

5. Educación para la Integración.

Educación, territorio(s) y población: un análisis de *programas* educativos para adolescentes “en riesgo”¹.

Paleso, Anabela; anabelapaleso@gmail.com

Universidad de la República,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Resumen

El siguiente trabajo pretende indagar las nociones de sujetos en las relaciones entre educación, territorio(s) y *población* (adolescentes en “riesgo educativo”) en algunos *programas* instalados durante los *gobiernos progresistas* en Uruguay. Realizaremos un análisis con la intención de problematizar cómo se posicionan en relación al derecho de la educación y en qué medida los *programas* (*im*)posibilitan mayor igualdad (en sentido de Rancière).

Los planteos que se presentarán son algunos avances de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción “Teorías y Prácticas en educación” (FHCE, Udelar). La tesis titulada **Educación, territorio(s) y población: un análisis de *programas* educativos para adolescentes “en riesgo”**, se encuentra en proceso de análisis y discusión. Sus planteos forman parte del “Grupo de Estudio en Políticas y Prácticas en Educación” (GEPPred) dirigido por Pablo Martinis (Instituto de Educación, Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, FHCE, Udelar).

Palabras clave: Derecho a la educación, *programas educativos*, territorios socioeducativos, adolescentes “en riesgo”.

¹ A lo largo del trabajo, los términos en cursivas refieren a categorías conceptuales- analíticas provenientes desde el marco teórico que nos posicionamos; los términos entre comillas (excepto las citas), son palabras que se pueden visualizar en los documentos oficiales de ANEP-CODICEN.

Introducción

Una de las preocupaciones y debates educativos actuales en Uruguay es la universalización de la educación media. Históricamente, el sujeto de la educación media estaba conformado por adolescentes de sectores medios y altos que transitaban por este nivel educativo como condición previa a la formación superior (educación terciaria y/o universitaria). En las últimas décadas, los procesos de universalización del derecho a la educación han involucrado a una pluralidad de sujetos sociales. Pero esta expansión de la enseñanza media no ha tenido su correlato con la construcción de un discurso político-pedagógico que otorgue sentido al proceso más allá de la reivindicación de la educación como derecho universal, en el entendido de la democratización del sistema para garantizar el acceso a conocimientos valiosos para la participación social (Martinis y Falkin, 2017).

En este proceso de universalización de la enseñanza media, las políticas educativas instaladas en los gobiernos progresistas han adquirido “nuevas formas” de abordar el “problema”: la Descentralización

educativa y, consecuentemente, las políticas educativas con enfoque territorial han sido presentadas por la ANEP² como “una nueva forma de abordar la inclusión educativa”, como un modo de garantizar el derecho a la educación. Con la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE, 2015), la selección para la actuación en territorio está orientada por determinados indicadores que permiten “combinar variables educativas y sociales” y, por tanto, definir los “territorios socioeducativos” para su intervención (ANEP-CODICEN, DSIE, 2015). Una intervención que se permite visualizar de forma geo-referenciada sobre la *población* objetivo: adolescentes y jóvenes en “riesgo de abandono” o en “riesgo de la continuidad educativa”. Entendemos que estas “nuevas formas” de abordar lo educativo y de identificar a la “población en riesgo escolar”, ha tomado – históricamente- distintas maneras de intervención sobre los sujetos en situación de pobreza.

Dentro de esta coyuntura, nuestro objetivo es indagar las *nociones de sujetos* en las *relaciones entre educación, territorio(s) y*

² Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985, es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema

educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo. Ampliar en: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep>

población (adolescentes “en riesgo”) presentes en algunos *programas* educativos de ANEP durante los *gobiernos progresistas* de Uruguay. Entendemos que analizar y problematizar las nociones de sujetos en las políticas de enfoque territorial, es fundamental porque “nombrar es el primer acto político” (Frigerio, 2005: 14). Las categorías que se utilizan para nombrar a los sujetos son parte de los procesos de subjetivación (*subjetivación gubernamental* en sentido foucaultiano o *subjetivación política* en sentido de Rancière) e *(im)posibilita* construir perspectivas democratizadoras en torno a la educación, es decir, de pensar un proyecto educativo basado en las nociones de igualdad y justicia (en sentido de Rancière).

A su vez, entendemos que las propuestas educativas de enfoque territorial y para determinada población (adolescentes en situación de pobreza) tienen una larga tradición en Uruguay. Consideramos es necesario analizar ese “continuum histórico” (en sentido benjaminiano) para repensar elementos actuales, que superen la mera crítica. Es necesario ampliar la mirada hacia el pasado y analizar los *programas educativos* en relación a los procesos de fragmentación y desigualdad social, con la intencionalidad de generar pequeños insumos para repensar las propuestas del

presente. ¿Son propuestas que posibilitan el derecho a la educación más allá del mandato de la obligatoriedad?

Objetivos

El propósito de la tesis es indagar las *nociones de sujetos* en las *relaciones entre educación, territorio(s) y población* (adolescentes “en riesgo”) presentes en algunos *programas* educativos de ANEP durante los *gobiernos progresistas* de Uruguay. Este propósito se enmarca dentro de una problematización más amplia: entendemos que “(...) el futuro de la escuela es una cuestión pública” y, pensar cómo la promoción de la democracia y de la igualdad a través de (y en) la educación es un asunto que nos compete para reinventar el rol público de la educación (Simons, M. y Masschelein, J., 2011; 2014). Mucho se “discute” sobre el rol de la educación para la construcción del ciudadano, estableciéndose las “competencias” desde el currículum y la creación de organizaciones de participación que fomenten la inclusión e involucramiento de la comunidad educativa. Pero, tomando los postulados de Rancière, nos posicionamos en pensar la democracia -no como régimen político sino- como “el poder de los que no tienen ningún poder”, como la manifestación o la demostración de una injusticia que se “pone en acto” cuando los “no cualificados”

irrumper el orden policial e instalan el *disenso*: se trata de la capacidad de que cualquier sujeto hable y actúe; la igualdad es el punto de partida, la manifestación práctica, no el punto de llegada (Ranciére, 1996). Frente a estos planteos nos cuestionamos: desde los *programas* educativos, ¿estamos frente a intentos que posibiliten la *democracia* y/o ante procesos de su *domesticación*?, es decir, ¿estamos frente a procesos de *subjetivación gubernamental* (en sentido foucaultiano) y/o ante procesos de *subjetivación política* (en sentido ranceriano)? (Simons, M. y Masschelein, J., 2011). En esta línea, se intentará analizar y problematizar las nociones de sujetos en los programas educativos con relación a las concepciones de justicia e igualdad. Por último, se pretende problematizar los insumos obtenidos en relación al derecho a la educación y el mandato de la obligatoriedad.

En este momento nos encontramos en una primera etapa de análisis de documentos,

por lo que expondremos primeros resultados que deberán ser puestos en tensión con otros y, a su vez, con un trabajo de campo que problematice las formas de subjetivación.

Materiales y Métodos

Para la selección de *programas educativos*, tomamos como delimitación temporal la llegada al gobierno de fuerzas políticas denominadas –genéricamente– *progresistas* (el Frente Amplio en Uruguay)³, destinadas a la enseñanza media, que utilicen la categoría de “estudiante en riesgo” y que aborden lo “socioeducativo en territorio”. De un primer recorrido genealógico, se han seleccionado la propuesta de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE, 2015), el Proyecto de Presupuesto ANEP (2015-2019), el Plan Tránsito Educativo (PTE, 2011), los programas Centros Educativos Comunitarios (CEC, 2014) y Aulas Comunitarias (PAC, 2007)⁴. En el análisis que se presentará a continuación,

³ Siguiendo lo planteado por los politólogos Garcé y Yaffé (2005), sus propuestas 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). Nos interrogamos, ¿en qué medida significaron un punto de inflexión en las políticas educativas?

⁴ Tránsito Educativo fue creado en 2011 y su selección se debe a que es un Plan que se establece en determinados territorios en base a “estudiantes en riesgo de desvinculación” del

sistema de Primaria a Enseñanza Media. El Plan establece la creación de las Unidades Educativas Territoriales en el que confluyen los tres desconcentrados (CEIP, CES y UTU) así como otros actores institucionales (MIDES, entre otros). La selección de los programas Centros Educativos Comunitarios (creado en 2014) y Aulas Comunitarias (creado en 2007) se debe a que: son dispositivos dependientes de distintos desconcentrados ANEP (UTU y CES), ambos involucran a otras instituciones de la sociedad y se ubican en determinados territorios con la intención de hacer un seguimiento a los jóvenes en edad de cursar Enseñanza Media Básica.

se abordará –principalmente- la propuesta de la DSIE y el Proyecto de Presupuesto ANEP (2015-2019).

Hemos adoptado un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 1992), siendo el análisis/interpretación de documentos oficiales (programas y propuestas de CES, UTU y DSIE) la técnica de investigación -eje-. Una vez avanzado en el análisis de los *programas*, realizaremos entrevistas semi-estructuradas (Corbetta, P. 2003) y estipula la necesidad de realizar trabajo de campo en alguno de los “territorios socio-educativos”.

En primera instancia, el análisis está guiado por las siguientes interrogantes: ¿Qué supone el “riesgo escolar” desde los *programas educativos*?, ¿qué relaciones se establecen entre el adolescente en “riesgo escolar” con la pobreza, el territorio y la (in)seguridad?, ¿cómo se posicionan frente a la posibilidad de mayor igualdad y justicia hacia los adolescentes “en riesgo escolar”?

Resultados y Discusión

Al presupuesto de ANEP (2015-2019) y a las propuestas que hemos seleccionado para el análisis, las denominamos *programas educativos* en el entendido de *tecnologías de gobierno*: “mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios”, por medio de los cuales “las autoridades buscan `instanciar` la práctica

de gobierno” (de Marinis, 1999: 15). En ellas siempre interviene un elemento de cálculo, de previsión y se orientan a producir efectos sobre otros, “animadas por intenciones de dirigir, moldear, modelar y modular la conducta de otros” (de Marinis; 1999: 16). De todas formas, el rasgo más característico de las *tecnologías de gobierno* (a diferencia de las tecnologías de producción) es la contingencia. Dichas *tecnologías* debemos comprenderlas dentro de la *racionalidad política* de la última década.

La línea argumentativa de los *programas educativos* para **adolescentes “en riesgo”** es, implementar procesos de **descentralización educativa** “definiendo” (*marcando o trazando*) los “**territorios socioeducativos**” e instalando en ellos diversos *dispositivos* (por ejemplo, las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa, información geo-referenciada, entre otros) para favorecer “el desarrollo local” y la construcción de una “comunidad educativa”, un “Todos por la Educación” (ANEP, 2015)

Los procesos de **descentralización educativa**, característicos de los gobiernos progresistas en Uruguay, pueden ser comprendidos “más que como dinámicas involucradas en la democratización de la vida social, como lógicas que forman parte de las transformaciones en el gobierno de

la población, o diría Foucault, en la racionalidad de ese gobierno” (Grinberg EN Noguera y Marín, 2013: 120). Aquí la *democratización* se realizó sobre la base del empoderamiento y responsabilidad de la comunidad y los individuos, existiendo un *exceso de sujeto*. En este sentido pueden entenderse la diversidad *programas* que se dirigen a los individuos y sus comunidades para que sean “activos miembros en la gestión de su seguridad” (Grinberg EN Noguera y Marín, 2013: 120). En otros término, en este repliegue aparente del poder, hay 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). En esta lógica, la *racionalidad política* (descentralización educativa) reactiva la polaridad conceptual *sociedad-comunidad*, dándose a lugar una reinención de esta última (comunidad educativa) (de Marinis, 1999; 2005). En este nuevo orden interior y repliegue aparente del poder (descentralización), los *programas educativos* son parte de esos *medios de gobierno* que utiliza el Estado. Pero esta *racionalidad política*, desde el año 2015 fue desplegando determinados *dispositivos* que comenzaron a combinarse con los de *seguridad*. Como breve

descripción, para hilvanar algunas relaciones:

En el año 2005 se crea el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), cuyo desafío principal era el Plan de Atención de Emergencia Social (más tarde, Plan de Equidad- Asignaciones Familiares). En este marco, sumándose el Plan Nacional de Integración Socio-Habitacional JUNTOS y la Estrategia de Erradicación de la Indigencia y Reducción de la Pobreza, el territorio comienza a ser el eje de las políticas sociales:

Primero, porque las redes locales y los activos disponibles son determinantes tanto de las situaciones de exclusión como de las posibles vías de salida -el territorio es un mediador entre lo macro y lo individual-. Segundo, porque la coordinación interinstitucional no se puede realizar en abstracto, sino con referencia a problemas concretos, y éstos se dan en un territorio (MIDES, 2010)

Con este argumento, se crean oficinas territoriales; actualmente funcionan 37 en todo el país.

En 2013, se pone en funcionamiento el “Plan Siete zonas”. Consta de tres ejes: “la mejora de la infraestructura urbana en cinco barrios de Montevideo (...) y tres de Canelones (...), intensificación de los planes sociales en esas ubicaciones y

también una intervención en la seguridad” (MIDES, 2013).

El mismo está compuesto por una serie de programas: mejoramiento urbano (construcción de plazas, centros deportivos y centros cívicos, la iluminación de cuadras y la erradicación de basurales); programas sociales (herramientas de protección a la infancia y adolescencia, como los Centros de Atención a la Infancia y la Familia – CAIF- o los bonos transitorios para la atención en guarderías privadas, los programas Uruguay Crece Contigo, Cercanías y Jóvenes en Red); cursos de capacitación en la construcción y pasantías en empresas constructoras; programas educativos (el Programa de Adultos del Consejo de Educación Inicial y Primaria da cursos para finalizar sus trayectorias educativas, el programa de Jóvenes Mediadores en las instituciones de educación media); mayor despliegue de seguridad (un nuevo sistema de patrullaje, el programa de la Policía Comunitaria y creación de corredores seguros en los barrios) (MIDES, 2013).

En octubre de 2014, se plebiscitó la baja de la edad de imputabilidad penal adolescente, no alcanzando la mayoría requerida para su aprobación (aunque cerca de un 46% de la población habilitada para votar se manifestó a favor). El plebiscito es la materialización de un proceso iniciado en Uruguay en 2011 -con

la recolección de firmas por parte de los partidos políticos tradicionales (Partidos Blanco y Colorado)-, y “muestra la vigencia de algunas tendencias ya observadas a nivel internacional: una creciente ‘politización de la cuestión penal’ que funciona como campo de confrontación y reconstrucción de un programa político más amplio” (Morás, 2015: 254).

En el escenario nacional, el *Estado adelgazado* ha instalado diferentes *dispositivos*, donde las relaciones entre *territorio y seguridad* toman fuerza. Es un *nuevo orden interior* que presenta 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 despiadadas”. 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”. 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 Estado –aparentemente-desentendido y condescendiente para que no recaigan sobre él las responsabilidades de conflictos. (Foucault, 1978: 165-166). Aquí los *dispositivos de seguridad*, “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: 143).

En el año 2015, centrándonos en los *programas educativos* para Enseñanza Media, se crea la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE), dependiente de Consejo Directivo Central (CODICEN) de ANEP, cuyo objetivo es “(...) contribuir con la generación, desarrollo e implementación de una política de integración educativa” (CODICEN-ANEP, 2015). En relación a su creación,

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 trabajo 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. 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. (CODICEN, ANEP, DSIE, 2015).

En este marco, su actuación está “orientada” por los **“territorios socioeducativos”**: porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y 17 años; Cantidad de adolescentes de 12 a 17 años en territorio; Proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad

(AFAM_PE) como variable de vulnerabilidad socioeconómica; red de centros educativos radicados en territorio (número y distribución) (DSIE, 2015)⁵.

Esta delimitación de la política para su actuación en territorio, nos lleva a preguntarnos: ¿qué es lo prioritario en estas propuestas?, ¿la obligatoriedad de la enseñanza media y/o la garantía del derecho a la educación?; ¿qué dificultades tiene el trazo o delimitación de “ciertas fronteras” territoriales que se orientan por indicadores socioeconómicos?, ¿se tiene en cuenta los tejidos sociales y las barreras inmateriales?, y ¿en qué forma la construcción de la comunidad educativa no termina siendo una red de agentes locales?, la comunidad educativa, ¿realmente supone el lugar de participación de las familias o de los actores barriales?.

Junto con la delimitación de los “territorios socioeducativos”, se instalan las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa. Con su creación se pretende:

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. (CODICEN, DSIE, <http://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/ucdie>)

Teniendo en cuenta el escenario nacional, pareciera que en estos *programas*, la *población* aparece no sólo en su dimensión biológica sino también pública: los comportamientos, los hábitos, las convicciones, las trayectorias que realizan, entre otras cosas. El “territorio” es una “geopolítica imaginaria”, una noción jurídico-política porque refiere a lo que es controlado por determinado tipo de poder; (Foucault, 1976). Pero, desde los *programas educativos*, es un “territorio socioeducativo” lo que significa que no es sólo una *noción geográfica o geopolítica*, sino que es un espacio donde se establecen *dispositivos* que tienen una

interior (CODICEN, DSIE, <http://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/todos-por-la-educacion>).

⁵ Actualmente tiene un alcance de: 31 barrios de Montevideo, 24 localidades de 20 mil o más habitantes (17 son capitales departamentales) y 44 localidades menores de 20 mil habitantes en el

función preventiva, pedagógica e inhibidora que establece el derecho penal (Castro, 2012). Esto podemos visibilizarlo en que los *programas educativos* tienen como atención adolescentes “**en riesgo escolar**”.

Del análisis del Proyecto de Presupuesto de ANEP (2015-2019), uno de lineamientos para Enseñanza Media Básica es la “detección temprana de toda la población estudiantil con vulnerabilidad y propensión al abandono” (ANEP, 2015-209: 188). Nosotros nos interrogamos: ¿cuáles son los elementos que articulan el “riesgo de abandono”? Siguiendo con el análisis del Proyecto de Presupuesto, se establece la “dimensión social” como factor de riesgo. Para el caso de la educación primaria, también aparece con fuerza la dimensión académica (las “habilidades tempranas”). Se fundamenta la importancia de tener información geo-referenciada (con la creación de “alertas tempranas”) para el seguimiento de las “trayectorias continuas y completas” de los adolescentes.

El Plan Tránsito Educativo entre ciclos, tomado como antecedente por la DSIE, tiene como propósito “abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo formal en su pasaje de la Educación Primaria a la Educación Media Básica, riesgos que se agudizan en condiciones de vulnerabilidad social” (PTE, 2014). Éste se implementó

hasta el año 2014 (podemos afirmar que actualmente se encuentra “aglutinado” por la DSIE), y suponía la selección de estudiantes en sexto año de educación primaria, para hacer un seguimiento y encuentro durante tres fases o momentos: en el 2º semestre de sexto año escolar, en verano y en el 1º semestre de primer año de ciclo básico. El Plan presenta un perfil del “adolescente” de sexto año, para establecer los criterios de selección que usarán las Maestras:

1- Desempeño escolar del niño:

- a- Alumnos con experiencia de repetición o extraedad.
- b- Alumnos que durante sexto año asistieron menos de 140 días.
- c- Alumnos que presentan bajo rendimiento escolar cuya nota de promoción será de “B”
- d- Alumnos que a lo largo de su trayectoria escolar muestran poca motivación con las propuestas educativas
- e- Alumnos con dificultades de integración en ámbitos grupales que afectan significativamente su desempeño escolar

2- Características de las familias:

- a- bajo nivel educativo formal de sus familias
- b- alumnos provenientes de familias que por diversas razones se muestran desvinculadas del centro escolar (desconocimiento, por creer que tienen

poco o nada para aportar, porque su trayectoria escolar fue negativa) (ANEP, PTE, 2014, http://www.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=8&Itemid=13)

Es necesario aclarar que estas propuestas fueron implementadas en determinados territorios (en determinados barrios de Montevideo y el interior del país): en aquellas “zonas de mayor vulnerabilidad social” (ANEP, PTE, 2014, <http://www.anep.edu.uy/transito/>).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podemos decir que el “riesgo de abandono educativo” está asociado con características socioeconómicas, el territorio que habitan y el papel de la familia (antecedentes educativos y su involucramiento). En los documentos analizados hasta el momento, se establecen variables externas y que están a priori del acto educativo que impiden o impedirían la garantía del derecho a la educación (o el mandato de la obligatoriedad). Consideramos importante indagar en otros documentos las relaciones que se establecen entre estos “adolescentes en riesgo” con la idea de seguridad, así como sus relaciones con lo socioeducativo: ¿por qué son *programas* que ponen en la mesa lo socio-educativo y no lo educativo-social? ¿Acaso lo

socioeducativo es pensado para determinadas poblaciones? Son otras interrogantes que se nos presentan.

Conclusiones

Cabe aclarar que en esta primera etapa de análisis de documentos, es apresurado sacar conclusiones. Las siguientes líneas nos gustaría presentarlas como aspectos para (re)pensar, para indagar en próximos análisis de documentos, de entrevistas y de trabajo de campo.

Aquí queremos hacer un primer acercamiento a tres cuestiones-ejes que fuimos planteando a lo largo del trabajo:

En primer lugar, **las políticas educativas implementadas durante el periodo de los gobiernos progresistas en Uruguay, ¿lograron ser un punto de inflexión?**

Nombrar y/o establecer que determinadas características socioeconómicas imposibilitan lo educativo a determinados sujetos, es ver “al otro” como un “sujeto carente” del acto educativo (Martinis, 2013). Teniendo en cuenta estudios que analizan la noción del “sujeto carente” en la “reforma educativa de los años 90” en Uruguay, no preguntamos en qué medida los *programas educativos* en el período del Frente Amplio han superado el discurso instalado en la década del 90. Si bien en el discurso de los años 90 lo socioeconómico y la procedencia familiar –prácticamente-

determinaban “el fracaso o éxito educativo”, en las propuestas de los *gobiernos progresistas* aparece lo socioeducativo y lo familiar (con otro sentido y sin tener el carácter de determinación) pero lo territorial se instala con fuerza. Uno podría preguntarse en qué medida esto no genera la fragmentación y segmentación de las prácticas que llevan adelante en los “territorios socioeducativos”.

En segundo lugar, **¿son propuestas que posibilitan el derecho a la educación más allá del mandato de la obligatoriedad?** La exigencia por la universalización de la enseñanza media y la culminación de este ciclo educativo por parte de los sectores históricamente excluidos de la institución escolar, sitúa a pensar el reconocimiento de lo educativo dentro del sistema formal. Se imposibilita el reconocimiento de otras experiencias educativas que transitan los jóvenes pero que el sistema las reconoce como educación no formal y, por tanto, no tiene la “validez institucional”. Incluso las propuestas que presentan otros formatos escolares (por ejemplo, el Programa de Jóvenes y Adultos) se dictan dentro del sistema educativo formal, fuerza de la jornada “escolar común”. Las propuestas definidas como “socioeducativas” están delimitadas para los adolescentes de

sectores pobres y signados a determinados territorios. Aún estamos en deuda en pensar propuestas socioeducativas para todos los jóvenes más allá de su “contexto socioeconómico” y/o territorialidad.

En tercer lugar, **¿estamos frente a intentos que posibiliten la *democracia* y/o ante procesos de su *domesticación?*, es decir, ¿estamos frente a procesos de *subjetivación gubernamental* (en sentido foucaultiano) y/o ante procesos de *subjetivación política* (en sentido ranceriano)?** Esta interrogante es una de las más desafiantes porque aún falta un largo camino de trabajo de campo que posibilite una o múltiples respuestas. Por ahora hemos observado una fuerte presencia de la *subjetivación gubernamental*, donde los *dispositivos* instalan relaciones entre sujeto, territorio, pobreza y orden interno (seguridad), sin dar elementos de *fuga* para la *irrupción* o *disenso*. Sin duda que estas fugas, esos procesos de *subjetivación política*, pueden ser mayormente visibilizadas en el trabajo de campo.

Fuentes

ANEP – CODICEN (2015). *Proyecto de Presupuesto de la ANEP*. Período 2015-2019. Tomo I: Exposición de motivos. Montevideo, ANEP.

ANEP- CODICEN- DSIE (2015). *Todos por la educación: estrategias de integración en territorios socio-educativos*. EN: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/direccion-sectorial-de-integracion-educativa>

ANEP- Plan Tránsito Educativo. EN: <http://www.anep.edu.uy/transito/>

MIDES (2010). Estrategia hacia la Erradicación de la Indigencia y Reducción de la Pobreza en el marco de la Política de Desarrollo Social del Uruguay. EN: www.mides.gub.uy

MIDES, 2013. Plan Siete Zonas EN: <http://www.mides.gub.uy/23894/lanzamiento-del-plan-siete-zonas>

Bibliografía

Castro, E (2012). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo, 2012.

Corbetta, P (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. México: Mc Graw Hill, 2007.

De Marinis, P. (1999). "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o: un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)"

EN: García Selgas,, F. y Ramos Torre, R (comps). *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1999.

Foucault, M. (1976). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

_____ (1978). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

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.

Grinberg, S (2013). "Biopolítica y Educación: hacia una nueva crítica de la educación: Entrevista a Silvia Grinberg" EN: *Revista Pedagogía y Saberes*. N°38, 115-124.

Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: UdelaR-CSIC, 2013.

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; Cristóforo, A (comps). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Montevideo: UdelaR-CSIC, 2017.

epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.

Morás, L.E. (2015). “La violencia adolescente como excusa disciplinante: el plebiscito para reducir la edad de imputabilidad penal en Uruguay” EN: Derecho y Ciencias Sociales. Abril 2015. Nº 12 (Violencias). Pp 254-271. ISSN 1852-2971. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJ y S. UNLP.

Ranciére, J (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J (2011). *Jacques Ranciére La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 201.

Simons, M. y Masschelein, J., (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

Vasilachis de Gialdino, I (1992). Métodos cualitativos. Los problemas teórico-