” urbano que no sea estratégico; el arte de la edificación no se ha detenido porque provoca “comunicación” (en sentido material y simbólico)³⁹, lo cual configura una serie de

³⁹ En este aspecto, recuperando algunos aspectos de Benjamin y resignificándolos desde nuestra mirada, nos referimos a la edificación de la estructura material más visible (plazas, parques, arquitectura edilicia) como a la comunicación simbólica naturalizada por nuestras prácticas cotidianas (por ejemplo, la

relaciones y sensaciones que vive/se vivencia en el cuerpo. Por tanto, todo aquello que es susceptible de ser visto, tocado, percibido, vivenciado, entre otros, forma parte o se vincula con la experiencia sentida y vivida por los sujetos que conformamos los distintos “territorio(s)”. Son esas imágenes que nos asaltan a la memoria que también nos configuran; el interrogante radica en cómo nos posicionamos frente al objeto material o simbólico que tenemos ante nosotros, es decir, de qué forma nos vinculamos y hasta qué punto nos dejamos interpelar. Por tanto, la riqueza del sujeto -en sentido colectivo- como productor y producente de lo que habita y que se deja interpelar por los objetos que los median⁴⁰.

propaganda -cartelería), las cuales “ayudan” a sostener y/o criticar el modo de producción en que estamos inmersos. Nos quedamos pensando, y a modo de ejemplo, sobre la edificación material y simbólica de un país como Cuba y cualquier otro país perteneciente al capitalismo neoliberal.

⁴⁰ En este último aspecto, nos fue significativa la lectura de la obra de Paulo Freire “A la sombra de este árbol” (1997): la narración de profunda reflexión teórica realizada por Freire desde su infancia en Recife hasta sus exilios en distintos países nos transmitió cómo su vida “atravesada” por la naturaleza y por sus vivencias en distintos escenarios/coyunturas en diálogo con otros, contribuyeron a esa configuración de “biografía intelectual” del pedagogo.

CAPÍTULO TERCERO

El “territorio” en la historia pedagógica nacional

Existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra.

Walter Benjamin, 1989

Proponemos alargar la mirada hacia el pasado y hacia el futuro como un ejercicio difícil, pero, como todo movimiento de traspaso de lo inmediato [es] revolucionario.

Puiggrós, 1990b

Educación y territorio en el campo de la educación uruguaya: las construcciones discursivas.

Cartografiar el término “territorio” para “estar atentos” (“vigilancia epistemológica”-“epistémica”) sobre las formas en que abordamos esta noción ordenadora en el campo de la educación, nos activó la interrogante sobre los sentidos del significante en la historia pedagógica nacional. Sin pretensiones historiográficas, buceamos en las distintas nominaciones en que el término “territorio” se expresó en la historia de la educación uruguaya y, en el marco de su coyuntura, los sentidos político-pedagógicos que tuvo. En esta aproximación hemos identificado tres grandes momentos: en un primer momento, la noción de “escuela-medio” entre las décadas de 1930 y 1960; en un segundo momento, las “escuelas de contexto” en el período neoliberal de las décadas de 1990; y, en un tercer momento, la configuración de la “territorialización de la educación” a partir de los gobiernos -denominados genéricamente- como “progresistas” en Uruguay (2005- 2019).

El propósito de bucear en la historia pedagógica nacional es “dialogar” con nuestro pasado, buscar activar en la memoria nacional elementos que nos posibiliten pensar el presente y proyectar el porvenir (en sentido zemelmaniano). En el entendido de Puiggrós (1990b), la intencionalidad es “alargar la mirada hacia el pasado y hacia el futuro”, trascender la retórica de la inmediatez que inhabilita la construcción de “lazos culturales conscientes con el pasado” y que afecta la “necesaria proyección del futuro” (p. 30).

Antes de iniciar el recorrido, nos interesa mencionar que los tres momentos identificados -más allá de las particularidades de su coyuntura histórica- tienen un aspecto en común: la “escuela-medio” y las “escuelas de contexto” emergieron en momentos de

universalización de la escuela primaria y, para el caso de la “territorialización de la educación”, en momentos de universalización de la enseñanza media. Por tanto, las diferentes expresiones del término “territorio” ha estado vinculado a la universalización de la educación, con la expansión de la educación a sectores socialmente excluidos del sistema escolar.

La “escuela-medio” (décadas 1930 hasta 1960)⁴¹:

Hacia la construcción de la “escuela-medio”: aproximaciones al escenario nacional ante la “formación del ciudadano” en la educación primaria, técnica y secundaria.

Hacia las décadas de 1930, en el marco de las discusiones nacionales en torno a los festejos del Centenario de “nuestra independencia”, significó un momento de disputa por la construcción hegemónica de elementos constitutivos de esa formulación de “un modelo de país” iniciado a fines del s. XIX (Frega, 2008)⁴². La construcción de un Estado “endointegrador de base uniformizante” supuso el triunfo de determinados elementos: la relación de primacía de la idea de “lo público” sobre “lo privado”; una matriz democrática-pluralista de base estatista y partidocéntrica; la reivindicación del camino “reformista”; la primacía del “mundo urbano”; el “cosmopolitismo” de perfil eurocéntrico; el predominio de un sentido en torno a la “seguridad” e “integración social”; entre otros (Caetano, 2000, pp.9- 15)⁴³. En torno a ello, entendemos que el sistema educativo fue uno de los posibilitadores de la organización y construcción de la identidad nacional: la formación de ciudadanos, más precisamente, de un “modelo de ciudadano”.

La construcción/ formación “del ciudadano” para el “modelo de país” abarcó todos los niveles del sistema educativo: por un lado, la continuidad de la formación de la infancia a través de la escuela primaria⁴⁴ y, a su vez, la formación de “los jóvenes”

⁴¹ Recuperando la mirada del maestro Miguel Soler (2009), identificamos que la noción de “escuela medio” se condensa entre 1930 y 1960. Según el maestro, en un primer momento se puso énfasis en los problemas existentes (“diagnóstico de la situación”); en un segundo momento (entre 1945 y 1950) el esfuerzo se dirigió a la determinación de los fines de la educación y a la adopción de currículos (elaboración del Programa de 1949); en un tercer momento (entre 1950 y 1960) los educadores se reunieron para examinar los resultados de la aplicación de tales instrumentos y para la creación, funcionamiento y expansión de instituciones que reforzaban la acción de la escuela rural (2009, p. 51)

⁴² La formulación de “un modelo de país” iniciado a fines del s. XIX (Frega, 2008), implicó un proceso de conformación de la identidad nacional y de reformulación del modelo agroexportador dependiente de los vaivenes internacionales.

⁴³ Sin pretensiones de reducir las características de la coyuntura uruguaya hacia los festejos del “Centenario de nuestra independencia”, invitamos a ampliar con la rica historiografía de nuestro país (Frega, 2008; Caetano, 2000)

⁴⁴ De acuerdo con los planteos de Barrán (1991), el “descubrimiento” del niño como sujeto que necesita un tratamiento diferencial al resto de la sociedad tuvo su auge con la construcción de la “sensibilidad

mediante la “Escuela Nacional de Artes y Oficios” y de la Enseñanza Secundaria (escindida de la Universidad de la República en 1935). En todos los niveles de la enseñanza, la necesidad de “formación del sujeto” para el sistema republicano democrático fue una preocupación latente.

Para el caso de la Educación Primaria, ubicamos que en el Programa de 1917 las relaciones entre *escuela, ciudadano y medio* comienzan a adquirir ciertos sentidos. Recuperando los planteos de Romano (2006), en el Programa de 1917 el “criterio de ciudadano” a “formarse” desde la escuela es de carácter homogéneo: “ser ciudadano” implica un tipo de participación en la vida republicana, siendo la escuela la trasmisora de la “cultura civilizada” (p.145). Este “criterio de ciudadano” se enmarca en el proceso de discusiones en torno a la reforma de la Constitución de 1830. La Constitución de 1917 (promulgada en 1918 y puesta en aplicación en 1919) supuso la construcción de una democracia política que, socialmente, implicó la ampliación del sufragio universal masculino, la elección directa y frecuente de los integrantes del Poder Ejecutivo⁴⁵. Estos cambios fueron acompañados por el “conservadurismo social” protagonizado por los grupos empresariales⁴⁶ que se caracterizaron por frenar y/o demorar las reformas sociales que se plantearon en el país (Rodríguez Ayçaguer, 2008).

Un “criterio de ciudadano” que asumía características distintivas para el medio rural: en 1917 se aprueba el Programa para las Escuelas Rurales; no sólo ubicaba a la escuela en un lugar de “transformador” y “colonizador” de la zona, sino que “condenaba” al niño al medio en el que vivía:

[el programa] sostenía: la escuela rural futura (...) tiene una doble acción que desarrollar, igualmente simpáticas, igualmente trascendentales, igualmente urgentes e imperativas: una parte de esa acción es directa y se refiere al alumno; la otra es indirecta y se refiere a los hogares (...).

Sería preciso que cada escuela fuera una pequeña granja modelo que sirviera de ejemplo y estímulo, que hiciera surgir a su influjo grandes granjas que lo rodearan, que hiciera del distrito antes impasible y desidioso un medio activo y emprendedor: el que mejor lo consiga, ese será el mejor maestro (Soler *et al.*, 1987, p.28)

civilizada”, siendo –en el inicio– la “escuela vareliana” uno de los aspectos centrales Ampliar en: Barrán, 1991, tomo II, capítulo II.

⁴⁵ Un Poder Ejecutivo integrado por el Presidente (elegido por los ciudadanos y en funciones durante 4 años) y por el Consejo Nacional de Administración (elegidos directamente por los ciudadanos mediante el sistema de doble voto simultáneo, integrado por 9 miembros que permanecen 6 años en sus funciones y renovándose por tercios cada 2 años). Esta integración generó elecciones anuales (a excepciones) entre 1919 y 1933 (Ampliar en: Rodríguez Ayçaguer, 2008).

⁴⁶ Nos referimos a la Federación Rural, la Asociación Rural del Uruguay, Cámara de Comercio, Cámara de Industrias, entre otros. Grupos de presión dependientes de los vaivenes de la economía internacional.

Entendemos que ese “modelo de país” y el “criterio de ciudadano *homogéneo*” (Romano, 2006) que tenía el Programa de 1917 -incluido el de Escuelas Rurales-, era de carácter “transformador” y “colonizador” del conservadurismo social triunfante: la finalidad y responsabilidad de la escuela era transformar la realidad del campo y transmitir / construir las bases de la “cultura civilizada”, limitando “el niño al medio rural”, como lo denunciaron maestros en la década de 1930.

En este marco, el sentido de “ciudadano” instalado en 1917 comienza a repensarse a partir de los planteos en el Congreso de 1933 (Romano, 2006), los cuales fueron materializados en el Programa de 1949. En este marco, nos resulta interesante detenernos en algunas de las discusiones de la década de 1930 y en el Programa de 1949 como producto articulador de los sentidos en torno a la relación entre educación y territorio. Entendemos que esta “fijación de sentido” materializado en dicho Programa, es producto⁴⁷ de los momentos de búsqueda de consolidación de “una identidad” nacional a través de los festejos del Centenario y, a su vez, de la “recuperación” de las traumáticas consecuencias de la dictadura de Gabriel Terra y de la crisis de 1929.

Para el caso de la educación técnica en Uruguay, se ubica institucionalizada en la Escuela Nacional de Artes y Oficios creada en el siglo XIX⁴⁸. En este escenario de construcción de la educación técnica a inicios del siglo XX, en momento de construcción del “modelo de país” (Frega, 2008), nos interesa destacar la relevancia de Pedro Figari. A través de su concepción de “Enseñanza Integral” intentó darle otros sentidos a lo que - en su momento era- la Escuela Nacional de Artes y Oficios: la “Educación Integral”, como aspecto que trascendía la enseñanza industrial, permite la formación del “obrero artista” como sujeto autónomo que desarrollaba el criterio productivo y el ingenio

⁴⁷ Producto no en sentido determinante, sino como producto y productora de las nociones de *totalidad social* y *sobredeterminación* abordadas anteriormente.

⁴⁸ Bralich (1991) realiza un recorrido de las nominaciones y dependencias institucionales que atravesó la educación técnica en nuestro país: Escuela de Artes y Oficios (1878), Escuela Nacional de Artes y Oficios (1887), Enseñanza Industrial (1915), Universidad del Trabajo (UTU, 1942), Consejo De Educación Técnico-Profesional (CETP-UTU, a partir de la “ley de emergencia” de 1985 y continuando con la misma denominación en la Ley General de Educación vigente). Es interesante analizar, en próximas investigaciones, las relaciones entre los cambios de nombre con las dependencias institucionales y los perfiles hacia los que estaba destinado la educación en este ámbito: dependió del Ministerio de Guerra y Marina, la Comisión de Caridad y Beneficiencia Pública, la Secretaria de Industrias, el Ministerio de Instrucción Pública; a partir de la Ley n°15.739 (conocida como “Ley de emergencia”, elaborada en 1985 en el retorno a democracia) el CETP-UTU depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

práctico de los individuos, y, a su vez, la construcción de una cultura autónoma y regional (Carbajal, 2016; Battezzore, 2016)⁴⁹. De la aproximación que hemos realizado a la historia de la educación técnica en nuestro país (Bralich, 1991; Romano y Moreno, 2016), podemos afirmar que las relaciones entre educación y mundo del trabajo estuvieron presentes desde la configuración histórica del actual CETP-UTU.

Para el caso de Educación Secundaria, escindida de la Universidad en 1935, “comienza” a delinear los rasgos de la identidad del ciclo secundario y los métodos de enseñanza (Romano, 2019; Bordoli, 2019). Entendemos que la influencia del escolanovismo en la educación secundaria (Batista, 2019; Romano, 2019), así como las formas de comprensión de la enseñanza en torno al “valor de la cultura” y el lugar que ocupan los sujetos de la educación (Bordoli, 2019), fue conformando la “identidad del ciclo secundario”. Bordoli (2019), a través del análisis de programas de secundaria de 1937, 1941 y 1963, plantea cómo los significantes “reforma” y “cultura” aparecen asociados a la enseñanza desde su configuración como ente autónomo y a lo largo de su proceso institucional (pp139-162).

A la luz de las investigaciones que hicimos referencia en los párrafos anteriores, nos interrogamos sobre la existencia (o no) de cierta “matriz institucional” que sobredetermina algunos aspectos de su funcionamiento a lo largo de la historia pedagógica nacional.

Los sentidos político-pedagógicos de la “escuela-medio”: experiencias educativas y colectivos organizados en torno a la educación primaria en el medio rural.

La construcción de los sentidos político-pedagógicos de la “escuela-medio”, adquiere significatividad en el marco de las experiencias educativas que se fueron gestando y, a su vez, a través de los logros obtenidos por parte de los colectivos docentes organizados (Soler, 2009). Las experiencias lideradas por Jesualdo Sosa en Canteras de Riachuelo-Colonia entre 1928 y 1935, las “Misiones sociopedagógicas” desarrolladas entre 1945 y 1947 por parte de los estudiantes de Magisterio, así como las lideradas por Miguel Soler en el “Núcleo Experimental de la Mina”, nos dan elementos para mirar las relaciones entre educación y territorio en el período señalado. A su vez, las actuaciones del magisterio organizado -que agrupaba a docentes de distintas partes del país- denunciaba la situación en la educación: el Primer Congreso de Maestros de 1933

⁴⁹ Sin pretensiones de reducir el rico pensamiento pedagógico de Pedro Figari, invitamos a ampliar en Romano y Moreno (coords) (2016). *Pedro Figari: el presente de una utopía*. Montevideo, FHCE-ANEP.

(presidido por Enriqueta Compte y Riqué)⁵⁰, “la semana de la cultura mexicana” en el Ateneo de Montevideo en 1938⁵¹, así como los Congresos de 1944 y 1945 desarrollados en el marco de la acción sindical, denunciaban la necesidad de medidas para contrarrestar el creciente “éxodo rural”, la obligación del Estado de proteger al niño en todos sus aspectos, de crear becas para los sujetos del campo, la protección de las familias (urgencia del Estatuto del Trabajador Rural), el reclamo de reformar los programas de las escuelas rurales (Soler, 2009).

Sin lugar a duda que estos planteos debemos mirarlos a la luz del escenario europeo y -particularmente- latinoamericano: los aportes del movimiento Escuela Nueva que comenzaron a resonar en América y en nuestro país⁵², plantearon una mirada crítica sobre la realidad social y, en particular, sobre el ámbito rural. El maestro Julio Castro (2007) sostuvo que dicho movimiento dejó “en todo el mundo una nueva actitud para afrontar los problemas de su educación” (p. 150) y que tales ideas permearon las orientaciones de la escuela uruguaya entre 1925 y sus próximos casi diez años (p.p. 148-150).

Experiencias educativas:⁵³

Con relación a las **experiencias educativas**, nos interesa aproximarnos a un breve análisis porque marcaron huellas dentro de la pedagogía nacional y latinoamericana.

⁵⁰Allí expusieron sobre la situación en el medio rural María Espínola Espínola, Pedro Ferrari Ramírez y Agustín Ferreiro.

⁵¹ Se planteó la crear misiones socio-pedagógicas en nuestro país con una “misión cultural, misión social y misión de superación docente”; tema también presente en el congreso de 1933 (Soler, 2009).

⁵² Nos referimos a los aportes de Montesorri, Decroly, Dewey, entre otros. Haciendo una relectura de los planteos de Ocaño (2007) y Carbajal (s.d), sostenemos que tales planteos enriquecieron a pensadores de corte emancipatorios de base americanistas como Aníbal Ponce, Lombardo Toledano, Juan Marianello, Jesuldo Sosa, Julio Castro, entre otros.

⁵³ Consideramos relevante señalar que entendemos el término experiencias educativas en tres sentidos: la experiencia subjetiva, la experiencia en sentido de legado y la memoria de la experiencia. La *experiencia subjetiva*, aquella que puede constituir una serie de saberes “aunque no los reclame ninguna generación e incluso aunque el sujeto no sepa transmitirlos” (Puiggrós, 2011: 75). Aquí la experiencia puede ser compartidas por grupos sociales pero que no son transmisibles o no encuentran receptores (Puiggrós, 2011). La *experiencia en sentido de legado* en el entendido de “situaciones transitadas por unos sujetos que son transmisibles a otros” (Puiggrós, 2011: 75). Trasmisión en forma de conocimientos, “no importa si la forma que ellos adquieren es el discurso científico, mítico u otros lenguajes, sino que estos transporten información construida en otra circunstancia” (Puiggrós, 2011: 75-76). Por otro lado, la *experiencia en sentido de las producciones presentes*, en el entendido de la *memoria como experiencia* (en sentido de Jelin, 2002, y de Bárcena y Mélich, 2000), donde se genera el encuentro de intersubjetividades que trabajan en tiempos no lineales y posibilitan preguntas puestas en el porvenir (Moreira et.al, 2019; Moreira y Paleso, 2019).

La experiencia de Jesualdo Sosa en la Escuela n°56 en Canteras del Riachuelo (1928- 1935, Colonia), trascendió con la publicación de “Vida de un Maestro” (1935)⁵⁴. Jesualdo, posicionándose como sujeto histórico y reconociendo su pasado individual dentro de lo colectivo (Sosa, 1968)⁵⁵, a través de la categoría *expresión creadora*⁵⁶ irrumpe con la educación del momento que le tocó vivir. Entendemos que es una categoría estética, ética, política, antropológica, metodológica en el aula pero que trascendió las fronteras y posibilitó otras formas de vinculación entre lo educativo y lo social, construyendo “otro criterio de ciudadano”, posibilitando la construcción de un *orden político* transformador y *democrático*. Trabajar desde la *expresión creadora* era un medio y un fin en el proceso educativo,

En nuestra escuela, convertida en centro social de la región (...) tratamos de que esta función llegara hasta el fin como tal. Tratamos de utilizar toda la libertad que nuestra democracia nos daba, más el poquito que pudiéramos robarle. (...) y un poquito más de la prohibida, en un juego por demás peligroso. Y esto solo para aplicarla a lo fundamental de nuestro principio relacionado con el interés del niño, precisamente con el interés actual, motivo preferente de mi especulación entonces, como instrumento educativo. (Sosa, 2014, p. 50)

Jesualdo entendía que el niño era el centro del proceso educativo. El maestro a través de su mirada estética-política de la *expresión*, se *posiciona* y articula con lo social incorporándolo como medio para el aprendizaje. En este sentido, visualiza el contexto social en el que vive el sujeto como medio y fin para comprender la realidad del niño, utilizando la expresión artística y corporal, la literaria, como formas de creación y como modos de expresión de libertad. Consideraba fundamental la exaltación de sus aptitudes expresivas porque esto “lleva condicionado el fermento de su rebeldía ante la despersonalización que se le impone” (Jesualdo, 2014, p.28).

A su vez, las “Misiones sociopedagógicas” llevadas adelante -inicialmente- por los estudiantes magisteriales organizados junto con algunos de sus docentes (entre ellos

⁵⁴Cabe recordar que el período que abarcó la experiencia estuvo signado por una fuerte crisis como efecto de la depresión económica mundial de 1929, el empobrecimiento constante de los sectores populares y el quiebre institucional con el golpe de Estado de Gabriel Terra en 1933. Jesualdo trabajó en la Escuela n°56 hasta 1935, momento en que fue destituido por la dictadura.

⁵⁵ Jesualdo en algunas obras (1968; 2014) relata su niñez en el sistema educativo y su “preocupación” por lo que la escuela “no realizaba” o “privaba de hacer”.

⁵⁶ Para construir el concepto, nunca acabado y en constante diálogo con la práctica (Sosa, 2010), se nutrió y discutió con los planteos de la Escuela Nueva, con el pensamiento emancipador de base americanista y con experiencias de la región (por ejemplo, los intercambios de Jesualdo y las hermanas Cossettini de Argentina sobre la categoría “expresión”).

Julio Castro), se denunciaba la situación en el medio rural y la ausencia de políticas de estado en dicho medio. Inspirados en las “Misiones Culturales” de México y las “Misiones pedagógicas” de España (Bralich, 1986), las actividades extensionistas desarrolladas a partir de 1945 significaron un fuerte impacto -principalmente- para los “sujetos de la ciudad”: “Fuimos con el propósito de hacer cultura y nos encontramos que antes de cada acto teníamos que darles de comer a los pequeños y a veces a los grandes. Fuimos a hacer propaganda sobre higiene y nos encontramos con que no hay agua y la que se consigue es como un tesoro que sólo se usa para beber (...)” (Castro, 1945). Es decir, en términos generales, del medio rural se aprende y desafía las prácticas educativas.

La experiencia del Núcleo Experimental que funcionó en el paraje de La Mina (Departamento de Cerro Largo) entre 1954 y 1961, significó una experiencia educativa que trascendió las fronteras de la escuela:

Las unidades de acción eran escuelas primarias, pero ni la educación era puramente escolar, puesto que se dirigía a toda la comunidad, ni era exclusivamente primaria, porque abarcaba la problemática local, que excedía, con mucho, las previsiones del programa de enseñanza primaria. (...) lo experimental se materializaba en lo que podríamos llamar extra o peri-escolar o, mejor aún, educación social. *Educación fundamental*, decíamos entonces. Consistía en el trabajo con jóvenes y adultos, con lactantes y preescolares, con grupos de mujeres, con las familias, con los productores, actuando en los hogares, en los campos de labor y en la escuela, individualmente y en grupo, aplicando métodos ajenos a todo formalismo y también ofreciendo cursillos (...) (Soler, 2005, p.27).

En tanto, se trabaja en el medio y con el medio, junto con los habitantes del lugar y sus necesidades concretas, en el entendido de prácticas educaciones transformadoras de la realidad social concreta: “Y tendiendo siempre (...) a favorecer que los propios interesados asumieran las tareas que respondieran a sus intereses y se organizaran colectivamente, descubriendo, en colectivos que todavía no constituían verdaderas comunidades, que sus preocupaciones individuales podían convertirse en objetivos comunes” (Soler, 2005, p.27).

Hacia las décadas de 1950, en Villa García (zona suburbana de la periferia de Montevideo), comienza a gestarse la Unidad Educacional Cooperaria (UEC), bajo la dirección de José Pedro Martínez Matonte en la Escuela nº157. La UEC, ese gran “complejo educacional” que se fue constituyendo a partir de 1952 y perduró hasta 1975, estuvo integrado por la Escuela, el Liceo Popular, los cursos de UTU, las prácticas de extensión de la Universidad; allí acontecían los distintos talleres de producción artesanal,

el semi-internado, la atención a la asistencia integral (asistencia pre-escolar, asistencia pre-natal, control de embarazo, consultorio odontológico) (Moreira y Paleso, 2019). La experiencia de la UEC nos plantea otras formas de articulación con el “territorio”:

Educar con la comunidad es integrarse a la comunidad. Lo que no quiere decir de ninguna manera, (...) que en ese integrarse nos pongamos en sermonistas, (...) en lo que traemos la verdad en el bolsillo. No. El integrarnos a la comunidad, implica el abrir la escuela para adentro y para afuera. (...) Si hablamos de abrir la escuela para adentro y para afuera, la asamblea de padres tiene el derecho del mundo de estar al tanto de todo lo que ocurre de puertas adentro (...) de la misma manera que el pretendido maestro, el docente, que atiende a su hijo, tiene el derecho del mundo de conocer qué es lo que está ocurriendo en su casa. (...) Usted venga a enterarse aquí, a la escuela, directamente, de todos los problemas que tiene a diario la escuela y entre todos vamos a tratar de solucionarlos (Martínez Matonte, 1987, pp.33-44)

Consideramos que hacer memoria de las experiencias pedagógicas nacionales que alteraron con lo hegemónico para pensar nuestro presente y futuro, es un desafío (Moreira *et. al.*, 2018; Moreira y Paleso, 2019). Aquí solo mencionamos algunas experiencias y de algún aspecto ético-político de las mismas; sólo resaltamos aquellos elementos que nos interesa *activar* en el *presente potencial* (en sentido zemelmiano), Sin duda, existen una diversidad de experiencias acontecidas en nuestro pasado pedagógico que reclaman ser escuchadas.

Colectivos docentes organizados: ⁵⁷

Con respecto a los logros de los **colectivos docentes organizados**, el Congreso de 1933 y el Programa de 1949 condensan los diversos sentidos sobre las nociones de sujeto en las relaciones entre educación (escuela) y “territorio” (medio rural).

En 1933 las autoridades de la Educación proponen a los maestros rurales un Congreso para la “Organización de la escuela rural, en forma que influya para evitar la despoblación de los campos” (Soler *et. al.*, 1987, p.38). En este marco, para centrarnos en el lugar de la educación con relación al medio rural, encontramos, por un lado, las posturas de los maestros Pedro Ferrari Ramírez y María Espínola Espínola: entendían que la escuela debía cumplir un papel importante en la contención del proceso emigratorio y

⁵⁷ Nos referimos a colectivos docentes que, perteneciendo a distintas escuelas del país, de forma organizada tuvieron grandes logros en la época que les tocó vivir. Sin duda que son acciones que no pueden ser miradas sin tener en cuenta las experiencias educativas que formaban parte y/o llevaban adelante. La separación entre experiencias educativas y colectivos organizados es un criterio analítico.

que, por tanto, la escuela rural debía ser una institución educativa diferenciada. En cambio, Agustín Ferreiro se opuso a establecer diferencias entre el niño de campo y de ciudad, pero argumentaba que “en medios distintos hay que educar por intermedio de conocimientos distintos (...)” (Soler, et. al, 1987, pp.38-39). También sostenía que “la escuela será hasta el último centímetro de superficie comprendido en un círculo de 5 kilómetros de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella” (Ferreiro, 1946, p.286). En este sentido, escuela y transformación del “medio” serán elementos interrelacionados.

Por otro lado, Julio Castro se opuso a estas posturas y planteará que estas ideas son “colonizadoras”, que con “un criterio ciudadano” se intenta “fijar al hombre rural al campo” (Castro, 1944):

hay un criterio ciudadano que lo invade todo, que lo resuelve todo a su manera y pretende reducir la realidad a sus particulares puntos de vista. De ahí que, en lo educacional, la tendencia dominante sea la de reducir los problemas del campo a soluciones ciudadanas. (...) Hemos estado sesenta años tratando de colonizar la campaña imponiéndole una cultura de extracción ciudadana. Y la campaña se ha resistido. Hemos contribuido así a arrancar a los hombres del campo separándolos de lo que debió ser su destino, impulsados por el convencimiento de que cultura quiere decir vivir y hacer como se hace y vive en la ciudad. Y hemos contribuido así a generar el difícil problema de la despoblación del campo (pp. 5-6)

Las palabras citadas de Julio Castro, denuncia el “criterio ciudadano” de carácter “colonizador”, la fijación universal (hegemónico) de “un sentido de ciudadano” vinculado a la ciudad y de la educación como “cómplice” de las desigualdades sociales del medio. En esta misma línea sostenía que la escuela rural no sólo debe ajustarse al medio, sino que tiene una identidad propia. Por tanto, las escuelas rurales y urbanas deben tener programas diferenciales y finalidades diferentes. La acción educativa debe estar acompañada por el complemento de otras políticas de desarrollo, sobre todo de la reforma agraria⁵⁸. El lema de “escuela sola no puede”, estuvo presente con varios matices en diversos maestros pertenecientes al movimiento de educación rural. La Reforma Agraria –defendida por Julio Castro- estará presente en 1946, un año después de la fundación de la Federación Uruguaya de Magisterio (FUM), en la Primera Convención Anual: allí se

⁵⁸En esta línea es que Julio Castro propone la creación de los Centros de Educación y Asistencia Social: centros de intervención que abarcarían la coordinación de varios servicios estatales, ampliando la acción de la escuela primaria hacia toda la población del medio rural (Castro, 1944).

discutió sobre la reforma agraria en sus relaciones con la educación y, en particular, con la escuela y los maestros rurales (Soler et. al, 1987).

A diferencia del papel “transformador” de la escuela, la maestra Reina Reyes entiende que la reforma de la sociedad no puede confundirse con la reforma educativa. Al mismo tiempo, defendía la idea de una Escuela Primaria que formara para la convivencia en la sociedad (Reyes, 1943): formar ciudadanos para una idea de universalidad (cultura general) y de participación de todos los individuos en esa universalidad (la democracia) (Romano, 2006). Esto no significaba un desconocimiento del medio rural, sino que Reyes argumentaba que la educación del niño no puede depender del lugar de nacimiento ni de las ocupaciones de sus padres. Reyes “Contrapone una escuela específica y universal, opuesta a la idea de Ferreiro de articular una propuesta de escuela que no deje nada ni nadie fuera de la acción educativa. (...) Las instituciones educativas, la escuela o cualquier otra, para poder funcionar en forma eficiente `deben guardar armonía con las formas sociales que las determinan, para poder modificarlas por su influencia’” (Romano, 2006, p.152).

Las discusiones enmarcadas en esta época tendrán su condensación en el Programa de 1949. Miguel Soler nos cuenta que el Congreso de Piriápolis de 1949, promovido por las autoridades escolares⁵⁹, “(...) nos dejó, pues, un conjunto de bases conceptuales orientadoras, a las que por mucho tiempo consideramos nuestra ‘doctrina’ de educación rural. Nos dejó un nuevo programa, rico en sugerencias, abierto, flexible, incitador a la creatividad” (Soler, 2009: 73). El programa de 1949 se sustenta en los pilares de laicidad, gratuidad y obligatoriedad que dan sentido y unidad a la escuela pública, la escuela cumple fines cívicos e incorpora que la educación es un hecho social cuya función es transmitir la cultura del grupo y desarrollar las potencialidades del educando como ser autónomo (Soler, 1984, pp.18-24).

El programa incorpora la idea de escuela activa y productiva, en el entendido de,

La escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio, con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica

⁵⁹Miguel Soler destaca que es una época que no se caracterizó por relaciones conflictivas entre las autoridades escolares y el sindicato.

necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino (Programa de 1949 EN: Soler, 1984, p. 165).

Es a través de la noción de “escuela activa y productiva” que se instalan otras relaciones entre lo escolar y el “territorio”. Entendemos que lo escolar implicaba un sentido de educación más allá de la institucionalidad escuela. Esta concepción de escuela permitía articular el proceso de aprendizaje y el trabajo; el principio de participación y cooperación en el equipo escolar (entre los niños y entre éstos y sus maestros) y la proyección de la escuela a la comunidad: “Es una escuela no solamente de puertas abiertas al vecindario, sino que llama a la puerta de la vivienda campesina para conocer la sociedad rural en su intimidad” (Soler, 1984, p.168). El “territorio” es el espacio en el que se toman los elementos para incorporarlos al proceso educativo, no clausurando al sujeto a su medio, sino incorporando el medio en el que vive para la formación individual y colectiva.

Por ellos nos interesa recuperar **la noción de “pedagogía del medio”** que se consolida en estas décadas: los maestros entienden que no es posible educar sino por referencia a la realidad y ésta no es otra cosa que la vida concreta de la cual forma parte el educando. Entre el mundo real y el mundo escolar (programas, textos, etc), es una pedagogía que se inclina por el primero; que tiene la realidad como punto de partida y como punto de llegada (Soler, 1984). En otros términos, no se educa para la ruralidad sino en un contexto de ruralidad:

(...) en una secuencia que va de la investigación a la acción, pasando por la correcta interpretación y por la toma de posesión consciente e intencionada del saber. La educación se da aquí y ahora. Educando bien en función de ese aquí y de ese ahora, se educa para cualquier medio y para otros tiempos que vendrán y que no sabemos cómo serán. Para esta posición la educación no sería rural ni urbana (...), sino una educación que intenta desarrollar las potencialidades del educando, pero no en el vacío sino en un medio concreto que puede ser, ese sí, rural, urbano, suburbial o minero (Soler, 1984: 174).

Punto de inflexión (décadas de 1960): ¿momento de emergencia de “nuevas” y “viejas” relaciones entre educación y “territorio”?

A partir de la década de 1960, ubicamos un punto de inflexión en las relaciones entre educación y “territorio”; en este sentido, nos interrogamos sobre la presencia de un

momento donde se reconfiguran otras articulaciones entre educación y “territorio”, es decir, entre “viejas” y “nuevas” relaciones.

En el campo de las ciencias sociales, Bolaña (2018) sostiene que, a partir de 1960 hubo un cambio en su objeto de estudio: la ciudad y sus problemas comenzaron a estar en el foco de los estudios sociales, así como el problema de la pobreza en la ciudad, su ubicación espacial y su relación con la sociedad urbana (pp. 42-43). En otros términos, el “fenómeno de los cantegriles” comenzó a ocupar espacio en el campo de problemas de las ciencias sociales. Entiende que es expresión de la situación regional y nacional (la crisis económica y social que planteó el un quiebre del modelo que permitía la “movilidad social ascendente” de los pobres de los “rancheríos suburbanos”) y que los estudios estuvieron marcados por la influencia de la UNESCO y la CEPAL, así como con la teoría del desarrollo y la modernización basados en la noción de centro y periferia (Bolaña, 2018, pp.41-43)⁶⁰.

Los planteos de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) en el marco de la Alianza para el Progreso en el contexto de la Guerra Fría y sus virajes ante el triunfo de la Revolución Cubana, investigaciones muestran las nuevas relaciones entre educación y desarrollo (Garcé, 2011; Romano, 2013; D’Avenia, 2014).

En este marco, la “pedagogía del medio” construida en torno a la educación primaria –principalmente rural- “se tensiona en la década del 60 con las concepciones desarrollistas difundidas en los países de América Latina” (Santos, s.d.: 1). Compartimos con Santos que la creación de la Alianza para el Progreso (1961) impregnó en el ambiente uruguayo en cuanto a la “necesidad de realizar diagnósticos de la realidad del momento y recomendaciones bajo la forma de planes de desarrollo” (Santos, s.d.: 1). Sostiene que, “La CEPAL a nivel continental y la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) en Uruguay marcaron la impronta desarrollista en la que la planificación conforme a criterios de racionalidad comenzó a jugar un papel central” (Santos, s.d.: 1). Si bien se gestaron mecanismos de resistencia (por ejemplo, con la creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural –ICER-), entre 1960 y 1970 se produjo una mutación de las décadas anteriores: a nivel de enseñanza primario se produjo un desmantelamiento de

⁶⁰ Especifica que a partir de 1965 se caracterizó por la crítica y la oposición de la academia universitaria hacia el gobierno; el estudio social estuvo marcado por la radicalización estudiantil, las críticas a la teoría de la modernización y el posicionamiento en la teoría de la dependencia (Bolaña, 2018, p. 41).

servicios (por ejemplo, la Sección de Educación Rural), ruptura con el movimiento sindical, persecución a educadores, entre otros (Soler, 1984).

Comprendemos que este avance de la Alianza para el Progreso en toda América Latina se enmarca en una coyuntura de grandes procesos a nivel mundial. En el campo de la educación, ubicamos grandes experiencias educativas y planteos de pedagogos: la Campaña de Alfabetización en Cuba (1961) que en un año logró declararse país “libre de analfabetismo”, experiencias escolares que se nutrieron de la educación popular (por ejemplo, la Unidad Educativa Cooperativa de José Pedro Martínez Matonte⁶¹), los planteos de Paulo Freire, Iván Illich, Amadeo Vasconi, Aníbal Ponce, Amílcar Cabral, entre otros, así como la influencia de Franz Fanon, marcaron un escenario de efervescencia en el campo educativo.

Broquetas (2008) sostiene que, hacia 1965, la capacidad de presión de los sectores asalariados y el crecimiento de la izquierda en las urnas y por la vía armada, generó la implementación del modelo neoliberal impulsado por los grandes grupos económicos por la vía autoritaria. En este sentido, la estructuración de una política hacia las Fuerzas Armadas acorde con la doctrina de seguridad nacional patrocinada por EEUU, fue un recurso utilizado por el elenco civil para contener la movilización social e implementar el nuevo modelo (pp. 163-210). Las consecuencias de la política económica de la dictadura, generó una deuda externa altísima y un endeudamiento interno que impidió por años el crecimiento de la economía del país⁶². La pauperización de la población y la urbanización de la periferia con los denominados “cantegriles”, “contribuyó a desplazar” al “rancherío” como “problema” del Uruguay.

Arocena y Marsiglia (2017) sostienen que, en Latinoamérica, la relevancia a lo “territorial” (en sentido geográfico, de lo “local”-barrial) emergió con fuerza ante la pérdida y recuperación de los sistemas democráticos: lo “local” (barrial) fue el espacio de resistencia y de participación que encontró la población en los años de régimen cívico-militar y de la restauración democrática (pp.35-41).

La restauración democrática marca una nueva fase de la crisis de los modelos identitarios anteriores y se abre la posibilidad de fundar una identidad uruguaya sobre nuevas bases (Islas y Frega, 2008). Durante la dictadura, la imposición del modelo

⁶¹ Moreira *et.al* (2018); Moreira y Paleso (2019).

⁶²Ampliar en Luis Bértola, (2004). “La dictadura: ¿un modelo económico?”, EN. Marchesi, Aldo; Makarián, Vanía; Rico, Álvaro y Yaffé, Jaime (comp.). *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo: Trilce.

autoritario de la “orientalidad” había sido resistida desde distintos ámbitos (por ejemplo, el “canto popular”, el teatro, entre otros). La “orientalidad” fue el proyecto político de la dictadura cívico-militar y tuvo su punto culminante en 1975⁶³:

(...) fijó como uno de sus objetivos políticos la reafirmación de un modelo de identidad uruguaya homogénea y única: la “Orientalidad”. Con una entonación nativista y excluyente, esta se construirá sobre la base de que entre los nacidos en el país existían dos categorías: los “buenos orientales” y por otra parte, los “enemigos de la nación, “partidarios de ideas foráneas”. (...)

La concepción de la nación esencial y prefigurada encontró sus fundamentos en el destaque de la hispanidad como la base de la formación de la sociedad “criolla” en una interpretación de corte “nativista”, así como en la determinación de su existencia por la posición geográfica del territorio, atribuyendo al río Uruguay haber marcado “un destino” a la porción de tierra que delimita (Islas y Frega, 2008, pp-375, 378).

Las “escuelas de contexto” (décadas de 1990)⁶⁴:

La década de 1990, con las peculiaridades coyunturales, instala nuevas relaciones entre educación y “territorio”. Los antecedentes de investigación nos permitieron visualizar que desde 1985 comienza a circular en el sistema educativo uruguayo la necesidad de introducir “formas de nominación de zonas de pobreza o de escuelas que recibieran niños provenientes de dichas zonas” (Martinis, 2013, p.114). Estas zonas o escuelas que recibieron a niños provenientes de estos contextos adquirieron distintas nominaciones: “escuelas de requerimiento prioritario”, “escuelas de contexto adverso” (o de áreas adversas), “escuelas de contexto crítico”, “escuelas de contexto socio-cultural crítico” (Romano, 2006; Martinis, 2013).

El desplazamiento de la noción de “escuela medio” a la clasificación de “escuelas de áreas adversas o de contexto”, demuestra que las discusiones y políticas educativas se “alejen” del medio rural y tienen su centro de atención en la urbanidad, principalmente en su periferia. Entendemos que este desplazamiento discursivo debe ser puesto en relación con los procesos ocurridos en el país: la reconfiguración y consolidación del modelo neoliberal por la “vía democrática” y la búsqueda de “nuevos modelos identitarios” del país, decayendo la “orientalidad” impuesta por la dictadura y resistida desde distintos ámbitos.

⁶³ 1975, impuesto por la dictadura cívico-militar como el “Año de la Orientalidad”, coincidente con el “Sesquicentenario de los hechos históricos de 1825”. Ampliar en: Cosse, Isabella y Mararián, Vania (1996). *1975, Año de la Orientalidad. Identidad, memoria e historia de una dictadura*. Montevideo: Trilce.

⁶⁴ Para el desarrollo de este apartado nos encontramos con una rica producción en el campo de la educación. Hemos seleccionado aquellas que nos activan elementos para tensionar con nuestro presente.

Las consecuencias de la política económica de la dictadura, generó una deuda externa altísima y un endeudamiento interno que impidió por años el crecimiento de la economía del país⁶⁵. La pauperización de la población y la urbanización de la periferia con los denominados “cantegriles”, “contribuyó a desplazar” al “rancherío” como “problema” del Uruguay. A su vez, la reinterpretación de hechos históricos nacionales y la reivindicación de figuras que estaban a favor del latifundio rural y de la represión de sectores marginados (por ejemplo, la del coronel Lorenzo Latorre), entraron en una profunda crisis a partir de las décadas de 1980. Si bien fue un proyecto resistido desde distintos ámbitos, es a partir de la restauración democrática que se abren las posibilidades de disputa por construir “otro” modelo identitario (Islas y Frega, 2008). La construcción de un “nuevo proyecto” puso en revisión el arte en todas sus expresiones recuperando los elementos populares del campo y del medio urbano, el rescate de las raíces indígenas y de diferentes colectivos excluidos y perseguidos por el régimen cívico-militar. En este proceso de disputas por la construcción de un modelo identitario de país, con sentidos diversos y con aspectos no necesariamente contrapuestos, lo “popular” fue el significante emergente⁶⁶.

En el debate educativo, la noción de “escuela-medio” tomó otros sentidos; el eje se ubicó en las diferencias culturales entre la escuela y el “medio popular”. Tomando los planteos de Romano (2006), el problema radica en la “distancia cultural” entre aquellos a los que se dirige la educación (los habitantes del “medio popular”) y la “cultura” que la escuela intenta transmitir (p.153). En este marco, el significante “medio” se transforma o adquiere otro sentido con relación a “contexto”, refiriéndose a la zona geográfica y/o el origen social de grupos en situación de pobreza.

De ahí que progresivamente el concepto de medio vaya desapareciendo. La preocupación por las formas de la escuela pasa a un segundo plano o están en función de lo que (no) traen quienes a ésta asisten. Al mismo tiempo, los factores explicativos del éxito o fracaso escolar se desplazan de las propuestas institucionales hacia el análisis de las características de los sujetos o, mejor dicho, de los “contextos de pertenencia” de los sujetos (Romano, 2006, p.153)

⁶⁵Ampliar en Luis Bértola, (2004). “La dictadura: ¿un modelo económico?”, EN. Marchesi, Aldo; Makarián, Vania; Rico, Álvaro y Yaffé, Jaime (comp.). *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*. Montevideo: Trilce.

⁶⁶ A modo de ejemplo, los ritmos musicales populares que habían tomado impulso como resistencia al autoritarismo se identificaron con lo nativo y americano y, no sólo incorporaron ritmos del campo y la ciudad, sino que recuperaron las vivencias de distintos sujetos sociales del medio rural y urbano.

Los sentidos político-pedagógicos de las “escuelas de contexto”:

La “desaparición” del significante “medio” y la emergencia de “contexto”, da cuenta del desplazamiento de lo “rural” a lo “urbano”. Pero las preocupaciones por lo urbano fueron con relación a su periferia, donde se ubicaban los “marginados” o “no integrados” a la sociedad. Lo urbano se transforma en el centro de preocupación pedagógica porque (suponen) que las condiciones que tienen los niños para el desarrollo de los aprendizajes escolares son insuficientes (Romano, 2006). De ahí que la mayoría de las caracterizaciones que se hacen en estas zonas se ponga el acento en los sujetos que la habitan, preferentemente desde el lugar de lo que no tienen o carecen. En este sentido, la escuela no “debe mirar el medio”, porque es “carente de todo”, la escuela no “tiene nada” para tomar de “ese medio” sino que, al contrario, tiene la función de sustituir o “colonizar” lo que sucede allí.

El sentido que adquiere para la escuela mirar el “medio” o “contexto”, ya no es para incorporarla a su didáctica escolar, sino para definir las zonas de intervención, de acciones “reparadoras” que permitan compensar a los niños que provienen de familias pobres y que, por tanto, no tienen lo necesario para aprender⁶⁷. Por ello, la necesidad de clasificar las escuelas con relación al contexto. Lo educativo queda totalmente subordinado a las políticas sociales.

Las diferentes clasificaciones que fueron adquiriendo las escuelas, da cuenta de la pérdida de la universalidad de lo educativo y, consecuentemente, el avance de políticas focalizadas o compensatorias:

(...) el término *contexto* no solo pierde el carácter universal que poseían los conceptos medio y/o ambiente sino que significa otra cosa. Forma y contenido se alteran. El significante *contexto* anuda su significado en otro entramado enunciativo; ya no se constituye en punto de partida didáctico para *llevar la vida a la escuela y la escuela a la vida*, para *problematizarlo* para *problematizar la escuela*. El *contexto*, (...) constituye un lugar *inhabitable* para la escuela, *ininteligible*. Se constituye como el otro, en tanto diferencia radical, que se recorta como peligroso (Bordoli, 2006, p.117)

⁶⁷ Recuperando los planteos del capítulo I, esta mirada sobre “el contexto” nos recuerda a los planteos de Oscar Lewis y los estudios posteriores que abordaron la temática desde la “cultura de la pobreza” (ver capítulo II).

Coincidiendo con los aportes de Bordoli (2006) y de Martinis (2006; 2013), la noción de “escuelas de contexto” refiere a una nueva forma de entender la educación en el marco de la sociedad. Según Bordoli (2006), esta nueva forma de entender lo educativo está en relación con los significantes equidad, discriminación positiva o contextos, los cuales no se anudan con los términos de igualdad, justicia, medio social y/o enclave histórico. Los utilizados ahora refiere a ubicar la educación en el terreno de la técnica, lo medible, controlable y manejable. Con este nuevo discurso, hay una pérdida de la universalidad. Ahora se le da prioridad al “contexto” y, puntualmente, a la determinación que los contextos de pobreza inciden sobre la escuela y sobre los sujetos. En este marco, en la reforma educativa de los años 1990⁶⁸, aparecen políticas compensatorias en el que se emplean tres variables explicativas del rendimiento académico y de la reproducción de la pobreza sociocultural: nivel de ingreso del hogar, el hacinamiento y el estado conyugal de la madre. Desde estos planteos, el contexto sociocultural crítico era sinónimo de fracaso escolar. Se establece una cadena de equivalencia entre “pobreza, síndrome de carencia cultural, retraso de la inteligencia y del pensamiento” (Bordoli, 2006, p.114). En esta línea se argumentó la necesidad de mayor tiempo pedagógico para los sectores del “contexto socio-cultural crítico”, se fundamentó la creación de las Escuelas de Tiempo Completo y se construyeron categorías de sujetos según el “éxito o fracaso” académico del sistema educativo formal⁶⁹.

Se construyó una matriz discursiva que fundamentó la reforma de los años 1990: “emergieron” las categorías “herederos”, “perdedores”, “previsibles” y “mutantes”. Las políticas educativas de estas décadas, haciendo “uso” de los “críticos reproductivistas” para fundamentar sus acciones, sostenían que “herederos” eran los niños provenientes de niveles socioculturales altos y que obtenían buenos resultados educativos (dando cuenta del capital cultural y simbólico de su generación precedente); y “perdedores” a aquellos niños que poseen el mismo nivel sociocultural pero que obtienen bajos resultados educativos. Por otro lado, aquellos niños que presentaban bajos niveles sociales y culturales y lograban bajos resultados eran categorizados como “previsibles”; mientras que aquellos que lograban buenos resultados eran “mutantes”.

⁶⁸ Eloísa Bordoli (2006) realiza el análisis de políticas educativas de la ANEP entre 1995 y 2004.

⁶⁹ Dentro de este marco conceptual, consideraron necesario establecer instituciones en las zonas con bajos niveles sociales y culturales: las Escuelas de Tiempo Completo operaban como respuesta a los problemas de inequidad social, naturalizándose la idea de que los sectores pobres estaban destinados a un bajo rendimiento pedagógico (Martinis, 2006, p. 17).

La “emergencia” del significante “seguridad” en la educación:

Siguiendo con los aspectos mencionados anteriormente, la “clasificación” de las escuelas “según el contexto”, provocó nuevas relaciones entre educación y territorio - principalmente- con la emergencia del significante “seguridad”.

Nutriéndonos de los planteos de Martinis (2006), la reforma de los años 1990 instaló una emergencia educativa⁷⁰: la renuncia de la escuela a la posibilidad de la educación, la cual se concreta en el momento que se anula al sujeto de la educación sustituyéndolo por el *niño carente* (p.13). Esta emergencia educativa debe ser entendida en las concepciones de educación que se construyeron con relación a la pobreza y la seguridad. En este marco, la seguridad ciudadana se construye discursivamente como “un problema educativo y cultural ubicado específicamente en relación con ciertas poblaciones” identificadas por sus vínculos con situaciones de pobreza y marginalidad (Martinis, 2013, pág. 159)⁷¹. Martinis (2013), del análisis de las discusiones parlamentarias previas a la aprobación de la Ley de Seguridad Ciudadana 16.707⁷² y en la misma, identifica tres formas de nominación de lo educativo que tienen relación con la identificación de una población específica:

1. Reeducción. Nombre que se utiliza cuando la educación es dirigida a aquellos menores [de edad] que son construidos como infractores. Se hace así referencia al fracaso de una primera instancia educativa, la cual habría estado en la base de la producción de la infracción a la ley penal. (...) la vía a través de la cual se desarrollaría esa posibilidad de reeducación (...), es la de su internación no necesaria, pero sí posible en instituciones de alta seguridad (...). Instituciones, estas últimas, punitivas por excelencia. Surge así la paradoja de concebir una cárcel como institución educativa.
2. Prevención. Es el nombre que ubicamos cuando la educación se concibe en relación con niños o adolescentes pobres (potenciales delincuentes en el más estricto

⁷⁰ Esta emergencia educativa el autor la demostró, para el caso de Uruguay, haciendo un análisis de los documentos producidos desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) entre 1995 y 1999, y algunos documentos no oficiales generados en cuadros intermedios y que circularon en las escuelas uruguayas. Hace un análisis de la ANEP en general, centrándose en la Enseñanza Primaria.

⁷¹ Compartimos el planteo del autor que sostiene que, en Uruguay, luego de finalizadas las dictaduras militares se establecen ciertas continuidades entre las elaboraciones de la Doctrina de Seguridad Nacional y las formas que en la década de los noventa se construye el tema de la seguridad pública y sus posibles amenazas. Expresan la crisis definitiva de los Estados de Bienestar y su construcción desde lógicas «neoliberales», estableciéndose una cadena de equivalencias en las relaciones entre educación, pobreza y seguridad (Martinis, 2013). Desde esta perspectiva, entendemos relevante analizar las racionalidades políticas en el marco de los gobiernos progresistas.

⁷² Ley de Seguridad Ciudadana 16.707 promulgada por el Poder Ejecutivo el 12/07/1995. La misma generó un marco para la instalación del Programa de Seguridad Ciudadana que funciona en la órbita del Ministerio del Interior desde 1998 y, a lo largo de los años, se ha puesto en diálogo con otros Ministerios y Entes del Estado.

discurso de la seguridad ciudadana). La prevención supone una intervención social encargada de intentar evitar que estos niños o adolescentes finalmente asuman aquellas conductas que por su situación social y cultural sería de esperar que asumieran. Es claro que de lo que se trata aquí no es de la transmisión de un conocimiento sino de la instalación de una práctica —puramente— de control social. (...)

3. Educación. Es el nombre que ubicamos al hacerse referencia al trabajo en relación con la población integrada, homogénea, al conjunto de la sociedad. De este modo, se reconoce la existencia de circuitos, redes, espacios educativos diferenciados para diversos sectores de la población. (Martinis, 2013, pp.162-163).

En estas concepciones visualizamos la construcción de la educación como práctica social capaz de influir en el comportamiento de determinados sectores de la sociedad que “no comparten los valores culturales y los desarrollos educativos del resto de esta”; es decir, la educación es entendida como práctica social con capacidad de “atacar las carencias culturales que están en la base de la producción social de la violencia y la delincuencia” (Martinis, 2013, p.162). La construcción de las “escuelas de contexto” da cuenta de esa educación caracterizada por la “prevención”, donde lo educativo adquiere el sentido de una política compensatoria, de control social y “trasmisora” de los “valores” de la “sociedad homogénea e integrada”. La distinción del “niño normal” y “el niño carente”, construye la idea de un *nosotros* y un *ellos*, y el imperativo de la equidad pasa a tomar el sentido de la integración de ese “ellos en un nosotros que se jerarquiza y construye como socialmente superior” (Martinis, 2006, p.18). Siguiendo con los aportes del autor,

Es claro que el niño carente es *concebido como un desigual*, otro ubicado en un peldaño social y cultural inferior. Su única esperanza de poder ser visualizado, algún día, como un igual pasa por el acceso a una propuesta educativa que, tomando nota de su situación de desigualdad, pueda volverlo, trasmutarlo, en un igual (Martinis, 2006, p.18).

En esta línea, donde hay una “diferenciación de niños” con relación a los problemas estructurales del país y, consecuentemente a construcción de escuelas para los “niños carentes” (Escuelas de Tiempo Completo⁷³). En este marco, cómo pensar en una

⁷³ Esta propuesta educativa es nominada de “Tiempo Completo”; “como si lo que se pretendiera es ocupar todo el tiempo del niño a los efectos de educarlo, socializarlo y sustraerlo de influencias negativas provenientes del medio social en el cual vive y ante el cual la escuela y los maestros se enfrentan. Más allá de la exposición de la polémica acerca de la relación tiempo/aprendizajes, nos parece interesante tomar en cuenta el componente que supone el pretender aislar al niño para poder educarlo. Existe la pretensión de poder tener una influencia educativa absoluta, total, completa —como el tiempo— sobre el niño a los efectos

escuela como espacio para resistir a las “biografías anticipadas” (Frigerio, 2005) o el “antidestino” (Núñez, 1999).

Algo que nos interesa acotar y luego recuperarlo es que, estas nociones de contexto –discursivamente- comienzan a vincularse con el “territorio”:

Es interesante hacer notar que a través de la construcción de este sujeto carente se delinea la existencia de una población. Esta ocupa un territorio, en un doble sentido. En un sentido geográfico, se agrupa en determinados barrios y zonas, las cuales pueden ser claramente delimitadas. (...) En un sentido social, ocupan un territorio, no ya definible geográficamente sino social y culturalmente. La pertenencia a ese territorio de lo social tiene que ver con el hecho de carecer de un conjunto de saberes, hábitos y pautas de conducta necesarios para ser parte de la porción integrada de la sociedad. El territorio de la carencia social y cultural es concebido como lindero, pero también superpuesto, con el de la delincuencia (Martinis, 2013, p. 202).

Las “identidades contaminadas” del significante “territorio” se resignifican: el “territorio” en su sentido geográfico, pero “contaminado” con elementos de los “mojones” mencionados en el capítulo segundo.

La “territorialización de la educación” (¿2005? - 2019):

En la última década, particularmente en los últimos años, el significante “territorio” -particularmente “territorialización”- adquirió relevancia en el plano de la educación formal. Si analizamos los Proyectos de Presupuestos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) desde el año 2005 hasta 2019 bajo los períodos de los gobiernos -denominados genéricamente- “progresistas” de Uruguay, observamos que la “territorialización de la educación” adquiere relevancia.

En este apartado nos interesa dejar instaladas algunas cuestiones para discutir a lo largo de los siguientes capítulos.

Sin perder de vista la coyuntura de emergencia del significante “territorio”, es importante aclarar que la llegada del Frente Amplio al gobierno (2005) representó “un profundo cambio en el modelo de desarrollo y un punto de inflexión de importancia histórica en algunas políticas públicas centrales” (Garcé y Yaffé, 2005, p. 113). Las políticas económicas y sociales “cambian su ritmo” con relación a las reformas neoliberales de los años 1990 (Garcé y Yaffé, 2005): se puso el acento en la necesidad de

de poder cambiarlo, alterar su código cultural y lingüístico para volverlo un niño *normal*, integrado” (Martinis, 2006, p. 27).

un papel más activo del Estado ante cierto escepticismo sobre las virtudes del mercado⁷⁴; mayor intervención estatal en el sistema financiero-bancario y de reforma impositiva centrada en el impuesto a la renta de las personas físicas; intervención en las emergencia social consecuente de las décadas anteriores, lo cual tuvo su expresión en el plano de las políticas sociales. En este último plano, nos interesa destacar la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en el año 2005: institución encargada de implementar las políticas sociales para el país, siendo un aspecto característico -desde su creación- la descentralización (o el desarrollo del gobierno local) y la implementación de estas en “territorio” a través del Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT). En este sentido, la descentralización y la actuación del Estado en “lo local” adquirieron un lugar primordial en las políticas “progresistas” del país⁷⁵.

En el plano educativo, con la llegada al Frente Amplio al poder, se inició un proceso de múltiples programas centrados en enfrentar las manifestaciones de exclusión educativa (Mancebo, 2008). En este marco, aparecen “nuevos” significantes que describen las políticas educativas del período “progresista” en Uruguay. Entendemos que estos “nuevos” y no tan “nuevos” significantes, tienen sus vínculos con los planteos de la CEPAL- UNESCO⁷⁶.

Con relación a los planteos internacionales, De Armas (2017) entiende que estas transformaciones deben ser comprendidas en el marco de la agenda del desarrollo. Sostiene que, Uruguay, como miembro de la comunidad global ha respaldado los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): “la culminación universal de la educación media y la universalización del acceso a la educación técnica, profesional y superior (incluida la universitaria) son dos de los principales retos que la nueva agenda de desarrollo trae al debate: un salto cualitativo con relación a los compromisos globales precedentes” (p.8). A su vez, Mancebo (2018) sostiene que los programas deben ser

⁷⁴ Esto no significó el desprendimiento del gobierno sobre aspectos que caracterizan al liberalismo económico, como, por ejemplo, la creación de empresas mixtas (el Estado con empresas privadas). (Garcé y Yaffé, 2005)

⁷⁵ Consideramos relevante acotar que, con el triunfo departamental del Frente Amplio en 1990 con Tabaré Vázquez, Montevideo “inicia” un proceso de descentralización territorial y de desconcentración de servicios. El proceso tuvo fuertes disputas entre los distintos partidos políticos (Ampliar en: Rebellato y Ubilla, 1999)

⁷⁶ A modo de ejemplificación, algunos documentos de la CEPAL o vinculados a la UNESCO fueron: "Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe" (2005); "Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos" (2007); "Educación para todos" (2008); "Pactos para la igualdad. Hacia un futuro sostenible" (2014), entre otros.

analizados en el marco de la “nueva generación de políticas de inclusión”⁷⁷ que se nutrieron del discurso de la UNESCO materializados en “Educación para todos” (UNESCO, 2008).

De acuerdo con la declaración de la UNESCO (2008), “Educación para todos” implica “la plena realización del derecho a la educación” lo cual, “Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es un enfoque global, que abarca el acceso a la educación, la calidad de la enseñanza (fundada en los valores y principios de los derechos humanos) y el entorno en que se imparte la educación” (p.11).

Desde una mirada sociológica y desde las ciencias políticas, durante los tres períodos de gobiernos del Frente Amplio se distinguen dos generaciones de políticas de inclusión del s. XXI: una primera generación de políticas de inclusión educativa entre 2005 -2015 y, una segunda generación que comienzan en 2016 (Mancebo, 2018). Mancebo (2018) caracteriza a la primera generación por la fragmentación institucional, la centralización en el proceso decisorio y la inter-sectorialidad; en cambio la segunda la caracteriza por la integración, la territorialización y por la continuidad de la inter-sectorialidad (Mancebo, 2018: 126-134).

En la primera etapa, Mancebo (2018) identifica 18 programas orientados a uno o varios objetivos de la inclusión, es decir, programas que tenían como objetivo la culminación de niveles educativos, la “retención de estudiantes” atacando los factores de “riesgo de abandono”, la revinculación de sujetos que abandonaron el sistema educativo formal y, acciones pedagógicas y didácticas que inciden en los procesos de aprendizajes (p.127). A su vez, el aumento considerable de la matrícula refleja el esfuerzo adicional a la provisión de la oferta educativa y, por otro lado, la cobertura de los programas de inclusión mostró una relación inversamente proporcional al nivel de criticidad de la problemática según los niveles educativos obligatorios (30% en primaria y 23% en educación media). Destaca que, para el acompañamiento, revinculación y relacionamiento entre educación y trabajo, se crearon “figuras docentes novedosas, complementarias a las tradicionales del sistema educativo uruguayo”⁷⁸ (Mancebo, 2018,

⁷⁷ Sin desconocer la producción académica y las discusiones sobre el concepto “inclusión”, el cual ha sido analizado desde distintas perspectivas teóricas, en esta oportunidad nos referimos a aquellas políticas educativas que se denominan como de “inclusión educativa”. Se caracterizan por ser políticas que se proponen dos grandes objetivos: 1) “fortalecer la integración de adolescentes y jóvenes escolarizados” pero que tienen “riesgo de abandono” del sistema educativo formal, y 2) “re-vincular” a quienes han abandonado el sistema educativo formal sin completar sus cursos. (Fernández, T., 2018: 9).

⁷⁸ Mancebo (2018) refiere a maestros, profesores, adscriptos y directores como “figuras tradicionales del sistema educativo uruguayo”. Ejemplifica como “figuras docentes novedosas” a los maestros comunitarios

p.128). Estos programas, bajo la matriz institucional característico de la ANEP, provocó la “dispersión institucional”: cada uno de los subsistemas de la ANEP (Primaria, Secundaria y CETP-UTU) construyó programas proliferando la fragmentación de intervenciones pro-inclusión (pp.128-129). Al mismo tiempo, fueron programas que se caracterizaron por la intersectorialidad: por ejemplo, Maestro Comunitario fue llevado adelante por el CEIP y el MIDES; el Programa Aulas Comunitarias por el CES y el MIDES, entre otros (p.129). A su vez, el carácter decisorio de las políticas estuvo centralizado en Montevideo, en los distintos Consejos de la ANEP y en las unidades ejecutoras creadas para su gestión/implementación (p.129).

En la segunda etapa, Mancebo (2018) sostiene que los ejes orientadores del Proyecto de Presupuesto de la ANEP para 2016-2020, fueron relevantes para las políticas de inclusión del período, particularmente para el alcance asignado a la inclusión y la territorialidad. Estos ejes orientadores fueron: 1) la centralidad del estudiante; 2) el reconocimiento de la distancia entre las trayectorias educativas reales y las teóricas; 3) la educación de calidad; 4) la participación; y 5) la territorialidad (ANEP, 2016). De la mano de los ejes orientadores y de líneas estratégicas, se llevaron adelante una serie de acciones que caracterizan al período (Mancebo, 2018): junto con la Dirección Sectorial de Integración Educativa se crearon las Unidades Coordinadoras de Integración Educativa (UCDIE) y el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE), la cual adquiere relevancia con las Comisiones Descentralizadas de la ANEP (pp. 129-134). En este escenario, Mancebo (2018) afirma que, en la segunda generación de políticas de inclusión, se mantuvo la intersectorialidad, pero se trató instalar una lógica de integración que superara la fragmentación entre los subsistemas y aparecieron la territorialización vs la centralización (p.133).

Estos planteos de Mancebo (2018), lo consideramos antecedentes de investigación porque caracteriza el período a la luz de las particularidades de nuestro sistema educativo uruguayo.

La universalización de la educación media y ¿qué sentidos adquiere el “territorio”?

Las formas de configuración histórica de nuestro *gobierno de la educación* han asumido determinadas características (Mancebo, 2007; Bentancur, 2012): por un lado, la

(del Programa Maestros Comunitarios), profesores referentes, operadores sociales y talleristas en el Programa Tránsito, entre otros (p.128)

autonomía técnica y administrativa de la ANEP respecto al poder político (y al Poder Ejecutivo en particular). Por otro lado, la integración de las autoridades de la ANEP por consejos colegiados, un Consejo Directivo Central (CODICEN) con cinco miembros, y cuatro Consejos Desconcentrados con tres miembros cada uno de ellos (CEIP, CES, CETP-UTU, CFE). Por último, cabe destacar el “rol relativamente secundario” del MEC en el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas no universitarias (Mancebo, 2018).

El Sistema Educativo Público Formal uruguayo, de acuerdo con su configuración histórica, presenta determinadas características peculiares. Nutriéndonos de Bralich (2008), Mancebo y Fernández (2018), podemos distinguir los siguientes elementos: en primer lugar, un Estado que tiene una fuerte presencia en la educación, ya sea dando el servicio como regulándolo para el caso de los centros privados. En segundo lugar, el centralismo o “centralización funcional y territorial del gobierno y la gestión de su sistema educativo” (Mancebo y Fernández, 2018), es decir, la mayoría de las decisiones son tomadas por los Consejos de la ANEP que se ubican en la capital del país, para su posterior implementación en el territorio nacional. En tercer lugar, una “escuela común y universal”, en el entendido de que su acceso es universal y su oferta es homogénea desde el punto de vista curricular y organizacional (Mancebo y Fernández, 2018). En cuarto lugar, el “garantismo docente”: los docentes del sistema educativo público tienen un reconocimiento de los derechos laborales (por ejemplo, a través del Estatuto Docente) y, en quinto lugar, el “control burocrático” de la función docente a través de actores dentro del sistema (por ejemplo, de los Inspectores) (Mancebo y Fernández, 2018). Para los autores (Mancebo y Fernández, 2018), hubo cambios tenues en la centralidad, la oferta universal y el “control burocrático”.

Con la aprobación de la Ley General de Educación 18.437, promulgada en 2008 y publicada un año después, en sus primeros artículos establece:

Artículo 1: (De la educación como derecho humano fundamental). Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 2: (De la educación como bien público. Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna (Uruguay,2009)

Nos interesa resaltar la noción de educación que expresa la Ley General n°18.437: la educación como un derecho humano, como un bien público y como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado. Sin desconocer la construcción histórica en torno a la “educación formal” y “no formal” (Camors, 2008), así como la “cooptación” discursiva de entender la educación como sinónimo de escuela, la Ley establece una noción de educación amplia en el entendido de “formación/educación integral” del sujeto trascendiendo la “construcción reduccionista” del término: en el artículo 20 afirma que, “El Sistema Nacional de Educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (Uruguay, 2009).

El Sistema Nacional de Educación comprende la educación formal, educación no formal, la educación a distancia y semipresencial, la educación de primera infancia, la reinserción y continuidades educativas (Uruguay, 2009, Arts. 20 a 41), proponiendo la creación de la Comisión Nacional de Educación (COMINE) que estaría integrado por diversos actores (Uruguay, 2009, arts. 42 a 45).

Con respecto a la “educación formal”, se propone la creación del Sistema Nacional de Educación Pública, integrado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Universidad de la República (UdelaR) y entes autónomos de la educación pública estatal (Uruguay, 2009, art. 49). La ley establece que,

Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media. Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, así como los educandos mayores de edad, tienen el deber de contribuir al cumplimiento de esta obligación, conforme a lo dispuesto por el inciso primero del artículo 70 de la Constitución de la República y las previsiones de la presente ley (Art. 7)

De la mano del derecho a la educación y a la obligatoriedad de la enseñanza media, el Estado uruguayo debe ocuparse de los principios de la educación establecidos en la Ley, es decir, de la universalización de la educación. Particularmente, algunos desafíos que se instalaron por ley fueron la **universalización de la educación media** y el **acceso universal a la educación en todos sus niveles**.

En torno a la universalización y obligatoriedad de la educación media, resurgieron “viejas” interrogantes: históricamente, en cada intento de ampliación de la escolarización se ha producido que nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes no ingresan a la escuela, si lo hacen no permanecen, o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y formas que la escuela prevé (Terigi, 2009); por tanto, ¿cómo garantizar la educación como un derecho a este contingente de niños, adolescentes y jóvenes?.

Históricamente el “fracaso escolar” asumió distintas formas de abordarlo: primero fue explicado desde un modelo individual y se buscaron mecanismos de “diagnóstico, derivación y recuperación de los niños considerados en dificultad” (Terigi, 2009, p.13). A partir de la década de 1980 se instaló una relación entre la “desventaja escolar” y la “desventaja social” (pp.13-14), por lo que el “fracaso escolar” comenzó a ser asunto de políticas sociales y políticas educativas compensatorias. Estudios más recientes dan cuenta de que la desigualdad social es parte sustantiva para explicar el “fracaso” pero aún hay “persistentes puntos críticos” en el sistema educativo (Almandoz EN Terigi, 2009): *hay algo* que “sucede dentro de la escuela” por lo que las trayectorias de los estudiantes de las clases populares siguen interrumpiéndose (Terigi, 2009). Desde esta perspectiva, los gobiernos “progresistas” latinoamericanos del s. XXI han planteado⁷⁹ e implementado distintas estrategias (Acosta, 2019).

Nos interesa bucear en las estrategias implementadas en los periodos 2005-2019 para analizar los sentidos políticos-pedagógicos e interrogarnos sobre las articulaciones de sentidos entre educación y “territorio”.

⁷⁹ Un ejemplo de ello fue el Proyecto Hemisférico desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Las elaboraciones temáticas que emergieron del Proyecto Hemisférico fueron en torno a tres ejes: la formación docente, la educación secundaria y la equidad y calidad educativa (Terigi, 2009).

CAPÍTULO CUARTO:

Descentralización educativa y “territorialidad”

La pedagogía del poder enfrenta una cultura autoritaria, caracterizada por depositar la ciudadanía en los expertos, técnicos y políticos. (...) una democracia radical, con fuerte base territorial, se vuelve escenario privilegiado para el análisis de relaciones [jerarquizadas] y para su modificación.

José Luis Rebellato y Pilar Ubilla, 1999.

Hacia ¿“otro”? “gobierno de la educación”: la construcción de la descentralización educativa y la territorialidad en el “progresismo”.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), caracterizada como un “gobierno de la educación” que históricamente se ha constituido como estatista y centralizado, en las últimas décadas comienza a tener algunos aspectos distintivos. Nos interesa bucear sobre los sentidos discursivos del “gobierno de la educación” en el periodo “progresista” del Uruguay (2005- 2019), comprendiéndolo con relación a la configuración histórica de la ANEP⁸⁰.

Realizando un análisis de la Ley General de Educación 18.437 (Uruguay, 2009) y de los Proyectos de Presupuestos de la ANEP entre 2005 y 2019⁸¹, encontramos distintos elementos discursivos que comienzan a configurar un nuevo relato sobre el sistema educativo público uruguayo. La descentralización educativa y la “territorialidad” aparecen como conceptos estrechamente relacionados, al punto que constituyen dos aspectos imbricados en las transformaciones educativas de los gobiernos “progresistas”.

Entendemos que es “otra” (¿“nueva”?) forma de “gobierno de la educación” que se ha ido construyendo desde el 2008 y ha tomado mayor “forma” en 2015.

Analizando los documentos oficiales de la ANEP, distinguimos **tres grandes momentos en la constitución-conformación de la descentralización educativa**⁸²: los “primeros intentos de descentralización educativa del progresismo” en el año 2008; un

⁸⁰ Ampliar en el capítulo anterior.

⁸¹ Proyectos de Presupuestos de la ANEP durante el “progresismo”: 2005-2009, 2010- 2014 y 2015- 2019.

⁸² Una primera aproximación de los momentos de la descentralización educativa fue presentada en la Jornada de Jóvenes Investigadores “A 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba: saber te hace libre”, organizada por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en 2018. A su vez, los primeros avances se publicaron en la Revista PoEd, v. 12, n. 2 (2019) – Dossier: Análisis del Nivel Medio/Secundario. Recorridos históricos y actualidad. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/PoEd/issue/view/3815>

“momento intermedio de aproximación” en 2010- 2014; un “momento de conformación e intentos de consolidación” desde el año 2015.

Consideramos como puntapié inicial el año 2008 por referencia a la Ley General de Educación n°18.437⁸³, donde se enuncia el objetivo de descentralizar y posibles estrategias para llevarla adelante. Encontramos que en el Proyecto de Presupuesto de ANEP de 2010-2014 la descentralización aparece como eje transversal y hay una preocupación por conceptualizar descentralización educativa y “territorio”⁸⁴. En el año 2015, se crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa (en adelante DSIE) donde tiene una fuerte impronta territorial. A su vez, en el Proyecto de Presupuesto de la ANEP 2015-2019 la territorialidad aparece como uno de los ejes orientadores de las políticas educativas siendo la descentralización el argumento discursivo para implementar las propuestas con “en-clave territorial”⁸⁵.

En este capítulo, con la intención de ampliar la mirada y analizar el “gobierno de la educación” constitutivo del “progresismo”, nos interesa recuperar las miradas de los actores entrevistados sobre la descentralización educativa en la última década.

Los “primeros intentos de descentralización educativa en el progresismo” (2008):

Como “antesala” al proceso de elaboración de la Ley General de Educación (Uruguay, 2009), en el Proyecto de Presupuesto de la ANEP para 2005-2009 (ANEP-CODICEN, 2005) encontramos “hallazgos” sobre la descentralización educativa que “tomaron forma” y cierto sentido en la Ley General de Educación aprobada en 2008⁸⁶.

En el Proyecto de Presupuesto (ANEP-CODICEN, 2005), en el “Marco de las políticas para el quinquenio”, se plantea “Reforzar los principios de gratuidad, laicidad, obligatoriedad, autonomía, participación y democracia, que han definido históricamente

⁸³ La Ley General de Educación 18.437 fue promulgada el 12/12/2008 y publicada el 16/01/2009.

⁸⁴ En el Proyecto de Presupuesto de la ANEP 2005- 2009 (ANEP- CODICEN, 2005), la descentralización sólo se enuncia como recomendación a futuro: “La Administración promoverá la descentralización, priorizando el diseño, la definición y la evaluación de políticas sobre la ejecución” (p. 113), correspondiéndole al CODICEN “disponer las normas generales y los recursos que viabilicen la ejecución de las líneas de políticas” (p. 113).

⁸⁵ Un análisis inicial de los Proyectos de Presupuestos de la ANEP durante los “gobiernos progresistas” (2005-2009; 2010-2014 y 2015-2019) fueron presentados en las I Jornadas de Investigación Educativa del Instituto de Educación, FHCE, UdelaR –realizadas el 8 y 9 de noviembre de 2018.

⁸⁶ Cabe aclarar que en el Proyecto de Presupuesto de la ANEP 2005-2009, el término descentralización aparece como recomendación a futuro. De todos modos, nos interesa reconstruir los significados constitutivos en torno al término para comprender la descentralización en su complejidad y múltiples sentidos.

a la educación pública uruguaya” y que constituyen “la base para el cumplimiento del derecho a la educación de todos los ciudadanos” (p.9). En este marco general, y planteando como preocupación los niveles de abandono y rezago escolar frente a la universalización de la enseñanza media, la descentralización para los subsistemas de CES y CETP-UTU asumieron rasgos comunes: la “gestión de los centros educativos”.

Para el caso de CES, la descentralización está vinculada a una “reestructura administrativa y de la gestión del consejo” (ANEP- CODICEN, 2005, p.342) para lo cual se entiende que,

Parece inútil seguir insistiendo en un discurso que reclama mayor capacidad de liderazgo a los directores, docentes y funcionarios, al mismo tiempo que se anula toda capacidad de emprendimiento y se obstaculiza la gestión de los recursos indispensables para el funcionamiento cotidiano del centro educativo.

Al mismo tiempo, se impulsarán medidas tendientes a acrecentar el grado de autonomía para la gestión institucional desde una perspectiva territorial, especialmente a través del diseño e implementación de un nuevo modelo de supervisión de la tarea docente, enfatizando el asesoramiento y acompañamiento (p.342)

Para el caso de CETP-UTU, la descentralización se vincula -principalmente- con la “gestión de los centros educativos” pero con una “reingeniería administrativa” que lo vincule con el “mundo del trabajo” (ANEP- CODICEN, 2005, p.421). En este marco, argumentan que “el divorcio” entre las ofertas de la Educación Tecnológica -dada por UTU- con los agentes relacionados al sector productivo provocó la existencia de “propuestas obsoletas” que no se vinculan con las “demandas del mercado” (ANEP- CODICEN, 2005, p.415).

En este marco, “gestión” aparece vinculado al “desarrollo” y a la “participación” de los actores de los centros educativos en el territorio institucional.

En la Ley General de Educación n° 18.437 (promulgada en diciembre de 2008), en el capítulo XIV -artículos 89, 90 y 91-, la descentralización aparece con relación a la coordinación territorial: se crean en cada Departamento una Comisión Coordinadora Departamental de la Educación integrada por distintos representantes⁸⁷ (Uruguay, 2009). Si bien la Ley no especifica su noción de descentralización, cuando analizamos los

⁸⁷ Integrada por: uno por cada Consejo de Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, del Instituto Universitario de Educación, del Instituto Terciario Superior, del Consejo Nacional de Educación No Formal, del Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia y de la Universidad de la República (Uruguay, 2009, art. n° 90). En los hechos, las mismas estuvieron integradas por representantes de los desconcentrados de la ANEP.

objetivos de dichas Comisiones entendemos que la elaboración de políticas educativas continúa centralizado, pero a nivel departamental se les otorgan algunas “potestades de acción”: coordinar acciones a nivel departamental; convocar a los Consejos de Participación de los Centros Educativos⁸⁸ para recibir la opinión sobre las políticas educativas; promover la coordinación de planes y programas buscando cubrir las necesidades, intereses y problemas locales; difundir, seleccionar y proponer el sistema de becas; asesorar a los órganos de la ANEP la implementación de recursos para mejoras edilicias (ampliar en art. N°91)⁸⁹.

Dos aspectos nos gustaría dejar planteados con relación a la Ley General de Educación (Uruguay, 2009): en primer lugar, la descentralización tiene relación con las nociones de participación en “territorio” y, en segundo lugar, con la coordinación entre los subsistemas de la ANEP en un “territorio”. El “territorio” asume las características de espacio físico y con necesidades concretas de acuerdo con su proximidad.

En primer lugar, “participación” adquiere dos grandes sentidos: en primer lugar, como espacio de coordinación de representantes de las distintas instituciones-subsistemas que ocupan el “territorio” y, en segundo lugar, en el entendido de incorporar a los representantes de la “comunidad”: los Consejos de Participación están integrado por estudiantes, educadores, familiares, “representantes de la comunidad” (ampliar en Uruguay, 2009, cap. X).

En segundo lugar, la descentralización como elementos que intenta aunar la coordinación entre los subsistemas de la ANEP en el “territorio”. La Comisión Coordinadora Departamental de la Educación, que más tarde adquirieron distintas funciones, pretende “reunir” a los distintos desconcentrados para pensar desde las necesidades concretas y próximas. Por este motivo es que el año 2008, con la Ley General de Educación, lo tomamos como expresión que intentar materializar la descentralización dentro de la ANEP.

⁸⁸ Los Consejos de Participación se instalarán en cada centro educativo público de Educación Inicial, Media Básica, Media Superior y Profesional-Técnico. Estará integrado por estudiantes, educadores, familiares, representantes de la comunidad (ampliar en Uruguay, 2009, cap. X)

⁸⁹ Ampliar en Uruguay, 2009, art. n° 90.

“Momento intermedio de aproximación a la descentralización educativa y la territorialidad” (2010- 2014):

En la exposición de motivos del Proyecto de Presupuesto de la ANEP para 2010-2014 (ANEP- CODICEN, 2010), dos de las líneas centrales de trabajo de Administración para los próximos 5 años son la “calidad educativa” y “las políticas de integración académica” (p.74). “Calidad educativa” en el entendido de “un contenido contextual, enraizado en la situación del país y de su sistema educativo” con la pretensión de “alentar un proceso de construcción colectiva orientado a elaborar e implementar una batería de estrategias y acciones destinadas a potenciar la educación pública para que pueda responder de la mejor forma a las necesidades del país” (p.75). Las “políticas de integración académica orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes”, está “vinculado a la tarea de construir posibilidades educativas de calidad para todos” entendiendo la educación como un derecho humano que debe atender la “desvinculación estudiantil, el rezago y las dificultades para culminar ciclos afectan especialmente al estudiantado perteneciente a los sectores más vulnerables” (pp. 77- 78). En este marco, la descentralización educativa es el eje transversal de las líneas centrales de trabajo de la ANEP para ese quinquenio. Eje transversal que adquiere rasgos diferenciales para CES y para CETP-UTU.

En Secundaria, dos significantes adquieren mayor privilegio: “participación” y “comunidad” para “promover el protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos para aprender, enseñar y crecer” (ANEP-CODICEN, 2010, T.IV, p.46). “Participación” ligado a los Consejos de Participación: entienden los Consejos de Participación como “herramientas democratizadoras” para la formación de sujetos “críticos, reflexivos, libres”, rompiendo con la cultura institucional de carácter “vertical”, de “relaciones rígidas” y “autoritarias”, buscando “promover el diálogo, la comunicación y la participación real de todos los involucrados” (p.48). A su vez, esto significa la redefinición de nuevos roles y perfiles dentro del sistema educativo de la enseñanza secundaria pero que todos ellos conducirán a “formar para la participación” (pp.49- 50). La noción de “comunidad” aparece con múltiples sentidos que tienen fuerte vinculación con las “metas planteadas” por el CES para el quinquenio.

En este aspecto, la “comunidad” es entendida por sus vínculos o relaciones con la institución educativa del territorio más próximo. Se plantean “formas de construir comunidad” con relación al medio: por un lado, se plantea la importancia de la “incorporación del liceo a la comunidad”, así como la participación en las redes

comunitarias buscando fortalecer vínculos (por ejemplo, propone participar de forma activa en los “eventos de la comunidad”) y, por otro lado, se propone “estimular que los liceos sean espacios de referencia para la comunidad” (ANEP- CODICEN, 2010, T. IV, pp. 51- 53). En este marco, se plantea “abrir los espacios del CES a la comunidad”, “generar propuestas abiertas a la comunidad” y “estimular la participación de la comunidad en los Consejos de Participación” (pp.55- 56). En este sentido, la comunidad es entendida como espacio cultural para el medio concreto: “Los liceos son en sí mismos, centros de enseñanza, donde el conocimiento académico, los conocimientos científicos, las herramientas y materiales didácticos, aportan al desarrollo cultural”, donde se “se hace necesario que los centros de enseñanza generen propuestas que sean de interés de la localidad y el territorio”, llevando adelante actividades de interés comunitario y actividades inter-comunitarias (pp.55-56).

Para el caso de CETP-UTU, la descentralización refiere a “dos tipos”: la “descentralización territorial” que tiene sus vínculos con la “regionalización”, y la “descentralización del conocimiento”.

La “descentralización territorial” se refiere a la reorganización administrativa en el territorio nacional y a la propuesta de “un modelo de regionalización” con relación al desarrollo productivo del país. La “descentralización territorial” corresponde a aspectos de la organización de la institución, “implica delegación de competencias y autoridad bajo la responsabilidad del jerarca” (ANEP- CODICEN, 2010, p.102) así como “el empoderamiento de todos los actores educativos, a través de un acceso claro a la información, de la promoción de la participación, de la responsabilidad en la concreción de la tarea asignada y del desarrollo de la capacidad local de organización” (ANEP- CODICEN, 2010, T. V, p.7). Entiende que este “principio” supone darle importancia a la gestión de los centros y, a su vez se concreta en el componente de “regionalización”. Se afirma que “la descentralización de la gestión no engendra por sí sola una dinámica innovadora (...). Se descentraliza algo a sujetos u organizaciones capaces de gestionarlo adecuadamente, por lo que hay que trabajar en la construcción de esa capacidad” (p.68), siendo importante el rol del Estado. En este marco se argumenta que la regionalización es importante porque las actividades económicas “marcan perfiles poblacionales, necesidades educativas, realidades culturales y problemas particulares en cada una” (ANEP- CODICEN, 2010, T. V, p.45). En este marco es que se argumenta la instalación de sedes o campus regionales y de polos tecnológicos. En el año 2013, se comunica la instalación de cinco regiones: la del Litoral Norte (conformada por los departamentos de

Artigas, Salto y Paysandú), la región Noreste (incluye a Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo), la región Litoral Sur (integrada por Río Negro, Soriano y Colonia), la zona Centro (conformada por Durazno, Flores, Florida y San José), y la zona Este (incluye a Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha y Maldonado). A su vez, cada una de estas regiones está conformada por directores que pretenden adecuar “las propuestas educativas con la demanda de cada zona” (Davyt, 2013)

La “descentralización del conocimiento” refiere a la “instalación de una estructura y una dinámica que posibilite tanto la circulación del conocimiento que la propia institución posee, como la incorporación de nuevos saberes que permita la construcción de modelos innovadores” (ANEP- CODICEN, 2010, T. V, p.102).

En este momento, la descentralización es presentada como un aspecto que permite la “calidad educativa”: supone una visión sistémica e integral y aparece con relación a autonomía, flexibilidad, iniciativa, autorregulación de los centros por proyectos, donde no se pierde de vista “los condicionamientos socioculturales, históricos, la tradición y las idiosincrasias” (p. 262). También, “los procesos de descentralización refuerzan el sistema democrático en virtud de que acercan las decisiones directamente a los interesados en los territorios” (p. 296).

En este proceso, la descentralización en CES aparece vinculado directamente al significante “comunidad”, mientras que en UTU se relaciona con el “mundo del trabajo” y con los “sectores productivos” que existen en territorio geográfico. Incluso, el tema de la regionalización aparece con mayor relación al territorio:

El desarrollo productivo del país en los últimos años ha definido regiones vinculadas fuertemente a actividades económicas específicas, que marcan perfiles poblacionales, necesidades educativas, realidades culturales y problemas particulares en cada una. El grupo de trabajo deberá hacer un análisis del territorio atendiendo a estos aspectos y a otros, como, por ejemplo, las posibilidades de comunicación interna de la región, los recursos humanos y de infraestructura disponibles para dar cabida a la nueva organización (ANEP- CODICEN, 2010, p. 296).

En este marco, se plantea “repensar lo educativo desde el desarrollo local y de comunidad de aprendizaje” (ANEP- CODICEN, 2010, p.296)

Para el caso de UTU, el territorio aparece definido como “un ámbito geográfico delimitado por un conjunto de relaciones sociales y económicas entre actores e

instituciones, que poseen capacidades y conocimientos específicos, compartidos, propios y adquiridos, e interactúan a partir de una tradición, normas y valores comunes, sobre los cuales se codifican y decodifican todos los intercambios”⁹⁰ (ANEP- CODICEN, 2010, T. V, p.48). En la entrevista a distintos actores, hemos ubicado que UTU -desde el año 2009- ha construido la noción de “mapeo productivo” en el marco de la Unidad de Alfabetización Laboral. Allí aparecen aspectos para la conceptualización de territorio con relación a la educación y el trabajo.

“Momento de conformación e intentos de consolidación de la descentralización educativa y la territorialidad” (desde el año 2015):

Hemos identificado el año 2015, como el momento de conformación y la aparición de ciertos aspectos que dan cuenta de intentos de consolidación discursiva sobre la descentralización educativa con relación a la “territorialidad”. Algo que nos interesa resaltar es que el significante que predomina a partir de este “momento” es el de “territorialidad”, no necesariamente el de “territorio”.

Teniendo en cuenta el análisis de documentos oficiales (el Proyecto de Presupuesto 2015- 2019 y algunas resoluciones del CODICEN) encontramos que con la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) y de las Unidades Coordinadores Departamentales de Integración Educativa (UCDIEs), se intenta instalar un discurso en torno a la descentralización que se vincula con la “territorialidad”.

En el análisis del Proyecto de Presupuesto de la ANEP para 2015-2019 (ANEP- CODICEN, 2015), se plantea la “territorialidad” como uno de los ejes orientadores de las políticas educativas para el quinquenio⁹¹. Allí aparece que “la comprensión e identificación de las especificidades territoriales constituyen un deber ineludible e insumo básico, a la hora de hacer realidad la atención de la heterogeneidad que propenda a la equidad” (ANEP- CODICEN, 2015, p.133). Se entiende que llevar adelante propuestas con “enfoque territorial”, busca “contribuir con los involucrados, nuevos sentidos, proyectos y formas de convivencia democrática” (ANEP- CODICEN, 2015, p.133). El “ámbito territorial, los espacios y contactos interinstitucionales son ámbitos de

⁹⁰ Proyecto de Presupuesto de ANEP 2010-2014 tomado de: Miranda – Sierra, Claves del desarrollo local, El caso de Treinta y Tres, Fin de siglo, Uruguay 2008

⁹¹ Como lo mencionamos en el capítulo anterior, los ejes orientadores son presentados en el siguiente orden: centralidad del estudiante; itinerarios escolares y trayectorias educativas; territorialidad; inclusión; educación de calidad y participación. Observamos que la territorialidad aparece como tercer eje, previo a la inclusión.

negociación de proyectos en los que el territorio cuenta y tiene capacidad de aprovechamiento de oportunidades y mitigación de las amenazas, que, desde el nivel central, no siempre son percibidos” (ANEP- CODICEN, 2015, p.133). Si bien sostiene que estos aspectos tienen relación con la adaptabilidad (otro de los ejes orientadores de las políticas educativas para el quinquenio), la descentralización educativa aparece como elemento clave para llevar adelante las propuestas con enfoque territorial. Por tanto, el significativo “territorialidad” gana espacio en el discurso de las políticas educativas para articularse con otras cuestiones: descentralización, adaptabilidad de la propuesta, involucramiento de “actores del territorio”, construcción de propuestas con relación a su proximidad.

Para comprender los sentidos que adquiere esta “territorialidad”, consideramos relevante centrarnos en los cometidos de la DSIE y de las UCDIEs, como elementos referenciales constitutivos del significativo.

Según la Resolución del Consejo Directivo Central de la ANEP (Uruguay, 2015), la DSIE:

Tiene como propósito fundamental profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación intra Administración Nacional de Educación Pública, así como los relacionados con la articulación interinstitucional, tanto entre organismos del estado como de la sociedad civil, que aseguren la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio de modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas. (...) El desarrollo de sus líneas de trabajo⁹² estará caracterizado por un abordaje sistémico y territorial, promoviendo la articulación entre el nivel nacional y el local, reconociendo las capacidades de cada uno de los actores, atendiendo las características de cada comunidad, así como los desarrollos ya existentes (Uruguay, 2015).

En este marco, la “territorialidad” se articula con la universalización de la enseñanza media, el acceso y la continuidad educativa. Por tanto, la descentralización educativa está asociada a la “llegada de la ANEP a territorio” en términos de articulación con instituciones y organizaciones de la sociedad civil que se vinculan con la educación formal. En este sentido, el “territorio” aparece como un “espacio privilegiado” para la “acción y construcción de la comunidad educativa” y, a su vez, como espacio para buscar estrategias de intervención para el “desarrollo del territorio en términos socio-educativos”:

⁹² Refiere a las cinco áreas de acción: Protección de Trayectorias Educativas, Inclusión Educativa, Ampliación del Tiempo Escolar, Articulación Territorial y Gestión de Información Territorial.

Se buscará que la institución educativa y la comunidad puedan avanzar en la generación de un diálogo que contribuya al fortalecimiento del concepto de comunidad educativa. Actores del territorio y del centro educativo interrelacionándose en procesos de cooperación de forma de abordar la educación en el territorio como un asunto de todos y todas. Lograr estas condiciones implica la construcción de un entramado enriquecido de vínculos y acuerdos con otras instituciones y organismos relacionados directamente o no con la educación, promoviendo el diseño y creación de una estrategia de desarrollo del territorio en términos socio- educativos (Uruguay, 2015)

Por tanto, construcción de “comunidad educativa”, “desarrollo de lo local”, “diálogo” entre los subsistemas y con los actores del territorio, serán los sentidos que adquiere la descentralización educativa dentro de la DSIE. En este marco, y tomando los elementos del Proyecto de Presupuesto (ANEP- CODICEN, 2015), la clave de los planteos con “enfoque territorial” desplazan la “centralidad de la ANEP” a la capacidad de los actores para gestionar y rever propuestas pedagógicas de mediano y a largo plazo, con docentes “con capacidad de diálogo, para democratizar las relaciones sociales y atender la micropolítica institucional cotidiana” (ANEP- CODICEN, 2015, p.134). Exige “procesos de articulación estratégica de la institución educativa con la comunidad y sus organizaciones, fortaleciendo las *redes sociales* de inserción e inclusión de niños, jóvenes y adolescentes en el sistema educativo formal” (p. 134). Se trata de “potenciar las capacidades y recursos de los diferentes componentes del sistema educativo” (p. 134) e instalar redes a partir de focos de acción complementarios: “construir un entramado enriquecido de relaciones entre los Organismos que componen el sistema ANEP y otras Instituciones y Organismos vinculados directos e indirectamente a la educación, partiendo de una definición y valoración conjunta de problemas en los espacios de decisión política y estableciendo ámbitos de coordinación sistemáticos y permanentes” (p. 134) (trabajo inter-institucional).

Es una **descentralización educativa que adquiere otros sentidos cuando se vincula a “territorios en situación de pobreza”**. En este entramado, consideramos relevante visualizar los objetivos de creación de las UCDEs:

fortalecer los procesos de desconcentración aportando al desarrollo, implementación y seguimiento de las políticas establecidas para la ANEP; contribuir a la concreción de un modelo de integración educativa en clave territorial generando una mayor cohesión de la proyección educativa del territorio; potenciar la coordinación de la institucionalidad educativa (formal y no formal) con el fin de proyectar la educación en cada uno de los territorios a los que se vincula; coordinar el avance y desarrollo de la estrategia de integración interinstitucional en territorios socio-educativos en diferentes

departamentos, estimulando la participación de los actores de la comunidad, la capacidad local de organización y la rendición de cuentas compartida (Uruguay, 2015).

La noción de “territorios socioeducativos”⁹³ que utiliza la DSIE para la actuación de las UCDEs, es una estrategia de selección para la intervención en determinados espacios geográficos. La selección de estos territorios “está orientada, aunque no definida” por ciertos indicadores que “permiten combinar prioridades educativas y sociales”: porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y 17 años; cantidad de adolescentes de 12 a 17 años; proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAM_PE) como variable de vulnerabilidad socioeconómica (Uruguay, 2015). En este aspecto nos preguntamos, ¿qué sentidos adquieren los territorios socioeducativos en el marco de la universalización de la enseñanza media?. Interrogante que intentaremos aproximarnos en los próximos capítulos.

Miradas sobre la descentralización educativa y la “territorialidad” en la ANEP

Del análisis de las entrevistas realizadas entre julio y diciembre de 2019, encontramos diversas miradas en torno a la Descentralización dentro de la ANEP y de las especificidades que adquirió la misma dentro de cada uno de los subsistemas de la Enseñanza Media (en CES y en CETP-UTU). En este marco, hemos organizado las miradas en torno a los siguientes aspectos: en primer lugar, la descentralización educativa en un marco de historicidad, entreviendo los distintos sentidos que adquirió en nuestro país en el período del “progresismo”; y, en segundo lugar, las particularidades de la descentralización educativa dentro de los subsistemas de enseñanza media (en CES y en CETP-UTU). De forma transversal, nos interesa especificar los obstáculos y desafíos en torno al proceso de descentralización educativa en la última década. De forma transversal, se pretende encontrar los significantes que vinculan la descentralización educativa con la noción de “territorio” o “territorialidad” y, a su vez, en su articulación con otros términos.

⁹³ En el capítulo siguiente analizamos la noción de “territorios socioeducativos” y sus vínculos con “Todos por la educación” instalados en el discurso de la DSIE.

La descentralización educativa en el marco de su historicidad en el “progresismo”: sentidos y actores involucrados

Con relación a la “descentralización educativa” en la última década, los entrevistados refieren a algunas características: es un “ensayo”, es “novedoso”, incipiente y en construcción. También es visto en el marco de la historicidad de la centralidad característica de la ANEP: "la descentralización no comienza ahora. En el 2008 ya comenzamos a trabajar" (Entrevistado/a nº10); "es un proceso arduo, complejo, pero que comenzamos a ver su fruto ahora, como todos los procesos de descentralización" (Entrevistado/a nº5).

Si bien la mayoría de los actores reconocen la descentralización como proceso que desafía la centralidad histórica de la ANEP, existen distintas miradas. En torno a ello, hemos seleccionado algunos fragmentos de entrevistas que dan cuenta de los matices y que, a su vez, nos permiten rastrear la articulación de significantes en torno a la descentralización educativa.

Por un lado, se entiende como "un ensayo bien interesante de la política de los últimos años" porque se apuesta a las "necesidades de territorios concretos" (entrevistado/a nº1). En este marco, se plantea como “novedoso” con relación a la estructura institucional y a la forma de articulación entre las trayectorias educativas y el derecho a la educación:

Esto es novedoso, primero, por la estructura institucional de Uruguay donde para que vos puedas hacer un paseo de Artigas a Bella Unión hay que firmar en Montevideo. Pero, además, porque se empieza a intentar generar una articulación de la trayectoria educativa y los actores de los diferentes institutos que tienen que ver con la trayectoria de vida de los gurises de forma de garantizar el derecho a la educación. Entonces ahí aparece como varias cosas: uno es que hay una necesidad y un afinado en los tipos de propuestas que existen en el territorio y esto implica que hay una diversidad de propuestas; implica salir de la lógica de propuesta única. Hay una ubicación de las propuestas que tiene que ver con las necesidades de las comunidades (...). Y una serie de cosas que rompen con lo que era lo tradicional del sistema educativo. (Entrevistado/a nº1)

Otro de los actores entrevistados reconoce los “intentos” o las “iniciativas” para llevarlo adelante, pero, en la práctica aún no es posible:

hay como un intento muy valioso de que realmente se pueda operar una descentralización que aún es inexistente y de que realmente se pueda pensar desde el territorio. Hay intentos valiosos, pero estamos muy lejos todavía de consolidar una

modalidad de trabajo desde esta realidad (...). Yo creo que hay unas iniciativas importantes y se han dado algunos pasos. Los pasos que se dieron son de desconcentración (Entrevistado/a n°2).

Compartiendo esta visión de “inexistencia” de una descentralización, otro de los/as entrevistados/as afirma,

no hay descentralización, lo que hay es una construcción territorial de la demanda podríamos llamarle y no mucho más porque no hay una transferencia de poder real. Hay un juego sí, entre el Consejo Directivo Central que habilita, escucha y recibe todos estos pedidos e inquietudes del territorio -por llamarle así-, que lo pone en tensión con los Consejos. O sea, en realidad lo que hay es una forma de tramitar la demanda del territorio, eso es lo que hay, no hay una política de descentralización. (Entrevistado/a n°11).

Los fragmentos seleccionados nos permiten resaltar que hay un reconocimiento sobre iniciativas por llevar adelante otra forma de organización de trabajo dentro de la ANEP. En torno a ello, observamos que hay un sentido que predomina: existe una “nueva” u “otra” “forma de trabajo” que tiene sus vínculos con la actuación en territorio: “son procesos y eso implica la instalación de una nueva forma de trabajo” (Entrevistado/a n°5).

Teniendo en cuenta las entrevistas citadas anteriormente, es “otra” o una “nueva forma de trabajo” que se vincula con: la responsabilidad sobre el “derecho a la educación”, las “trayectorias educativas”, las “propuestas en territorio”, la “gestión administrativa en territorio”, “otra forma construcción de la demanda” y un “diálogo” de los actores del territorio con el CODICEN en articulación con los Consejos Desconcentrados. Por tanto, estas “nuevas formas de trabajo” adquieren distintas dimensiones: desde las prácticas concretas de los actores educativos en territorio a un plano más marco que refiere al diálogo de los actores con los distintos Consejos Desconcentrados del CODICEN.

En este marco es que el “territorio” aparece como significante privilegiado que condensa la diversidad de “formas de trabajo” que, algunos actores, le adjudican la noción de descentralización educativa mientras que otros se limitan a la noción de “desconcentración” u “otras formas de construcción de la demanda”.

Observamos que, estas adjudicaciones son complejas y tienen relación con las características que ha asumido la descentralización en el CES y en el CETP- UTU. Pero,

antes de bucear en las particularidades dentro de la enseñanza media, nos interesa abordar el papel de la DSIE y de las UCDIEs.

Tal como mencionamos en el análisis de los Proyectos de Presupuestos de la ANEP en los tres períodos de gobierno, la descentralización educativa supuso la instalación de actores que articularan en el territorio intentando superar la fragmentación de los desconcentrados. En este sentido, las Comisiones Descentralizadas y las UCDIEs lograron generar cierto papel, el cual nos parece relevante abordar desde la mirada de los actores entrevistados.

Por un lado, cabe aclarar que en cualquiera de los subsistemas las Comisiones Descentralizadas fueron reconocidas por su “nuevo papel” en “territorio”: logró la articulación entre los subsistemas de la ANEP, principalmente a través del “nuevo vuelco” que han tenido donde no sólo se dedican a los temas edilicios de las instituciones (Entrevistado/a n°10). A su vez, la totalidad de los entrevistados identifica que las “nuevas potestades” de las Comisiones permitió el conocimiento de los Inspectores de los Desconcentrados en un mismo territorio geográfico, la coordinación entre subsistemas y la elaboración de actividades conjuntas en su zona de actuación a través de recursos económicos que se les han otorgado para proyectos. Pero, uno de los/as entrevistados/as nos planteaba los desafíos de las Comisiones Descentralizadas para trascender lo económico, la gestión y pensar en lo educativo:

La cuestión no solo económica es, cómo poder explorar esos nuevos modos de estar en el territorio y ver los márgenes de maniobra para realmente aplicarlos sin temor, que creo que el temor de lo centralizado todavía está latiendo muchos corazones. Y después otro tema que te digo que incide directamente en la fuerza operativa que esto puede tener es la comunicación. Las Comisiones Descentralizadas si no están comunicadas con los verdaderos escenarios educativos, terminan siendo casi como lo que nos pasa entre el nivel central y el resto (Entrevistado/a n°2).

Cabe resaltar que, en el marco de los campus y polos tecnológicos de UTU, las Comisiones Descentralizadas adquieren mayor papel en el interior del país: "la otra dimensión que fue muy exitosa en el interior es esa dimensión de trabajar juntos dentro de ANEP, por un lado, en lo que serían las comisiones descentralizadas que hubo toda una reformulación en las competencias" (Entrevistado/a n°6).

Al mismo tiempo, los/as diferentes entrevistados/as reconocieron el papel de las UCDIEs en territorio. Algo interesante es que el reconocimiento de las UCDIEs en territorio presentó distintos matices en los distintos subsistemas de Enseñanza Media.

Los entrevistados correspondientes a UTU han identificado la labor de las UCDIEs en el territorio, en su articulación con los centros de enseñanza media, principalmente en el seguimiento de las trayectorias educativas y las preinscripciones tempranas. Puntualmente, algunos de los entrevistados, destacan el papel de coordinador en articular con las Comisiones Descentralizadas y la DSIE para "proteger" las trayectorias educativas (Entrevistado/a n°3).

En el caso de CES, el papel de las UCDIEs es visto desde "otro lugar":

la UCDIE lo que hace, se preocupa de ir a buscar a todos los chiquilines que no están, de hacer una reunión (...). La UCDIE trabajaba hacia afuera y nosotros trabajamos con ellos hacia adentro de la institución educativas (...). Van al territorio, van a buscar a los chiquilines, ven a donde están, para que estén en el centro educativo, tendrían que ocuparse de eso cuando los chiquilines están afuera traerlos. Y el centro educativo se tiene que ocupar de mantenerlos dentro del centro educativo, pero no de cualquier forma (Entrevistado/a n°4)

En este sentido, el reconocimiento del papel de las UCDIEs en territorio es desde un lugar de "exterioridad" de lo educativo siendo el centro el que debe buscar estrategias para la continuidad educativa del estudiante. Pensando desde esta perspectiva, se entiende a la UCDIE desde el uso del sistema informático para ir a "buscar a los chiquilines".

Dentro del CES, otros de los entrevistados mencionan las dificultades de trabajo de las Unidades con relación a la apertura de los centros liceales:

A veces el problema que tiene la UCDIE también no es solamente de quienes la integran sino de que los directores Liceales le abran (...) Porque hay directores que se sienten controlados, que se sienten incómodos frente a presencias, por eso yo siempre voy y vengo a la formación. Tiene que cambiar radicalmente la formación de los Docentes, radicalmente. Tiene que ser pensada desde un lugar de trabajo colectivo, aunque uno sepa que como director tiene el liderazgo y la responsabilidad final (Entrevistado/a n°2).

Un entrevistado/a vinculado al CES, cuestiona la estrategia de las UCDIEs, yendo más allá de los integrantes concretos de las Unidades: "toda esta superestructura sirvió para sacarnos (y eso es personal entre paréntesis) recursos a los centros educativos (...) mañana se va Netto y no sé si esto sigue" (Entrevistado/a n°4).

Cabe aclarar que, desde los entrevistados los actores extra ANEP refieren a aquellos pertenecientes a la órbita estatal (por ejemplo, los Nodos de Educación, las

Intendencias, entre otros) y, en algunos casos puntuales organizaciones sociales del territorio.

Particularidades de la descentralización educativa dentro de los subsistemas de Enseñanza Media (CES y CETP-UTU):

Teniendo en cuenta las particularidades de la descentralización educativa en CES y en CETP- UTU según el análisis de los Proyectos de Presupuestos de la ANEP que hemos presentado, nos interesa rescatar las visiones de los/as entrevistados/as sobre ello. En este marco, presentaremos, las distintas características en los subsistemas de Enseñanza Media. Nos interesa presentar esas particularidades teniendo en cuenta las peculiaridades que asume el “territorio” en cada uno de los desconcentrados según dos grandes interrogantes: ¿qué sentidos adquiere el significante “territorio” para cada uno de los desconcentrados? y ¿qué características ha asumido con relación a la educación? Entendemos que son características que deben ser observadas en el marco de la historicidad de las Instituciones de Enseñanza Media.

Particularidades de la Descentralización educativa en el Consejo de Educación Secundaria (CES):

Según la totalidad de entrevistados que se refirieron a la descentralización dentro del CES, la descentralización se significa teniendo en cuenta los actores de las instituciones (liceos) con relación a la toma de decisiones:

[en 2008] comenzamos a trabajar en empezar a empoderar a algunos, sobre todo a algunos centros educativos, en la toma de decisiones. Nosotros somos parte de un sistema sumamente centralista y es donde yo siempre digo que la institución se siente mejor. En una institución piramidal donde todo parece estar en orden, es más fácil que optar por una gestión más participativa, democrática. Y siempre decimos lo mismo: la descentralización implica, no el todo vale, sino ceder espacios que son naturales de los lugares, pero además con la convicción de que luego de determinada función vos puedas dar una rendición de cuentas que permita saber por dónde va la cuestión. (Entrevistado/a n°10)

Descentralización en los centros educativos asume las características de formas de gestión con relación a la “participación”, “democracia”, lo cual asume las características de “empoderamiento” de los actores. En este marco es que la descentralización asume diversos planos: por un lado, la descentralización fue

acompañada con la creación de las Inspecciones Regionales y, al mismo tiempo, se fueron tomando medidas que enfocaban a la gestión de los centros.

Con respecto a las Inspecciones Regionales,

logramos armar las Inspecciones Regionales, que, desde el punto de vista organizacional, digamos que permitiría cómo pensar desde el territorio. La intención es esa, poner una cabeza que pueda pensar desde el territorio teniendo en cuenta todas las condiciones que ese territorio tiene y que permitan dar respuestas con mayor rapidez (...) un problema de análisis serio, que es la inmensa burocratización (entrevistado/a n°2).

Con dichas Inspecciones se busca trabajar con las particularidades del “territorio” a partir de otras formas de trabajo con los directores de los centros educativos. Tener en cuenta las necesidades concretas implica diversificar el calendario liceal según las zafras laborales de algunas regiones (por ejemplo, el calendario de exámenes o el período de las vacaciones de julio y setiembre). Esta reorganización implica una gestión de los centros educativos de forma diversa. En torno a esto, las “regionalización de Inspecciones” estuvo acompañada de la creación de estrategias: por ejemplo, salas de directores con un número pequeño, “(...) para que circule la voz, para que puedan decir lo que pasa, y que sobre lo que pasa podamos entre todos construir respuestas (...). Hay que mejorar esa forma de trabajo y hay que también determinarla como una modalidad de trabajo establecida para que no quede a expensas del voluntarismo del que le toque desarrollar eso” (Entrevistado/a n°2).

En este marco es que se “delega” a los centros la toma de algunas decisiones en la gestión de los centros educativos: un plano significó la “descentralización administrativa”, eso fue delegar a las regiones las elecciones de horas docentes y el otorgamiento de algunas licencias a los directores de los centros. A su vez, hubo un acercamiento a la gestión económica: se les otorgaron partidas económicas para que "los centros fueran los propios ejecutores de esas partidas con criterios locales" (Entrevistado/a n° 10), por ejemplo, "cajas chicas" para que los centros decidieran en qué gastarlo y luego hacer “su rendición de cuentas”.

Con relación a la “participación” y sus articulaciones con la educación-territorio, refiere a “la posibilidad de que los centros educativos tuvieran sus propios proyectos instrumentando otra toma de decisiones que no sean solo en lo administrativo" (Entrevistado/a n° 10). En este marco, las estrategias empleadas por las Inspecciones

Regionales junto con el trabajo con el Equipo Territorial del Departamento Integral del Estudiante (DIE).

Entendiendo la descentralización educativa como una forma de trabajo en el centro-institución, algunos/as entrevistados/as expresaron los grandes desafíos que tiene el CES para llevarlo adelante: uno refiere a la formación docente de carácter “asignaturista y fragmentada” que imposibilita la construcción colectiva de los centros (Entrevistado/a n°2) y también, con relación a la “matriz selectiva” y “fundacional” del CES. La descentralización educativa se presenta como una discontinuidad de algunos elementos de la historicidad fundacional del CES:

es un tema al que hay que ponerle mucho pienso además de que habría que hacer una revisión general de la organización del subsistema porque nosotros tenemos un formato que es del año 1935 con algunos parches. Las Inspecciones Regionales son algunos de esos parches. Son para mis buenos parches, pero parches al fin. No hay un pensamiento de fondo que permita reestructurar la Institución. La verdad que hoy es imprescindible trabajar desde la lógica territorial (Entrevistado/a n°2).

Particularidades de la Descentralización en CETP- UTU:

Para el caso del CETP- UTU, la descentralización educativa adquiere relación con respecto a las articulaciones entre “territorio y trabajo”, tanto en la organización administrativa como en sus vínculos con los actores en un espacio físico concreto.

En primer lugar, para reconocer el proceso de descentralización dentro del marco de la UTU, los/as entrevistados/as lo observaron en el marco de su historicidad:

la UTU tiene 140 años. El proceso de descentralización es reciente, esos procesos cuestan mucho, mucho. Se ha descentralizado administrativamente, un poco. El estudio, por ejemplo, de las carpetas, que antes venían todas para acá, en algunos casos siguen viniendo, pero a veces se resuelve ahí en los campus. Algunas decisiones administrativas sí, pero políticas no. (...) Es un proceso también, te digo la UTU tienen muchos años configurados como una institución vertical. Y además nosotros estamos atravesados por la política porque el Consejo es político y los Directores de Campus son políticos y los directores del Programa son políticos (Entrevistado/a n°7).

La reorganización administrativa en regiones y campus tecnológicos intentó suplir las dificultades que se generaron por la creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC): se pretendía la autonomía de UTU pero no se logró, y se crea la UTEC; consecuentemente en UTU se crean los "campus regionales" (Entrevistado/a n°5). “En

cada región un polo tecnológico como mínimo. (...) y bueno ahí lo que se hace es formación, investigación y extensión. Entonces, según las necesidades se llevan adelante cursos" principalmente en el ámbito de la educación terciaria (Entrevistado/a n°6).

En este sentido, dicha reorganización permitió resignificar las formas de articulación entre el "territorio" con las ofertas educativas y, a su vez, con los actores del espacio físico.

[la descentralización educativa] UTU lo viene haciendo en estos últimos 15 años, pero en estos últimos 10 los ha podido profundizar y eso ha hecho que en lo que tiene que ver con la organización institucional. (...)
(...) hemos dividido la gestión de la UTU en 5 regiones, en 5 campus regionales (...). Esa organización hoy tiene al frente de cada uno de esos espacios un director de campus y lo que ha hecho es, en esta lógica, ir instalando un formato de trabajo que nosotros lo vemos muy fuertemente cuando armamos las propuestas educativas. (Entrevistado/a n°5)

La descentralización administrativa- organizacional, permitió la construcción de ofertas educativas en territorio, visualizando las características particulares de cada una de las regiones.

Hoy hay una discusión y otra apropiación, en la oferta educativa pero también en lo que tiene que ver con las características que tiene cada una de las regiones para pensar, por ejemplo, la oferta, que tiene que ver también con lo productivo de cada uno de los espacios. Entonces la instalación no es fácil, hay que pensar otras estructuras. Dentro de cada estructura de campus hay una organización totalmente distinta a la tradicional que tiene que ver con un director y una Junta de Directores que se reúnen mínimamente una vez al mes de cada uno de los centros educativos y allí tienen una forma de organización comunitaria o común, eso se intenta que pase, para pensar los temas del territorio desde con los Inspectores Técnicos también, los regionales, para pensar esa estructura en ese territorio concreto. (Entrevistado/a n°5)

En torno a estos planteos, podemos afirmar que la descentralización educativa en UTU se articula con las ofertas de acuerdo con las regiones y, a su vez, con el trabajo que acontece en un territorio físico concreto. Entonces, las articulaciones entre educación y trabajo adquieren nuevos sentidos en la construcción de la descentralización: "Nosotros no podemos olvidar que la UTU tiene un vínculo educación trabajo principal. Pero no podemos formar para un trabajo que no existe, porque no va a existir, aunque no sepamos cuál es, pero sí sabemos algunas directivas" (Entrevistado/a n°6).

Ofertas educativas que asumen las características de desarrollo productivo en cada una de las regiones. En este marco, se entiende que “el interior del país” asume otro protagonismo: “El desarrollo de los departamentos era desigual (...). Fue una muy buena experiencia niveladora y que uno enganchaba al otro, hicimos una feria de buenas prácticas” (Entrevistado/a n°6).

A nivel mico, el territorio se vincula a las formas de gestión de los centros educativos: "Que el interior se empodere. Es más fácil venir y enviar un trámite a consideración. Hay que tomar decisiones (...), nosotros tenemos una cultura de asignar partidas económicas. El centro educativo, con sus Docentes, con el Consejo de Participación tiene que pensar en qué va a invertir (...) de alguna manera es empoderar al Profesor, al director" (Entrevistado/a n°6).

El territorio y su articulación con la noción de trabajo, construyó vínculos con actores concretos del territorio: los entrevistados expresan que los polos tecnológicos lograron generar vínculos con otros actores, por ejemplo, con empresarios, fuerzas sindicales, sociales, entre otros (Entrevistado/a n°6). Entienden que, para la construcción de las ofertas educativas en territorio, el vínculo con los actores es central para elaborar una oferta de acuerdo con los saberes socialmente productivos.

Con respecto al proceso de descentralización y las dificultades que se presentan, los entrevistados identificados distinguieron:

en principio, como todo proceso, muy innovador pero que se desarrolló en una estructura heredada. Primera gran tensión: debió ir acompañándose con corrección de la norma, una historia centralizada férreamente en Montevideo. Este es un programa realmente. La descentralización parecía que cuando uno lo veía iba contra la gestión educativa que históricamente era el eje de la UTU. Sin embargo, pudimos hacer hacia atrás esto, no libre de dificultades, pero llevar la toma de decisión dentro de lo posible, el llevar la definición de una propuesta educativa acorde a las necesidades de los territorios. Nosotros no podemos olvidar que la UTU tiene un vínculo educación trabajo principal". En Montevideo la descentralización está "muy en pañales" (Entrevistado/a n°6)

Todos los/as entrevistados/as apreciaron un proceso de descentralización en desarrollo, fundamentalmente en el interior. En cambio, un entrevistado especificó la existencia de una aparente descentralización dentro de la UTU pero, al mismo tiempo, un proceso de centralización con respecto al desconcentrado en la ANEP:

Nosotros sufrimos un proceso de centralización con el CODICEN, fuerte. Antes era que cada ente autónomo fuera un ente autónomo y elaboraba las políticas y el CODICEN era una cosa. Cuando asume Netto en el CODICEN, Mujica dijo que lo ponía para que le metiera una bomba al CODICEN pero fue todo lo contrario, no le metió una bomba, lo fortaleció. Y nosotros como ente autónomo tuvimos que someternos al CODICEN y eso va a ser un tiro por la culata porque ahora quedaron con una herramienta ahí. Antes teníamos mucha más autonomía en la política. (...) Así que tuvimos una **aparente descentralización y una centralización** (Entrevistado/a n°7).

Obstáculos y desafíos que presenta la consolidación de la descentralización educativa según los/as entrevistados/as:

La descentralización educativa es descripta como un proceso complejo que ha asumido distintos obstáculos y, a su vez, desafíos. Más allá de las particularidades históricas de cada desconcentrado, existen elementos diferenciales y comunes en el proceso de descentralización.

Un fragmento de una de las entrevistas condensa el entendimiento de este proceso complejo:

ANEP te dice: nosotros sufrimos de un exceso de centralización, tenemos que descentralizar, que las decisiones se tomen más cerca de la gente o donde pasan las cosas, que se resuelvan donde pasan las cosas y además la adecuación de la oferta tiene que seguir ese parámetro. De que la oferta esté adecuada a los que están ahí. Y por otro lado te dicen: acá faltan muchas definiciones, porque no se resuelven las cosas, no toman decisiones, eso es del territorio. Vas a los centros y te dicen nosotros no tenemos autonomía porque siempre nos están diciendo lo que tenemos que hacer y después vos ves las prácticas y son absolutamente autónomas (Entrevistado/a n°11).

Teniendo en cuenta esta narración, que condensa las palabras de casi la totalidad de los entrevistados, la complejidad radica en la “cultura institucional centralizada” de los desconcentrados de Enseñanza Media y a sus efectos en las prácticas cotidianas de los docentes.

Con relación a la “cultura institucional centralizada”, nos referimos a la historia de cada una de las instituciones de CES y CETP- UTU. En el caso de CES, los entrevistados presentaban la “existencia” de una “matriz fundacional y selectiva” (entrevistado/a n°2) que permeó la construcción de prácticas centralizadas hasta la actualidad. En este marco, la participación y el “empoderamiento” de los actores educativos de los centros aparecen como significantes de una descentralización que

permite la construcción de una “cultura democrática” (entrevistado/a nº10). En el caso de UTU, la “cultura institucional” es un peso de otro orden: los vínculos entre educación y trabajo que históricamente ha caracterizado a UTU, permitió otra recepción de la reorganización administrativa de la última década. En este marco, los significantes “participación”, “territorio” y “trabajo” se vinculan a la construcción de ofertas educativas según las necesidades productivas del territorio- mercado. Por ello la importancia del “Observatorio de Educación y Trabajo” que asume en la UTU (Entrevistado/a nº5). En este sentido, el significante “participación” involucra no sólo de los actores de la ANEP sino a todos aquellos que pertenecen al “territorio socialmente productivo” (de empresarios, sindicatos, etc); es con ellos que se construye la noción de “cultura democrática”. En este punto, una pregunta que se nos activa para próximas investigaciones es: en el marco de la Unidad de Alfabetización Laboral, ¿cuáles son las articulaciones que se generan para la construcción de una “cultura democrática”?

A su vez, según los entrevistados, la historicidad de los centros ha construido sus propias prácticas, sus resistencias y, por ello, la reorganización administrativa ha pretendido instalar “otra cultura participativa”. Reorganización que ha presentado sus obstáculos:

hay una cultura que no es fácil porque los centros se sienten cómodos con la centralidad, lo más estructurado después la policía y el ejército es la educación (sobre todo Primaria). Pero nosotros a pesar de ser un poco desobedientes no es fácil empoderar a la gente que tiene espacios para decidir (Entrevistado/a nº10).

Uno de los entrevistados ejemplifica la importancia de la participación comparando con el “presupuesto participativo” propuesto en Montevideo: “la gente sabe que es importante pero no participa” porque existe una “cómoda cultura centralizada” (Entrevistado/a nº10). Sólo instalando una “forma de reorganización que permite la participación”, se puede “superar” el “caudillismo educativo”: destacan la importancia de instalar algunas estrategias como "modalidad de trabajo" para que no dependa del "voluntarismo del que le toque desarrollar eso" (Entrevistado/a nº2).

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, los actores expresan que -a nivel micro- existen “efectos” en las prácticas docentes. La casi totalidad de los entrevistados manifiesta que una de las dificultades ha sido la instalación de la política a nivel macro y sus tensiones con las prácticas concretas para garantizar el derecho a la educación:

tenés que contextualizar (...). la política pública se establece a nivel centralizado, pero luego a nivel de cada centro educativo tenemos que ver cómo llevarla adelante y ahí en realidad más allá de los sustratos teóricos, hay personas, hay Docentes con diferentes formaciones, hay chiquilines que vienen de distintas familias y con diferentes vulnerabilidades. Entonces qué hacemos para llegar con las políticas públicas, y que, si no llegan ahí al aula y a esos chiquilines, no existen (Entrevistado/a n°4).

En este sentido, algunos actores entrevistados cuestionan las prácticas de los docentes: “los docentes no saben qué hacer porque tampoco saben lo que quieren de ellos” (entrevistado/a n°4). Prácticas que necesitan ser construidas y pensadas de forma colectiva, pero hay un gran problema con la formación docente: “asignaturista y fragmentada” (Entrevistado/a n°2). Docentes que, además de tener formaciones diversas y en distinto grado, se encuentra permeado por algunas resistencias corporativistas que terminan siendo de carácter reaccionario (Entrevistado/a n°2 y n°10). Relato que, en próximas investigaciones, sería interesante indagar recogiendo la voz de los docentes en sus prácticas situadas.

Estas prácticas son las que hay que repensar para garantizar el derecho a la educación y el acompañamiento a las trayectorias educativas; por ello algunos de los entrevistados interpelan la inversión económica en la implementación de estrategias (por ejemplo, la creación de las UCDEs) para garantizar el derecho a la educación. Entienden que esas estrategias deben ser mirada en la “interioridad” de los centros, entendiendo que el acompañamiento es de carácter educativo y no alcanza con un acompañamiento social.

¿Hacia “otro” “gobierno de la educación”? El “territorio” como significativo privilegiado en el ámbito educativo.

A lo largo del capítulo nos fuimos encontrando con formas de articulación de un discurso que intentó irrumpir con características que se fueron configurando desde la fundación del sistema educativo moderno uruguayo: manteniendo la particularidad de un Estado que tiene una fuerte presencia en la educación, en sentido del “Estado docente” (Bentancur, 2008; Mancebo y Fernández, 2018), observamos que se trastocaron algunas de las particularidades históricas. Es decir, sin perder el centralismo o centralización en la capital del país, particularmente en funciones del CODICEN de la ANEP, hubo corrimientos discursivos con relación a la gestión de determinadas tareas. En este sentido, la construcción discursiva en torno a la descentralización intentó trastocar prácticas diferenciales a las existentes.

La construcción de la descentralización educativa y el “territorio”, particularmente la “territorialidad”, aparecieron como elementos imbricados en el discurso educativo durante el “progresismo”. Recuperando los “momentos” que hemos identificado, las nociones de “participación”, “gestión de los centros” y “reorganización administrativa” constituyeron parte de la “antesala” de la “descentralización educativa” que adquiere relevancia entre 2010-2014 (“momento intermedio”). A partir del año 2015 la “descentralización educativa” toma mayor “forma” pero, a su vez, la “territorialidad” aparece como significativo privilegiado que lo “coopta”. En este marco nos preguntamos, ¿a qué se debe “el triunfo” de la “territorialidad” frente al de “descentralización educativa”?

Sin caer en una respuesta única y entendiendo la complejidad discursiva, nos emergen dos lecturas de la interrogante que nos planteamos: por un lado, la relación entre descentralización educativa y neoliberalismo y, por otro lado, las posibilidades del significativo “territorio o territorialidad” de instalar articulaciones con otros términos.

La noción de descentralización educativa en la década de 1990 en América Latina estuvo asociada a las reformas educativas propuestas por los proyectos políticos neoliberales. Si bien en Uruguay la descentralización asumió las características de “Estado docente” (Bentancur, 2008), el término “reforma educativa” se configuró en torno al proceso neoliberal conocido como “reforma Rama”. En Uruguay, las décadas de 1990, significó un quiebre con el discurso integrador del sistema educativo uruguayo y configuró la noción de un “sujeto carente” con “imposibilidad de lo educativo” (Martinis, 2013). En este marco, y a modo de hipótesis, las resistencias al significativo “reforma” dentro de los colectivos docentes genera oposición como punto de partida. Por tanto, sostenemos que el “triunfo” de la noción de “territorio o territorialidad” se vincula a la posibilidad de significar otro término que no se asocie con la “reforma educativa” de las décadas de 1990.

La “territorialidad” se transforma en “punto nodal” del discurso educativo de los “gobiernos de la educación” del “progresismo”. El “punto nodal”, en sentido de Southwell (2018), implica un significativo “cuyo nombre genera la unidad de una formación discursiva [que] no tiene una identidad positiva propia, sino que es un significativo puro que satisface la función de fijación nodal” (p.85). Por tanto, cumple el papel de unificar una “superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados” (Southwell, 2010, p.73). En torno a esto, entendemos que la nominación “territorio” o “territorialidad” logra aglutinar o abreviar

una serie de significantes: “descentralización”, “participación”, “comunidad”, “gestión”, “desarrollo local”, “coordinación entre actores”, “coordinación entre subsistemas”, entre otros.

El “territorio o territorialidad” como punto nodal, logra articular distintos “planos” de demandas sociales: en torno a los diferentes significantes que aglutina, se logra trastocar distintos aspectos o dimensiones de la ANEP. Se provocan modificaciones en un plano macro, por ejemplo, la regionalización, las Comisiones Departamentales de la Educación (sin vigencia actual), las Comisiones Descentralizadas, la creación de campus y polos tecnológicos. También logra abreviar en un plano meso y micro: ofertas educativas (programas) que “miran” la “comunidad educativa” y/o las “demandas del territorio”, nuevas formas de gestión administrativa (por ejemplo, las elecciones de horas del interior del país, algunos trámites burocráticos, entre otros), los Consejos de Participación de los centros educativos (sin vigencia actual). En este entramado discursivo, “participación” y “comunidad” se transforman en el eje estructural del punto nodal “territorio” que, a su vez, abrevan a otros significantes.

Cabe aclarar que este proceso de descentralización estuvo acompañado por mayor centralidad y articulación en el plano del CODICEN de la ANEP: la fragmentación histórica de cada uno de los subsistemas (CEIP, CES, CETP-UTU y CFE) se trastocó a través de algunas acciones conjuntas que provocaron que, al interior del CODICEN, significaran intentos de unificación del sistema educativo público de la ANEP. A modo de ejemplo, a través de las Comisiones Descentralizadas se buscó la articulación de los representantes de los subsistemas en “territorio”; Comisiones que tratan asuntos para “intervenir en su región”, informando y articulando con los lineamientos de la DSIE del CODICEN. También, a través de acciones o programas se buscaron estrategias conjuntas de los subsistemas para garantizar la universalización de la educación (por ejemplo, el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas), siendo la tecnología un elemento centralizador y unificador de información de los subsistemas de la ANEP y de los estudiantes que realizan sus estudios en los centros dependientes. Por ello, algunos de los entrevistados referían a una “descentralización educativa aparente”. Es decir, se “descentraliza” en la gestión administrativa hacia los territorios geográficos concretos, pero se “centraliza” o se intenta construir un “sistema unificado” dentro de cada una de las dependencias de la ANEP del CODICEN.

A su vez, el “territorio o territorialidad” como punto nodal, logra articular en cada uno de los subsistemas de educación media (CES y CETP-UTU) más allá de las

particularidades de sentidos que asume el significante. Dentro del CES, el significante se vincula con la “toma de decisiones” de la “comunidad educativa” y de “participación” como formas de instalar una “cultura democrática”. En este subsistema, la centralidad radica en la participación de los actores institucionales en la “gestión” del centro educativo y/o en la elaboración de proyectos que “construyan” “comunidad educativa”. En el caso del CETP-UTU, la nominación “territorio” asume las particularidades de “participación” de la “comunidad” para el “mundo del trabajo”. Las relaciones “educación, trabajo y participación” se articulan y adquieren múltiples sentidos, particularmente la idea de construir una oferta educativa con relación al desarrollo de cada región y con relación a las demandas de los actores (sociales, sindicales, empresariales, etc) que se ubican en el territorio. En otros términos, tanto en CES como en CETP-UTU, la “comunidad” y la “participación” son significantes “comunes” que, aunque adquieren sus particularidades de sentidos al interior de la cadena discursiva de cada subsistema, la “territorialidad” logra ocupar el espacio de “punto nodal” de los discursos de la última década.

Por otro lado, nos gustaría hacer algunas apreciaciones que dan cuenta del abordaje de los próximos capítulos. Observamos que los términos “territorio o territorialidad”, “participación” y “comunidad” tienen como eje transversal la noción de “derecho a la educación”. Por momentos, el “derecho a la educación” ocupa el lugar de fundamento de la totalidad de significantes que aglutina el “territorio”. A su vez, observamos que, cuando la “territorialidad” se vincula a la situación de pobreza el significante adquiere otros desplazamientos discursivos. En estas líneas nos gustaría aproximarnos los próximos capítulos.

CAPÍTULO QUINTO

Derecho a la educación y “territorio”- “territorialidad”

No se trata, por tanto, de la resultante de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común. Esta perspectiva de la ciudadanía está conectada con la experiencia de los desposeídos, de los que un día tuvieron voz y un espacio público en el que libremente moverse, y ya no lo tienen; tiene que ver, en definitiva, con aquellos a los que, para convertirlos en seres superfluos, comenzaron con desposeerlos de su derecho a la ciudadanía, es decir, de disfrutar de un mundo común al que poder cuidar y también amar.

Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich, 2014

“Todos por la educación” y trayectorias escolares: los “territorios socioeducativos” y el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas como “estrategias de intervención” en “territorio”

Como desarrollamos en el capítulo segundo, con la universalización y obligatoriedad de la enseñanza media, resurgieron o se resignificaron “viejas” interrogantes: ¿Qué *hacer* con el contingente de adolescentes y jóvenes que no ingresan al sistema escolar y si lo hacen, no permanecen o que permaneciendo no aprenden en los ritmos y formas que la escuela prevé?; por tanto, ¿cómo garantizar la educación como un derecho a este contingente de niños, adolescentes y jóvenes? (Terigi, 2009). Estas interrogantes, que históricamente se “renuevan” en momentos de universalización de los ciclos escolares, reapareció en las últimas décadas llevando adelante una serie de acciones para intentar “resolverlo”.

El “fracaso escolar” entendido como un “fenómeno” que se explica desde un modelo individual y que tiene una fuerte relación entre la “desventaja escolar y social”, lo cual sustentó las políticas sociales y políticas educativas compensatorias de las décadas 1990, estudios más recientes dan cuenta de que la desigualdad social es parte sustantiva para explicar el “fracaso” pero aún hay “persistentes puntos críticos” en el sistema educativo (Almandoz EN Terigi, 2009): *hay algo* que “sucede dentro de la escuela” por lo que las trayectorias de los estudiantes de las clases populares siguen interrumpiéndose

(Terigi, 2009). En torno a esto, Terigi (2009; 2010) nos invita a pensar las trayectorias escolares relacionadas a dos conceptos: trayectorias teóricas y trayectorias reales⁹⁴.

Las trayectorias escolares teóricas y reales o “no encauzadas”, son categorías conceptuales para pensar los “trayectos” que realizan los estudiantes al ingresar al sistema educativo y para visualizar los desafíos que se presenta para garantizar el acceso, permanencia y “aprendizajes significativos”. En este sentido, plantea algunos desafíos para garantizar el derecho a la educación: la transición de primaria a secundaria, las “relaciones de baja intensidad con la escuela”, ausentismo de los estudiantes, la “(sobre)edad” en el sistema educativo y los “bajos logros de aprendizajes”. A su vez, nos invita a pensar en los supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar y propone la “cronología de los aprendizajes” como otras formas de abordaje a las trayectorias reales o “no encauzadas” (Terigi, 2010).

Desde esta perspectiva, los gobiernos “progresistas” latinoamericanos del s. XXI han planteado⁹⁵ e implementado distintas estrategias (Acosta, 2019). En este marco es que nos interesa analizar las relaciones que se establecen entre “educación” y “territorio”. ¿Qué dispositivos se han implementado?, ¿cómo aparece la trama articuladora entre desigualdad social, educación y “territorio”?

Para ello abordaremos algunas estrategias implementadas en el marco de la ANEP, particularmente las denominadas “Todos por la educación”, “los territorios socioeducativos” y el Sistema de Protección de Trayectorias. Distintas estrategias para sectores históricamente excluidos del sistema educativo de enseñanza media y que, con la reglamentación de la Ley General de Educación 18.437, “obligó” a los gobiernos garantizar el derecho a la educación a todos los sectores de la población.

“Todos por la educación” en el marco de las trayectorias educativas:

En el caso de Uruguay, “Todos por la educación” fue la consigna enunciada -en documentos oficiales- a partir del año 2015, con la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa:

⁹⁴ La pedagoga nos advierte sobre la importancia de no reducir las trayectorias educativas a las trayectorias escolares, intentando trascender la “captación hegemónica” de la noción de educación por parte de la escuela.

⁹⁵ Un ejemplo de ello fue el Proyecto Hemisférico desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Las elaboraciones temáticas que emergieron del Proyecto Hemisférico fueron en torno a tres ejes: la formación docente, la educación secundaria y la equidad y calidad educativa (Terigi, 2009).

"Todos por la educación", es una nueva forma de proyectar y desarrollar la educación con y para la comunidad, estimulando la capacidad local de organización, avanzando en los procesos de inclusión y participación. Es una estrategia de carácter interinstitucional, con antecedentes valiosos a nivel nacional, que contribuye a la construcción de un nuevo formato de comunidad educativa como aquella que, conocedora de las necesidades en términos de educación que su territorio tiene, se involucra aportando capacidades (infraestructura y humanas), ideas, experiencia y acompañamiento, haciendo de la educación un asunto de todos y todas. De esta forma más que nunca cobra sentido estratégico la acción colectiva de "todos por la educación" y su contribución al diálogo social (CODICEN- DSIE, 2015).

"Todos por la Educación" parece signada por los significantes "educación por y para la comunidad", "inclusión y participación", "estrategia interinstitucional", "diálogo social". Se presenta como una "política de integración educativa con un enclave territorial" lo cual requiere de "un importante esfuerzo en hacer confluir y articular políticas de estado en el territorio" (CODICEN- DSIE, 2015). "Una metodología de abordaje particular pensada para su realidad" e involucrando a los distintos actores del territorio,

tiene un claro propósito, el de contribuir a que adolescentes y jóvenes estén en una trayectoria educativa, completen los ciclos obligatorios y encuentren en su comunidad espacios de ampliación del tiempo escolar en formatos diversos y multiculturales, en diálogo con las capacidades instaladas en ese territorio. Son responsables de su desarrollo, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Gobierno Departamental, los actores locales, Ministerio de Desarrollo Social, Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio de Salud Pública, Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la República, Secretaria Nacional de Deporte, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, y la Administración de los Servicios de Salud del Estado (CODICEN- DSIE, 2015).

De acuerdo con los documentos, "Todos por la educación" parece ampliar las fronteras de la escuela para abordar la educación en varios ámbitos, involucrando a distintos actores. Es una estrategia que centra su atención en las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes responsabilizando a "todos los actores" del territorio geográfico concreto. En este sentido, se presenta como una "nueva forma" de construcción de "comunidad educativa" a través del articulado interinstitucional de los actores del Estado que se encuentran en el territorio, es decir, se plantea como una propuesta que trasciende los actores de la ANEP, donde las trayectorias educativas les compete a todos los

organismos estatales. En este caso, interesa aproximarnos a la construcción discursiva de las “trayectorias educativas y escolares” en documentos oficiales.

En los Proyectos de Presupuestos de la ANEP correspondiente a los años 2005-2009 y 2010-2014, las trayectorias educativas tienen su epicentro en la formación docente: se proponen elementos para pensar las “trayectorias educativas y académicas de los docentes” del Sistema Nacional de Educación Pública (ANEP- CODICEN, 2010-2014, p.7) en el marco de creación de Instituto Universitario de Educación (IUDE). En cambio, a partir del Proyecto de Presupuesto para 2015-2019, se plantean varias líneas para abordar las trayectorias escolares en el marco de la universalización de la educación media: las trayectorias son miradas desde su protección para la continuidad del sistema educativo, centrandó su atención en los pasajes de primaria a enseñanza media básica y de ésta a enseñanza media superior. En este caso, son abordadas desde el “interior del sistema educativo”: “involucra no solo a los docentes y sus propuestas pedagógico-didácticas, sino que, además, compromete a los centros educativos” (ANEP- CODICEN, 2015-2019, p. 131).

Con relación a la articulación entre trayectorias escolares y “territorio”, encontramos que,

Una mirada centrada en el territorio permitirá adecuar las propuestas institucionales, a fin de alcanzar exitosamente el desarrollo de la capacidad suficiente para : i) ampliar la concepción de escolarización vigente y revisar críticamente las naturalizaciones y aspectos cristalizados de la vida escolar; ii) diversificar las formas de estar y aprender en las instituciones educativas, mediante propuestas de enseñanza variadas; iii) garantizar una base común de saberes, como acceso a bienes culturales para todos; iv) sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes, desde el reconocimiento de las situaciones particulares; v) promover el trabajo colectivo de los educadores, entendiendo la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y las trayectorias educativas de los estudiantes y, vi) resignificar el vínculo con el contexto, retomando aquello que habilita el entorno inmediato y mediato y las dinámicas sociales y culturales que aportan miradas complementarias para entender lo educativo. (ANEP- CODICEN, 2015-2019, p.134).

En este entramado se distinguen algunos elementos característicos del sistema organizacional que deben “reverse” para trayectorias escolares con una mirada desde el “territorio”. El mismo asume la noción de “lo local” y de acciones concretas de docentes e instituciones para garantizar el derecho a la educación, teniendo como eje la centralidad del estudiante. Es decir, se transforma en el espacio privilegiado para garantizar el derecho a la educación. En este sentido, se entiende que la educación adquiere formas

particulares en los territorios concretos y, por tanto, son las formas de coordinación y articulación de los actores que ocupan este espacio los responsables inmediatos de garantizar la educación como derecho:

En el marco de los territorios, se trata de: i) potenciar las capacidades y recursos de los diferentes componentes del sistema educativo, armonizando iniciativas y evitando superposiciones con el propósito de lograr los objetivos propuestos, entre ellos el efectivo acceso de todos a la oferta educativa y la posibilidad de realizar aprendizajes sustantivos; ii) conjugar en todos los casos, esfuerzos a partir de focos de acción complementarios: el sistema educativo como un todo, sus instituciones y los territorios; iii) construir un entramado enriquecido de relaciones entre los Organismos que componen el sistema ANEP y otras Instituciones y Organismos vinculados directos e indirectamente a la educación, partiendo de una definición y valoración conjunta de problemas en los espacios de decisión política y estableciendo ámbitos de coordinación sistemáticos y permanentes. Todo ello supone sostener y propiciar cada vez más el trabajo intersectorial de manera de avanzar en la comprensión de la complejidad de los procesos educativos (ANEP-CODICEN, 2015-2019, p.134).

En dicho entramado de pensar las trayectorias con relación a las instituciones de la ANEP y extra-ANEP en función al territorio, entendemos que se articulan sentidos sobre la noción de educación como derecho: la educación toma su centralidad en el estudiante desde la mirada en el acceso, continuidad y protección de las trayectorias escolares como asunto de los actores del territorio, puntualmente de instituciones estatales no solo de la ANEP. En este sentido, la articulación con las instituciones que se ubican en el territorio adquiere la responsabilidad de observar el cumplimiento del acceso, continuidad y protección y, a su vez, de la conformación de actividades que permiten la “ampliación del tiempo escolar”.

Dentro de todo este entramado, **nos preguntamos por qué la “Educación para todos” aparece como una estrategia de intervención de los Territorios socioeducativos, particularmente los sentidos que adquiere la estrategia.** Por ello, en el presente capítulo nos interesa analizar dos estrategias de intervención que forman parte de los puntos mencionados anteriormente: la estrategia de los “territorios socioeducativos” (TSE) y la “protección a las trayectorias escolares” (por ejemplo, a través del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas).

En primer lugar, nos interesa analizar la noción de lo “socioeducativo” para entreverlo como significativo que describe al territorio (los TSE) y, en segundo lugar, las

nociones de sujetos en el SPTE. A su vez, interesa analizarlos entendiendo que ambas estrategias son presentadas como elementos para garantizar el derecho a la educación.

Los “territorios socioeducativos”: sentidos y vínculos con el derecho a la educación

Entendemos que, para comprender las nociones de sentidos de los TSE y los vínculos de la estrategia con el derecho a la educación, en primer lugar, debemos analizar el significante “socioeducativo”, en tanto que lo “socioeducativo” aparece como adjetivo que describe al significante “territorio”. A su vez, consideramos relevante mencionar los sentidos que fue adquiriendo el significante “socioeducativo” desde la “emergencia” en las políticas sociales en Uruguay y su “tránsito” a la educación.

Los sentidos de lo socioeducativo⁹⁶:

En el proceso de aproximación a los sentidos de lo “socioeducativo” en las políticas públicas en Uruguay, en la indagación que hemos realizado con María Elisa Cabo⁹⁷ tomamos insumos de Édio Raniere (2014). Analizando el caso brasilero, sostiene que la “formalización” del término “socioeducativo” en su país ocurre en el año 2006, - momento en que se incorpora en el Estatuto de Niños, Niñas y Adolescentes-, y posteriormente se empleó como sinónimo de políticas públicas dirigidas a adolescentes en conflicto con la ley. En este marco, entiende que el término “socioeducación” empleado por Antón Makarenko en las experiencias pedagógicas con niños y jóvenes huérfanos de guerra y judicializados por ley en la Unión Soviética, fue recuperado en Brasil vaciándose de contenido y adaptándose a una pedagogía liberal con fines capitalistas⁹⁸.

Para el caso de Uruguay, indagamos sobre los sentidos del significante en distintos programas de política pública⁹⁹. Ello nos permitió distinguir dos grandes momentos

⁹⁶ Los planteos que aparecen en el apartado titulado “Los sentidos de lo socioeducativo”, es producto de una investigación realizada con María Elisa Cabo. Los mismos fueron presentados en discusiones internas del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred, Montevideo, 2019), en el II Encuentro Internacional de Educación, realizado en Tandil (Argentina, 2019) y publicado con el título “La construcción de sentidos de lo socioeducativo en las políticas públicas de Uruguay: las nociones de sujetos” EN Revista Regional de Trabajo Social, Editorial EPPAL, Edición n°75- Vol. 33- 2/2019 (Disponible EN: <http://www.revistatrabajosocial.com/revista.php?id=75>)

⁹⁷ Maestranda de Ciencias Humanas, “Teorías y prácticas en educación” (FHCE, UdelaR).

⁹⁸ Ampliar EN: Raniere, E. (2014). *A Invenção das Medidas Socioeducativas. Tese de Doutorado*. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁹⁹ Principalmente a través de distintos programas provenientes de la órbita del MIDES y, particularmente, desde INAU.

significativos en nuestro país: un primer momento, donde la noción aparece en el año 2004 con la sanción del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA); y, un segundo momento, donde ubicamos un desplazamiento del significante incorporándose en los objetivos y estrategias de políticas hacia determinadas poblaciones asociadas a su situación de pobreza, no ya caracterizadas sólo por su situación de judicialización. En el marco de esta transición del significante, nos preguntamos por el carácter “deambulante” de lo “socioeducativo” entre la judicialización y la focalización¹⁰⁰.

El CNA sancionado en 2004 incorpora el término “Medidas socioeducativas” (art 77), las cuales se dividen en “medidas socioeducativas privativas de libertad”, que hace referencia a la “internación del adolescente en establecimientos” (art 88) y “Medidas no privativas de libertad” (art 80, 81, 82, 83, 84), que se definen como:

Amonestación, trabajos en beneficio de la comunidad, Régimen de libertad asistida y vigilada y la integración a programas socioeducativos o programas de orientación y apoyo (que tienen por finalidad incorporar paulatinamente al adolescente al medio familiar o grupo de crianza u otros grupos, así como a los centros de enseñanza y cuando corresponda, a los centros de trabajo). Estos programas podrán ser ejecutados por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) o por otras instituciones públicas o privadas. (Uruguay, 2004, art 81).

Lo establecido en el Código (2004), nos lleva a distanciar nuestra mirada del presente para entrever la configuración de sentidos en otros momentos históricos: nos interesa analizarlo en el marco de la Ley de Seguridad Ciudadana (N°16.707), promulgada en el año 1995, y tensionarlo con la reconfiguración de sentidos actuales. Para analizar los sentidos en la Ley de Seguridad Ciudadana, si bien no se enuncia el término “socioeducativo”, las investigaciones de Pablo Martinis (2013) nos permiten visualizar las relaciones entre seguridad y educación:

se asigna al Ministerio del Interior (MI) la facultad de coordinar con el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), la ANEP, la Junta Nacional de Empleo (JUNAE) y otros organismos competentes a los efectos de la aplicación de políticas de prevención y educación relacionadas con los problemas de la juventud (artículo 31) y consagra la instalación de una Comisión Honoraria de Promoción de la Infancia en Situación de Riesgo en cada departamento del país. Esta estaría integrada por

¹⁰⁰ Nos interesó el término “deambulando” como “algo vago”, que “deambula”, y por tanto implica considerar (en sentido de Laclau y Mouffe) el carácter precario de las identidades y la imposibilidad de fijar el sentido último de los elementos.

representantes del INAME, MI, MSP, ANEP, Intendencia, Junta Departamental y ONG (artículo 35) (Martinis, 2013, p. 156).

En este sentido, la seguridad ciudadana se construye discursivamente como “un problema educativo y cultural ubicado específicamente en relación con ciertas poblaciones” identificadas por sus vínculos con situaciones de pobreza y marginalidad (Martinis, 2013, p. 159)¹⁰¹. La educación es construida como práctica social capaz de influir en el comportamiento de determinados sectores de la sociedad que “no comparten los valores culturales y los desarrollos educativos del resto” de ésta; es decir, lo educativo es entendido como práctica social con capacidad de “atacar las carencias culturales que están en la base de la producción social de la violencia y la delincuencia” (Martinis, 2013, pág. 162). En este sentido, aparecen otras nociones de educación.

Según Martinis (2013)¹⁰², a partir del análisis de las discusiones parlamentarias y en la Ley de Seguridad Ciudadana n°16.707, se pueden distinguir tres nociones de educación: reeducación (destinada a menores construidos socialmente como “infractores”), prevención (noción construida para niños y adolescentes en situación de pobreza, construidos como “potenciales delincuentes”) y educación (para aquella población integrada y homogénea al conjunto de la sociedad)¹⁰³. **A partir del análisis de programas de políticas públicas de los “gobiernos progresistas” en Uruguay, entendemos que las nociones de prevención y reeducación son resignificadas con el término “socioeducativo”** (Cabo y Paleso, 2019).

De acuerdo con el análisis que hemos realizado, lo “socioeducativo” se explica por una población identificada socialmente como “de riesgo” que es necesario su “reeducación” y su “prevención”: la noción de “reeducación” está significada en las “medidas socioeducativas” que aparecen en el CNA, y su “prevención” a través de propuestas “educativas” correspondientes a instituciones estatales. Entendemos que la noción de lo “socioeducativo” se va constituyendo por puntos nodales que le otorgan un sentido al término que esencialmente no lo tiene. Es decir, desde la perspectiva del APD

¹⁰¹ Compartimos los planteos del autor que sostiene que, en Uruguay, luego de finalizadas las dictaduras militares se establecen ciertas continuidades entre las elaboraciones de la Doctrina de Seguridad Nacional y las formas que en la década de los noventa se construye el tema de la seguridad pública y sus posibles amenazas. Expresan la crisis definitiva de los Estados de Bienestar y su construcción desde lógicas neoliberales, estableciéndose una cadena de equivalencias en las relaciones entre educación, pobreza y seguridad (Martinis, 2013).

¹⁰² Las mismas las hemos abordado en el capítulo III de la presente tesis, en la “*emergencia*” del *significante seguridad en la educación*.

¹⁰³ Ampliar en Capítulo II, en el apartado “Escuelas de contexto” (décadas de 1990).

el término “socioeducativo” es un significante vacío, su sentido está dado por la lógica articuladora de los puntos nodales que son aquellos elementos que condensan la mayor cantidad de contenidos por mera asociación o sustitución (Laclau y Mouffe, 1987). Algunos de los elementos que conforman esos puntos nodales son: la identificación de “población de riesgo”, la seguridad ciudadana y el papel de la educación (como reeducación y/o como prevención).

En el análisis de políticas públicas de Uruguay, observamos que en la construcción de perfiles de sujetos asociados con “factores de riesgo”, el significante “socioeducativo” comienza a realizar recorridos que trascienden y amplían el ámbito de la judicialización, tomando protagonismo en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Se incorpora en objetivos y estrategias de programas focalizados a poblaciones evaluadas por indicadores socioeconómicos de pobreza, desde categorías denominadas como: “vulnerabilidad socioeconómica”, “vulnerabilidad social y educativa”, “desvinculación del mercado formal de trabajo y del sistema educativo”, “hogares con ingresos por debajo de la línea de la pobreza”, “rezago”. En este marco, lo socioeducativo se articula con los términos de “socialización”, “recreación”, “apoyo pedagógico”, “capacitación y/o inserción laboral”, con la intencionalidad de “promover el desarrollo integral” de estos perfiles poblacionales.

En este proceso de constitución de los sentidos del término; lo “socioeducativo” se constituye como un conjunto de prácticas significativas (o procesos de significación) en las relaciones entre “población de riesgo” y educación (como proceso de reeducación y/o prevención). Entendemos que esta relación está permeada por el discurso de la seguridad ciudadana produciendo “profundos procesos de reconfiguración de los significados socialmente asignados al concepto de educación, así como a los procesos de construcción de identidad de las diversas posiciones que ocupan los sujetos en la educación” (Martinis, 2013, p. 163).

Nos interesa resaltar este posicionamiento porque el término “socioeducativo” es un significante vacío (en el entendido del APD) que, desde su incorporación en el CNA hasta su protagonismo en programas focalizados, ha tenido como elemento identificatorio a una población en situación de pobreza, estableciendo una cadena de equivalencias con otros elementos que anulan las diferencias dando un sentido fijo al significante: adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley penal (con el CNA); infancia y adolescencia en situación de pobreza con una atención extraescolar; adultos en

situaciones de desempleo y de privación de libertad; adolescentes y jóvenes en situación de “rezago” del sistema educativo formal. En este marco, nos interesa indagar la incorporación del significativo “socioeducativo” al territorio bajo la estrategia de “Todos por la educación” planteada desde la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE).

Los “territorios socioeducativos”: delimitación de la estrategia por parte de la ANEP y miradas desde los actores.

Con la creación de la DSIE (CODICEN), se propone la implementación de estrategias para garantizar el derecho a la educación. En torno a ello, “Todos por la educación” se presenta como una “estrategia en territorio” que está orientada por determinados indicadores que permiten “combinar variables educativas y sociales” y, por tanto, definir los “territorios socioeducativos” (CODICEN- DSIE, 2015).

Conciben el territorio (CODICEN- DSIE, 2015) como “la base geográfica de la existencia social (...) donde se dan las relaciones interpersonales, culturales, productivas entre los habitantes que comparten destinos de un mismo espacio de vida” (adaptado del Foro Asiático de Economía Solidaria, Tokio, noviembre 2010). En este sentido, los TSE se presentan como una intervención en el territorio que permite visualizar de forma georeferenciada la población objetivo: para adolescentes y jóvenes en “riesgo de abandono” o en “riesgo de la continuidad educativa”.

La selección de estos territorios está orientada, aunque no definida, por un índice construido a partir de los indicadores siguientes:

Porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y 17 años.

Cantidad de adolescentes de 12 a 17 años.

Proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad como variable de vulnerabilidad socioeconómica.

Estos indicadores permiten combinar prioridades educativas y sociales. (CODICEN- DSIE, <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion>)

Este criterio permitió “identificar los territorios con mayor criticidad”: “Incluye 31 barrios en el caso de Montevideo, 24 localidades de 20 mil o más habitantes (17 de ellas son capitales departamentales) y 44 localidades menores de 20 mil habitantes en el interior” (CODICEN-DSIE, <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion>). Estos aspectos nos permiten pensar las formas en que la pobreza es abordada por los lineamientos de política educativa: las características estructurales son observadas

en los sujetos para la implementación de estrategias de intervención en territorio. Es decir, se miran las condiciones de existencia de los sujetos para delimitar el “fracaso escolar” en territorios geográficos concretos. Territorios que para su “intervención”, deben contar con instituciones de la ANEP.

Para profundizar en los planteos de la ANEP, nos interesa recuperar las miradas de los actores entrevistados. Son diversas miradas que pueden aglutinarse en puntos de abordajes comunes para visualizar **el sentido otorgado a los TSE en sus relaciones con el derecho a la educación**. Construir estos sentidos supone indagar: los **criterios de construcción de la intervención socioeducativa en territorio**, los **vínculos entre la estrategia y las trayectorias educativas**, así como la **articulación entre la ANEP con otras instituciones extra-ANEP**.

Desde **las miradas de los actores** entrevistados, los TSE son entendidos como espacios geográficos de intervención política que han sido seleccionados según variables socioeconómicas: definición de los TSE según "criterios de vulnerabilidad" (Entrevistado/a n°10); son "espacios de trabajo prioritario a partir de la vulnerabilidad en términos de propuestas o de las posibilidades" (Entrevistado/a n°1). Dentro de este aspecto, algunos/as de los/as entrevistados/as mencionan el proceso de construcción y configuración de las variables que “delimitan” a los TSE:

no había recursos para hacer censos, entrevistas, etc, entonces se emplearon los denominados "indicadores estructurales": tasa de gurises desvinculados de 12 a 17 años, cantidad de adolescentes que viven en ese territorio (de 12 a 17 años), nivel de vulnerabilidad (que perciben, por ejemplo, AFAM, Plan de Equidad, TUS). En función de eso [se armó un índice]; ese índice tenía la ventaja de que era muy simple, se podía hacer rápido, que los datos ya estaban y que permitía un nivel de desagregación como el que se necesitaba o se aspiraba que era componer unidades territoriales con cierta precisión o ciertos límites ad hoc. Que ese es otro tema porque en una localidad pequeña es fácil (...). Pero Montevideo (...) nadie sabe. Hay una definición de barrios de Montevideo operacional que se hizo en el censo del 86, permaneciendo esa definición de barrio formalmente. No es lo mismo que lo que la gente se representa. (...) De acuerdo con estos tres índices, saltaron 99 territorios que presentaban los 3 indicadores (Entrevistado/a n°10).

La construcción de los TSE según información geo-referenciada sobre los “criterios de vulnerabilidad”, permitió la definición desde la política educativa de espacios territoriales donde se debía intervenir para lograr la universalización de la educación en la Enseñanza Media. En palabras del entrevistado emerge el sentido que

tienen “los territorios socioeducativos” para la política educativa: el territorio aparece como un espacio donde, dependiendo de su “vulnerabilidad” (en este caso, si es “socioeducativo” o no), es necesario una intervención. En este marco, podemos afirmar que, dichas “variables de vulnerabilidad” se hacen extensivos para los sujetos que habitan ese espacio geográfico: “los territorios socioeducativos fue una priorización que nosotros hicimos al principio de la política, sabiendo que no te da la capacidad de una política universal de estar en todos lados por igual y que esto es un proceso, había que priorizar algunos territorios” (Entrevistado/a n° 8).

En este marco, se teje un entramado que configura una **intervención focalizada con pretensión universal que tiene sus vínculos con el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE)**. Es decir, los TSE se presentan como una **política focalizada con pretensiones universales**, que se planteó en aquellos lugares que habían "vacíos institucionales": los TSE son planteados como una forma de "ordenar la intervención" en los jóvenes que no confirmaban su inscripción a Enseñanza Media.

(...) hay que buscar a los jóvenes para que confirmen ¿a dónde vamos a buscar? ¿Buscamos a todos los jóvenes por igual? o ¿en realidad ordenamos la intervención? Pero siempre desde la mirada universal, las acciones son universales, pero sabiendo que hay una mirada que en algunos lugares hay que prestar más atención. Generalmente esos territorios además tienen débil vínculo estatal, hay algunas políticas estatales, pero a veces hay vacíos estatales. Entonces ahí es donde nosotros priorizamos y les decimos a las UCDEs (Entrevistado/a n°8)

En este sentido los TSE son definidos para delimitar o priorizar “dónde [van a] trabajar” las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDE), porque es un “trabajo que provoca cierta focalización de una focalización” (Entrevistado/a n°8). Por ello, algunos/as de los entrevistados/as entiende que los TSE son el espacio de intervención de las UCDEs, que si bien es un territorio de “multi-intervención” de diversos actores inter-institucionales, el rol de las Unidades es hacerlo desde el plano educativo. En este punto, hay ciertos matices porque, algunos entrevistados plantean que las UCDEs actúan en espacios de “vacíos estatales” -aunque hay algunas políticas públicas- (entrevistado/a n°8) y, otras miradas sostienen que las Unidades participan en territorios con múltiples intervenciones y su particularidad es que son “representantes de la ANEP en territorio” (entrevistado/a n°10).

En este aspecto, para las miradas de los/as entrevistados/as los **TSE son espacios de cartografías- redes institucionales e inter-institucionales en territorio**, donde las Unidades tienen un rol importante en las trayectorias educativas:

es imposible que 4 personas [integrantes de las UCDEs] trabajen en esa lógica. Entonces para ordenar se prioriza. En algunos territorios es el lugar donde nosotros profundizamos más las acciones porque sabemos que hay una vulnerabilidad mayor, con la lógica de que eso después genere también un trabajo con las redes institucionales que también deberían trabajar en ese territorio y tironee: qué pasa con el MIDES, qué pasa con Salud Pública, qué pasa con los otros actores que deberían estar o están trabajado muchas veces en esos territorios. Siempre digo: porque si cuando un niño de la Escuela no tiene carné de salud no puede ir a la Escuela, sin embargo puede ir a la policlínica y no le preguntan si dejó de estudiar, ¿no?. Entonces deberíamos ir hacia un sistema en el cual todos aportemos a todo. (...) El sistema educativo está haciendo de contralor de un sistema de salud. Bueno el sistema de salud debería hacer de contralor del sistema educativo. Es tan importante que estudie como que tenga las vacunas (entrevistado/a n°8)

Se encargan un poco de los departamentos que les toca o territorios que les toca gestionar y entonces ellos son los que tienen más acercamiento a lo que es la Escuela Primaria, a Básica y también a Superior. Y lo que hacen es como un pequeño hilado para que esa continuidad se vaya dando. Es un trabajo muy arduo, muy de todos los días (...), de estar ahí en el territorio y porque además en el territorio cuando se los necesita para cualquier cosa, saben que pueden contar con ellos. Después, es muy importante el trabajo que hacen ellos con las Descentralizadas y desde la Oficina Central (Entrevistado/a n°3)

En estos enunciados, encontramos que el **“territorio” es expresión de una intervención en la educación que aspira a caracterizarse por la “intersectorialidad”** (Terigi, 2009). Terigi (2009) sostiene que la “intersectorialidad” es una de las formas de intervención del “fracaso escolar” en la última década: la misma se caracteriza por una acción gubernamental que entiende que para garantizar el derecho a la educación es necesario extender el espectro de áreas y organismos estatales que convergen en la política educativa (pp. 41-42). En este sentido, podemos afirmar que, desde la delimitación de los TSE, hay intentos por construir una intersectorialidad desde las redes estatales y actores del territorio para proteger y garantizar los derechos de los estudiantes. En cierta medida, las desigualdades sociales se reconocen como un problema que afecta al sistema educativo y -se intenta- resolver “fuera” del sistema escolar.

Se provoca una trama articuladora entre los criterios de delimitación de los TSE y los sujetos que son “propicios al fracaso escolar”. En este sentido, las fronteras o

desplazamientos entre los “territorios” y los sujetos se entremezclan. Son “territorios” habitados por sujetos que ya tienen políticas sociales compensatorias vinculadas a la órbita del MIDES; la ANEP entiende que para el seguimiento de las trayectorias de los sujetos que se ubican en los TSE, debe existir una “figura de la ANEP” que intervenga en el territorio. En este entramado, se comprende que las variables socioeconómicas impactan o provocan efectos en el “fracaso escolar” pero las intervenciones estatales para su “atención y prevención” son pensadas con actores “fuera” del sistema educativo. ¿Cuál es el lugar de lo pedagógico de la intervención desde “fuera” del sistema educativo? Sería interesante, en próximos trabajos, indagar en el rol pedagógico de las UCDEs en articulación con las instituciones educativas formales. De acuerdo con los elementos discursivos que tenemos, las trayectorias son una intervención focalizada que toma como punto de partida a los adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años que concurren al centro educativo de su medio geográfico inmediato, dejando por fuera la “movilidad en el territorio”, es decir, la posibilidad de asistencia de los adolescentes a otros centros educativos fuera de su entorno cotidiano. Es decir, acota el tránsito que realizan los adolescentes y jóvenes de “su territorio”. En este aspecto, uno de los/as entrevistados/as refirió a las tensiones y/o interrogantes que se presentaron al momento de implementar la propuesta de los TSE:

(...) hacemos una definición de criterios de acuerdo con las variables de vulnerabilidad o con relación a los centros educativos (...) [porque] no todos los que asisten a un centro son de ese TSE. (...) después viendo de qué se trataba la política misma (...), me parecía que había que hacer otra cosa. Había que elegir centros y en función de los centros cierto esquema de reclutamiento. Porque en realidad el territorio está asociado al, perdón por la expresión, reclutamiento que hace el centro (...) me parecía que había que hacer otra lógica, una lógica más de mapa, de incidencia del centro y trabajar con los centros que están en ese ámbito de incidencia. Y los Territorios Socioeducativos son esos, porque tu actor y tu unidad es el centro, no es el estudiante en este caso (...). Una cosa es poner el estudiante como centro (...). Pero si vas a laburar con la política, quién ejecuta la política es el centro educativo. Tu unidad es el centro (Entrevistado/a n°11).

En torno a estos planteos, la puesta en práctica de la política puso al descubierto las dificultades de pensar las desigualdades sociales que afectan a la escuela a partir del territorio.

Cabe preguntarse por los sentidos de sujetos que condensa esta política focalizada donde lo “socioeducativo” describe al “territorio”. Si aunamos lo “socioeducativo” al

“territorio”, son sentidos discursivos cuyos sujetos y territorios que habitan adquieren determinadas connotaciones: es un territorio cuya población se caracteriza por la “prevención” y/o “reeducación” de adolescentes en situación de pobreza, construidos como “potenciales o posibles delincuentes”. El “territorio” es el espacio geográfico en el que hay que intervenir para hacer el “seguimiento” al sujeto caracterizado por lo socioeducativo.

Para los actores entrevistados, el problema del “fracaso escolar” se plantea como un problema que requiere acompañamiento y de otras propuestas educativas:

se está trabajando en esto de cómo mejorar la trayectoria y el acompañamiento hacia Educación Media y esto implica trabajar fuertemente cuales son las posibilidades de propuestas de egreso, mirar como con mucho más cuidado cuales son las opciones que terminan tomando las familias y los gurises, sobre todo para hacer como una medicina preventiva (Entrevistado/a n°1)

(...) cuando definimos en el Sistema de Protección los Territorios Socioeducativos, los centros están ahí asociados. Por eso es importante cuando armamos las ofertas educativas, tener ofertas educativas pertinentes y no las tradicionales solamente para el que viene de su edad habitual. Sino tener otras experiencias educativas que alberguen a otros estudiantes que han transitado. Es muy interesante ver en datos lo que pasa con el estudiante que repite por segunda vez, se vuelve a inscribir en las propuestas educativas, pero obviamente hay que ofrecerle algo distinto (entrevistado/a n°5)

Desde los actores entrevistados, la necesidad de acompañamiento a los sujetos que están comprendidos a un TSE y las propuestas educativas que se ofrecen son de relevancia.

El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE):

En los documentos analizados, el seguimiento a las trayectorias es comprendido como responsabilidad del Estado para garantizar el derecho a la educación y, para realizarlo se proponen grandes acciones: lograr unificar en un sistema informático los datos de los distintos subsistemas y de los organismos estatales y, a su vez, la búsqueda de estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas; “las mismas formarán parte del proceso sistemático y planificado que ANEP plantea desde los primeros ciclos, pero tendrán singularidades vinculadas a la edad y trayectoria de quienes transitan este tramo educativo” (ANEP- CODICEN, 2015-2019, p. 219).

En diciembre de 2015 se aprobó el “Protocolo de seguimiento y actuación para garantizar el derecho a la educación” (Res.nº80, Acta nº95 del CDC), y posteriormente se aprobaron dos documentos que intentan poner en práctica el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE). Se entiende que,

este sistema hará posible el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar. (CODICEN, 2015)

El SPTE, como estrategia para garantizar las trayectorias escolares de formas continuas, completas y protegidas, presenta como elementos claves la “detección de la vulnerabilidad” y la “intervención”, siendo el significante central el “riesgo de abandono”. Siguiendo esta línea, los **componentes del SPTE** son: “información, identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación, un equipo de seguimiento y acompañamiento y el proyecto institucional- pedagógico de cada centro” (CODICEN- SPTE, 2016):

por un lado, se valora la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles, y por otro, la conformación de equipos educativos en cada centro de enseñanza, con el objetivo de desarrollar el acompañamiento necesario a aquellos estudiantes que presenten dificultades para lograr la inclusión permanencia y completitud de sus trayectorias. (CODICEN- SPTE, 2016, p.1)

Se presenta al sistema informático como un aspecto necesario para hacer el seguimiento de los estudiantes tanto al interior de un año escolar como durante su trayectoria escolar a mediano y largo plazo. En este sentido, con la intención de visualizar la trayectoria individual dentro de los subsistemas de la ANEP, se plantea la relevancia de construir el Sistema Nacional de Seguimiento de Alumnos (SENDA). En el momento en que se finalizó con la realización de entrevistas, los actores se refirieron al Registro Único del Alumno (RUA) como la herramienta digital que permitía unificar la información del Programa de Gestión Unificada de Registros e Información (GURI) del CEIP.

A su vez, se presenta la “identificación temprana del rezago y la prevención de la desvinculación” (CODICEN- SPTE, 2016) como elementos centrales con el objetivo de

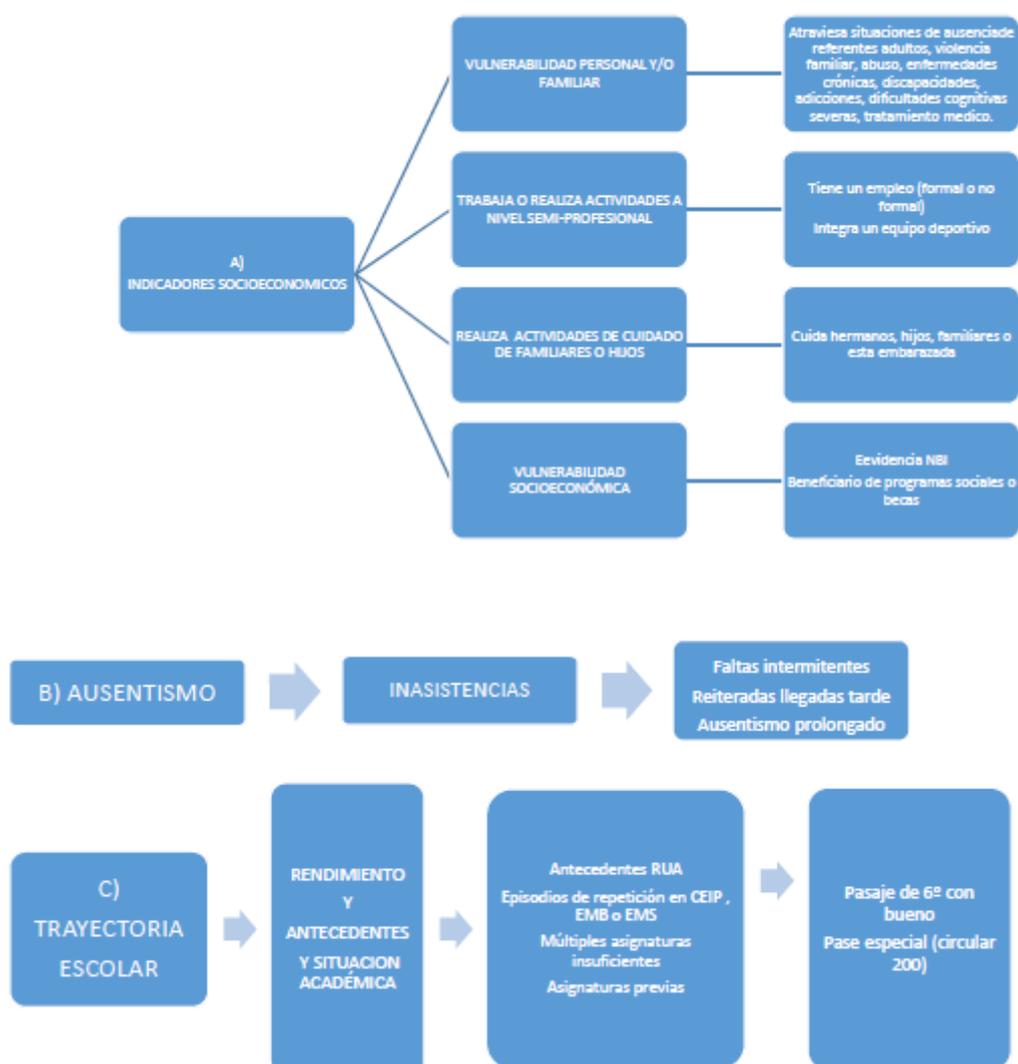
“avanzar en mejoras en las posibilidades de acceso de los estudiantes a un nuevo ciclo, así como frente a la constatación de situaciones donde se pueda ver obstaculizada la continuidad por ausentismo” (p.10). Por tanto, la “detección del riesgo” y el “acompañamiento” son presentados como formas de garantizar el derecho a la educación.

El sentido de “riesgo educativo” aparece como elemento central para “prevenir” y “proteger” casos en que se “puede afectar la escolaridad de niños, niñas y adolescentes” y, a su vez, “implica la producción de respuestas pedagógicas a las situaciones escolares que definen tal riesgo” (CODICEN- SPTE, 2016, p.5). En el Protocolo (2016), se afirma que considerar los riesgos implica, “no en términos de propiedades subjetivas” sino, observar la “interacción de los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema para su escolarización” (p.5). Teniendo en cuenta los documentos oficiales, afirman que implica mirar al sujeto con relación a las “condiciones pedagógicas e institucionales”:

atender el riesgo educativo requiere diversidad de respuestas pedagógicas, complejas e integrales, en las que el proyecto institucional también se pone en juego. Así, aun cuando puedan definirse estrategias y herramientas generales, se entiende que las respuestas pedagógicas no serán únicas o universales, sino fundamentalmente singulares y requerirán la reflexión informada respecto a cada situación (CODICEN- SPTE, 2016, p.5).

De acuerdo con los elementos extraídos del protocolo, la identificación de la “población en riesgo” está determinada por variables de tres tipos: “indicadores socioeconómicos”, “ausentismo” y “trayectoria escolar” (CODICEN- SPTE, 2016, p.24). Se entiende que las “trayectorias informadas” permitirían la actuación del Estado y la garantía de la educación como derecho. En este sentido, podemos afirmar que, la mirada hacia los sujetos para “proteger sus trayectorias”, son pensadas desde una trípode de condicionantes que confluyen en el “riesgo educativo”:

INDICADORES Y VARIABLES SAT:



Extraído de: CODICEN- SPTE, 2016, p. 24

En torno a estos indicadores, “el riesgo” es construido a partir de un entramado de indicadores: “socioeconómicos” que refieren al sujeto en su contexto (familiar, actividades en el hogar y fuera de ella, dificultades económicas), “ausentismo” al centro educativo (inasistencias reiteradas o llegadas tardes) y “trayectoria escolar” (rendimiento y antecedentes educativos dentro del sistema formal).

En cierto sentido, el “riesgo educativo” adquiere el sentido de reconocimiento de la no-homogeneidad de la población escolar. En otros términos, recuperando los planteos abordados anteriormente (los sentidos sobre “reeducción”, “prevención” y “educación”; Martinis, 2013), la noción de “riesgo educativo” es portadora hacia aquellos sujetos que presentan determinadas características “socioeconómicas” y que “no se adaptan” a la

propuesta “homogénea” del sistema educativo formal. En estos términos es que se plantea que,

A la vez compromete a todos los actores del centro educativo y muy especialmente a los docentes en tanto responder a estas situaciones involucra la enseñanza y los aprendizajes de tal modo que muchas veces se requiere poner en juego saberes y conocimientos pedagógico- didáctico diferentes a aquellos a los dispuestos habitualmente. Supone también estrategias y dispositivos especiales, no asociadas directamente a la enseñanza y siempre en el marco escolar- educativo como el soporte informático de información, el acompañamiento educativo; la actuación de actores específicos; la modificación de espacios y tiempos escolares. (CODICEN- SPTE, 2016, p.5)

En torno a esto, el “acompañamiento educativo” aparece en escena con el sentido de “acompañar” a una “relación de uno a uno”, a “un acompañante y un acompañado que se complementa en el marco de grupo y del centro educativo (CODICEN- SPTE, 2016, p.6). Se entiende que, para el caso de enseñanza media, “el acompañamiento a su trayectoria tiene en la base la co-construcción de rutas posibles de modo que el diálogo acompañante – acompañado se convierte en premisa de otras estrategias de acompañamiento, que serían de lo contrario muy difíciles de desplegar” (CODICEN- SPTE, 2016, p.7).

En torno a ello, teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, el acompañamiento adquiere distintas dimensiones o ámbitos: acompañamiento desde el ámbito escolar (el centro educativo), en el “rol territorial” de la ANEP (papel de las UCIDEs y de las Comisiones Descentralizadas) y para articular con otras propuestas y programas educativos (con Organizaciones de la Sociedad Civil). En este entramado, las propuestas curriculares educativas en territorio para el “acompañamiento” de los “estudiantes en riesgo”, adquiere ciertas particularidades¹⁰⁴.

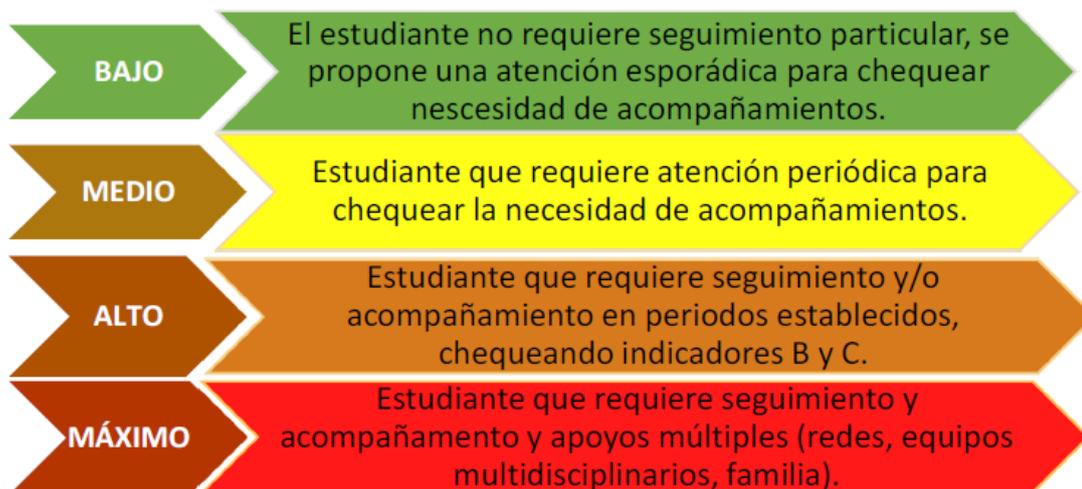
Por tanto, para la articulación del “riesgo educativo” y el “acompañamiento”, el Protocolo da una serie de indicadores y variables denominadas “alertas tempranas”:

relacionados con diferentes aspectos y dimensiones del desempeño escolar y la situación socioeconómica de los estudiantes. La combinación de presencia, reiteración y/ o magnitud, de esos aspectos configuran escenarios que podrían amenazar o hacer obstáculo a la posibilidad de continuar y completar una trayectoria educativa. A cada uno de estos indicadores le corresponde un umbral crítico, un nivel

¹⁰⁴ Aspecto que abordaremos en el capítulo siguiente.

a partir del cual se considera que la probabilidad de que ocurra la desvinculación escolar es baja, media, alta o máxima (CODICEN- SPTE, 2016, p.23).

Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas.



Extraído de: CODICEN- SPTE, 2016, p. 24

En torno a estas cuestiones, el derecho a la educación es comprendido como síntoma de permanencia del estudiante en el sistema de educación formal. A su vez, de la mano de la herramienta informática, el acompañamiento intenta trascender las lógicas, pero dentro del entramado de la obligatoriedad:

El SPTE recién está empezando (...). Actualmente se le ha dado mayor relevancia a la preinscripción temprana. [Identifica como] componentes importantes [que]: (...) ningún joven tiene vacío institucional. Esto significa que la trayectoria educativa en ningún momento el joven se va a quedar sin un respaldo institucional o gubernamental que se haga cargo de su trayectoria que era lo que pasaba antes. Antes terminabas en diciembre y en la fiesta de fin de año y hasta que no te inscribías en un nuevo centro educativo ahí había un vacío, no había nadie que se preocupara o que se ocupara de que vos tenías que estar en ese lugar. (...) lo que hay atrás de la parte administrativa, es que todos somos responsables, no importa el subsistema en el cuál estés, del lugar educativo de los jóvenes y de las familias. Tanto el que hace que se vaya, como Primaria que se está yendo y es responsable de que continúe, como el que va a recibir es responsable de que continúe. Eso hace una transformación que es la vieja idea de que todos estén adentro, ¿cómo trabajas para que todos estén adentro? (...) Nosotros tomamos a todos los estudiantes que salen de Primaria y discutimos a donde van a ir y cuáles son sus características de salida y cuáles son sus características de entrada (...) (entrevistado/a n°8)

Miradas de los actores entrevistados: particularidades del SPTE y sus vínculos con los TSE. El lugar de lo pedagógico.

Es interesante resaltar que, de la totalidad de los/as entrevistados/as, al momento de preguntar por la protección de trayectorias educativas, emergieron varias miradas sobre las propuestas de seguimiento en la educación -principalmente en la enseñanza media básica-. Cabe destacar que las miradas variaron según la pertenencia a los subsistemas de la ANEP.

Por un lado, una minoría de los/as entrevistados/as redujeron las trayectorias educativas al sistema informático:

la protección de las trayectorias son un sistema informático como el que tenemos hoy, donde vos ponés una cédula y sabés todo del chiquilín, es muy bueno. Es muy bueno todo el trabajo que se ha hecho con los datos, pero es insuficiente. Hay que seguir y eso es formación y pienso, y mucho trabajo. Porque también me preocupa mucho todo esto de la ampliación cultural, para mí es una obsesión que me parece que atraviesa todas las clases sociales (entrevistado/a n°2).

Esta mirada, representativa de los/as entrevistados/as vinculados al CES, entiende que la “ampliación cultural” es relevante para las trayectorias educativas en el marco del derecho a la educación¹⁰⁵.

En cambio, una mayoría, entiende que la protección a las trayectorias es una política educativa: “Es una política. No es un programa” (entrevistado/a n°8), es “la universalización de la educación en su conjunto” (entrevistado/a n°5); “es el gran paraguas que engloba todo el accionar” (entrevistado/a n°6). Dentro de esta mirada, podemos ubicar a quienes resaltan la protección de las trayectorias adscribiéndose al funcionamiento del protocolo y otros que trascienden la mirada. Analizando las entrevistas de quienes entienden que el SPTE es una política, de una forma u otra, se presentan varias particularidades o características que la describe.

En primer lugar, se caracteriza por ser **una propuesta de abordaje común a los subsistemas de la ANEP (CEIP, CES y UTU)** y tiene la particularidad de que busca “construir la política” teniendo en cuenta las especificidades de los actores del territorio:

¹⁰⁵ Ver en el presente capítulo, *El seguimiento a las trayectorias dentro de CES*.

No es un programa, es una política porque justamente no es una serie de acciones que podríamos definirla. Nos juntamos y decimos bueno vamos a hacer acciones de acompañamiento, las acciones de acompañamiento serán estas, y después evaluamos si funciona o no. Pero nos genera cambios a nivel de la política. Nosotros nos definimos como una política, eso tiene ese ida y vuelta. Paralelamente igual tiene componentes específicos (Entrevistado/a n°8)

Entonces el sistema tiene esa doble lógica de generar acciones de acompañamiento o de hacer acuerdos con los subsistemas, porque no los generamos nosotros, hacemos acuerdos con los subsistemas para el acompañamiento, pero paralelamente mientras desarrollamos estas actividades y acciones, estamos reflexionando sobre qué problemáticas hay y tratamos de generar cambios a nivel de sistema. Entonces es común el ida y vuelta permanente (Entrevistado/a n°8)

Por tanto, desde la visión de los/as entrevistados/as, es una política que acuerda líneas comunes con los subsistemas y paralelamente visualiza su viabilidad en la puesta en práctica. Aquí es interesante señalar que los significantes “acuerdos” y “participación” aparecen como elementos que le otorgan cierto sentido a la propuesta del SPTE. A su vez, se presenta como una política que dialoga entre “lo central” y “lo territorial”, es decir, entre la DSIE y las UCDEs. En tanto, no se define como una política vertical, sino que intenta construir desde los actores que “representan a la ANEP en territorio”; dichos representantes refieren a las Comisiones Descentralizadas y las UCDEs. A modo de ejemplo, las dificultades percibidas por los actores de las UCDEs permitieron buscar estrategias para “solucionarlas”:

un ejemplo muy simple era el papel. Se perdían los pases papel cuando salían de la Escuela y muchas familias iban al Centro Educativo de Media y les decían: no mirá si no tenés el papel no te puedo inscribir, o muchas familias ni iban porque pensaban que como habían perdido el papel no podían llegar. Bueno eso es algo muy mínimo que lo detectamos a partir de estar en territorio con las familias y acompañarlas. (entrevistado/a n°8)

Por otro lado, **la interinstitucionalidad** es otro aspecto que caracteriza la propuesta. Los/as entrevistados/as entienden que el abordaje común se logra a través de una perspectiva interinstitucional dentro de la ANEP y extra-ANEP,

El sistema tiene en primera fase todo un trabajo intra-centro educativo y con los quipos de referencia (...) donde las Comisiones Descentralizadas tienen un lugar muy importante en la definición por ejemplo de ofertas educativas. Y en poder también entre ellos empezar a mirar cuando no hay oferta educativa cuál es el mejor espacio

para que circule un estudiante y para que efectivamente tenga el derecho a la educación. O sea, el derecho a la educación está consignado ahí (entrevistado/a n°5) Es un trabajo interinstitucional para poder tejer la famosa malla de protección cuando ese niño tiene algún tipo de vulnerabilidad (...) la universalización de la mirada de todos los Estudiantes que egresan de primaria, en sexto año en particular, y el pasaje a Enseñanza Media (entrevistado/a n°9)

Una política interinstitucional que apuesta a articular el trabajo en las instituciones, que apunta a "aunar la intervención en las familias" porque a veces "vamos a intervenir cuando ya están multi-intervenidos" (entrevistado/a n°9). En esta misma línea, es interesante recuperar los planteos mencionados en el ítem anterior. Esta red interinstitucional adquiere relevancia en territorio, pujando para que el lugar de la escuela adquiera relevancia:

En algunos territorios es el lugar donde nosotros profundizamos más las acciones porque sabemos que hay una vulnerabilidad mayor, con la lógica de que eso después genere también un trabajo con las redes institucionales que también deberían trabajar en ese territorio y tiree: qué pasa con el MIDES, qué pasa con Salud Pública, qué pasa con los otros actores que deberían estar o están trabajado muchas veces en esos territorios. Siempre digo: porqué si cuando un niño de la Escuela no tiene carné de salud no puede ir a la Escuela, sin embargo, puede ir a la policlínica y no le preguntan si dejó de estudiar, ¿no? Entonces deberíamos ir hacia un sistema en el cual todos aportemos a todo. (...) El sistema educativo está haciendo de contralor de un sistema de salud. Bueno el sistema de salud debería hacer de contralor del sistema educativo. Es tan importante que estudie como que tenga las vacunas (entrevistado/a n°8)

En cierto sentido, lo mencionado aquí da cuenta de la articulación concreta en el "territorio" sobre el "lema" "Todos por la educación". Desde la ANEP, las UC DIEs adquieren relevancia en territorio: en los TSE se destaca el "acompañamiento", "el seguimiento", el "estar atento con lo que pasa" (entrevistado/a n°3). Mientras que algunos/as destacan la importancia de las Comisiones Descentralizadas para implementar el SPTE, otros/as mencionan la relevancia de las UC DIEs por su rol de articulador en territorio.

Aquellos/as que destacan la **relevancia de las Comisiones Descentralizadas**, centran su atención en los centros educativos para el seguimiento de las trayectorias educativas. Entienden que, más allá del SPTE, es necesario cambiar algunos aspectos dentro de los centros: "Pensar la estructura de la ANEP en clave de empoderar a los territorios" (entrevistado/a n°5) así como las prácticas docentes desde su formación (entrevistado/a n°2 y n°5). El "foco" es el centro para "ir pensando, también, desde la

lógica de qué eligen las familias [en la preinscripción temprana] y dónde están las propuestas" (entrevistado/a n°5).

La mayoría de los/as entrevistados/as, destacaba la **relevancia de las UC DIEs** para articular con las Comisiones Descentralizadas, los centros educativos, la DSIE y otras instituciones extra-ANEP (MIDES, ASSE, INAU, Intendencias, entre otros): "triangulan entre los centros educativos, las Comisiones Descentralizadas y la DSIE" (entrevistado/a n°8); "es el motor de todo (...). Debería seguir en ese papel de borde con otras instituciones, con una mirada más orientada a decir: bueno está bien, la educación no puede resolver los problemas alimentarios de los y las botijas, pero sí podemos hacer algo nosotros con las instituciones de salud mental que están" (entrevistado/a n°11). En este marco, una minoría se interroga la continuación del rol de las UC DIEs en la línea de "atención focalizada": "Creo que deberíamos trabajar mucho más en la sensibilización y formación de los equipos que están dentro de los centros. (...) [Los Referentes de Trayectorias] están dentro de los centros educativos, ya existían, pero estamos tratando (...) que no funcionen solos, sino que se piense como equipo" (entrevistado/a n°8).

Este aspecto se cruza con las **tensiones entre lo universal y lo focalizado**. Con relación a ello, algunos/as de los/as entrevistados/as especifican que "es una política de universalización" (entrevistado/a n°5) pero otros/as, mencionan que parte de una:

el sistema en tanto práctica, siempre se le buscó un énfasis en los territorios. Por ejemplo, parte del sistema tiene que ver con actividades de ampliación del tiempo educativo, bueno prioricémosla en el territorio. (...) Normalmente siempre se pensó así, prestémosles más atención a los equipos de los territorios, aunque era para todos después. (...) ¿Vos estás focalizando una política ahí o no? No, porque es universal, todos deben tener Referentes de Trayectorias, todos tienen que hacer acompañamiento (...). Entonces los territorios no tienen nada de distinto a lo que tienen los demás. En ese sentido hay componentes universales que son universales y hay otras cosas que, como no puede llegar a todos, tratás de llevarlo ahí. Entonces es como una focalización residual, no es que haya una orientación absolutamente universal que no mire las desigualdades territoriales, porque no es eso tampoco (...). Declaro que es universal, ya es para todos. No. Pero entre eso y solo voy a focalizar la política en estos lugares, quedó en una cosa híbrida, imprecisa, indeterminada en cierto sentido (...). Porque en algunos casos se priorizaban, o los proyectos de las descentralizadas trataban de que se ejecutaran ahí como innovaciones por decirlo de alguna manera, tratabas de orientar los territorios. (...) Que no es tampoco de compensación (...). Es como un criterio de selección más bien. Porque no es que focalizaste acciones ahí, no. Es como tengo que elegir, elijo éstos. (...) No es que se haya focalizado, es que se dio un criterio de selección, elegibilidad, a quién elegir, si tienen que elegir, elegí estos. Me parece que fue eso un poco la lógica con relación al sistema en sí (entrevistado/a n°11)

La noción de “focalización residual” empleada por el/la entrevistado/a nos resultó significativo para analizar las tensiones entre lo universal y lo focalizado. De acuerdo con este planteo, el SPTE es para todos los estudiantes porque abarca a líneas comunes de todos los subsistemas y el sistema informático sirve de sustento para ello. Pero, para su seguimiento, pero “existen territorios” que necesitan de actores (en este caso las UCDEs) para “posibilitar” llevar adelante el derecho a garantizar.

yo que tengo 40 años acá siempre estuvo depositada la responsabilidad en el Estudiante, en la familia, siempre fuera del sistema. Acá en las últimas décadas nos responsabilizamos, el sistema es responsable (entrevistado/a n°6)

Con el SPTE están todos adentro, ahora el gran desafío es ver qué hacemos adentro de la institución de Media para sostenerlo. Así que creo que el SPTE nace con toda la expectativa de decir: el estudiante es uno y yo lo tengo que mirar desde que entra a la escuela y va pasando por distintos tramos educativos, y voy tratando de trabajar algunas cuestiones que tienen que ver con el cuidado de esa trayectoria para que sea continua, completa y protegida (entrevistado/a n°9)

El SPTE plantea el reconocimiento de la heterogeneidad y las posibilidades de sostenerlas dentro del sistema educativo. En este entramado de acompañamiento, ¿cómo tejer propuestas que no se reduzcan a la mera permanencia, sino que abarquen en la educación como derecho?

Recuperando la mirada de los actores entrevistados podemos diferenciar -en términos generales que- para algunos construyen un sentido de las trayectorias educativas como sinónimo de continuidad de los estudiantes por los distintos subsistemas de la ANEP y, otros, plantean la pretensión de las trayectorias con un acompañamiento pedagógico. Para ambos casos, ubicamos cierta relación con los antecedentes del SPTE identificados por los actores entrevistados: para los primeros, el SPTE es una política educativa (no un programa) que tiene como antecedentes principales los programas Tránsito y Compromiso Educativo; para los segundos, identificaron como antecedentes las tutorías implementadas en CES y el Programa de Maestros Comunitarios.

También nos interesa destacar que en los actores del CES el “acompañamiento a las trayectorias educativas” asumió determinadas características. Mientras que en el caso de los actores de UTU hacían referencia al acompañamiento en articulación con otros actores del Estado, CES ubica la centralidad de los estudiantes en el centro educativo. Mencionan el Proyecto APTE, “Acompañamiento a la Protección de las Trayectorias en Educación Secundaria” (ANEP-CES, APTE, 2016). A su vez, le otorgan relevancia a los

Equipos de Referentes para “hacerse cargo del seguimiento del estudiante” (entrevistado/a n°4):

es un conjunto de personas. En ese momento nosotros teníamos al Profesor APTE que es el Profesor que acompañaba las trayectorias de los Estudiantes. Pero también había otros Profesores, algunos que se sumaban a la propuesta, los Profesores de docencia indirecta. Nosotros queríamos contar con los de Docencia indirecta, sobre todo, con los Adscriptos, el Ayudante de Laboratorio, el Profesor Orientador Pedagógico (cuando estaba), pero también el Profesor Orientador Bibliográfico, para que ellos tuvieran realmente y recibieran a los estudiantes y que pudieran estar y crear como Referentes. ¿Qué es lo que vemos en primer lugar? Que son chiquilines, los más vulnerables, que están solos y que no se integran fácilmente, se desvinculan fácilmente. Entonces ¿cómo vos creas eso? (...) Nosotros ahora estamos apostando mucho a las tutorías ¿qué es lo que vemos después de hacer todo un examen exhaustivo de las tutorías? Que los chiquilines van voluntariamente. (...) Cómo vos logras que el chiquilín complete su trayectoria si no viene nunca. Entonces es muy difícil y nosotros pretendíamos [hacerlo con ese equipo], con ese equipo que ya no existe más (entrevistado/a n°4)

Este proyecto APTE que no existe más, “porque no hay recursos” (entrevistado/a n°4), buscaba hacer el seguimiento a las trayectorias a través de las tutorías: son las “formas de hacer el seguimiento, pero no hay en todos los centros (...) [un] trabajo personalizado” (entrevistado/a n°4): “Con estos chiquilines vos no podes de ninguna manera atenderlos como a todos, no. Ellos se van y además si vos no les ofreces algo diferentes se van porque no entienden lo que está pasando adentro del aula, no entienden. Además, hay otras lógicas actualmente, son los millennials” (entrevistado/a n°4). Acá emerge una relación entre pobreza y tratamiento diferencial de acceso a una cultura común y plural.

Otros/as de los/as entrevistados/as menciona que el seguimiento a las trayectorias y acompañamiento dentro de CES se está articulando con relación a los equipos educativos y las Adecuaciones curriculares y cursadas Singularizadas.

Nosotros los estamos tratando de conformar con un miembro del Equipo Directivo, que en general es el o la subdirector – subdirectora, y con parte del elenco más estable del Centro que tenga una sensibilidad especial. Entonces en general estos pueden ser o un Adscripto, un Profesor Orientador Bibliográfico, un Preparador, de esos que tienen muchas horas en el turno, pero debe tener una condición realmente natural, una preocupación genuina. Y muchas veces, tienen un Equipo Multidisciplinario, un Psicólogo, un Asistente Social, o ahora tenemos las nuevas figuras de los Educadores Sociales, particularmente en Montevideo que son estudiantes pero que vienen a traer un oxígeno bastante interesante a las Instituciones (entrevistado/a n°2)

“¿Otras formas?” de abordar el “fracaso escolar”: entre lo focal y lo universal, la obligatoriedad y el derecho a la educación

Con el análisis de los TSE y el SPTE, nos interrogamos sobre la emergencia de “nuevas” formas de abordar la problemática del “fracaso escolar” a poblaciones históricamente excluidas del sistema educativo formal. A través del análisis que realizamos, observamos que el “fracaso escolar” es comprendido como una pluralidad de aspectos que parecen entrelazarse: las características socioeconómicas del sistema desigual y aspectos propios del sistema educativo.

A su vez, en el marco de la universalización de la enseñanza media, el significante “Todos por la educación” otorga cierto sentido de comprender lo escolar como un aspecto que compete a todos los actores estatales que están en el territorio, trascendiendo la construcción discursiva que entiende la educación como competencia solo de la ANEP. En otros términos, significó la ampliación de responsabilidades a otras instituciones estatales y de la sociedad civil para garantizar el derecho a la educación. Pero, ese “Todos por la educación” se reduce a una estrategia de intervención en los TSE. Esto tensiona las relaciones entre lo universal y lo focalizado, así como las nociones de educación y sujetos que condensa.

Recuperando los sentidos del término “socioeducativo”, como significante que describe al “territorio” y como criterio para el despliegue de estrategias en determinadas zonas, nos preguntamos las construcciones discursivas que se constituyen en torno a ese lugar de intervención. Lo “socioeducativo”, como reconfiguración discursiva de las nociones de “prevención” y “reeducación” construidas en torno al discurso de la seguridad ciudadana, identifica conjunto de poblaciones de acuerdo con criterios de “vulnerabilidad económica, social y educativa” y los construye socialmente como “sujetos de riesgo” (por ejemplo, de “riesgo de abandono”). El criterio de prevención para intervenir en los “sujetos en riesgo” se construye, en primer lugar, desde estrategias que se deben implementar en el “territorio” y desde “agentes externos al sistema escolar”. En segundo lugar, a través del despliegue de un Sistema -Protocolo dentro de los centros educativos formales.

Para el primer caso, la identificación de la “población en riesgo” o como sujetos peligrosos y probables para el fracaso en el sistema escolar por sus características socioeconómicas, se hace extensivo a barrios o zonas que tienen esta población. Se toma

como cadena articuladora del “fracaso escolar” la “vulnerabilidad socioeconómica”, el “riesgo o peligro de abandono” y la concentración de los sujetos en anclajes territoriales que asisten al centro educativo inmediato. Se niega la posibilidad de circulación que realizan los adolescentes y jóvenes cuando comienzan a cursar los estudios en educación media. Y, a su vez, se condensa una idea de espacialidad geográfica con relación a la desigualdad social, es decir, la idea de “zonas periféricas” o de zonas de pobreza que se debe intervenir porque los sujetos que allí residen son población de “riesgo educativo”. En este marco, nos preguntamos las afectaciones del significante “territorio” por aspectos vinculados a los mojones mencionados en el capítulo segundo.

El despliegue de la ANEP en los “territorios” es a través de las UCDEs, actores que articulan con las Comisiones Descentralizadas y de actores estatales que deben ser garantías para las trayectorias escolares de contingentes de población. Buscan unificar el diálogo entre los subsistemas de la ANEP en las localidades concretas y el trabajo interinstitucional para el acceso y la permanencia escolar. En este sentido, observamos que es una estrategia focalizada que pretende intervenir en el “fracaso escolar” a partir de “agentes externos al sistema escolar” pero pertenecientes a la ANEP. En torno a estas cuestiones, entendemos que los TSE son una política focalizada, ¿es una propuesta de “focalización con pretensiones universales” que se ocupa del “fracaso escolar” de contingentes de población?; ¿en qué medida los sentidos de lo “socioeducativo” no “afecta” las formas de intervención de los distintos actores? Es decir, teniendo en cuenta la relación entre el sentido de “territorio socioeducativo” como noción que condensa elementos asociados a la inseguridad y la pobreza, ¿en qué medida afecta las estrategias de intervención de los distintos actores?, en tanto, ¿de qué forma no se resignifica la noción de “sujeto carente”? Porque, en definitiva, se convierte en un espacio de “multi-intervención” de las instituciones estatales. En torno a ello, nos preguntamos por los límites difusos entre el derecho a la educación y la focalización de las políticas de intervención para “atacar” el “posible fracaso escolar”.

En segundo lugar, el SPTE es presentado como aspecto para garantizar el derecho a la educación: algunos actores lo identifican como una política universal para el derecho a la educación que engloba a todos los subsistemas de la ANEP (no solo a los TSE) y otros como un programa o protocolo de intervención. En el SPTE, los significantes centrales que lo constituyen son “riesgo educativo” y “acompañamiento” para la protección de las trayectorias escolares.

La noción de “riesgo educativo” es construido a partir de indicadores: “socioeconómicos” que refieren al sujeto en su contexto (familiar, actividades en el hogar y fuera de ella, dificultades económicas), “ausentismo” al centro educativo (inasistencias reiteradas o llegadas tardes) y “trayectoria escolar” (rendimiento y antecedentes educativos dentro del sistema formal). En este aspecto, el “riesgo educativo” se construye la necesidad de un “acompañamiento” a los “sujetos que parecen no adaptarse” o ser “posibles desertores del sistema escolar”. La noción de “acompañamiento” se enlaza con la responsabilidad de adultos en diversos ámbitos, no solo le compete a las familias y docentes sino a otras instituciones de la sociedad.

Encontramos que estas formas de abordar el “fracaso escolar” intentan generar un breve desplazamiento al discurso educativo de las décadas de 1990. Las categorías de “mutantes”, “perdedores”, “herederos” y “previsibles” construidos en décadas anteriores, son desplazados por la noción de “riesgo educativo” y de “territorios socioeducativos”. En este marco, podemos decir que intenta ser una nueva forma de abordar el “fracaso escolar” pero que su discurso está contaminado por la construcción del *sujeto carente*.

Por lo tanto, podemos afirmar que, por un lado, se intentó construir un sistema de educación donde la responsabilidad del acceso, permanencia y continuidad es pensada más allá de los subsistemas de CEIP, CES o CETP-UTU. En este marco, lo informático adquiere la relevancia por centralizar un sistema unificado entre los subsistemas de educación primaria y media de la ANEP para el “seguimiento” de la trayectoria estudiantil. Con respecto a los TSE y el SPTE, son formas de intervención comprendidas en la “centralidad del estudiante”, otorgándole al Estado un papel relevante en el acceso, permanencia y continuidad del sujeto por el sistema educativo. De todos modos, de la aproximación realizada a estas “nuevas” formas de abordar el problema del “fracaso escolar”, nos continuamos interrogando sobre el lugar de lo pedagógico en el entramado educativo, así como sus relaciones con la noción de derecho a la educación. Derecho a la educación que parece traducirse como sinónimo de permanencia del sujeto en la institución educativa.

CAPÍTULO SEXTO:

Programas de Educación Media, “territorio” y/o “comunidad”

Tenemos todo en común sin poner nada en común, compartido o en público. Una forma de lo común desolada o arcaica está en expansión, mientras que una forma de lo común política está en un proceso de borramiento.

(...) la condición es no solo tener inventiva política, sino rever las categorías heredadas que oponen al individuo con la colectividad. Lo que se opone son las maneras de hacer lo común, las cuales implican formas de individuación, que pueden ser o no subjetivaciones. De hacer, no de fabricar, sino de hacer acontecer mediante formas de acción.

Laurence Cornú, 2012

Programas de educación media con “enfoque territorial”:

De la búsqueda realizada, hay una diversidad de programas de educación media básica de CES y de CETP-UTU en los que se refiere, de forma más o menos explícita, a un “enfoque territorial”. A modo de mención podemos ubicar: en la órbita del CETP-UTU al programa de Formación Profesional Básica (FPB), ReDescubrir (FPB-CECAP), Rumbo, Centros Educativos Comunitarios (CEC), Centros Educativos Asociados (CEA), entre otros; en la órbita del CES, podemos mencionar a Áreas Pedagógicas (CES-INAU), Programas Aulas Comunitarias (PAC) y Propuesta 2016, Liceos de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido, entre otros.

Para el análisis inicial seleccionamos dos programas: la Propuesta 2016 de CES y la propuesta de los Centros Educativos Asociados (CEA) del CETP-UTU. El criterio de selección se debe a que, en primer lugar, lo “territorial” aparece como uno de los ejes argumentativos; en segundo lugar, ambas propuestas surgen desde los dos subsistemas de educación media en tiempos casi simultáneos (CEA en 2017 y Propuesta 2016); en tercer lugar, entendemos que ambas condensan un entramado discursivo que se fue configurando en la última década.

Al momento de realizar las entrevistas, hemos consultado por los programas seleccionados (CEA y Propuesta 2016) y, a su vez, hemos interrogado por otras propuestas que el entrevistado consideraba que tenía un “enfoque territorial”. Frente a la diversidad de respuestas, hemos decidido aproximarnos al análisis de aquellas propuestas

que se reiteraron en las entrevistas que hicimos en distintos meses y a distintos actores técnicos y políticos.

Propuesta 2016 (CES): análisis del programa y planteos de los actores

La propuesta 2016 de Ciclo Básico del Consejo de Educación Secundaria (CES), comienza a gestarse en el año 2015 “como parte de un proceso de incorporación a los liceos de una población con perfil de alta vulnerabilidad social y educativa atendida por el Programa Aulas Comunitarias” (ANEP-CES, 2016, p.2). En tanto, la propuesta 2016 tiene como antecedente el Programa Aulas Comunitarias (ANEP- CES- PAC), contemplando a la “misma población objetivo” pero asumiendo ciertas particularidades. En torno a ello, interesa aproximarnos a algunos aspectos del Programa Aulas Comunitarias con la intención de mirarlo con relación a la Propuesta 2016.

Antecedentes de la Propuesta 2016: el Programa Aulas Comunitarias

El PAC surge en el año 2006 como un programa interinstitucional, con “enfoque socioeducativo” y con diversas modalidades de trabajo para determinada población: adolescentes entre 13 y 17 años que se “desvincularon” de la educación media sin haber aprobado primer año de ciclo básico y/o que nunca se matricularon (ANEP- CES- PAC). Son tres modalidades de trabajo que fueron variando con el tiempo: la Inserción Efectiva en Primer año (modalidad A), la Introducción a la Vida liceal (modalidad B) y el acompañamiento de los egresados del PAC durante su primer año de reinserción en los liceos o escuelas técnicas¹⁰⁶ (ANEP- CES-PAC, 2006; Larrosa, 2019).

El CES ubica al PAC como uno de los “Programas de Exploración Pedagógicas” (ANEP-CES-PEP)¹⁰⁷ junto con CECAP¹⁰⁸, ProCES¹⁰⁹, ECE¹¹⁰, CeR¹¹¹, CeReSo¹¹², Áreas Pedagógicas¹¹³ y PUE¹¹⁴. Haciendo una primera lectura de cada uno de los

¹⁰⁶ Ampliar sobre cada una de las modalidades en <http://pepces.weebly.com/pac.html>. Cabe aclarar que el programa planteado desde CES identifica las modalidades A y B; en los planteos de Larrosa (2019), como integrante de la Unidad Coordinadora del PAC, distingue como otra de las modalidades de trabajo el seguimiento y acompañamiento del estudiante en su reinserción en CES o UTU.

¹⁰⁷ Ampliar en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/programas-de-exploracion-pedagogica>

¹⁰⁸ Centro de Capacitación de Producción

¹⁰⁹ Programa de Culminación de Estudios Secundarios

¹¹⁰ Educación en Contexto de Encierro

¹¹¹ Centro de Recursos para alumnos ciegos y de baja visión

¹¹² Centro de Recursos para Estudiantes sordos

¹¹³ Áreas Pedagógicas entre CES e INAU

¹¹⁴ Programa Uruguay Estudia

Programas denominados de “Exploración Pedagógicas”, la característica en común es que están destinados a determinado perfil poblacional y, para su atención, el CES articula con otras instituciones u organismos estatales.

Para el caso del PAC, la “atención” de su población se piensa de forma interinstitucional entre el CES, el MIDES a través del programa Infamilia y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). Por medio de la Unidad Coordinadora, integrada por personas del CES y del MIDES, se coordinan los aspectos generales. En tanto, como propuesta que “reúne” la “educación formal” y “educación no formal”, cada una de estas partes aporta elementos para el programa: el Consejo aporta los docentes para las asignaturas, el MIDES ofrece el perfil socioeducativo y las OSC el espacio para instalar las aulas¹¹⁵. En este sentido, la propuesta educativa es llevada adelante “fuera” de “institución-liceal” y de forma interinstitucional coordinadamente.

El criterio para ubicar las primeras Aulas fue con referencia a las áreas territoriales del Programa Infamilia-MIDES que “tomó en cuenta que se tratara de zonas con realidades de pobreza y exclusión, la relativa proximidad de escuelas primarias y centros de enseñanza secundaria, y que fueran zonas donde las estadísticas de enseñanza secundaria detectaban altos grados de deserción entre los estudiantes de primer año” (Larrosa, 2019, p.24).

De acuerdo con las narraciones de sujetos que vivenciaron la experiencia del PAC (Scafati *et. al.*, 2019), una de las claves del trabajo de Aulas fue su continua interacción con el territorio y con las familias:

El conocimiento del barrio, la fluidez de relaciones con los distintos integrantes de la comunidad, la presencia activa en el entretendido de redes de apoyo para los jóvenes y la participación en los nodos existentes en cada lugar, constituyen elementos invaluable a la hora de establecer alianzas educativas en bien de los adolescentes. Hacer bien una derivación cuando las necesidades de los estudiantes rebasan las posibilidades del Aula Comunitaria puede marcar una diferencia vital en muchas situaciones. Conocer las problemáticas del territorio, así como las posibilidades, es una base fundamental para poder orientar y acompañar la vida cotidiana de los jóvenes. En todos estos aspectos, los equipos socioeducativos y su correspondientes OSC, brindan una experticia insustituible y nunca suficientemente valorada (Larrosa, 2019, p.30).

¹¹⁵ En algunos casos, las Aulas se llevaron adelante en OSC que ya tenían trayectoria en el territorio y en articulación con otros organismos estatales. A modo de ejemplo, El Instituto del Hombre es una OSC que desde 1983 desarrolla en la zona oeste de Montevideo y área metropolitana proyectos “socioeducativos” con adolescentes y jóvenes con distintos organismos del Estado (Moreira *et al.*, 2015, pp.159- 174)

En este entramado, donde el Aula se posiciona como posibilitadora trascendiendo o intentando interrumpir las lógicas cotidianas de los adolescentes, incorpora a las familias como sujetos partícipes de lo educativo, desde una “actitud de respeto y empatía”: “esta integración forma parte orgánica de la labor educativa que se realiza con los adolescentes; las familias son consideradas las principales aliadas” (Larrosa, 2019, p.30). Por tanto, teniendo en cuenta las experiencias relatadas por sujetos que vivenciaron el Programa Aulas, la construcción de la comunidad era comprendida como un entretejido de actores e instituciones que confluían en la educación del sujeto. A su vez, permitía el “acompañamiento” y la “continuidad” de la trayectoria del estudiante cuando se incorporaba a la “vida” liceal o de la escuela técnica.

Desde el relato de autoridades del CES, Aulas fue un “programa puente” para hacer frente a las consecuencias de la crisis del año 2002: cuando asumieron las autoridades de la ANEP-CES, fue necesario presentar “otra propuesta educativa” para los “estudiantes de alta vulnerabilidad social y educativa” (entrevistado/a n°2 y n°5). A partir del año 2015, comenzó el cierre de forma paulatina. Los/as entrevistados/as que se refirieron al tema plantearon una postura común con respecto al programa:

[Aulas Comunitarias] me parecieron cápsulas de pobres para pobres. Las Aulas, incluso hasta ediliciamente eran lugares totalmente inhóspitos, de una injusticia en todo sentido. Inaugurábamos unos Liceos espeluznantes y las Aulas en unos lugares terribles. (...) Me asusta esa sensación de que ésto es lo que a vos te toca. Pienso que justamente a los chiquilines más pobres, los que tienen en la casa el piso de tierra o no tienen baño, hay que darles el mejor piso y baño porque además me parece que eso es lo que va a generarles el deseo de superación también. Pero sobre todo me interesa que se sientan merecedores, esa es la expresión (...). Fue un interesantísimo proyecto que realmente permitió visualizar a estas personas, a aquellos chiquilines que estaban más allá de los bordes. (...) Creo que el problema que tuvo Aulas es que no pudo repensarse a sí misma, no tuvo capacidad de auto definición. Es como si hoy siguiéramos con el Plan de Emergencia. Es una barbaridad. Eso tiene que ser un tiempo en el que vos recuperas a esas uruguayas/os y de alguna manera los ayudas a enunciarse como ciudadanos y les empezás a dar las condiciones. De hecho, por eso fue pensado como un programa puente, como una situación intermedia para acceder a los Liceos. (...) Creo que el tema fue ese, tratar de forzar a meterlos en el Liceo y peligrosamente Aulas empezó a desarrollar casi un Liceo paralelo (...) (entrevistado/a n°2)

Se llegó a la locura de hacer primero, segundo y tercero de Aulas Comunitarias si seguíamos así íbamos a tener quinto y sexto entonces de alguna manera la alerta fue:

ojo que estamos haciendo Liceos para ricos y Liceos para pobres (...) (entrevistado/a n°10)

Sin duda que el discurso de los/as entrevistados del CES y los relatos de sujetos que vivenciaron la experiencia no son coincidentes. La preocupación de “crear liceos paralelos” y/o de hacer “guetos” educativos es interesante analizarlo a la luz de la hegemonía del formato escolar tradicional y el derecho a la educación: la “preparación para la incorporación a la vida liceal” supone comprender que el derecho a la educación se articula en el entendido al acceso al sistema “educativo formal” y, a su vez, en el “sentirse merecedores” de poder asistir a construcciones arquitectónicas “espeluznantes”. En torno a esto observamos el sentido otorgado al derecho a la educación: supone construir en el “otro” ser merecedor de acceder a una “arquitectura” “digna” y “provocar” el “deseo de superación”; en otros términos, hay un sentido de que a través de la educación se puede construir en el “otro” la visión de que hay “otras posibilidades”, pero no necesariamente con el acceso a contenidos culturales.

A su vez, para los/as entrevistados/as las Aulas, como “propuesta territorial” que se encontraban en las OSC -o sea “fuera del predio escolar”, significan espacios que irrumpen con el derecho a la educación para adolescentes y jóvenes. En tanto, se visualiza al centro educativo formal como el espacio “igualitario” que garantiza el derecho a la educación; es decir, otros formatos parecen no poder ser parte de construir esos aspectos. Un entrevistado/a sostuvo:

Sentía que ahí no estaba pasando más que la dilatación de la desvinculación, la dilatación nada más. Capaz que mirado así decís es un año menos que está en la calle, pero tengo el deber de hacer otras cosas, no de extenderle un año (...) tengo el deber de pensar algo distinto, tengo el deber de hacer un ofrecimiento diferente. Entonces ahí empezamos a pensar en lo que terminó llamándose la propuesta 2016 que justamente hace un enclave territorial y lamentablemente, porque después se tomó en contra. Nosotros insistimos en la fundamentación de que estuviera pensada para esos estudiantes que venían con condiciones de alta vulnerabilidad" (entrevistado/a n°2)

Por ello es que la Propuesta 2016 fue pensada como programa que contemplaba aspectos del PAC pero dentro de la institución liceal: “tratamos de buscar una propuesta con algunas cosas que ya habíamos aprendido muy bien de esas aulas que permitieran al joven insertarse desde el primer momento” (entrevistado/a n°10).

Propuesta 2016: interrupciones y resignificación del PAC

A partir del acercamiento al PAC, nos interesa analizar la Propuesta 2016 centrándonos en los movimientos que asumió el programa.

En primer lugar, cabe mencionar que el documento oficial del CES afirma que la Propuesta 2016 atiende a “un sector de adolescentes de 13 a 17 años que, habiendo egresado de Educación Primaria, no registra matriculación en Educación Media, presenta experiencias de repetición y rezago en Educación Primaria o de desvinculación en primer año de Ciclo Básico” (ANEP- CES, 2016a, p.2).

Plantea (ANEP- CES, 2016a) un curriculum con asignaturas semestrales y anuales porque “el desarrollo de los procesos de aprendizaje está previsto más allá de los cursos anuales” (p.3): es una propuesta de tres años, organizada de manera semestral, que tiene el “propósito de asegurar las trayectorias educativas” buscando ser “otras formas de acercamiento al conocimiento y a la cultura, otros saberes así como mayor soporte y seguimiento de los estudiantes en su permanencia en las instituciones” (p.2).

“Integración” y “permanencia”, así como “construcción colectiva” y “participación activa” aparecen como significantes que estructuran la propuesta y el papel de los actores en la misma.

La “integración” y “permanencia” del estudiante en el centro liceal y en el sistema educativo supone dos aspectos: por un lado, “implica (...) reconocer que las trayectorias personales están condicionadas pero no determinadas por el medio social y familiar”, confiando “en la capacidad de aprendizaje como generadora de la posibilidad de trascender lo que pareciera determinado” (ANEP- CES, 2016a, pp.2-3), y, por otro lado, supone un “proceso de adaptación recíproca entre el estudiante como individuo y miembro de un grupo y el entorno educativo” (p.3). En este marco, si bien la propuesta afirma la relevancia de centrarse en el estudiante, el programa le otorga un peso importante al rol de los adultos del centro educativo en el acompañamiento y seguimiento “del logro de competencias” (p.4).

En este marco, el rol de los adultos que forman parte del acompañamiento y seguimiento son los docentes de aula, el coordinador y el equipo socioeducativo. El rol docente es definido por su rol de “acompañamiento”, “mediador y facilitador del aprendizaje” (ANEP- CES, 2016a, p.6), que trabaja a través de la “metodología de proyectos” combinando las duplas o tríos y alternando con el ejercicio de la docencia individual, siendo el espacio de coordinación el ámbito “privilegiado” para la construcción de estos proyectos. Se entiende que a través de la “metodología de

proyectos”, por medio de ejes transversales y de forma interdisciplinaria, se logra un “mayor trabajo contextualizado y motivador” para los estudiantes (p.7).

En el caso del coordinador, tiene el rol de articulador con las familias, el estudiante y el liceo. El “equipo socioeducativo”, está integrado “por técnicos de diferentes especialidades” y “cumple un rol fundamental en el apoyo y seguimiento de los estudiantes coordinando con todos los actores institucionales, así como en territorio con las redes y organizaciones existentes tanto para la incorporación de los alumnos como para su sostén en el proceso educativo en colaboración con sus familias” (ANEP- CES, 2016a, p.19). En esta línea, se entiende que el centro promoverá el vínculo con la familia, “de manera de apoyarla a la vez que comprometerla e involucrarla en el seguimiento de la asistencia y el aprendizaje de los estudiantes” (p.20).

En la Propuesta 2016, las responsabilidades del mundo adulto ocupan otro lugar con relación al PAC: los actores provenientes del CES, con sus distintos perfiles (aunque hay predominio del profesor de enseñanza media), son los encargados que la organización de lo acontecido dentro de la institución. El diálogo con las OSC u otras instituciones sociales es para la organización conjunta de talleres.

Los talleres son actividades que pretenden ser parte de la “extensión del tiempo pedagógico”, como sinónimo de “extensión de la jornada escolar”, donde se busca “generar espacios educativos con formatos escolares que desestructuren los tiempos y espacios institucionales”, ofreciendo a “los estudiantes especialmente a aquellos más vulnerables socioeducativamente, otras ofertas culturales, mayor soporte y asistencia durante su estancia en los centros educativos” (ANEP- CES, 2016a, p.8). Son talleres optativos (plástica, danza, teatro, taller literario, etc) y a contra-turno, donde se realizan -principalmente- dentro del centro educativo y en articulación con otras OSC e instituciones estatales. Son pensados como espacios de “otro uso del tiempo y del espacio”, donde se desarrolla la “pedagogía del ocio” así como la “creatividad, la convivencia y la participación” (p. 16). Los talleres son comprendidos como actividades formativas y que permiten hacer el acompañamiento y el seguimiento del estudiante junto con otros dispositivos.

Tanto el “proyecto pedagógico contextualizado”, las tutorías y la elaboración de “fichas de seguimiento” son visualizados como dispositivos centrales para el acompañamiento y seguimiento de las trayectorias educativas. De acuerdo al análisis del documento (ANEP- CES, 2016a), la propuesta apuesta a la construcción “colectiva” y de “participación activa” de un Proyecto pedagógico de los actores institucionales, donde se

logren acuerdos entre los docentes y, a su vez, se hagan acuerdos y se articule con las redes territoriales (p.4). Lo interesante para analizar es en qué medida este proyecto incluye, dialoga y construye con otras instituciones del territorio geográfico próximo al liceo. Es decir, mirar e interrogarnos sobre en qué medida el proyecto de centro queda (o no) “encorsetado” en el espacio liceal y en los actores adultos de la institución. Entendemos que el carácter de “contextualizado” que define al proyecto radica en que,

Se trata de responder a la diversidad socio-cultural y a los diferentes ritmos, conocimientos previos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes, poniendo en este caso énfasis en las particularidades de una población en situación de rezago y con fuerte riesgo de desafiliación a través de una aproximación a las experiencias cotidianas de los estudiantes para potenciar el logro de mejores aprendizajes (ANEP-CES, 2016a, pp.4-5).

En este sentido, la idea de “contextualizado” asume las características de hacer un seguimiento y acompañamiento a los estudiantes por el “perfil” de los que asisten a la propuesta. Por ello, la elaboración de fichas de seguimiento individual y grupal “favorece” la visualización de los logros. Así como, la derivación de la asistencia a las tutorías, de asistencia obligatoria para los “estudiantes derivados” (ANEP- CES, 2016a, p.15).

Implica un Proyecto, y por tanto un rol institucional y docente, que acompaña al estudiante en el “campo académico-disciplinar” y a “una intervención más integral que incluye aspectos sociales, vinculares, afectivos y de desarrollo personal” (p.6). En torno a esto, se entiende que los propósitos hacia la población destinataria abarca distintos ámbitos: lo personal, lo social y lo cognitivo,

a) Desde lo personal, generar oportunidades para la construcción de la subjetividad en la interacción con otros. En este sentido se promoverá en los estudiantes el desarrollo de la metacognición y autorregulación para reflexionar y comprender su accionar. b) Desde lo social, que los estudiantes aprendan a dialogar, a debatir, a trabajar en equipo y a vincularse con el otro respetando su alteridad. c) Desde lo cognitivo, que logren mejorar sus aprendizajes y adquieran estrategias de pensamiento y competencias reflexivas en las diferentes áreas del conocimiento. (ANEP- CES, 2016a, p.3)

El adolescente que asiste al centro educativo es visto como un sujeto que necesita “adaptarse” (“reeducación”), “como individuos y miembro de un grupo y el entorno educativo” (ANEP- CES, 2016a, p.3). En este marco, las responsabilidades de “fracaso”

o “éxito escolar” son puestos en la figura del centro y los docentes que lo llevan adelante. En torno a ello, emergió algunos planteos de los/as entrevistados/as: una de las grandes dificultades fue “libertad que tenía el profesor de diseñar todo porque no tenía programa de asignatura, sino que se trabajaba todo el conjunto y en proyecto” (entrevistado/a nº10).

Por otro lado, otro de los/as entrevistados/as visualizan dificultades por los “efectos” que puede generar dentro del centro educativo:

(...) el tema es que se los segregaba dentro de una institución educativa y eso es doloroso. Vos tenés que integrar a los chiquilines. Esto es Educación Pública, no podés segregar (...). Recuerdo que hice un seguimiento y cuando fui a un Liceo [del interior] estaban los chiquilines ahí y escuché al cantinero: a esos ahí que nadie los quiere. O sea que no se integraban, no se integraban los chiquilines. Entonces era complicado (entrevistado/a nº4)

Por lo tanto, teniendo en cuenta las expresiones de los/as entrevistados/as, la reconfiguración del PAC por medio de la Propuesta 2016, no se logra desplazar la construcción de sujetos que son “segregados” o “excluidos”. Construyendo los sentidos otorgados por los/as entrevistados/as a ambos programas, parece que la noción de “segregar” a sujetos o sectores que históricamente han sido excluidos no desaparece. La diferencia radica en dónde se da la “segregación”, si concurriendo al centro liceal o fuera del mismo.

A su vez, si bien el perfil poblacional es igual, las “formas” de abordar lo educativo con ellos y con su entorno inmediato es diferente: el PAC entiende que la comunidad es un entretejido de actores que aporte a lo educativo, en cambio en la Propuesta 2016, la comunidad son los actores que asisten al centro.

Los “Centros Educativos Asociados abiertos a la comunidad” (los CEA): las relaciones entre el “territorio” y la continuidad educativa.

La propuesta de los “Centros Educativos Asociados abiertos a la comunidad” (CEA) se consolida en el año 2017 con la instalación de 6 centros en Montevideo. De acuerdo con las entrevistas realizadas y con el análisis de los documentos provenientes del CODICEN-ANEP y de la Asamblea Nacional Técnico Docente (ATD) de CEIP (2018), estos centros “son lugares en donde conviven, en el mismo predio, una escuela y una UTU como instituciones asociadas” (ANEP- CEIP-ATD, 2018, p.36). La construcción de la propuesta supone la búsqueda de una estrategia de intervención para

las “trayectorias reales” (en el entendido de Terigi, 2009) instalando una relación entre continuidad educativa y asistencia al mismo centro escolar.

En primer lugar, los CEA se presentan como una propuesta de “contigüidad territorial” y continuidad educativa de la Escuela Primaria a Enseñanza Media Básica, cuyos objetivos generales son:

1-Asegurar el ingreso y la permanencia de los jóvenes en el nivel de educación media básica (...). Se trata de una noción que no reduce la problemática a una determinación socioeconómica, ni la adjudica a las propias condiciones individuales del alumno. Por el contrario, lo que se considera es un conjunto de condiciones sociales, institucionales y/o pedagógicas capaces de generar situaciones de vulnerabilidad educativa en las que es posible que se produzcan interrupciones y alteraciones de la escolaridad. (...).

2-Brindar prestaciones que permitan cubrir necesidades básicas en el marco de un espacio altamente formativo (...). (...) la extensión del tiempo pedagógico y la obtención de los beneficios de atender la alimentación escolar, tiempos y espacios de recreación. (...).

3-Desarrollar propuestas y proyectos situados generadas por los educadores. (...). Implica desarrollar proyectos de intervención educativa en los centros que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes reduciendo las expresiones de fracaso escolar y al mismo tiempo permita el despliegue de educadores creativos que puedan desempeñar su actividad profesional tanto desde su rol como docentes en el aula, como desde el de orientadores y tutores; profesionales capaces de impulsar y promover centros educativos integrados alrededor del desafío de adecuar su organización y sus procesos pedagógicos a la producción de una vida escolar de calidad para poder producir también, resultados de aprendizajes (ANEP- CEIP, 2017, pp. 2-4).

Los elementos- ejes que conforman los CEA son: la identificación/reconocimiento de condiciones que “afectan” el ingreso y permanencia de los estudiantes de primaria a enseñanza media (continuidad educativa), la “extensión del tiempo pedagógico” junto con alimentación escolar y las “propuestas-proyectos situados”. En este marco, para analizar las relaciones entre educación y “territorio”, nos interesa centrarnos en dos aspectos particulares: en primer lugar, los **criterios de selección para la instalación de un CEA** en determinado “territorio” y, en segundo lugar, las **características que asume el programa** para Ciclo Básico, así como la **organización de los tiempos y usos de los espacios** del centro escolar. Estas particularidades se sostienen por ser una de las formas de abordar la continuidad educativa.

Con respecto a los **“criterios de selección” de los centros de primaria para instalar un CEA**, de acuerdo con la información extraída de los/as entrevistados/as y el documento de la ATD Nacional de CEIP, hay determinados aspectos que son necesarios:

el primer año la lógica [fueron las Escuelas] APRENDER y Tiempo Completo, el segundo año, sumamos una Escuela del quintil 4 a propósito, porque no es una propuesta solo para los pobres (...) (entrevistado/a n°1).

“Instalar” la propuesta en un “territorio” de enseñanza primaria porque surgió a “demanda” del colectivo docente y/o de la “comunidad” (entrevistado/a n°1), significa construir una “infraestructura liviana” “en base a un prototipo que prevé dos aulas para dos primeros, un aula para un laboratorio, un aula para coordinación y un aula para sala de reuniones” (CEIP, 2017). Por tanto, un primer eje a retener es que la “contigüidad” se da en territorios de escuelas APRENDER y/o de Tiempo Completo.

Estos planteos suponen una relación entre la continuidad educativa en el tránsito inter-ciclo y la institución educativa. Los antecedentes identificados por los/as entrevistados/as nos demuestran la relación entre el “medio” del estudiante y la continuidad:

(...) el problema del tránsito entre Primaria y Media está instalado como problema en la política educativa hace 60 años. En las décadas de los 90 se arma una propuesta de séptimo, octavo y noveno para el medio rural porque era imposible la circulación de 13 profes por el medio rural para grupos de 8 gurises. Y eso quedó funcionando y está funcionando en el medio rural. Ya sobre 2005-2006-2007, cuando asume el Frente al gobierno, teníamos gurises que egresaban de Primaria con extra-edad porque habían repetido un par de años, después iban al Liceo o a la UTU un rato y en abril estaban de vuelta en la puerta de la Escuela (...). En aquel momento se armó una propuesta con UTU y también por demanda de dos comunidades muy concretas: una en el barrio Lavalleja y otra en el barrio Conciliación. Fue el origen de la Formación Profesional Básica que era para mayores de 15 años, que empezó a funcionar en entornos escolares, fuera del horario escolar y en entornos comunitarios. Además, esos 2 primeros FPB, implicaron las herramientas para que los gurises hicieran los cursos que propusieron los vecinos. [También] las lógicas de coordinación de las escuelas APRENDER y de Tiempo Completo [fueron] antecedentes (entrevistado/a n°1).

El relato del entrevistado nos da elementos para comprender los CEA como propuesta educativa que condensa el 7º, 8º y 9º del medio rural, así como también la Formación Profesional Básica del CETP-UTU. Su “instalación” inicial fueron en

Escuelas APRENDER y de Tiempo Completo; las mismas son resignificaciones de las “escuelas de contexto crítico” de las décadas de 1990.

En este entramado, la “continuidad educativa” adquiere diversos sentidos discursivos que aparecen de forma articuladas: las condiciones socioeconómicas y la organización y/o propuesta “tradicional” de enseñanza media son elementos que afectan la “no continuidad educativa” o el “fracaso escolar”. Pero, a su vez, el predio escolar o medio geográfico concreto adquiere relevancia para la significación del estudiante y para articular propuestas entre primaria y media. Se instala una relación directa entre “trayectorias educativas”, “acompañamiento” y la proximidad geográfica del sujeto y de las instituciones. Se enlaza una relación entre la trayectoria del sujeto y su continuidad en el predio escolar.

En torno a ello, se establece una relación discursiva entre escuela y medio geográfico, así como entre la organización de los centros en el predio escolar:

las instituciones educativas constituyen un importante factor de desarrollo social, en lo educativo y en lo cultural siendo para algunas comunidades el único edificio público de la zona que suele adquirir, a lo largo de su vida útil, valor histórico y de identidad local (...). Atendiendo el hecho de que su emplazamiento compartirá predios donde se ubican escuelas, importará no solo su disposición con relación a los centros ya existentes sino también la adecuación de espacios en materia de recursos materiales, que podrán ser compartidos (ANEP- CEIP, 2017, p.4).

En este marco, la escuela es presentada como un espacio de “desarrollo social” (entrevistado/a n°1), de relevancia educativa y cultural en las localidades de escasa presencia de edificios públicos. En torno a ello nos preguntamos por las formas de articulación del centro con las instituciones y actores de la proximidad geográfica más allá de los estudiantes que asisten al centro. Esta interrogante emerge en torno a pensar las relaciones que se tejen entre los CEA y su ubicación en los “territorios socio-educativos”.

Si bien los documentos analizados y los/as entrevistados/as plantearon que para instalar un CEA no es necesario estar comprendido en un “territorio socio-educativo”, podemos establecer una relación en el momento en que la propuesta se sitúa - principalmente- en las escuelas con quintiles 1 y 2: “Los primeros 6 eran [en] lugares muy embromados, muy embromados al punto que hubo uno que tuvo un grupo sin cubrir, cuando arrancó el primer día llegamos y el Coordinador hacia 6 horas estaba dando clase” (entrevistado/a n°1).

Teniendo en cuenta los sentidos que adquiere la “continuidad educativa” y sus relaciones con el “territorio”, nos interesa visibilizar que **particularidades asumen la propuesta de los CEA** para los adolescentes y jóvenes. Estas particularidades generaron que la propuesta pueda ser pensada con UTU: “la propuesta se planteó en CES y UTU, pero UTU era el único que podía asumir la responsabilidad por las condiciones de lo que implica tener una escuela de vecina” (entrevistado/a n°1)

Para los estudiantes que asisten a los CEA tienen el programa de Ciclo Básico Tecnológico de UTU (plan 2007): se "altera el formato institución, su infraestructura" pero el currículum es el de CBT de UTU que sigue siendo "el clásico- tradicional" (entrevistado/a n°5), "el mismo y el clásico, (...) [es] un currículum común, universal y no diferencial" (entrevistado/a n°1). Al plan 2007 de CBT de UTU se le agrega la “extensión del tiempo pedagógico”, la cual supone la extensión de las jornadas a “tiempo completo” (de 7 horas diarias), “enriqueciendo la malla curricular (...) con propuestas educativas que promueven la participación activa de los estudiantes en su proceso de formación: enseñanza de una segunda lengua, actividades lúdico-recreativas, convivencia, colectivos docentes conjuntos, realización de proyectos” (ANEP-CEIP, 2017, p.3). En este marco, la noción de “extensión del tiempo pedagógico” es sinónimo de “permanencia dentro del centro” y “aumento” de los contenidos de la malla curricular.

Teniendo en cuenta el análisis de documentos oficiales de la ANEP y de lo expresado por los/as entrevistados/as, podemos afirmar que las particularidades de la propuesta son con relación a las **formas de organización del “espacio escolar” para pensar la “continuidad educativa”**. Estas formas de organización se expresan en un plano macro, diálogo entre subsistemas para pensar la “continuidad” y, en un plano micro, coordinación de los “usos de los tiempos y los espacios” de dos instituciones que comparten el mismo predio escolar y de un “mundo adulto” responsable por las trayectorias educativas:

es el mismo espacio, [donde] conviven primaria y media. (...) lo interesante es el formato de trabajo (...). Donde el egreso y la permanencia de los estudiantes está como muy cuidada, porque también tienen que ver con el enclave de dónde vienen y espacios comunes que tienen que ver, por ejemplo el comedor, como un espacio en común donde el estudiante que ya venía de Primaria sigue estando en la órbita de la Escuela pero en una propuesta diferenciada (entrevistado/a n°5).

La “convivencia” de primaria y media es por el uso de espacios comunes, por ejemplo “el comedor y aquellos que los estudiantes tienen incorporados por su trayectoria en el centro” (entrevistado/a n°1) y el uso de los “tiempos” de dos subsistemas con una organización diferencial. El diálogo o los acuerdos entre los subsistemas de la ANEP, particularmente CEIP y UTU, generó instancias de acuerdos sobre la alimentación a estudiantes, limpieza del local, acuerdos sobre el uso de espacios comunes (comedor, laboratorio, biblioteca, etc), mobiliario, articulación de equipos técnicos de ambas instituciones (por ejemplo, Programa de Escuelas Disfrutables con equipos de Enseñanza Media), y coordinación de maestros y profesores para la “propuesta pedagógica” (ANEP-CEIP, 2017).

Los/as entrevistados/as manifestaron que la propuesta generó “otras formas” de seguimiento del estudiante y “otros vínculos” de las familias con el centro de Media:

El relato de las familias era que esto es como ir a la Escuela, (...) entonces hasta la relación con los adultos de la UTU no tiene nada que ver con lo de una Escuela Técnica o lo de un Liceo común (...). A principio de año iban a hablar con la directora [después con el] Coordinador. Para todo lo que hace a la experiencia de ir a hablar a un centro de Media: vos tenés que llegar y esperar a que el Portero te abra, éste le avisa al Adscripto, el Adscripto te dice que para hablar con [x] materia vas el viernes a las 10:20hrs. Todo eso [en un CEA] no pasa, (...) entonces la percepción de la familia es que están en un lugar cuidado, están en un lugar [que] si falta un profe en la hora libre son cuidados por un adulto (entrevistado/a n°1)

Estas palabras condensan las ideas de los/as entrevistados/as sobre la articulación “educación y territorio”, así como con las familias y el centro educativo; el rol de los adultos para la continuidad educativa; las lógicas de pensar el inter-ciclo a partir de las particularidades o dificultades concretas de los sujetos. El significante “cuidado” se entrelaza en los elementos discursivos que realiza la propuesta. En palabras de los entrevistados, es “una política de trabajo en conjunto” (entrevistado/a n°5), de “cuidado del adulto en los lugares de más vulnerabilidad” (entrevistado/a n°1). En este sentido, los CEA afirman la responsabilidad del docente en las trayectorias escolares de los estudiantes:

esta propuesta también nace como una cosa que los colectivos docentes plantean como posibilidad. (...) son propuestas que tienen pensado esto del relacionamiento, del diálogo entre la Escuela y el centro de Media, es decir, es fácil acceder al comedor, hay una cancha que se usa en común, pero también es posible pensarlo como una UTU chiquita al lado de la Escuela, y lo que hay que discutir es el tamaño

del muro, del alambrado para separarlo porque ustedes de aquel lado nosotros de este lado (entrevistado/a n°1).

Otros programas con “enfoque territorial”:

Teniendo en cuenta las palabras de los/as entrevistados/as, frente a la pregunta por programas educativos con “enfoque territorial”, se mencionaron otras propuestas: para el caso de CES, los Liceos de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido (ANEP-CES-TC y TE, 2016b) y la Propuesta 2012 (ANEP-CES, 2011). Para CETP-UTU, se abordó la relevancia de los “mapeos productivos” por parte de los “Alfabetizadores laborales” para identificar y construir la “oferta educativa en territorio” (ANEP-CETP-UTU-UAL, 2015), así como los Centros Educativos Comunitarios (ANEP- CETP-UTU-CEC, 2015). En este marco, nos interesa hacer una aproximación de las propuestas mencionadas, principalmente desde la mirada de los/as entrevistados/as.

Programas en el marco del CES:

Con respecto a los **Liceos de Tiempo Completo y Tiempo Extendido**, algunos/as de los entrevistados/as manifiestan que “tienen un fuerte vínculo con el territorio porque allí además del espacio curricular y de estar más tiempo en el Liceo con sentido, con contenido, ese contenido está basado en propuestas de talleres y que tienen mucho que ver con el entorno en donde se desarrollan” (entrevistado/a n°10), teniendo un “fuerte componente del lugar” (entrevistado/a n°2). De todos modos, uno/a de los entrevistados/as identifica que la propuesta implementada en estos Liceos, “no es nuevo en Secundaria porque existían en todo lo que era la propuesta de actividades adaptadas al medio que tenía que ver un poco con los requerimientos del lugar” refiriéndose puntualmente a la asignatura Espacios Curriculares Abiertos (ECA) (entrevistado/a n°10). El Espacio Curricular Abierto que implicaba una asignatura sin calificación, “desaparece” del plan 2006 de Enseñanza Secundaria y se incorpora en los Liceos de Tiempo Extendido y Tiempo Completo a través de los talleres que se realizan a contra-turno. (entrevistado/a n°10).

Desde los fundamentos en los documentos oficiales del CES, ambos “tipos de liceos” son presentados como modalidades de “extensión del tiempo pedagógico”. Se entiende que,

la extensión del tiempo pedagógico es una variable que impacta positivamente sobre la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, la extensión de la jornada escolar por sí misma no es suficiente, es preciso que la institución educativa destine mayor tiempo a la planificación pedagógica, la reflexión sobre las prácticas y la autoevaluación y que los estudiantes cuenten efectivamente con una diversificación de propuestas que favorezcan la integración y los aprendizajes (ANEP- CES, 2016b, p.1)

La “extensión del tiempo pedagógico”, adquiere características diferenciales para los Liceos de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido: para los de Tiempo Completo, es sinónimo de mayor tiempo en el centro educativo (8 horas diarias) que, tomando como base la plan 2006 de CES, se plantean una serie de talleres de “extensión cultural” que se realizan dentro de la institución educativa y que se construyen teniendo en cuenta “el territorio”; en cambio, en los liceos de Tiempo Extendido, tomando también como base el plan 2006, la “extensión del tiempo pedagógico” implica la realización de talleres fuera de la institución educativa, en coordinación con organizaciones sociales del territorio geográfico más próximo. A su vez, ambos liceos proponen un trabajo docente en duplas o tríos que construyen sus prácticas de forma transversal o interdisciplinariamente (ANEP- CES, 2006b).

Desde la mirada de los/as entrevistados/as, la diferencia entre ambos “tipos de liceos” radica en “criterios de vulnerabilidad” para establecerlos. Los liceos de Tiempo Completo “son 6 en todo el país y no hay diferencia sustancial en las promociones (...) son Liceos muy caros” (entrevistado/a nº10) porque, en base a las 8 horas de asistencia a la institución se organiza la jornada: “sobre la base del Plan 2006, con horas de coordinación, talleres, tutorías, alimentación, trabajo con las familias y diferentes actividades enmarcadas dentro del horario escolar” (ANEP- CES, 2016b, p. 7). En el caso del Tiempo Extendido, los docentes tienen concentrada su carga horaria por lo que permite el acompañamiento a la “trayectoria de los estudiantes” (entrevistado/a nº10). Para el caso de los Liceos de Tiempo Extendido,

implica alianzas del Liceo con otros agentes externos. Es decir, todas las tareas de talleres, es decir lo bueno del tiempo extendido propiamente, se realiza fuera del centro educativo. Entonces eso me parece que es más valioso con una institución que en los últimos años anterior a la aparición de esto, había tenido unos intentos de retraerse es decir, es difícil tener el entrono dentro del Liceo que nosotros es lo que queremos. Y bueno yo creo que el tiempo extendido nos obliga a tener una institución abierta a la comunidad y yo creo que eso es lo más valioso que tiene. Después bueno habrá que discutir porque no hemos podido profundizar la discusión

del plan de estudios porque sigue siendo el mismo plan con estos adicionales (entrevistado/a n°10)

En este marco, la propuesta de Tiempo Extendido plantea otros vínculos con organizaciones “fuera de la escuela”. En cambio, la articulación que plantea para los Liceos de Tiempo Completo está centrada en el seguimiento a las trayectorias educativas: es “necesario articular con las escuelas de tiempo completo de la zona, atendiendo especialmente la trayectoria de los estudiantes que provienen de esta experiencia” (ANEP, CES, 2016, p.7). En este marco, nos preguntamos por la relación entre la “extensión del tiempo pedagógico” y el perfil de estudiantes con respecto a cada uno de los tipos de liceos para sostener una propuesta diferencial en los talleres. En este sentido, los/as entrevistados/as se refirieron a “criterios de vulnerabilidad” para establecer los liceos, sin centrarse en los estudiantes que allí asisten, sino refiriéndose al medio concreto en el cual se instalan. Buceando en el documento oficial de ANEP-CES (2016b), se plantea que “Dado que cada sujeto es único, su trayectoria de aprendizaje, su medio social y cultural son diferentes” con este tipo de propuesta se busca “integrar a aquellos estudiantes en condiciones de vulnerabilidad” (p.2).

En torno a las cuestiones planteadas anteriormente, si bien se plantea de la existencia de “una vulnerabilidad”, nos resulta interesante centrarnos en las propuestas de los talleres y la articulación del centro educativo con el “territorio” próximo en cada uno de los Liceos de Tiempo Completo y Tiempo Extendido.

En la propuesta de Tiempo Extendido (ANEP-CES, 2016b) pretende ser una extensión de la jornada escolar donde se plantean “talleres y actividades que propician la recreación, el deporte, los campamentos, el conocimiento y la expresión artística, las nuevas tecnologías y actividades relacionadas con el mundo del trabajo, entre otras” (p.11). En torno a ello, se propone que las instituciones u organizaciones de la Sociedad Civil serán claves para llevar adelante las propuestas: “Una particularidad de este tipo de liceo es que el espacio debe adoptar otra lógica y organización puesto que se construirá a partir de una fuerte coordinación a nivel territorial, de las organizaciones del Estado y de la sociedad civil” (p.11). En otros términos, se presenta al Liceo de Tiempo Extendido como propuesta que busca “promover la educación como un proceso integral que vincula la educación formal con la no formal, al liceo con la comunidad, a través de una propuesta pedagógica abierta, construyendo y consolidando una red de interacciones entre el centro educativo y su entorno” (p.10). Son talleres optativos de carácter no obligatorios y

rotativos en un período anual. La institución articula con distintas redes zonales (por ejemplo, con espacios deportivos, comedores zonales, organizaciones de la sociedad civil), lo que permite la no permanencia del estudiante en la institución y se puede tener varios turnos en el mismo liceo.

En cambio, en la propuesta de Tiempo Completo, la permanencia en el centro educativo y la realización de talleres dentro de la institución tiene como punto de partida el pensar la propuesta educativa desde otros lugares: “se relaciona con una propuesta más integral que incluye aspectos vinculados a la socialización, alimentación, cuidado de la salud y orientación en problemáticas relacionadas con el entorno familiar y social de los estudiantes” (ANEP- CES, 2016b, p.6).

Por tanto, si bien hay elementos comunes sustentados en elementos diferenciales (por ejemplo, la forma de abordar la “extensión del tiempo pedagógico” y sus vínculos con el territorio), se sostiene que,

la disponibilidad y el acceso en territorio de este tipo de propuestas, cercanas especialmente a aquellos adolescentes y jóvenes más vulnerables socioeducativamente, son fundamentales para transformar a los centros educativos en lugares donde ellos deseen ir y quedarse, en instituciones de referencia para el entorno y la comunidad. (ANEP- CES, 2016b, pp.4-5)

Por otro lado, de las entrevistas realizadas a distintos actores, otro de los programas referidos dentro del CES fue el **Plan 2012** (ANEP-CES, 2011). Es una propuesta para la finalización del Ciclo Básico que contempla a jóvenes entre 15 y 20 años; programa calificado como uno de los destinados al “ciclo básico extraedad”. Buceando en el análisis del Plan, tiene algunos aspectos característicos en las relaciones entre propuesta curricular y el territorio:

No importan los antecedentes del sistema formal, quien ingresa en él deberá cursar todo el ciclo. Se organiza según una estructura modular que se desarrolla en 3 períodos “semestres”. Cada módulo tendrá una duración de 100 días de clase efectivos por “semestre” El liceo podrá contextualizar los tiempos pedagógicos teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes zonas. El Director en acuerdo con los profesores podrá establecer inicio y fin de módulos, atendiendo por ejemplo las zafas de trabajo que hacen que muchos jóvenes abandonen el liceo (cosechas, sembrado, turismo, etc.). (ANEP-CES, 2011, p.1)

Esta cursada de un año y medio, se organiza en módulos y los “tiempos pedagógicos”, entendido como sinónimo de tiempo de duración de los cursos, se vincula con el “territorio” para contemplar las realidades geográficas con el fin de evitar el abandono de los jóvenes al sistema educativo formal. En este sentido, las particularidades de la proximidad geográfica del Liceo condicionan la organización de los tiempos del currículum escolar. En este marco, un entrevistado/a nos afirmaba que era un Plan que contemplaba el derecho a la educación como acceso, como “atención personalizada del alumno” (ANEP-CES, 2011, p.3) y como espacio de educación formal que “altera” el currículum para tener “acceso a la cultura” (entrevistado/a n°2). En esta línea, se propone alterar el currículum como otra forma de “entusiasmar al estudiante” (entrevistado/a n°4).

Para el estudiante, la propuesta se articula en “tres espacios de 45 minutos dos al inicio en Seminario/Praxis (90 minutos), un recreo de 15 minutos y luego otros 45 minutos que según el semestre cambian las asignaturas (Matemática, Español, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo)” (ANPE-CES, 2011, p.2). En el Seminario/Praxis, entendido como un espacio de “Formación integral a partir de situaciones problema del contexto y del mundo de hoy, con perspectiva crítica y transformadora de la realidad”, donde docentes y estudiantes intercambian, donde se “trabaja en el aula y fuera de ella” (ANEP-CES, 2011, pp.3-4). En término de entrevistados/as, “Es una construcción colectiva entre los Docentes, el Co-articulador y los Estudiantes” (entrevistado/a n°10).

Las áreas temáticas de los Seminarios/Praxis son: con énfasis en área artística, con énfasis en áreas tecnológica/ científica/humanística y con énfasis en áreas deporte, recreación y salud (ANEP-CES, 2011, pp.2-3). En torno a dichas temáticas se incorporan otras figuras para pensar la propuesta educativa en cada centro, por ejemplo, una persona en formación teatral (entrevistado/a n°2). En torno a esto, es interesante pensar cómo se entiende que garantizar el derecho a la educación implica la “desarticulación” del Plan 2006 de CES incorporando, a su vez, otras figuras porque la dificultad se condensa en los docentes que forman parte de las instituciones:

la propuesta 2012 que también es muy resistida, también tiene una estructura, (...) des-estructurante. Tenemos un problema con los Profesores, (...) son muy estructurados y no se animan, no les damos las herramientas como para que actúe autónomamente. Sobre todo, en algunas disciplinas más que en otras (...). Esa autonomía del profesor hay que trabajarla desde Formación Docente (entrevistado/a n°10)

Un entrevistado/a, destacó la importancia de la institución escolar para la proximidad geográfica: en una de las zonas donde se lleva adelante el Plan 2012, "el Liceo empezó a tener sentido para el barrio y también para los chiquilines" (entrevistado/a nº2).

Programas en el marco de CETP-UTU:

Al momento de consultar por propuestas del subsistema con un "enfoque territorial", los/as entrevistados/as aludieron que CETP-UTU tienen alcance en todo el territorio nacional: "Estamos en todas las localidades. (...) Estamos ahí donde están los jóvenes, que no es generar guetos, es generar la confianza, mejorar la autoestima, mostrarles que pueden y luego que sigan. Y en esos barrios más complejos, la diversidad que te decía de no enseñar siempre lo mismo" (entrevistado/a nº6). Este fragmento, el cual condensa el pensamiento de los/as entrevistados/as que trabajan en este subsistema, refiere al "territorio" en múltiples sentidos: como espacio geográfico que permite el alcance a todas las localidades del país en un sentido de proximidad geográfica de la capital y en sentido de "territorios carenciados", ubicándose en posición de distancia de las propuestas de CES. En torno a ello, se establecen relaciones entre territorio y educación con respecto al alcance y acceso a propuestas educativas donde, a su vez, los significantes "barrios complejos" y "diversidad" condensa la noción de programas diferenciales para "determinada población".

Algunas propuestas para "atender la diversidad" de los "barrios complejos" que explicitaron los/as entrevistados/as fueron el Centro Educativo Comunitario (CEC), la Formación Profesional Básica (FPB) y Rumbo -Rumbo Integrado (finalización del ciclo básico para "extraedad"). Cabe aclarar que los Centros Educativos Asociados (CEA) fueron reiterados por los/as entrevistados/as como una de las "propuestas territoriales". Más allá de las menciones que realizaron, la casi totalidad de los/as entrevistados/as vinculados a UTU profundizaron en los Centros Educativos Comunitarios.

Los **Centros Educativos Comunitarios** (CEC) son una propuesta que surge en la órbita de UTU en el año 2014. Contempla a jóvenes entre 12 y 16 años "alejados del sistema educativo o disconformes con su trayectoria educativa actual", cuyo programa permite "reincorporarse al ámbito público de enseñanza, accediendo a una propuesta pedagógica que enfatiza en la participación e inclusión de los adolescentes" (ANEP-CETP-UTU- CEC, 2015, pp.2-3). A la "integralidad" y el "trabajo" como "principios

fundamentales” que caracterizan las propuestas de CETP-UTU, para los CEC se agrega la “centralidad en el sujeto, pensando en los adolescentes y jóvenes que participan (...) como sujetos de POSIBILIDAD. Partimos de la idea de que todos los sujetos son capaces de aprender, comprender e integrar saberes, conocimientos, habilidades y aptitudes” (ANEP-CETP-UTU-CEC, 2015, p.4). En este marco, sostiene la importancia de sistematizar, seguir y evaluar las “prácticas socioeducativas” (ANEP-CETP-UTU-CEC, 2015).

De acuerdo con las entrevistas realizadas, algunos actores definen el CEC como una “propuesta diferencial”, que "tiene una lógica distinta de trabajo. Se instalaron también en la periferia” (entrevistado/a n°5; n°6). En torno a ello, los/as entrevistados/as entienden que la propuesta es "diferencial" con relación al currículum y a la "trayectoria educativa" del estudiante:

La idea de esa propuesta educativa es una estructura diferenciada, no es una estructura que tenga un currículum predeterminado, sino que tiene espacio educativo, un espacio de Informática, uno de Robótica y uno de Audiovisual y después lo que nosotros llamamos Lenguajes, vendrían a ser espacios que acompañan que tiene que ver con Filosofía para jóvenes, tiene que ver con Matemática, la parte de Deporte de Recreación, Lengua e Inglés. Entonces esos espacios acompañan al espacio de taller. Hay un fuerte espacio de coordinación con los equipos docentes inter-turno para poder trabajar, no tienen figura de Directores sino de Coordinadores (...). Formalmente lo que dicen los documentos es hasta un año y medio máximo los chiquilines pueden quedarse en ese espacio y después logran insertarse en alguna propuesta curricular como por ejemplo Formación Profesional [FPB] (entrevistado/a n°5)

Con respecto al aspecto “diferencial” del currículum, los/as entrevistados/as se refirieron a la “metodología de trabajo por proyectos”¹¹⁶ y a la organización de la jornada en talleres temáticos (Audiovisual, Robótica e Informática) que son acompañados por los docentes de las áreas transversales (Matemática, Lengua, Deporte y Filosofía con jóvenes). A su vez, podemos afirmar que es una propuesta que asume algunas peculiaridades para el seguimiento y la acreditación de saberes. Teniendo en cuenta los documentos de ANEP-CETP-UTU-CEC (2015), la propuesta se organiza en base a tres ciclos: en primer lugar, el “ciclo de adaptación y expectativas”, en segundo lugar, “ciclo de avance del proceso y delimitación de la continuidad educativa” y, por último, el “ciclo

¹¹⁶ ANEP-UTU, 2015

de acompañamiento y seguimiento de la continuidad educativa” (ANEP-CETP-UTU-CEC, 2015). En este marco nos preguntamos qué sentidos adquiere el término “comunitario”; para ello, decidimos bucear en la organización de los ciclos. Cabe aclarar que la propuesta supone que el estudiante esté un año y medio como mucho, y luego se incorpore a alguna de las ofertas educativas para ciclo básico de las Escuelas Técnicas de UTU (por ejemplo, acredita el Trayecto I de los FPB o los TOC de UTU)¹¹⁷. Por ello es que el programa se estructura en ciclos que -en cierta forma- se “superponen” a nivel curricular y a nivel de la singularidad del educando, es decir, curricularmente los ciclos corresponden a un año y medio como máximo, y, al mismo tiempo, los ciclos son pensados como “momentos” que el educando pasa en su trayectoria por el centro, siendo el objetivo llegar al tercer ciclo (la incorporación a una propuesta de educación formal)¹¹⁸.

Para el caso del primer ciclo, se pretende ser un momento de “presentación de la propuesta, conformación de equipos y grupos de trabajo, elección de los adolescentes entre los tres ejes tecnológicos para la realización de proyectos”; es el momento de “circulación experimental” de los adolescentes donde se trabaja en las “expectativas y construcciones de trayectorias educativas, laborales y sociales”. En este ciclo se sostiene que es importante “el trabajo anclado en la comunidad en la que se encuentra el CEC (...) para pensar proyectos de centro que guarden una relación con el territorio y las redes locales” (ANEP-CETP-UTU.CEC, 2015, p.15).

El segundo ciclo está centrado en el “alcance de los logros esperados de acuerdo con las posibilidades de las Trayectorias Educativas”, afirmando sobre la importancia de lo formativo y “la construcción de imaginarios posibles a futuro” (ANEP-CETP-UTU-CEC, 2015, pp. 15-16).

Para el caso del tercer ciclo, el seguimiento y acompañamiento por la Trayectoria educativa que el estudiante acuerda. Este seguimiento y acompañamiento implica el posicionamiento de un educador que está presente y en diálogo con el estudiante y con la institución que asiste¹¹⁹.

Lo “comunitario” con relación a los “ciclos” del centro adquiere la importancia de dialogar con las “redes locales”: “ser parte de las redes locales, tanto para pensar las posibilidades de continuidad educativa como para pensar posibles trabajos conjuntos o

¹¹⁷ Ampliar en: ANEP, CETP-UTU- CEC, 2015

¹¹⁸ A modo de ejemplo, puede ser que un estudiante ingrese al centro y en un año logre “alcanzar” el ciclo 3: se incorpora a un centro educativo formal y los docentes del CEC realizan un acompañamiento y seguimiento mediante reuniones con el estudiante y con el equipo del centro educativo formal.

¹¹⁹ Ampliar en: ANEP-UTU, 2015.

proyectos con otras instituciones locales” (ANEP-CETP-UTU-CEC, 2015, p. 16). En este marco, lo comunitario adquiere el sentido de seguimiento de la trayectoria educativa. En definitiva, también existe un sentido de hacer un seguimiento en el territorio como espacio cuyos sujetos que lo habitan necesitan la “educación” o “puente” para acceder la propuesta de educación formal. Eso queda demostrado al momento de comprender la “certificación” de los saberes que otorga el CEC.

Los estudiantes que asisten a la propuesta del CEC “certifican” o acreditan los “Logros de Aprendizajes Obtenidos”, entendido como las “competencias, habilidades, aptitudes y conocimientos aprendidos en el marco del Proyecto, particularmente los trabajos en los talleres”, y los “Logros para la Continuidad y Trayectoria Educativa”, es decir, los “logros del aprendizaje por áreas de conocimientos” y por “áreas transversales (comportamiento, compromiso, relacionamiento, comunicación, manejo de diferentes situaciones, capacidad crítico-reflexiva, etc)” (ANEP-CETP-UTU-CEC, 2015, pp.4-5).

La propuesta de los CEC es un “programa puente” que pretende vincular a jóvenes con propuestas de educación formal. Nos cuestionamos el lugar que otorga la escuela como formato hegemónico que inhabilita la construcción de propuestas con la sociedad civil. El formato escolar de enseñanza media se presenta como una institución que “obtura” el diálogo con las OSC para pensar en la trayectoria educativa de los adolescentes que presentan un “rezago escolar”.

Otro de los aspectos que emergió en el diálogo con los/as entrevistados/as, fue los **Mapeos productivos** que se realizan en CETP-UTU: una de las entrevistadas comprende que a través de los mapeos productivos se logra articular la oferta educativa en una unidad geográfica específica (entrevistado/a n°7). De acuerdo con la consulta realizada en documentos de UTU,

El objetivo del Mapeo Productivo es desarrollar un ámbito de aprendizaje del territorio en la intersección de educación y trabajo en conjunto con los estudiantes y los actores del sector productivo. También implica elaborar un producto por escuela que sistematice y comunique las diferentes “miradas” (empresarios, trabajadores, organizaciones, gestores, docentes, estudiantes) sobre la producción, los oficios y la formación profesional en cada región (ANEP- CETP-UTU- UAL, 2015, p.3).

En torno a ello, se entiende el “Mapeo Productivo es una herramienta de conocimiento del territorio” (2018, p.5), una “metodología” y una “herramienta pedagógica” (ANEP- CETP-UTU- UAL, 2015):

En tanto metodología de la Alfabetización Laboral aporta a la construcción de la relación entre la educación y el trabajo, con el propósito de estimular la generación de conocimiento e información de cada territorio; facilitando el anclaje territorial de la práctica educativa, tanto de los docentes como en particular de los alfabetizadores para la contextualización apropiada de la planificación de las experiencias pedagógicas de los y las estudiantes.

Como herramienta pedagógica, implica elaborar un informe por Centro que sistematiza y comunica las diferentes “miradas” (empresarios, trabajadores, organizaciones, gestores, docentes, estudiantes) problematizando la producción y formación profesional en el territorio (UTU-UAL, noviembre de 2015, p. 24)

De acuerdo con la descripción del Mapeo Productivo (ANEP-CETP-UTU-UAL, 2015), la construcción de un informe permite “situar territorialmente los recursos productivos de la zona: entramado de instituciones, actores, organizaciones, redes, instrumentos de política que se relacionan con la producción de bienes y servicios” (p.24). Se entiende que la “visualización de estos recursos” permite articular los “puestos en juego en la realidad y los que existen como potencialidad -que pueden ser puestos en juego en los territorios considerados” (p.24). Es decir, la elaboración del Mapeo Productivo es entendido como un documento que permite “situar territorialmente los recursos existentes en una zona delimitada” (p.24), articulando las condiciones productivas existentes, los problemas productivos y sociales, las oportunidades y potencialidades del territorio para un mayor “desarrollo” del “contexto”. Por ello, el Mapeo “es un documento” que,

sitúa territorialmente los recursos existentes en una zona delimitada, la red de vínculos que es el entramado de actores con las que se comparte un territorio, las actividades económicas y la producción, las capacidades de infraestructura y el equipamiento de los emprendimientos aprovechados en su totalidad o parcialmente, así como los recursos naturales, sean estos utilizados en forma intensiva o extensiva. Se relevan los problemas productivos, sociales, ambientales de la zona identificados tanto por los actores productivos como por los educativos. En la construcción del mapeo es pertinente identificar las oportunidades del territorio y las potencialidades que pueden generarse, como los problemas referidos al desarrollo del contexto productivo (ANEP- CETP-UTU-UAL, 2015, p.24).

Desde la órbita de UTU, se entiende que el documento elaborado es “una herramienta que enriquece a la comunidad educativa desde el momento que les permite posicionarse de mejor manera a la hora de pensar la propuesta educativa técnica-tecnológica, manejando información pertinente e interactuando en pro de la educación, el trabajo y la producción” (ANEP- CETP-UTU-UAL, 2015, p. 24). En este marco, en las relaciones entre educación y trabajo asume las características del desarrollo y, consecuentemente, como ello se articula con la oferta que se construye desde el subsistema de UTU.

Teniendo en cuenta los planteos de los/as entrevistados/as, nos interrogamos por las características que asume ello como posibilitadora (o no) de otras condiciones. ¿Cuál es el lugar que se le otorga a la (des)igualdad social para la producción de una currícula que genere articulaciones entre educación y trabajo y no “closure” el lugar del sujeto? Interrogante que adquiere relevancia frente a las palabras de un/a entrevistado/a: “está muy segmentado porque nosotros recibimos a los chiquilines más pobres y el FPB recibe a los más pobres entre los pobres. Hay una compañera muy graciosa que dice: les enseñamos a hacer bizcochos para vender en asentamientos” (entrevistado/a n°7). En este sentido, algunos/as entrevistados/as nos plantearon que “en UTU su conexión es como más fácil verlo como si el país está dividido en regiones de acuerdo con el desarrollo productivo y las demandas de los lugares capaz que la propuesta es como más fácil verla” (entrevistado/a n°10).

Programas con “enfoque territorial”: significantes y sentidos en juego

En el recorrido que hemos realizado a través de entrevistas y análisis de programas oficiales, de la articulación entre educación y “territorio” se desprenden otros significantes: “comunidad”, “comunitario”, “contextualizado”, “socioeducativo”, “desarrollo económico-productivo”, “desarrollo social”, “participación colectiva y activa”, “barrio complejo”, así como con un perfil estudiantil definido por su “vulnerabilidad económica y social”, y particularidades del programa escolar. De todas formas, el término “comunidad” o “comunitario” aparece como signifiante privilegiado de las propuestas educativas definidas como de “enfoque territorial”. En todas estas relaciones, se argumenta la importancia del acompañamiento y seguimiento a las trayectorias educativas de los estudiantes. Aparecen los términos “acceso”, “acompañamiento” y “seguimiento” como sinónimo o articulado a la idea de derecho a la educación. En este entramado, distinguimos tres aspectos centrales: en primer lugar,

las características de la propuesta curricular, en segundo lugar, las nociones de sujetos que condensa y, en tercer lugar, las articulaciones con otras instituciones de la sociedad civil ubicadas en la proximidad geográfica al centro educativo.

Del análisis realizado observamos que las propuestas con “enfoque territorial” se definen por garantizar el derecho a la educación, principalmente por la búsqueda de otras trayectorias escolares. Más allá de la diversidad de propuestas curriculares, hay un quiebre con las “ofertas universales” características de la ANEP. Observamos que en cada uno de los subsistemas las diferentes propuestas curriculares adquieren determinadas particularidades: en el caso de CES, a través de la Propuesta 2016, Liceos de Tiempo Completo y Extendido, Plan 2012, las preocupaciones radican en la formulación de un currículum diferente al “plan 2006 de ciclo básico”, a través de materias semestrales, anuales y talleres. En este sentido, se entiende que la construcción de “proyectos de centros contextualizados” es un aspecto significativo para el estudiante. En algunos de estos programas, la “extensión del tiempo pedagógico” se lo considera estratégico para determinados sujetos. Las propuestas correspondientes a CETP-UTU, mencionados por los actores entrevistados, entiende que la dificultad radica en ofrecer propuestas educativas con relación al “mundo del trabajo”, es decir, una propuesta curricular que esté en consonancia con las ofertas de trabajo que se despliegan en el territorio (FPB) o con “el mundo tecnológico actual” (CEC). A diferencia de éstas, la propuesta CEA -definida por su “contigüidad territorial”- no diferencia su currículum de ciclo básico tecnológico (plan 2007), sino que la particularidad radica en hacer una continuidad educativa dentro del predio escolar que cursaron primaria. Esta idea abreva en entender que el “fracaso escolar” radica no solo en los sectores de quintiles más bajos, sino también en los sujetos que forman parte del acto educativo (no en la propuesta curricular): por un lado, se condensa una idea con relación a las vinculaciones del adolescente con la “arquitectura liceal” o el “espacio escolar”, con un “habitus escolar” que debe reincorporarse al ingresar a la “vida liceal”; por otro lado, se desplaza la dificultad hacia los docentes para articular aspectos de los estudiantes, por tanto, se instala la idea de que ubicarse en el mismo predio facilitaría el diálogo de los docentes de primaria y educación media para conocer las singularidades de los sujetos. En otras palabras, la preocupación en los CEA no radica en el programa curricular, sino en la relación del sujeto con el tránsito hacia educación media y en el diálogo (o no diálogo) entre docentes de ambos subsistemas.

En tanto, en la globalidad de las propuestas se condensan algunos sentidos con relación al “éxito o fracaso escolar” con relación al “territorio”: más allá de las particularidades que asume en CES y CETP-UTU, se entiende que hay una dificultad de las propuestas curriculares hacia los sujetos en situación de “vulnerabilidad socioeconómica”; son sujetos históricamente excluidos del sistema educativo no sólo por su situación socioeconómica sino también por no encontrar una propuesta educativa que los posibilite permanecer y continuar con sus trayectorias escolares. En cambio, con los CEA nos encontramos que la continuidad de las trayectorias del estudiante en su pasaje de la educación primaria a media básica está en la “ruptura” con el espacio escolar y con la incorporación de una “vida liceal”, así como la responsabilidad – “diálogo” entre los docentes de los subsistemas. Centrándonos en la noción de sujeto, es interesante observar los aspectos que se despliegan: se instala un “habitus escolar” que adquiere el adolescente en su trayectoria escolar y, parece ser que, el “desprendimiento” hacia otra institución afecta la continuidad de las trayectorias. En este aspecto resulta interesante los sentidos que adquiere lo “socioeducativo” hacia poblaciones de sujetos caracterizados por variables “socioeconómicas y educativas”.

Con respecto a las nociones de sujetos que se despliegan, aparecen aspectos comunes en los programas analizados de “enfoque territorial”: adolescentes que concurren a centros de quintiles 1 y 2, o sujetos que se han desvinculado del sistema de enseñanza media. Aquí el significante “socioeducativo” aparece en cada uno de ellos, en algunos programas vinculados a que se llevan adelante en los “territorios socioeducativos” (por ejemplo, los CEA) y, otros, por ser propuestas que tienen “equipos socioeducativos” (por ejemplo, la Propuesta 2016). Por tanto, como mencionamos en el capítulo anterior, se intenta generar un desplazamiento con las nociones de sentidos construidos décadas anteriores.

A su vez, en los programas analizados observamos distintas formas de vinculación con organizaciones de la sociedad civil o instituciones estatales. En el caso del CETP-UTU, en el análisis de los programas oficiales y en las entrevistas, parece existir mayor apertura para la articulación con otras instituciones u organizaciones (instituciones de la sociedad civil, así como sindicatos, empresarios, entre otros actores). En cambio, en CES, la construcción de una propuesta educativa interinstitucional se da en menor alcance (a excepciones con el PAC). En este sentido, se pone en juego la “extensión del tiempo pedagógico” y actividades “adaptadas al medio” mediante la realización de talleres. Con

respecto a la “extensión del tiempo pedagógico”, está presente en todas las propuestas analizadas pero las formas en dónde y cómo se llevan adelante son diferenciales: para algunos la extensión debe implicar articular propuestas culturales que se desarrollen “fuera” del predio/institución escolar, en OSC y/o instituciones estatales, en cambio para otros, debe desarrollarse “dentro” del centro educativo. En esta última línea, se entiende que la permanencia en el centro educativo es fundamental para el sujeto. Estas diferencias las podemos ubicar en articulación con aquellos entrevistados que explicitaron o definieron la propuesta en “barrio/s complejo” y los que no lo explicitaron. Estas formas de articulación del “territorio que corresponde a lo escolar” y lo que queda “fuera de ella”, nos permite (re)pensar e interrogarnos sobre en qué medida la “forma escolar” fija también las coordenadas dentro de las cuales la educación se nos hace pensable en nuestras propias prácticas. A su vez, las relaciones de los perfiles de sujetos vinculados a lo “socioeducativo” y la necesidad de mayor permanencia dentro del centro escolar.

Como aproximamos en el capítulo anterior, los aspectos abordados nos permiten interrogar sobre posibles corrimientos discursivos con respecto a las “responsabilidades” del “éxito o fracaso escolar”: el “sujeto carente” (Martinis, 2013) que construyó las políticas educativas de la década de 1990, parece desplazarse al “territorio” y al “formato escolar-curricular”. Con relación a la oferta educativa, la noción de comunidad educativa se distancia a la construida en décadas anteriores: el “territorio socioeducativo” parece ser un riesgo que afecta al sujeto y, por tanto, debe permanecer más tiempo en el centro escolar.

CAPÍTULO SÉPTIMO

El presente potencial (o *Historicidad* y utopía)

Las “imágenes históricas” que se requieren para pensar el futuro no pueden partir de la negación del pasado que nos constituye. Los cambios civilizatorios – y es seguro que necesitamos uno– son reelaboraciones profundas de todos los saberes, en este caso, inédito y globalizado, de todas las civilizaciones.

Adriana Puiggrós, 2019

Punto de llegada y activación del presente potencial. Tejiendo puentes entre el pasado y el porvenir.

Acercándonos al punto de llegada de esta aproximación analítica sobre los sentidos que se expresan o condensan en las relaciones entre educación y “territorio” o “territorialidad”, nos interesa resaltar algunos hallazgos y, a su vez, pensarlos en el marco de un *presente potencial* en articulación con nuestro pasado pedagógico. Esto supone pensar los hallazgos desde cierta trama de *historicidad* (en sentido zemelmaniano) y, paralelamente, recuperando elementos de nuestra historia pedagógica nacional.

Como mencionamos en el capítulo primero, *historicidad* como potencialidad de la razón para abrirse a lo desconocido y que se activa con relación a la idea de movimiento y momento histórico; es decir, entender la historia como pasado que imprime una huella indeleble y -sobre todo- “como presente en que se conjuga lo dado en lo dándose, el cierre con su apertura, y cuya articulación se realiza mediante las prácticas de los sujetos en el esfuerzo por construir su utopía” (Zemelman, 1992b, p.88).

Desplegar los hallazgos encontrados pensando en *utopías* como posibilidades de aperturas de proyectos y experiencias, nos desafía a repensar este capítulo no como un mero cierre de conclusiones sino como una nueva antesala. Antesala que abrirá otras investigaciones en “territorios”, es decir, investigaciones que desde un *pensar epistémico* construya conocimiento en y desde “la tierra” y “los espacios” que habitamos los sujetos, en donde nos encontramos con el mundo a través de un proceso de aprehensión logrando el reconocimiento y la dignificación de sí mismo y de los otros, de forma individual y colectiva. Es decir, trabajos que pretendan bucear y ser parte de la elaboración de *horizontes históricos* compartidos que se construyan/constituyan en nuestro país con un

enclave latinoamericano emancipador. Un *presente* abierto a horizontes *potenciales* con pluralidad de direcciones posibles en la infinidad finita de caminos (Zemelman, 1992a).

Alargar la mirada hacia nuestro pasado y visualizar las distintas expresiones en que el significante “territorio” se vincula (y se ha vinculado) con la educación, nos posibilita dialogar y tejer una trama cultural consciente con ese legado (más o menos) “olvidado” o “invisibilizado” por la inmediatez instalada por las lógicas del neoliberalismo. Dialogar con nuestro pasado pedagógico para interpelar nuestras prácticas presentes y para (re)construir proyectos político-pedagógicos emancipadores alternativos frente a nuestro presente, lo consideramos una deuda y un desafío del porvenir. En este ejercicio de alargar la mirada hacia nuestro pasado para dialogar con nuestro presente, recuperar los discursos que se produjeron en otro momento histórico y entrever continuidades, discontinuidades y rupturas en las relaciones entre educación y “territorio”, nos permitió identificar los elementos diferenciales y comunes de dichas articulaciones. En este entramado, observamos que las articulaciones de sentidos entre educación y “territorio” siempre se vincularon a proyectos político-pedagógicos. Desde estos planteos, nos interesa mirar los hallazgos encontrados del período analizado (2005-2019), a la luz de la pedagogía nacional; en otras palabras, recoger los sentidos en torno a la “territorialización de la educación” dialogando con la “escuela-medio” y “las escuelas de contexto” producidas en nuestro siglo pasado.

Para recuperar los planteos analizados en torno a la “territorialización de la educación”, nos interesa articularlo con las nociones ordenadoras y categorías intermedias planteadas en el capítulo primero. Por ello, decidimos centrarnos en la relación **educación, escuela, sujetos y “territorios” (“socioeducativos”), escuela y democracia**. Por último, interpelándonos por los planteos zemelmanianos, nos interesa mirar la posibilidad de “nuevos escenarios para activar” desde el *presente potencial*.

Educación, escuela, sujetos y “territorios” (“socioeducativos”)

A través del recorrido analítico que realizamos en los capítulos anteriores sobre las articulaciones de sentidos entre educación y “territorio” o “territorialidad”, nos encontramos frente a intentos de constitución de un proyecto político-pedagógico que comenzó a constituirse/materializarse a partir del año 2008 y adquirió mayor forma a partir de 2015.

La Ley General de Educación n° 18.437 aprobada en el año 2008, marca cierta ruptura con algunos sentidos discursivos de épocas anteriores. En la Ley aprobada en 2008, la educación se enuncia como un derecho humano fundamental, un “bien público y social” (Uruguay, 2009, arts 1 y 2) que debe ser garantizado por el Estado. Allí se establece la creación de un Sistema Nacional de Educación Pública que comprende la “formación integral” de los sujetos a lo largo de toda la vida, y que está constituido por la educación formal, educación no formal, la educación a distancia y semipresencial, la educación de primera infancia, la reinserción y continuidades educativas (Uruguay, 2009, Arts. 20 a 41).

Centrándonos en el marco de la ANEP, observamos que el término “territorio” (y a partir de 2015)- “territorialidad” aparece como significante privilegiado que imprime determinadas particularidades del “gobierno de la educación” desde el año 2008 hasta 2019. La “territorialidad” es el “punto nodal” que aglutina otros términos y, a su vez, que logra acaparar las “demandas sociales” de distinto orden (macro, meso y micro).

En el recorrido histórico que hicimos en el capítulo tercero, observamos las relaciones de sentidos entre educación y “territorio” en momentos de discusión por la universalización de la educación. La “escuela-medio” y las “escuelas de contexto” emergieron en momentos de universalización de la escuela primaria; para el caso de la “territorialización de la educación”, en el proceso de universalización de la educación media. Los tres se vinculan con la expansión de la educación a sectores socialmente excluidos del sistema escolar. La diferencia radica con respecto al sentido pedagógico que se les otorga a las relaciones entre educación y “territorio” en cada uno de estos momentos en la historia pedagógica nacional.

La “escuela medio” nos muestra cómo se nutría del entorno concreto que habitaba el sujeto para incorporarlo a los saberes que circulaban en la institución educativa y en el aula. A través de la aproximación a algunas de las ricas experiencias educativas nacionales, como las acontecidas en Canteras de Riachuelo (con Jesualdo Sosa), las Misiones sociopedagógicas, el Núcleo Experimental de La Mina (con Miguel Soler) y la Unidad Educacional Cooperaria (con Martínez Matonte), el “medio” adquiere múltiples sentidos: es un “lugar” (en sentido pedagógico) para comprender la vida del niño, pero no para clausurarlo a su realidad concreta, sino para trascenderla. Esa realidad es incorporada a la enseñanza escolar, no para despreciar el entorno en la que se ubica el

sujeto, sino para incorporarla a los saberes culturales que circulan en la institución¹²⁰. También nos enseñan que del “medio” se aprende y que, por tanto, se debe incorporar desde un lugar de diálogo y horizontalidad¹²¹. Ello provoca la idea de la Escuela como centro social de la región, para todos los sujetos que habitan su espacio geográfico inmediato¹²². Desde una lectura ranceriana, la escuela es el espacio de construcción de *lo común*, de reinversión del espacio escolar para incorporar la *diferencia* y para construir otros procesos de subjetivación al hegemónico.

En las décadas de 1990, la “desaparición” del significante “medio” y la emergencia del término “contexto”, da cuenta del desplazamiento de lo “rural” a lo “urbano”, particularmente a la “periferia” y a los sujetos “marginados” o “no integrados” a la sociedad. El “contexto” se transforma en el centro de preocupación porque (suponen) que las condiciones que tienen los niños para el desarrollo de los aprendizajes escolares son insuficientes (Romano, 2006). Aquí se instala el sentido de que la escuela no “debe mirar el medio o contexto”, porque es “carente de todo”, la escuela no “tiene nada” para tomar de “ese medio” sino que, al contrario, tiene la función de sustituir o “colonizar” lo que sucede allí.

El “contexto” es para definir las zonas de intervención de acciones “reparadoras” que permitan compensar a los niños que provienen de familias pobres y que, por tanto, no tienen lo necesario para aprender. Por ello, la necesidad de clasificar las escuelas con relación al “contexto”. Lo educativo queda totalmente subordinado a las políticas sociales y, las diferentes clasificaciones que fueron adquiriendo las escuelas, da cuenta de la pérdida de la universalidad de lo educativo y, consecuentemente, el avance de políticas focalizadas o compensatorias (Bordoli, 2006; Martinis, 2013).

Desde una mirada ranceriana, la “escuela de contexto” es el espacio de continuidad del *tiempo social* (en sentido de Simmons y Masschelein), de construcción de lo *no común*. La escuela es el espacio de emergencia de la *identificación desigual* del

¹²⁰ A modo de ejemplo, en el caso de la experiencia de Jesualdo, el centro de interés “el juguete”: el niño crea a través de su expresión su juguete tomando elementos de su medio social concreto; ello no solo permite la producción creativa del niño y la enseñanza de distintas áreas del saber, sino también valorar elementos de su espacio geográfico provocando otra mirada sobre su medio concreto (Jesualdo, 2017).

¹²¹ Por ejemplo, la experiencia de la Unidad Educacional Cooperaria bajo la dirección escolar de José Pedro Martínez Matonte.

¹²² Son claros ejemplo de esto, las experiencias de Canteras de Riachuelo (con Jesualdo Sosa), del Núcleo Experimental de La Mina (con Miguel Soler) y de la Unidad Educacional Cooperaria (con Martínez Matonte).

orden policial (en sentido de Ranci re). Se constituye como el territorio de “prevención”, de control social, “trasmisora” de los “valores” de la “sociedad homogénea e integrada”. La distinción del “niño normal” y “el niño carente”, construye la idea de un “nosotros y un ellos” (Martinis, 2006). En este entramado, la construcción de *lo común* es imposible porque el “niño carente es *concebido como un desigual*, otro ubicado en un peldaño social y cultural inferior. Su  nica esperanza de poder ser visualizado, algún día, como un igual pasa por el acceso a una propuesta educativa que, tomando nota de su situación de desigualdad, pueda volverlo, trasmutarlo, en un igual” (Martinis, 2006, p.18). Por ello, en el marco del “borramiento” entre políticas sociales y educativas, adquiere sentido la implementación de políticas compensatorias. El “contexto” se transforma en un peligro, la “escuela” no tiene nada que tomar de él, sino por el contrario, debe “cerrar sus puertas”. Se configuran ciertas “fronteras” entre la escuela y el medio/contexto que habita el niño; “fronteras” geográficas que adquieren un sinónimo cultural -particularmente- en los “contextos de pobreza”.

Con la “territorialización de la educación”, el término “territorio” asume el lugar de privilegio vinculándose con el derecho a la educación, logrando aglutinar distintas demandas sociales del “gobierno de la educación”: logra vincularse con la “descentralización educativa”, con la “delegación de tareas” a las Comisiones Descentralizadas y a los centros educativos (“comunidad educativa”, “desarrollo local”, “participación”, entre otros), instala la necesidad de “diálogo entre los subsistemas de la ANEP”, así como con el despliegue de estrategias de la “ANEP en territorio” (por ejemplo, con las UCDEs).

Al mismo tiempo, la “territorialidad” construyó un discurso sobre las responsabilidades de las instituciones estatales para garantizar el derecho a la educación: se construye la necesidad de abordar la educación como red-interinstitucional de las distintas dependencias de la ANEP y “fuera de la ANEP”. Se instalan sentidos de ampliación de responsabilidades a otras instituciones del Estado (Ministerio de Salud Pública, Ministerio del Interior, Ministerio de Desarrollo Social, entre otros) sobre el acceso y permanencia a la educación formal. En este entramado, adquiere sentido el lema “Todos por la Educación” que emerge en los documentos oficiales a partir del año 2015 con la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa.

Analizando los sentidos en torno a “Todos por la educación”, observamos que se reduce particularmente a los “territorios socioeducativos”, los cuales están destinados a los sujetos socialmente excluidos del sistema educativo formal.

La configuración de los “territorios socioeducativos” como una de las estrategias para pensar el “fracaso escolar” en torno a la universalización de la educación media, insta un “nuevo ciclo” de políticas focalizadas.

Identificamos lo “socioeducativo” como reconfiguraciones en torno a las nociones de “prevención” y “reeducción” construidas en el marco del discurso de la seguridad ciudadana de las décadas de 1990 (Cabo y Paleso, 2019). En el marco de las políticas públicas, lo “socioeducativo” refiere a un conjunto de “poblaciones” que “portan” criterios de “vulnerabilidad socioeconómica y educativa” y, por tanto, se construyen socialmente como “sujetos de riesgo” (por ejemplo, en “riesgo de abandono escolar”). Observamos que lo “socioeducativo” no solo refiere a programas definidos por “enfoque territorial”, sino que aparece como signifiante que describe al “territorio”.

Los “territorios socioeducativos” son una identificación geográfica según criterios de “vulnerabilidad” de los sujetos que viven allí, para llevar adelante una serie de estrategias en “territorio” (por ejemplo, la implementación de las UCDIEs). En este sentido, observamos algunos desplazamientos y resignificaciones a las formas de constitución de las políticas focalizadas, particularmente a las formas en que en las décadas anteriores se identificaban las “escuelas de contexto”. En el año 2015, ubicamos un momento articulador de las políticas focalizadas en el s. XXI. En el “progresismo” la focalización parece presentarse desde dos grandes órbitas o líneas: por un lado, a través de “agentes externos” a la institución escolar (a través de las UCDIEs) y, al mismo tiempo, a través de “agentes o estrategias internas” a la escuela.

Dentro de los “agentes externos a la institución escolar” ubicamos algunas estrategias que se aplican en el “territorio”, particularmente a los actores de las UCDIEs. El papel de las UCDIEs, como “articulador” inter-institucional con distintas dependencias del Estado y de la sociedad civil, se focaliza en aquellos territorios donde los sujetos -por sus variables de “vulnerabilidad socioeconómica y educativa”- demuestran ubicarse en situación de “riesgo educativo”. Por tanto, hay un corrimiento con relación a las formas o búsqueda de estrategias de intervención hacia determinados sectores de la población: son “agentes externos a la institución escolar” (pero pertenecientes a la ANEP) que

articulan con los SOCATs, con los nodos de educación del MIDES, con ASSE, con las Intendencias o juntas locales, con organizaciones barriales, así como con las instituciones educativas del “territorio” (escuelas, liceos, UTU). Son los que “localizan” al estudiante una vez que se activa el Protocolo de seguimiento a las trayectorias educativas. Al mismo tiempo, los “agentes internos de la institución escolar” son quienes implementan los recursos para que se lleve adelante el SPTE, así como programas con “enfoque territorial”.

A través de programas que irrumpen con la “oferta única” hacia los estudiantes de educación media básica, la relación “enfoque territorial” y “criterio de vulnerabilidad” (lo “socioeducativo”) están imbricados. Los programas que irrumpen con la oferta universal del CES y del CETP-UTU, están destinados hacia “barrios complejos”, “quintiles 1 y 2”, sujetos con algún criterio de “vulnerabilidad”, entre otros. Por tanto, las acciones de carácter asistencial y de seguimiento a los “sujetos en riesgo educativo” debe ser atacado también por “actores externos a la institución escolar”. Al mismo tiempo, el irrumpir con la “oferta única” a través de distintos programas con diferentes características, busca la permanencia y acceso a contenidos y saberes culturales. Por esta razón los actores entrevistados las definen como “políticas focalizadas con pretensión universal”.

En este entramado, ubicamos un breve corrimiento con relación a la noción del “sujeto carente” construido por la “reforma educativa” de 1990 (Martinis, 2006; 2013). La atención del “fracaso escolar” implicó una ampliación de la oferta educativa-curricular y, a su vez, las construcciones de estrategias significaron algunos corrimientos discursivos con relación al “sujeto carente” de las décadas de 1990.

Las maneras de construcción de los sujetos en “riesgo educativo” desde el SPTE, significa cierto desplazamiento con respecto a décadas anteriores: el “fracaso escolar” está construido por indicadores socioeconómicos, inasistencias al sistema educativo formal y trayectoria escolar del educando. Es decir, desde esta estrategia se interrogan las “biografías anticipadas” (Frigerio, 2005) instaladas detrás de las categorías “herederos”, “previsibles”, “perdedores” y “mutantes” de la reforma de las décadas de 1990. El problema del “fracaso escolar” debe ser interpelado desde “dentro del sistema educativo” (por ejemplo, a través de otras ofertas programáticas-curriculares) como por agentes “externos al sistema educativo” pero vinculados a la ANEP (por ejemplo, las UCDIEs). Por tanto, la necesidad de trazar “campos” de intervención en “territorio”.

La configuración de los “territorios socioeducativos” contribuye a la “multi-intervención” de políticas públicas en el espacio geográfico y, al mismo tiempo, a la coordinación de instituciones “representantes” de la ANEP. En este marco, abrevan efectos de sentidos entre los “territorios socioeducativos” con relación a los sujetos que allí habitan. Por un lado, se condensa una idea de espacialidad geográfica con relación a la desigualdad social: son “zonas de vulnerabilidad” o de “zonas de pobreza” que se debe intervenir en “territorio” porque los sujetos que allí residen son población en “riesgo educativo”. Construcción discursiva que, a su vez, “deja por fuera” la “movilidad” de los adolescentes y jóvenes por escenarios geográficos diversos en sus trayectorias educativas y escolares. Por otro lado, los sentidos en torno a la importancia de los “representantes de la ANEP” en la red inter-institucional en territorio, parece vincularse con la ampliación de las responsabilidades a otros ámbitos del Estado (por ejemplo, ASSE, SOCATs, entre otros) sobre la continuidad educativa del sujeto. En este marco, nos interrogamos ¿cuál es el lugar de lo pedagógico?, ¿cuáles son las relaciones entre el sujeto y el “territorio” en la trama educativa?

Los planteos de “ampliación del tiempo escolar” o la coordinación con instituciones de la sociedad civil se encuentra vinculado a “lo socioeducativo”. En tanto, nos preguntamos en qué medida las propuestas no reconfiguran “márgenes de exclusión”, es decir, los sujetos provenientes de determinados “contextos” o “lugares geográficos” como desiguales. La escuela no solo mantiene el “monopolio” del saber, sino que -junto a la “multi-intervención” de actores en territorio- configuran los sentidos de “zonas peligrosas” o “en riesgo”, haciéndose expansivo hacia los sujetos que lo habitan. Se configuran/constituyen “circuitos educativos” (Puiggrós, 1999) diferenciales para los sujetos “en riesgo educativo” y/o para los que viven en determinados territorios. En otros términos, si bien hay intentos de desplazamientos con respecto a los “motivos del fracaso escolar”, consideramos que se da una reconfiguración de sentidos entre el “nosotros y ellos”.

Este entramado nos rememora a las discusiones de los maestros rurales entre las décadas de 1930 y 1960. Julio Castro (1944), con relación a las discusiones en torno al medio rural, denunciaba las posturas “colonizadoras”, de un “criterio de ciudadano” que intentaba “fijar” al sujeto del campo a su medio. Un “criterio de ciudadano” de carácter “colonizador”, de fijación universal (hegemónico) de “un sentido de ciudadano” vinculado a la ciudad y de la educación como “cómplice” de las desigualdades sociales

del medio. En esta misma línea sostenía que la escuela rural no sólo debe ajustarse al medio, sino que tiene una identidad propia. Más allá de su defensa por la diferenciación entre programas para escuelas rurales y urbanas, y que la “escuela sola no puede” sino que la acción educativa debe estar acompañada por políticas de desarrollo, nos invita a pensar las “fronteras” o “límites” entre “el territorio escolar” y todo el “territorio próximo a ella”. Es decir, en otorgarle un sentido pedagógico a las relaciones de la escuela con su territorio próximo.

En las estrategias de “Todos por la educación”, particularmente a través de los TSE, el SPTE y los programas analizados, el “medio” no tiene una intencionalidad pedagógica de construcción de un lazo entre “la comunidad” y lo “educativo-escolar”. El “territorio” en los *programas* del s. XXI, ocupan un espacio de coordinación inter-institucional, para hacer el seguimiento del estudiante o para coordinar instancias de taller, es decir, no es un espacio para construir saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004) en el entramado de las trayectorias de los estudiantes. Como abordamos en el capítulo sexto, en el caso del CES, los vínculos con el “territorio” son prácticamente inexistentes. En el caso del CETP-UTU, la articulación entre “territorio” y trabajo, principalmente a través de los mapeos productivos, no forman parte de una articulación para pensar las trayectorias educativas, sino que se ubica en una lógica funcional al mercado nacional, regional y/o local.

Escuela y democracia

Del análisis que realizamos, la “territorialización de la educación” estuvo acompañada por el derecho a la educación y a los significantes “comunidad” (“comunidad educativa”) y “participación”. Entendemos que estos aspectos son de gran relevancia para pensar los sentidos en torno a la *democracia en la escuela*.

Desentramando los vínculos entre la “territorialización” y el “derecho a la educación” en la última década del s. XXI, éste último aparece como fundamento de las propuestas destinadas a la universalización de la educación media.

Instalar la educación como derecho y ubicar la centralidad en el estudiante, entendemos que genera una irrupción con el discurso neoliberal de las décadas anteriores. El discurso neoliberal instala la idea de que las personas que fracasan en su escolaridad o en su carrera es porque “son carentes de todo” (Martinis, 2006; 2013), que “careció de

voluntad, no se esforzó o no tiene suficiente inteligencia”, por tanto, “concluyen que no deberían gastarse fondos públicos en su educación” (Puiggrós, 2019, p.78). Distanciándonos de este discurso que imposibilita pensar la educación y la escuela en su sentido *democrático*, pero siendo conscientes de la desigual posibilidad de acceso a la satisfacción de derechos, compartimos con Puiggrós (2019) que,

Vivimos en una sociedad en la cual las condiciones desde las cuales parte cada individuo son las de su comunidad, la inserción social de su familia, su género, su cultura, su lengua y las eventualidades de la vida. Todas esas variables son vividas de maneras distintas. Cada sujeto se constituye en el marco de particulares combinaciones entre ellas. Las posibilidades, sin embargo, no son infinitas porque están limitadas por el sistema de poder establecido. Por eso es un error culpabilizar a nuestros alumnos cuando fracasan (p. 78).

El derecho a la educación, en el marco del análisis discursivo que realizamos en los capítulos anteriores, encontramos que adquiere distintos sentidos con relación a la última década del s. XX. En el abordaje que hicimos en los capítulos cuarto, quinto y sexto, abreva la idea de que la centralidad es el estudiante y que el derecho a la educación se vincula a la búsqueda de estrategias para el acceso, permanencia y seguimiento en el sistema educativo formal. Estas estrategias son múltiples: desde el papel de las UCDIEs en “territorio”, hasta el SPTE y programas educativos que “sean atractivos” para los estudiantes. Con respecto a los programas, algunos sentidos se vinculan a la relevancia de la continuidad educativa y al acceso para “ser parte” de los contenidos culturales. En cambio, en los programas de CES y CETP-UTU cuando el derecho a la educación se vincula al término “socioeducativo”, aparece con límites difusos y vinculado a las nociones de “reeducción” y “prevención” (en sentido planteado por Martinis, 2013). En ciertos sentidos discursivos se denota un breve corrimiento discursivo a la noción de “sujeto carente” instalado en el discurso neoliberal de las décadas de 1990 en Uruguay.

En momentos de entender la educación como derecho, nos interesa recoger los planteos de Rinesi (EN: Puiggrós, 2019): lo público es un campo de batalla, en cuanto *común*. A medida que avanza “la realización plena de derechos que va consiguiendo universalizar, va haciendo de todo el demos, de todo el pueblo, su sujeto” (p. 136); en cambio, cuando se restringe el campo de lo público, quedan afectados todos los derechos, colectivos e individuales. Así, la lucha rebasa los espacios públicos y se perfila en el ámbito privado (Puiggrós, 2019). En este entramado de universalización de la educación,

el desafío está en cómo construir *lo común* reconociendo la diferencia que subyace al momento de incorporar al “demos” para construir ese sujeto (y proceso de *subjetivación*) diferente a los construidos por el neoliberalismo. Recuperando a Cornú (2012), vivimos en una sociedad de masas donde el individualismo nos “hace idénticos, indiferenciados, fusionados, aislados: tenemos todo en común sin poner nada en común, compartido o en público. Una forma de lo común desolada o arcaica está en expansión, mientras que una forma de lo común política está en un proceso de borramiento” (p. 136). En este marco, consideramos relevante detenernos a entrever los sentidos de los términos “participación” y “comunidad” que analizamos de forma transversal en los capítulos anteriores.

Sin entrar en producción de significados políticos, filosóficos, sociológicos, educativos de los significantes “participación” y “comunidad”, nos interesa arrojar elementos sobre cómo se configuraron los sentidos discursivos del proyecto-político “progresista” y las formas que se vinculan con las nociones de educación para pensar la *democracia en la escuela*.

Como mencionamos en el capítulo primero, pensar la *democracia en la escuela* en sentido ranceriano, supone articular el espacio escolar como lugares de *desidentificación* del *orden policial*, de *detención del tiempo social* que se encuentra naturalizado y que fue legitimado por el discurso neoliberal de la “reforma educativa” de las décadas de 1990. Esto supone irrumpir con el “sujeto carente” instalado en el discurso educativo y pensar el espacio escolar como el lugar de manifestación del conflicto político donde -lo primero y principal que se pone en juego- es la demostración/afirmación de la *igualdad* como punto de partida. En este marco, entendemos que la escuela es un espacio *democrático* que posibilita la construcción de *lo común*, en el entendido de un espacio “posible, abierto, para todos”, “una pluralidad abierta, contra (...) una globalización mercantilista, sofocante, deshumanizante”. Alejándose del excesivo uso del término “comunidad educativa”, así como oponiéndose al sentido de una “comunidad de iguales cerrada a sí mismo en sus hábitos y creencias” (Cornú, 2012, pp.133-134), es que compartimos con Cornú en referirnos a *lo común*.

Los términos “comunidad” y “participación como elementos integrantes del punto nodal “territorio”, nos conllevan a pensar la “razón de su uso” en el entramado articulador que analizamos a lo largo de este trabajo. Guida (2009) refiere a la “eterna juventud” del concepto “comunidad”: los diversos registros y el desarrollo de los actuales debates en torno al concepto,

la comunidad aparece –o parecería– con distintos rostros: apuesta, horizonte, utopía, referente, fundamento, ejemplo; en tanto aspiración, en tanto solución, en tanto condicionante. Desde diversas perspectivas la comunidad ha tenido –y tiene– el rostro de un refugio, de la armonía, del equitativo intercambio (y por qué no, de los privilegios de pertenecer). Semblantes armoniosos, pulcros, serenos y sonrientes; del pasado idílico, del porvenir ideal. La comunidad, en este sentido, gozaría de los beneficios de la eterna juventud (pp. 1-2)

En este marco, y sin entrar en el bagaje teórico de las ciencias sociales con relación al término comunidad donde muestran “los rostros” del significante “sin maquillaje”; “la comunidad” logra o puede jugar a ser el “Rey de las máscaras”¹²³ (Guida, 2009). En este sentido, resulta interesante bucear en torno a qué es lo que pretende ocultar e intenta destacar por eso emerge con tanta fuerza en las últimas décadas.

Nutriéndonos del análisis que hace Guida (2009) con relación al término “comunidad”, podemos afirmar que la relación comunidad-escuela estuvo presente desde la formación del sistema educativo público estatal del s. XIX en Uruguay. La función de la escuela se configuraba con relación a la formación “de un tipo de ciudadano” para la construcción de un modelo de país, tal como lo denunciaban varios maestros dedicados a la educación rural¹²⁴. Ello implicaba la formación en “valores”, el reconocimiento de los elementos identitarios del país, la configuración de determinadas tradiciones, entre otros. En este entramado, la escuela ha logrado la “función de crear una comunidad hacia afuera” y, a su vez, ha logrado producir y sostener la “comunidad hacia adentro”. En torno a estas cuestiones, “Desde entonces y en términos generales, la institución escuela se ha sostenido en la apelación a ambas –a la comunidad externa en tanto sinónimo de sociedad civil y a la comunidad educativa– a la participación y el involucramiento con las actividades de ella” (Guida, 2019, p.6). Teniendo en cuenta la pedagogía nacional que abordamos en el capítulo tercero, podemos distinguir algunas líneas con relación a los vínculos escuela-comunidad o comunidad-escuela.

En los planteos de la “escuela medio” (1930-1960), la relación escuela - comunidad eran parte de un engranaje que nutría al centro escolar y, a su vez, la escuela

¹²³ La autora (Guida, 2009) emplea la metáfora aludiendo al film “El Rey de las Máscaras” (Bian Lian, China, 1996). Refiere a que el rey de las máscaras es un artista ambulante que vaga por las callecitas de Sichuan, en China. El talento de Wang consiste en trasmutar su rostro una y mil veces, cambiándose unas máscaras con asombrosa velocidad.

¹²⁴ Aspectos abordados en el capítulo tres.

era el centro cultural de la región/zona. En el Núcleo Experimental de La Mina, la educación trascendió los planteos curriculares, articuló con las dificultades-necesidades del lugar y agrupó a distintas edades (niños y sus familias). Fue una experiencia de “Educación fundamental” o “educación social” según las palabras de Soler (2005). En otras experiencias, como en la Unidad Educacional Cooperaria en Villa García, las “fronteras” entre la escuela y la comunidad son borrosas: la Unidad Educacional Cooperaria fue un ejemplo de construcción de “comunidad global”, un *momento democrático* (en sentido de Rancière) de construcción de *lo común* a partir de la *diferencia* (en sentido de Cornú) donde el eje central era la formación integral del sujeto (Moreira y Paleso, 2019).

En la “escuela de contexto”, la relación escuela-comunidad son canceladas: el “territorio”, particularmente el “contexto” es sinónimo de pobreza e inseguridad, por tanto, la función de la escuela se transforma en un espacio de “prevención” hacia sujetos que son “carentes” de la cultura homogénea. La escuela “cierra sus puertas al contexto” porque no tienen nada que tomar de él, sino al contrario, intenta que los niños que provienen de situaciones de pobreza pasen más tiempo en el centro educativo. Es decir, se marca una frontera entre la escuela y el contexto, en el entendido de un “repliegue comunitarista”.

Bajo la “territorialidad de la educación”, los “múltiples rostros” que logra asumir el término “comunidad”, es decir, las distintas “máscaras” que adquiere el término fue un aspecto que “facilitó” la instalación del término “territorio-territorialidad” como “punto nodal” que articulaba las múltiples demandas de los actores de la educación.

A través de la “descentralización educativa”, de “Todos por la educación” y de los “territorios socioeducativos”, el “repliegue comunitarista” en el entendido de las décadas de 1990, desaparece del discurso de las políticas educativas. “Hacer” o “construir” comunidad educativa aparece como engranaje necesario para el derecho a la educación. El “territorio”, particularmente el “territorio socioeducativo”, se convierte en el espacio “privilegiado” para la intervención de políticas focalizadas. Pero, ¿cuál es el lugar de lo pedagógico en estas “nuevas” formas de articulación escuela-comunidad?

A través del SPTE observamos que se transforma en una estrategia (principalmente informática) para el seguimiento de los estudiantes dentro del sistema educativo formal. A través de las Comisiones Descentralizadas se implementaron proyectos educativos, también se proponen instancias para la “ampliación del tiempo escolar” y se buscaron las articulaciones inter-institucionales, pero, ¿qué lugar tiene lo

pedagógico para ampliar los sentidos del derecho a la educación? En el análisis que realizamos, hubo intentos de construcción de una propuesta que no logró articularse como hegemónica dentro de los subsistemas de la ANEP, así como tampoco en otro “proyecto de ciudadano” que se constituya con la “comunidad”. Por el contrario, en el análisis que realizamos observamos que se preocuparon por las estrategias de acceso y seguimiento (no necesariamente el seguimiento pedagógico). En este marco, nos preguntamos por el sentido del término “participación”. ¿Por qué “comunidad” y “participación” aparecen como elementos imbricados del “territorio”?

Para pensar la noción de “participación” con relación a la “comunidad”, nos interesa recuperar algunos planteos de Núñez (2005),

Participación como derecho: es el derecho de todo ser humano a ser parte y tomar parte de la cultura plural de su época, de acceder a las reglas del juego social, de ser partícipe. (...). Derecho a que se repartan, se distribuyan, los patrimonios culturales y sociales. La participación deviene así otro nombre de la justicia, pero también de la educación en su sentido más fuerte. (...).

Participación como política social: inclusión de una cosa en otra. Admite la exclusión como hecho y busca luego crear canales para que personas y grupos, ubicados ya en circuitos especiales, cooperen en los procesos de intervención social; siendo la autorregulación una de sus aspiraciones más refinadas. La actualmente denominada atención a la diversidad encarna esta posición. (...) Las políticas sociales cuando no se interrogan acerca del porqué de los efectos que producen, continúan promoviendo aquello que dicen combatir. (p.16)

En torno a ello, nos convoca pensar la “participación” como derecho de todo sujeto a ser parte del mundo y a construir la cultura *común*, al *reparto de lo sensible* (en sentido ranceriano), o a la “participación” como política social que se teje en el entramado de las lógicas de inclusión/exclusión. En este marco, los modos de “delimitación diferencial de las poblaciones” (en sentido otorgado por Castel, 1986), la construcción de “sujetos en riesgo” nos provoca estar atentos a los modos de realización de nuestras prácticas. Los planteos de Núñez (2005) nos alerta sobre el entrecruzamiento o engarce entre algunas políticas sociales, las “tecnociencias sociales encabalgadas en el discurso neohigienista¹²⁵ y los operadores del campo social y educativo: la gestión diferencial de ciertas poblaciones, mediante programas de intervención social directa y en nombre de la prevención del conflicto” (p.10). Los términos “participación” y “comunidad educativa”

¹²⁵ En el entendido de nuevas formas de “medicina social” y de configuración de las poblaciones diferenciales mediatizadas por distintos dispositivos o estrategias.

(inventada “desde arriba”), aparecen como fundamentos de estrategias de intervención de las políticas focalizadas y para la implementación de otros programas a la currícula oficial-tradicional (Propuesta 2016, CEA, entre otros).

Esta aproximación nos resulta interesante para pensar en la configuración de “comunidades inventadas” desde arriba y las “comunidades desde abajo”, es decir, entre las necesidades de “construir comunidades” desde los discursos del “gobierno de la educación” para cohesionar un proyecto y las construidas desde las prácticas situadas de los sujetos cargados de *utopías* en sus distintos territorios geográficos. En este aspecto, nos preguntamos por la forma de articular o construir proyectos político-pedagógicos que se posicionen en la educación como derecho, en sentido amplio, donde las “comunidades inventadas” no sean necesarias, sino que construyamos *lo común* desde un sentido de “participación” como derecho.

Pensar más allá del “territorio escolar”

Al finalizar el recorrido que hicimos hasta aquí, nos encontramos con formas de vinculación entre educación y “territorio” en sus múltiples expresiones y sentidos (“medio”, “contexto” y “territorialización”). En torno a ello, nos interesa recuperar la hipótesis planteada por algunos autores con respecto al discurso pedagógico producido en las últimas décadas del s. XX:

la crisis del discurso pedagógico moderno que se produce particularmente en las cuatro últimas décadas del siglo XX produce una fragmentación del campo problemático de la educación, lo cual propicia el establecimiento de circuitos educativos de disímil relevancia y pertinencia dirigidos a diversos sectores de la población”. Estos circuitos educativos exceden en su conformación el ámbito de la denominada “educación formal” y tienden a articularse con expresiones educativas existentes en el campo de lo que podríamos denominar la “educación extraescolar”. (...) Implica reconocer que el discurso tradicionalmente integrador e igualador que había caracterizado al sistema educativo uruguayo desde su constitución como tal en el último tercio del siglo XIX y durante su consolidación en las primeras décadas del siglo XX, tiende a desarticularse en el último tercio de dicho siglo (Martinis *et. al*, 2011, s.p.).

Sostenemos que esta desarticulación que se inicia en la década de 1960 (Romano, 2010) se reafirma en las décadas de 1990. Sin lugar a duda, era un discurso homogeneizador y negador de las diferencias, donde a través del sistema educativo

moderno se buscó la formación de un “modelo de ciudadano” consecuente al “modelo de país” “endointegrador de base uniformizante” (Caetano, 2000).

Recuperando esta hipótesis y el entramado histórico que abordamos en el capítulo tercero, nos permitió pensar en la configuración de ciertas relaciones entre *el territorio escolar* y el *territorio extra-escolar*.

Sin pretensiones de caer en dicotomías, denominamos *territorio escolar* a las diversas producciones sociales que involucra a los actores institucionales de la ANEP; es decir, a las prácticas discursivas que se enmarcan en el “gobierno de la educación” cuyos sentidos contribuyen a seguir pensando la escuela como sinónimo de educación. Entendemos que este *territorio escolar* está configurado por distintas prácticas que se han construido históricamente, que se tensiona, interpela y reconfigura en los territorios geográficos concretos. Territorios que están atravesados por condiciones de producción, por una memoria social, por instituciones y discursos construidos social e históricamente.

Entendemos por *territorio extra-escolar*, a los “circuitos educativos” que “exceden” la denominada “educación formal”. Aquí ubicamos a aquellas prácticas y sentidos discursivos que se fueron configurando históricamente como elementos constitutivos “fuera de la escuela”. Está constituido por aquellas instituciones que aportan saberes socialmente productivos en las trayectorias educativas; saberes que no - necesariamente- se ubican dentro de la propuesta curricular del sistema educativo formal. También el *territorio extra-escolar* está constituido por las intervenciones en los espacios públicos, por los *pasajes insurrectos*: las expresiones colectivas de sujetos que a través de sus actos (intervenciones estético-político), acontecen formas de construir y reconfigurar un espacio, de “reinventar la ciudad-el mundo (...) en su devenir insurrecto” (Reguillo, 2017, pp. 17-18). Son *topografías* que acontecen de lo colectivo en los espacios públicos, de los sujetos como productores y producentes de la realidad. *Topografías* estético-político que constituyen la trama compleja de configuración de subjetivaciones.

La configuración del sistema educativo uruguayo desde fines del s. XIX, se fue entramando en torno a lo que denominamos *territorio escolar*: la escuela era el espacio de formación del “modelo de ciudadano”, de “integración social” sin reconocimiento de las diferencias. Compartimos con Puiggrós (1999) que “el acto de fundar escuelas en los límites de la civilización europea blanca”, era más bien “un concepto político-cultural que

contenía muchos sentidos que saturaban al sujeto 'barbarie' y que fueron incluyendo progresivamente a los 'otros' que respondieron a la invención de habitar el suelo" uruguayo (p.13)

Entre las décadas de 1930 y 1960, en los planteos de la "escuela medio", las discusiones circularon en torno a la incorporación de los saberes del medio a la currícula escolar. Más allá de las peculiaridades de las ricas experiencias pedagógicas nacionales que abordamos en el capítulo tercero y de las discusiones en torno al medio rural de los colectivos organizados, la escuela nunca perdió su lugar hegemónico de "centro cultural" para la zona. A través de las experiencias en Canteras de Riachuelo, el Núcleo Experimental y la UEC, la escuela fue -en cierta forma- un *lugar democrático* que articulaba con los sectores sociales del medio concreto, *integrando la diferencia* para la construcción de *lo común*. Más allá del *lugar* hegemónico de la escuela, del *territorio no escolar* se aprendía: las Misiones sociopedagógicas fueron instancias de denuncia y aprendizaje para los misioneros más que para los habitantes del lugar, tal como lo expresaba Julio Castro.

A partir de las décadas de 1960, comienza a desquebrajarse el discurso integrador. Entendemos que este punto de inflexión estuvo acompañado por la presencia de organismos internacionales que fundamentaban la importancia de la estadística en la educación, así como de discursos pedagógicos radicales que sostenían "la muerte de la escuela" (Reimer, 1976) o la necesidad de crear una "sociedad desescolarizada" (Illich, 1985). En este escenario pedagógico, también emergieron otras posibilidades de formación de sujetos: las campañas de alfabetización en distintos países (Brasil, Nicaragua, Cuba, entre otros) vinculadas a la Educación Popular.

En las décadas de 1990, con el avance del neoliberalismo, las políticas compensatorias y focalizadas hacia el "sujeto carente" fue acompañada con la instalación de lo que denominamos *territorio extra-escolar*. El *territorio extra-escolar*, como aquel espacio de circuitos educativos ubicados fuera del sistema educativo formal, tuvo como principales destinatarios los sujetos que necesitaban la "prevención" y/o "reeducación". Las "escuelas de contexto" reconfiguraron el *territorio escolar*: la escuela, particularmente a través de la ampliación del tiempo escolar, se transformó en el espacio educativo por "excelencia" para la "retención", "prevención" y "reeducación" de los "sujetos carentes". En este sentido, la reconfiguración del *territorio escolar* estuvo acompañada por la construcción de *lo no común*, de la emergencia del *repliegue*

comunitarista e individuales de masas (en sentido de Cornú). Comprendemos que se instalan/reafirman *fronteras* entre el *territorio escolar y extra-escolar*. Se reafirma un “imaginario de exclusión” que, en sus diversas formas, siempre estuvo presente en el sistema educativo uruguayo. Ubicamos que el entramado de configuración de sentidos del *territorio extra-escolar* se comienza a tejer en las décadas de 1960 y se instala/consolida con neoliberalismo de las décadas de 1990. El imaginario neoliberal, frente a la construcción de un “nosotros y ellos” instala la emergencia educativa que implica el borramiento del sujeto y, por tanto, la imposibilidad de educar (Martinis, 2006; 2013).

Entendemos que el significante *frontera* se vincula a los “bordes”, “límites”, “cruces”, es decir, remite a un imaginario de exclusión instalado por el pedagógico liberal/neoliberal. Nutriéndonos de los planteos del grupo APPeAL, el significante lo vinculamos con la justicia, es decir, “como la promesa de un nuevo acto fundador donde las deudas del pasado pueden escucharse” (Puiggrós, 1999, pp.7-9). En tanto, referirnos al término *frontera* nos remite a pensar las articulaciones entre educación y “territorio” proyectando/activando posibilidades de otro porvenir.

Pensar el porvenir desde el lugar de las *fronteras*, consideramos que implica “poner el dedo en la llaga en estas ilusiones de completud, revisar los dolores que quedan, pelear por las libertades que faltan, asumiendo que la pedagogía será mejor cuanto más asuma esta incompletud y cuanto más habilite a otras relaciones con el pasado” (Puiggrós, 1999. P-11). Pensar *en y desde las fronteras* implica mirar al revés de la trama que se produce actualmente, bucear en otras formas de transmisión del legado cultural y de construcción de *lo común* para todos los sujetos que *habitamos el mundo*.

Mirar el entramado articulador desde la noción de *frontera*, supone “revisar” los sentidos analizadas en los discursos entre 2005-2019 para observar los desplazamientos de la diversificación social, lo cual resulta elemental para bucear en otros proyectos político-pedagógicos.

Del recorrido que hicimos en los capítulos anteriores, ubicamos intentos de ampliación del concepto de educación y de articulación entre los distintos circuitos educativos: a través del Sistema Nacional de Educación y de la creación de la Comisión Nacional de Educación establecidos en la Ley General de Educación (Uruguay, 2009),

demuestran posibilidades de configurar otros sentidos en torno al *territorio escolar* y *territorio extra-escolar*.

La “territorialización de la educación” como intentos de ubicarse como el significante “definitorio/identitario” de un proyecto político-pedagógico en el s. XXI vinculado al “progresismo”, unificó una “superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados” (Southwell, 2010, p.73): “descentralización”, “participación”, “comunidad”, “gestión”, “desarrollo local”, “coordinación entre actores”, “coordinación entre subsistemas”, entre otros. Los “bordes” de acción de los subsistemas de la ANEP intentaron trastocarse a través de las Comisiones Descentralizadas y de acciones inter-institucionales que buscaron paliar el “fracaso escolar”. Estos nudos en torno a la noción de “territorialidad” con relación a lo “socioeducativo” o hacia la población en “riesgo educativo”, se vincularon directamente a las políticas focalizadas.

Observamos que los fuertes intentos de articular el *territorio escolar* y *extra-escolar* están presentes en los programas “socioeducativos”, es decir, a los “territorios socioeducativos”, al Protocolo del Sistema de Protección de Trayectorias y/o a “sujetos en riesgo educativo”. En otras palabras, los intentos de ampliación del *territorio escolar* se ubican en políticas focalizadas destinadas a los sujetos socialmente excluidos por el sistema educativo. Por tanto, se generan ciertas tensiones entre lo focal y lo universal, interrogándonos por el *lugar de lo pedagógico*.

En este entramado entre el *territorio escolar* y el *territorio extra-escolar*, nos interesa recuperar los planteos de Martinis (2011): repensar la educación uruguaya supone dos movimientos simultáneos, por un lado, la revisión de la especificidad de la tarea que le incumbe a las instituciones educativas, lo cual supone la práctica educativa para la distribución de un patrimonio cultural común a cuyo acceso tenemos como derecho humano y, a su vez, la resignificación de los espacios de la “educación extraescolar”. Entiende que los “procesos de gobierno de la pobreza que se caracterizaron por la inclusión en los ámbitos escolares de prácticas asistenciales vinculadas al ámbito de las políticas sociales en los años 1990”, caracterizaron los ámbitos educativos extraescolares como complementarios de esas prácticas (2011, s.p).

En las décadas de 1990, en el campo de la “educación no formal” o de lo “socioeducativo” se promovieron prácticas educativas destinadas al desarrollo de

asistencia y contención complementarias a las realizadas en la escuela (Bordoli y Martinis, 2009). En el entramado de sentidos discursivos que analizamos en la órbita de la ANEP (2005-2019), encontramos mínimos (casi nulos) desplazamientos. En la articulación de algunos programas educativos con “enfoque territorial”, la articulación con las organizaciones de la sociedad civil ubicadas “fuera de la escuela” es a través de actividades concretas y/o a corto plazo (por ejemplo, talleres, actividades entre instituciones, entre otros). Por tanto, no hay diálogo entre el *territorio escolar* y el *territorio extra-escolar*, sino que existe una “subordinación” del segundo a la disposición del primero. No hay un entramado articulador que abrevie en generar espacios compartidos para poner al sujeto frente a las posibilidades de transmisión de un legado cultural que trascienda y que posibilite la construcción de un *mundo común*.

Frente al escenario discursivo actual, nos proponemos como posibilidades del porvenir **trabajar en las fronteras entre el territorio escolar y el territorio extra-escolar**. Frontera como acto de justicia, dejar de pensar en la lógica binaria del “adentro y el afuera” o de los “incluidos y los excluidos” instalado en el pensamiento pedagógico hegemónico y abordar en “los márgenes” (Puiggrós, 1999, p. 12). Trabajar en las fronteras para tensionarlas, para que la escuela sea un espacio democrático de *construcción de lo común*, donde la educación sea un lugar de encuentro intergeneracional. Donde se reconfiguran otras nociones de espacio y tiempo, y donde la educación no pertenezca a ninguna generación totalmente sino a un diálogo intergeneracional (Puiggrós, 1999). “Esta incomplitud, esta dislocación, es lo que la pedagogía positivista y ahora la neoliberal han tratado de abolir, construyendo una pedagogía de la afirmación, de la efectividad y de la eficiencia” (Puiggrós, 1999, p. 11).

Entendemos que reconocer el derecho a la educación de todos los sujetos, implica la reconfiguración de un proyecto político-pedagógico que (re)piense la escuela como espacio que posibilite la construcción *democrática*, es decir, como lugar público de democratización de la cultura popular y latinoamericana con la intención de formar sujetos desde una perspectiva integral. En un devenir de otras subjetivaciones.

Como nos mostraron las experiencias enunciadas en el capítulo tercero, la educación no se reduce a la enseñanza de la currícula escolar hegemónica, sino que la educación es una “tarea global; una experiencia siempre inacabada” (Martínez Matonte, 1987, p.19), comprendiendo al sujeto en su formación integral para toda la vida. Ello implica “abrir las puertas de la escuela para adentro y para fuera” (Martínez Matonte,

1987, p. 33); metáfora que nos interesa recuperar para repensar prácticas comunitarias que realizamos en la cotidianeidad.

Consideramos que “la escuela sola no puede” ser un espacio de democratización de la cultura para todos los sectores sociales, principalmente para los grupos excluidos de la cultura dominante, por ello, nos interesa mirar/pensar/ trabajar en las *fronteras* entre el *territorio escolar* y *extra-escolar*.

Trabajar en *las fronteras* de estos *territorios* establecidos como hegemónicos en el discurso social, no supone el desconocimiento de la escuela como institución pública portadora del patrimonio de la humanidad, sino que el recorrido que hicimos nos invita a activar relaciones entre el *territorio escolar* y *extra-escolar* que trascienda un simple taller y/o actividad concreta. Implica ampliar el espacio de democratización de la herencia cultural recibida más allá de la currícula escolar hegemónica, colocando al sujeto en la centralidad de esa democratización cultural. Esto no supone cancelar al sujeto al medio o anticipar su “biografía escolar” (Frigerio, 2005), sino reconocer la *igualdad como punto de partida* (en sentido de Rancière), construyendo otros sentidos y posibilidades. También implica reconocer la participación como derecho (Núñez, 2005), que construya ciudadanía, en el entendido de que otorgue poder ciudadano y vaya contra la cultura del poder autoritario (en sentido de Rebellato y Ubilla, 1999). Participación como instancia de *desidentificación* social, de *reparto de lo sensible*, de constitución de *orden político* y no *policial* (Rancière, 1995; Simons y Masschelein, 2011). Esto implica el reconocimiento del *otro* en su condición de *igualdad*.

Nos interesa activar en colectivo, un presente potencial que construya nuevas articulaciones sociales en las *fronteras entre el territorio escolar* y *extra-escolar*. Coincidimos con Núñez (EN: Martinis, 2011) que,

El punto de arranque de esta nueva responsabilidad pública se encuentra en la consideración de nuevas modalidades que hoy requieren tanto la socialización de las infancias y de las adolescencias como las nuevas modalidades de construcción de la socialidad y la subjetividad de cada sujeto, ya que no es posible hoy que las regulaciones vengan exclusivamente de las instituciones de la modernidad (familia, escuela). Tampoco podemos esperar que los mass-media posibiliten, por sí mismos, aprender a leer los textos y el mundo. Mucho menos se puede creer en la ilusión neoliberal de que los mecanismos del mercado regularán espontáneamente los flujos sociales en el sentido de la justicia y la cohesión social, necesarias para la convivencia democrática. Las diversas prácticas sociales y educativas, en el campo

de las infancias y de las adolescencias, han de coordinarse en red con la escuela. Dichas prácticas primordialmente apuntan a la filiación simbólica de los sujetos, y pueden crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social amplio. En el ámbito de las infancias, des-enganchar la educación social, o las diversas prácticas sociales y asistenciales, de las instituciones escolares, sólo significa sellar los guetos marginales (s.p)

A su vez, *trabajar en las fronteras* implica pensar en el revés de la trama y visibilizar los “contrabandos” de saberes que circulan en el *territorio escolar y extra-escolar* para buscar las fugas y posibilidades de construcción de otras formas de transmisión del legado cultural. Compartimos con Hassoun (1996) de que todos somos “portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores” (p.17). Transmisión no como reproducción sino como construcción: “somos diferentes de quienes nos precedieron y nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro (...) Y, sin embargo, es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos”. En este sentido, “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 1996, p.18). Consideramos que “construir una transmisión” es un acto de justicia, un acto que nos posibilita pensar en la educación como derecho humano para la transformación integral de los sujetos que habitamos el *mundo (hoy no) común*. Por tanto, nos desafía pensar en prácticas del porvenir que posibiliten “construir una transmisión” en las *fronteras* de los *territorios*. Actualmente, lo entendemos como un acto de rebeldía.

En este avance de un proyecto neoliberal y conservador, para pensar nuestro *presente potencial* nos interesa recuperar la importancia de pensar en una “educación sin apellidos”:

Para eso resulta fundamental volver a instalar en términos universales la categoría educando, sustrayéndola de las calificaciones que en el pasado reciente se le impusieron en función de valoraciones vinculadas a los contextos sociales y culturales en los que cada uno vive. Sostener la noción de educando en términos universales también supone sostener una idea de educación del mismo tenor. Contra la fragmentación de los ámbitos educativos en función del tipo de niño al que estaban dirigidos (...) Una educación que puede realizarse en diversos ámbitos, que reconoce la competencia de diversos profesionales, que trabaja diversos contenidos y que postula diversas formas de relación. Una educación que desde ese conjunto de

diversidades se constituye en una unidad por estar orientada en el sentido de promover la circulación social y el acceso a la cultura en términos igualitarios de todos los sujetos de las nuevas generaciones, sin excepciones de ningún tipo (Martinis *et. al.*, 2011, s.p).

Como antesala de *nuevos horizontes de historicidad* (en sentido zemelmaniano), nos interesa bucear en experiencias que se constituyan en las *fronteras entre el territorio escolar y extra-escolar*, para ampliar la noción de educación, para mirar las trayectorias educativas más allá de las trayectorias escolares y, para abreviar con nuestro pasado pedagógico nacional y latinoamericano de carácter emancipador.

Entendemos que sistematizar aquellas experiencias presentes que superen las dicotomías binarias de “exclusión e inclusión” social, así como de *territorio escolar y territorio extra-escolar*, nos posibilita a tejer tramas en las relaciones entre presente-futuro. Experiencias en las que se despliegan prácticas colectivas y en las que reconocemos las posibilidades de transformación y de creación de nuevas realidades; es decir, en las que se abren expresiones de subjetividades sociales como presente y futuro, como *utopía* (Zemelman, 1992a). Son estas *utopías* las que despliegan posibilidades de articular futuros proyectos político-pedagógicos con una clave de *igualdad* que permita construir la educación como derecho para todos, particularmente para aquellos sujetos a los que se les ha arrebatado o desposeído de su *poder ciudadano*. Derechos que en algún pasado muy remoto los tuvieron.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F (2019). *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparada en América Latina*. Buenos Aires: UNIESCO- IPE
- Álvarez Pedrosian, J (2013). *Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio*. Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Andrade, L. y Bedacarratx, V. (2013). “La construcción del objeto de estudio en la obra de Hugo Zemelman: apuntes introductorios” EN: [*Folios: revista de la Facultad de Humanidades*](#), ISSN 0123-4870, ISSN-e 2462-8417, [Nº. 38, 2013](#), pp. 15-34
- Arocena, J y Marsiglia, J. (2017). *La escena territorial del desarrollo. Actores, relatos y políticas*. Montevideo: Taurus.
- Arocena, R (1995). *La cuestión del desarrollo vista desde América Latina. Una introducción*. Montevideo: EUDECI.
- Auyero, J (2001). “Claves para pensar la marginación” EN: Wacquant, L. *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial
- Baráibar, X (2009). “Tan cerca, tan lejos: Acerca de la relevancia “por defecto” de la dimensión territorial”. En: *Fronteras*, 2º época, nº. 5, 2009, pp. 61 - 71.
- _____ (2013). *Territorio y políticas sociales*. Montevideo: Juan Pablo Terra, 2013.
- Bárcena, F y Mélich, J (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Barrán, J.P (1991). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: EBO. Tomo II.
- Batista, P (2019) “Educación y cultura: la Escuela Nueva en la rearticulación de la enseñanza secundaria en Uruguay (1939-1947)”. EN: Romano, A (coord..) (2019) *Historia de la “nueva educación secundaria en Uruguay” (1936-1963). Revistas, docentes y reformas*. Montevideo: CSIC-UdelaR, pp.61- 78.
- Battegazzore, ML (2016). “Pedro Figari: educar para la vida” EN: Romano, A y Moreno, I (coords.) (2016). *Pedro Figari: el presente de una utopía*. Montevideo: FHCE-UdelaR, CFE- ANEP, pp.183-201.
- Benjamin, W (1989). “Tesis de filosofía de la historia” EN: Benjamin, W (1989). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus, 1989.

- _____ (2005). *Libro de los Pasajes*. España: Edición de Rolf
- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay: Racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bolaña, MJ (2018). *Cantegriles montevidianos*. Montevideo: Editorial Rumbo.
- Bordoli, E (2006). “Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio” EN: Martinis, P (comp) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros, Waslala. Pp.101-121.
- _____ (2019) “De la ‘cultura integral’ a la cultura como integración. Análisis de los planes de enseñanza secundaria en Uruguay 1937, 1941 y 1963. EN: Romano, A (coord..) (2019) *Historia de la “nueva educación secundaria en Uruguay” (1936-1963). Revistas, docentes y reformas*. Montevideo: CSIC-UdelaR, pp. 139-164.
- Bralich, J (1986). *Las misiones sociopedagógicas en el Uruguay. Una experiencia precursora de la extensión universitaria*. Montevideo: Sin fronteras.
- _____ (1991). *Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay*. Montevideo: ediciones Universitas.
- _____ (2008). “Antecedentes y marco institucional” EN: Barrán , JP (2008) *Historia de la Educación Secundaria*. Montevideo: CES-ANEP.
- Broquetas, M (2008). “Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965-1985” EN: Frega, A. et.al. (2008). *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: EBO. Pp.163-210.
- Buenfil Burgos, R (1994). *Análisis de discurso y educación*. México: Documento DIE-CINVESTAV
- _____ (2018). “Universalismo y particularismo en lo teórico. Interrogantes ontológicas, epistemológicas y políticas” EN: *Revista Fermentario*. Vol. 1, nº 12. Disponible en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/299>
- Cabo, M y Paleso, A (2019). “La construcción de sentidos de lo socioeducativo en las políticas públicas de Uruguay: las nociones de sujetos” EN: *Revista Regional de Trabajo Social*, Editorial EPPAL, Edición nº75- Vol. 33- 2/2019

- Caetano, G. (2000). *Los uruguayos del centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910- 1930)*. Montevideo: Taurus, OBSUR.
- Camors, J (2008) "Educación No Formal: Concepción que sustenta la política del MEC". En: AA.VV. (2009). *Aportes a las prácticas de Educación no Formal desde la investigación educativa*. Montevideo: MEC
- Carbajal, N (2016). "El pedagogo Pedro Figari: fuentes de su pensamiento" EN: Romano, A y Moreno, I (coords.) (2016). *Pedro Figari: el presente de una utopía*. Montevideo: FHCE- UdelaR, CFE- ANEP, pp.163-182.
- _____ (s.d.) *Jesualdo, el educador latinoamericano*. Montevideo: Impto.
- Cardoso, F y Faletto, E (1967). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Lima: Instituto de estudios peruanos.
- Castel, R (1986) "De la peligrosidad al riesgo" EN: *Materiales de sociología crítica*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1986, pp 219-243.
- Castro, E (2012). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo, 2012.
- Castro, J (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Montevideo: Talleres Gráficos.
- _____ (1945). "La misión pedagógica de los alumnos normalistas" EN: *Revista Marcha*. Montevideo, Tercera época, año I, n°7, 1985.
- _____ (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*. Montevideo: MEC
- Chaves, M (2004). *Juventud en la Escuela*. Buenos Aires, Jornada de actualización docente 2004.
- _____ (2005). "Juventud Negada y Negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". EN: *Última Década*. Valparaíso: CIDPA, diciembre 2005, pp. 9-32.
- Chaves, M.; Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2016.
- Corbetta, P (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. México: Mc Graw Hill, 2007.

- Cornú, L. (2012). “Lugares y formas de lo común”. EN: Frigerio, G y Diker, G (comps.) (2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante
- Cortés, A (2017). “Anibal Quijano: Marginalidad y urbanización dependiente en América Latina » EN: *Polis* (46)- Revista Latinoamericana. Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/12348#quotation>
- Cortés, F (2006). “Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social”. EN: *Papeles de población*, 12(47), 71-84. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000100004
- D’Avenia (2014). “Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE” EN: *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX* | Año 5, Volumen 5, 2014, ISSN: 1688-7638
- De Armas, G (2017). “La centralidad de la educación en la agenda del desarrollo” EN: UNICEF (2017). *Trayectorias educativas en Uruguay Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas*. Uruguay.
- Davyt, E. (2013). UTU instala nuevas regionales para aplicar modelo descentralizado de gestión. Extraído de <https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/utu-nuevos-centros-regionales>
- De Marinis, P (1999). “Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)” EN: Fernando García Selgas y Ramón Ramos Torre (comps.) (1999), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- _____ (2002). “Ciudad, “cuestión criminal” y gobierno de poblaciones”. EN: *Política Y Sociedad*, 39(2), 319 - 338. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0202230319A>
- _____ (2005). “16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)”. EN: *Papeles del CEIC*. Marzo.

- De Marinis, P; Gatti, G. e Irazuzta, I (2010) *La comunidad como pretexto. En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. México: Siglo XXI
- Deleuze, G. y Guattari, F (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: PRE-TEXTOS
- Engels, F. (2000). *Del socialismo utópico al socialismo científico*. Marxists Internet Archive. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/dsusc/>
- Fernández, T (coord.) (2018). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*. Montevideo: FCS
- Fernández, T y Mancebo, M.E. (2018). “Las políticas de inclusión en Uruguay: ¿erosión de la matriz clásica de la arena educativa?”. EN: Fernández, T (coord.)(2018). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*. Montevideo: FCS, pp.87-106
- Ferreiro, A (2010). *La enseñanza primaria en el medio rural*. Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores, CEIP, Consejo de Educación Técnico Profesional
- Foucault, M. (1976). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- _____ (1978). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Frega, A (2008). “La formulación de un modelo. 1890-1918”. EN: Frega, A. *et.al.* (2008). *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: EBO. Pp.17-50.
- Freire, P (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Ed. El Roure
- Frigerio, G (2005) “Educar, ese acto político” EN: Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial, 2005.
- Garcé, A y Yaffé, J. (2005). *La era progresista*. Montevideo: Fin de Siglo, 2014.
- Garcé, A. (2011) “Investigación y políticas públicas. Planes de desarrollo en Uruguay en tiempos de la Alianza para el Progreso”. EN: *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX 2*, 2011.
- Gómez, M (2019). “Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría”. EN: *Educação Unisinos 23(1)*: 124-140, janeiro-março 2019 ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2019.231.08
- Gómez, M; Hamui, L Y Corenstein, M. (2013) “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”. EN: GÓMEZ, M. y CORENSTEIN, M. (coord) (2013).

- Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas. México: UNAM, pp.33-65.
- Grinberg, S (2015). El gobierno de sí recargado: educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/54119>
- Guida, M.E. (2009) “La comunidad sin maquillajes”. EN: *El Cardo. Los rastros de la cultura actual*. N°11.
- Haesbaert, R (2013). “Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad” EN: *Revista Cultura y representaciones sociales*. México, año 8, núm.15.
- Hamui, L (2008) Experiencias Pedagógicas Alternativas. La Construcción de Categorías Intermedias. Xii Congreso Nacional De Investigación Educativa. Córdoba. Disponible en: [XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA \(comie.org.mx\)](http://XII_CONGRESO_NACIONAL_DE_INVESTIGACION_EDUCATIVA.comie.org.mx)
- Harvey, D (1975). “La geografía de la acumulación capitalista: reconstrucción de la teoría marxista”. EN: Harvey, D. *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal, 2007.
- _____ (1977). *Las teorías revolucionaria y contrarrevolucionaria en geografía y el problema de la formación de guetos*. EN: “Urbanismo y desigualdad social”. Madrid: Siglo XXI.
- Hassoun, J (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Argentina: Ediciones de la flor
- Islas, A y Frega, A. (2008). “Identidades uruguayas: del mito de la sociedad homogénea al reconocimiento de la pluralidad”. EN: Frega, A. *et.al.* (2008). *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: EBO. Pp.359-390.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI
- Kessler, G y Dimarco, S (2013). “Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires” EN: *Espacio Abierto*, VOL 22, n°2, abril-junio 2013, pp.221-243, Venezuela: Universidad de Zulia
- Laclau, E y Mofe, Ch (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE. Cap. 3.
- Larrosa, M (2019). “Experiencia y perspectivas desde la unidad coordinadora del PAC: arquitectura y funcionamiento del programa”. EN: *La siembra. El legado de Aulas Comunitarias: un aporte a la educación uruguaya*. Mntevideo, OBSUR

- Lefebvre, H (1976). *Espacio y política*. Barcelona: península
- _____ (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Ed. Capitán Swing.
- Lezama, J.L. (1993). *Teoría social, espacio y ciudad*. México D.F.: El Colegio de México.
- Mancebo, M.E (2018). “El talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay”. EN: Fernández, T (coord.)(2018). *Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015)*. Montevideo: FCS, pp.123-140.
- Martínez Lorea, I (2013). “Henri Lefebvre y los espacios de lo posible” EN: *La producción del espacio*. Madrid: Ed. Capitán Swing.
- Martínez Matonte, JP (1987). *Villa García por dentro: una experiencia educacional interrumpida*. Montevideo: Talleres Gráficos de SON SRL
- Martinis, P (2006). “Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’” EN: Martinis, P. y Redondo, P. (coomp) (2006). *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante, pp.13-32.
- _____ (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: UdelaR-CSIC.
- _____ (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.) (2016) *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires, Ed. Biblos: p. 245-261.
- Martinis, P.; Ubal, M. y Varón, X. (comps) (2011). *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal*, Psico Libros - Waslala, Montevideo, pp. 145 - 159.
- Martinis, P y Falkin, C (2017). “Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación” EN: Martinis, P; Miguez, M; Viscardi, N y Cristóforo, A (coord). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: CSIC-UdelaR. Art.2.
- Marx, K (1977). “El Capital”. Tomo I. México: FCE.
- McLaughlin, E y Munice, J (2012). “Escuela de Sociología de Chicago” EN: *Diccionario de criminología*. Barcelona: Gedisa.

- Moreira, C. y Paleso, A (2019). “La Unidad Educativa Cooperaria en la trama de la memoria: prácticas pedagógicas del pasado puestas en el porvenir” EN: *Revista Hemisferio Izquierdo* n°31_ Educación: Debate político y alternativas. Montevideo.
- Moreira, C; Morena, A; Paleso, A y Sánchez (2018). “Marcas pedagógicas que interpelan el presente: tres experiencias uruguayas” EN: ***Didáskomai - Revista del Instituto de Educación***, [S.l.], n. 9, jul. 2019. ISSN 2393-7297.
- Moreira, C; Pérez, G; Silvera, C. (2015). “Interrumpir para acontecer: una experiencia en Aulas Comunitarias”. EN: Martinis, P; Redondo, P (comp). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía
- Nun, J (2003). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: FCE
- Núñez, V (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- _____ (2005). Participación y educación social. Conferencia, Barcelona.
- Ocaño, J (2017). *Teorías de educación y modernidad*. Montevideo: Magro
- Paleso, A (2019). “La descentralización educativa, la territorialidad y el derecho a la educación en Uruguay (s. XXI)”. EN: *Revista POLED*, Volumen 12, n°2.
- Puiggrós, A (1990a). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna
- _____ (1990b). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Ciudad de México: Alianza Editorial.
- _____ (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Miño y Dávila.
- _____ (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- _____ (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue
- _____ (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria; CLACSO.

- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Quijano, A. (1967). *Dependencia, Cambio Social y Urbanización en Latinoamérica*. Santiago de Chile: CEPAL.
- _____ (s.f) *Notas sobre el concepto de marginalidad social*. Santiago de Chile, CEPAL.
- Ranciére, J (1995). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.
- _____ (2012). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Rebellato, J.L y Ubilla, P (coord.) (1999). *Democracia, Ciudadanía, Poder: desde el proceso de descentralización y participación popular*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Redondo, P (2013). ““Pobres”, “marginales” y “excluidos” en la teoría social” EN: Redondo, P. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1. Pp. 35-81.
- Reguillo, R (2017). *Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. Barcelona: NED, Guadalajara ITESO
- Retamozo, M. (2015). “La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política)”. EN: *Estudios políticos (México)*, (36), 35-61. Recuperado en 21 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162015000300002&lng=es&tlng=es.
- Reyes, R (1943). *La Escuela Rural que el Uruguay necesita*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- Rodríguez Ayçaguer, A (2008). “La República del compromiso. 1919-1933”. EN: Frega, A. *et.al.* (2008). *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: EBO. Pp.51-84.
- Rodríguez, L (2013). “La elección categorial: alternativas y educación Popular” EN: Rodríguez, L (dir.) (2013) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: APPEAL.

- Romano, A (2006). “Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación”. EN: Martinis, P. y Redondo, P. (coomp) (2006). *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante, pp. 141- 162.
- _____ (2010) *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Trilce.
- _____ (2013) “Reconstrucción del debate en torno a la investigación en educación en la década de los 60 en el Uruguay” EN: *Políticas educativas* 2, 2013.
- _____ (2019) “Nueva educación y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963). EN: Romano, A (coord..) (2019) *Historia de la “nueva educación secundaria en Uruguay” (1936-1963). Revistas, docentes y reformas*. Montevideo: CSIC-UdelaR, pp.15-36
- Romano, A y Moreno, I (coords.) (2016). *Pedro Figari: el presente de una utopía*. Montevideo: FHCE- UdelaR, CFE- ANEP
- Santos, L (2006) “La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la Escuela de contexto” EN: Martinis, P (comp) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros, Waslala. Pp.83-100.
- _____ (s.f). “Desarrollismo y educación rural uruguaya en los 60: la voz de los maestros del ICER”. S.d Disponible en: [Desarrollismo y educación rural en los 60.pdf \(fhuce.edu.uy\)](https://www.fhuce.edu.uy/revistas/Desarrollismo_y_educacion_rural_en_los_60.pdf)
- Saraví, G (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso-México.
- Saur, D. (2008). “Categorías intermedias y producción de conocimiento” EN: Da Porta y Saur, D. (coords.). *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba- Argentina: Secretaría de Ciencia y Técnica/ FONCYT/Universidad Nacional de Córdoba/Comunicarte, p. 63-71.
- Scafati, A; Larrosa, M; Scarlato, S. (2019) (coord). *La siembra. El legado de Aulas Comunitarias: un aporte a la educación uruguaya*. Mntevideo, OBSUR
- Simons, M. y Masschelein, J (2011). “¿Odio a la democracia...y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación”. EN: Simons, M. y

- Masschelein, J. y Larrosa, J (2011). *Jacques Rancière. La Educación pública y la domesticación de la democracia*. Argentina: Miño y Dávila, pp.13-38.
- Smith, A (1992). “Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones”. México: FCE
- Soler, M. (1984). Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979. Barcelona: Imprenta Juvenio-EBO.
- _____ (2005). *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Montevideo: Trilce
- _____ (2009). *Miguel Soler. Lecciones de un maestro*. Montevideo: ANEP.
- Soler, M et. al. (1987). *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Montevideo: Ed. Revista Educación Del Pueblo.
- Sosa, J (1968). Antecedentes de mi pedagogía de la expresión. Montevideo: Aquí.
- _____ (2010). *Vida de un maestro*. Montevideo: Trilce
- _____ (2014). *La expresión creadora del niño*. Montevideo: ANEP-FHCE.
- Southwell, M. (2010). “Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educacionales desde el análisis político del discurso”. EN: *Propuesta Educativa*, Nº 22, Año 10, junio de 2000.
- _____ (2018) “Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo” EN: *Fermentario*, N. 12, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Vol. 1
- Svampa, M. y Pereyra, S (2016). Entrevista a José Nun EN: Cuestiones de Sociología (14), Memoria Académica de la UNLP. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7346/pr.7346.pdf.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Argentina: Ministerio de Educación
- _____ (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia. La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación, 23 de febrero de 2010.
- Weber, M. (1987). *La ciudad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Zemelman, H. (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México-Universidad de las Naciones Unidas.

_____ (1992a). “Educación como construcción de sujetos sociales”. EN: *La Piragua*, Revista Latinoamericana de Educación y Política. México: CEAAL, pp. 12-19.

_____ (1992b). *Los horizontes de la razón*. Vol I. Barcelona: Anthropos.

_____ (1995). “La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje)” EN: Zemelman (1995) *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. México: UNAM- Nueva Sociedad

_____ (1996). *Problemas utópicos y antropológicos del conocimiento*. México: El Colegio de México

_____ (2001) “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Mimeo de la Conferencia Magistral dictada en el marco del Postgrado Pensamiento y Cultura en América Latina en la Universidad de la Ciudad de México. México. Pp. 1 a 9

_____ (2003). *Conocimiento y ciencias sociales: algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México, UCM, Posgrado de Humanidades y Ciencias Sociales.

_____ (2007), *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

_____ (2010) “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”, EN: *Polis* [En línea], 27 | 2010, Publicado el 18 abril 2012, consultado el 24 noviembre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/polis/943>

FUENTES CONSULTADAS

ANEP- CEIP (2017). Resolución n°9, acta n°13, circular n° 25. Uruguay. Disponible en [Circular25_17.pdf \(ceip.edu.uy\)](#)

ANEP- CEIP- ATD (2018). Asamblea Nacional de Delegados. Asamblea Técnico Docente del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Uruguay. Disponible en [Resoluciones-ATD-Nacional-2018.pdf \(ceip.edu.uy\)](#)

- ANEP- CES- PAC (2006). Programa Aulas Comunitarias. Disponible en [PAC - PEP CES \(weebly.com\)](#)
- ANEP- CES- PEP- Programas de Exploración Pedagógica. Uruguay. Disponible en [Programas \(ces.edu.uy\)](#)
- ANEP- CES (2011). Plan 2012. Uruguay. Disponible en [Plan 2012 \(ces.edu.uy\)](#)
- ANEP- CES- APTE (2016) Proyecto. “Acompañamiento a las trayectorias en Educación Secundaria. Aportes de los Equipos Pedagógicos Educativos (EPES) al Sistema Nacional de Trayectorias”. Uruguay
- ANEP- CES (2016a). Propuesta 2016. Uruguay. Disponible en [Documento final de Propuesta 2016.pdf \(ces.edu.uy\)](#)
- ANEP-CES-TC y TE (2016b). Liceos de Tiempo Completo y de Tiempo Extendido. Uruguay, Disponible en [Doc en profundidad de TC y TE 1.pdf \(ces.edu.uy\)](#)
- ANEP- CETP-UTU-CEC (2015). Centros Educativos Comunitarios. Uruguay. En el año 2019, el programa curricular se sacó de la página institucional de CETP-UTU.
- ANEP-CETP-UTU-UAL (2015). Departamento de Alfabetización Laboral. “Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral”. Montevideo: CETP-UTU
- ANEP- CODICEN (2005). Proyecto de Presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones. 2005-2009. Uruguay.
- ANEP- CODICEN (2010). Proyecto de Presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones. 2010-2014. Uruguay.
- ANEP- CODICEN (2015). Proyecto de Presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones. 2015-2019. Uruguay
- CODICEN- DSIE (2015). “Todos por la educación”. Disponible en [Todos por la Educación | Administración Nacional de Educación Pública \(anep.edu.uy\)](#)
- CODICEN- SPTE (2016). Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Uruguay. Disponible en [Sistema de Protección de Trayectorias Educativas Final \(ces.edu.uy\)](#)

UNESCO (2008). *Educación para todos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. ONU

Uruguay (2004, 14 de setiembre). Ley n° 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. Recuperado de [Código de la Niñez y la Adolescencia \(impo.com.uy\)](http://impo.com.uy)

Uruguay (2009, 1 de enero). Ley n° 18.437: Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay, (2015, 20 de mayo). Resolución n° 51, Acta n° 36: Creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/presentacion>