
**EDUCACIÓN, SEGURIDAD Y EXCLUSIÓN EN EL URUGUAY DE LA
“REFORMA EDUCATIVA”**

Pablo Martinis

RESUMEN

El trabajo analiza, tomando como base la noción de “imposibilidad de la sociedad” de Ernesto Laclau, las elaboraciones de discurso que en torno a las relaciones entre educación, seguridad y pobreza se produjeron en el marco de la denominada “reforma educativa” en Uruguay en la década de 1990. Se discute la posibilidad de fijar sentidos únicos en las relaciones sociales y se plantea la necesidad de asumir el carácter político de las construcciones de sentido en lo educativo.

PALABRAS CLAVE

Educación; Sociedad; Seguridad

**EDUCATION, PUBLIC SAFETY AND EXCLUSION IN THE URUGUAY
OF THE "EDUCATIONAL REFORM "****ABSTRACT**

The paper analyzes, based on the notion of "impossibility of society" by Ernesto Laclau, the working of discourse on the relationship between education, poverty and security were within the "education reform" in Uruguay in the 1990s. We discuss the unique ability to set directions in social relations and the need to assume the political nature of the construction of meaning in education.

KEYWORDS

Education; Society; Safety

PRESENTACIÓN

El Programa de investigación desde el cual surgen las reflexiones que aquí presentamos, se constituye en el marco de un trabajo de indagación ocupado por dar cuenta de las construcciones de discurso que se ponen en juego en el campo educativo al abordar las relaciones entre educación y pobreza¹. El foco específico desde el cual hemos abordado la cuestión en los últimos años tiene que ver con el análisis de algunos aspectos de la fundamentación de las políticas educativas desarrolladas en Uruguay en el período 1995 – 2000, en el marco de la autodenominada “reforma educativa”.

Nos ha interesado particularmente apreciar los procesos de construcción de sentido que se despliegan al referirse a los sujetos “pobres” o a las políticas a ellos dirigidas. Estos procesos de construcción, elaboran sentido al ofrecer una perspectiva desde la cual significar lo social y concebir sujetos. Constituyen un esfuerzo por detener el juego de diferencias que es propio de lo social y organizar un orden.

Producir una interrupción en el juego de las diferencias y pretender construir un orden, un significado, constituye un acto eminentemente político. Concebir un sujeto, proponerle una identidad diferenciada de otras, establecer relaciones de equivalencia y de antagonismo son todas acciones marcadas por el signo de la intervención política.

Asumimos que toda forma de significación de lo social supone un esfuerzo por construir sentido allí donde no lo hay a priori. Tiene que ver con ofrecer una posible versión acerca de la sociedad, tentativa siempre, precaria e inestable.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

En nuestro trabajo ha resultado particularmente interesante abordar algunos aspectos del trabajo conceptual de Ernesto Laclau. Nos interesa particularmente retomar de Laclau sus elaboraciones en relación a la *imposibilidad de la sociedad*, en tanto forma de dar cuenta del infinito juego de diferencias que constituye lo social. En uno de los textos que componen su obra “Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo” (LACLAU,

¹ El presente trabajo se desarrolla en el marco del “Programa de investigación e intervención en educación y pobreza” que el autor dirige. El mismo está radicado en el Departamento de Economía y Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). A su vez, integra el Programa de Políticas Educativas del Núcleo “Educación para la integración” de la AUGM.

1993), este autor hace referencia a la crisis de dos enfoques clásicos en relación a la noción de ideología que podrían ser ubicados dentro de la tradición marxista. Específicamente, se refiere a los planteos de la ideología como *nivel de la totalidad social*, y como *falsa conciencia*.

Desde su perspectiva, ambas formas de comprender la ideología desde la tradición marxista han sido cuestionados en tanto partían de una concepción esencialista, tanto de la sociedad como de los agentes sociales.

En relación a la primera de las acepciones mencionadas, Laclau afirma que la perspectiva de la ideología como expresión de la totalidad de lo social suponía el reconocimiento de que “el estatus de esta totalidad era el de una esencia del orden social que era preciso reconocer por detrás de las variaciones empíricas expresadas en la superficie de la vida social” (LACLAU, 1993, p. 104).

De esta manera, se constituía una perspectiva sobre lo social basada en la posibilidad de la referencia a algún tipo de esencia extra-social que regiría las formas de constitución de lo social, regulando su desarrollo de acuerdo a ciertas normas. El conocimiento acerca de este campo estaría, entonces, determinado por el acceso al reconocimiento de las características que asumiría la construcción de la totalidad enunciada.

Ante esta constatación, Laclau sostiene que:

“Frente a esta visión esencialista, hoy en día tendemos a aceptar la infinitud de lo social, es decir, el hecho de que todo sistema estructural es limitado, que siempre está rodeado por un “exceso de sentido” que él es incapaz de dominar y que, en consecuencia, la “sociedad” como objeto unitario e inteligible que funda sus procesos parciales es una imposibilidad” (LACLAU, 1993, p. 104).

En definitiva, desde la perspectiva del autor, se trata de reconocer el carácter relacional de toda identidad que el estructuralismo postuló, sosteniendo, a la vez, la imposibilidad de la fijación absoluta de las identidades en un sistema. De esta forma, es posible identificar lo social con un juego infinito de diferencias.

De todos modos, y siguiendo aquí también a Laclau, sostener la imposibilidad de la fijación de sentido en términos absolutos no implica desconocer la necesidad de fijaciones parciales. En definitiva, se trata del intento siempre precario de fijar algún orden, de detener parcialmente el juego de las diferencias proponiendo un sentido que las organice. Es interesante notar que asumir la precariedad de todo orden de significación social no

necesariamente implica renunciar a proponer sentidos, sino que puede ser, justamente, el fundamento desde el cual se postule la necesidad de hacerlo. Se trata, finalmente, del intento de lograr una fijación relativa de lo social.

Intentar fijar un sentido supone ingresar en un terreno de disputa, proponiendo formas de articulación específicas entre diversos *momentos* (LACLAU, 2006)². De este, modo nos encontramos frente al problema de las formas de articulación de diferencias que dan por resultado órdenes sociales y no ante el desafío de desentrañar las leyes que regirían la construcción de la “totalidad social”.

En lo que tiene que ver con la segunda de las nociones de ideología que plantea Laclau, la argumentación traza un recorrido similar al expuesto. Sostener la ideología como *falsa conciencia* supone asumir la existencia de una forma de conciencia esencialmente verdadera, ante la cual formas que no se ajustaran a ella incurrirían en una visión distorsionada y desajustada de la realidad. Por otra parte, sostener la perspectiva de la falsa conciencia implica asumir que la identidad del sujeto puede ser fijada (LACLAU, 1993).

Si también rechazamos esta perspectiva desde su carácter esencialista, se abre el espacio conceptual para el reconocimiento del carácter precario, relacional, contingente y abierto de toda identidad. Desde esta perspectiva, asumimos que toda forma de significación de lo social supone un esfuerzo por construir sentido allí donde no lo hay a priori. Tiene que ver con ofrecer una posible versión acerca de la sociedad, tentativa, precaria e inestable. Más explícitamente, ubicarse desde la perspectiva de la “imposibilidad de la sociedad” supone asumir tres elementos centrales:

- a) el carácter relacional de toda identidad;
- b) concebir lo social como juego infinito de diferencias, rechazando la necesaria fijación de las identidades en un sistema;
- c) comprender los procesos de construcción de hegemonía como intentos de detener ese juego de diferencias fijando un orden, el cual nunca logra constituirse plenamente y se encuentra amenazado por otras construcciones de sentido. (LACLAU, 1993).

² “En el contexto de esta discusión, llamaremos *articulación*, a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales que, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente” (LACLAU, 2006, pp. 142 - 143).

Desde nuestra perspectiva, asumir esta postura abre un campo fecundo para el análisis de lo social, permitiendo tomar distancia de perspectivas que no permiten apreciar las especificidades de cada momento histórico al pretender ubicarlas dentro de leyes generales que explicarían una cierta y permanente lógica de lo social.

En este marco, entendemos posible introducir la noción de *discurso* como producto de procesos sociales de construcción de significación. Ello excede el carácter lingüístico de la formación discursiva, incorporando también elementos extra lingüísticos en la construcción de sentido. Por ello, partimos de la base de asumir que “todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida que ningún objeto se da la margen de toda superficie discursiva de emergencia” (LACLAU, 1987, p. 121).

Desde aquí entendemos interesante abordar los procesos educativos, como parte de ese desarrollo de lo social, cobrando sentido en la medida que se los significa desde diversos discursos y se los vincula con procesos sociales más amplios. Una lectura mecánica y esencialista de las formas de relación entre educación y sociedad, la cual se constituyó como hegemónica desde la década de los 80`, produjo una reducción del campo de lo pensable en el terreno de las políticas educativas, y de lo social en general. De alguna forma, el efecto de estas perspectivas se expresó en el reforzamiento de la pretensión de verdad absoluta de las afirmaciones que se realizaban desde ciertas posiciones. Diagnósticos “objetivos” de la “realidad” se constituyeron como palabra inapelable, como si fuera posible establecer una posición única y certera para nombrar lo social.

La posibilidad de una crítica fecunda al desarrollo que la formulación de las políticas educativas ha adquirido en las últimas décadas, pasa fundamentalmente por una puesta en tela de juicio de este sentido común. Desmontar la convicción de la existencia de un *punto de sutura* en el que la sociedad se constituiría plenamente es condición indispensable para rescatar el carácter histórico de los procesos sociales. Historizar lo social supone, entendemos, conceptualizarlo como desarrollo de procesos, algunos necesarios y otros contingentes, no dotados de una lógica última o de un principio generador a partir del cual cobrarían sentido.

Nuestro trabajo intenta aquí abordar la tarea política que se despliega al establecer sentidos a la relación entre sociedad y educación. Es necesario tener en cuenta que la enunciación de un discurso siempre se realiza desde una situación de poder y proyecta su

propio peso sobre aquellos sujetos que nombra y clasifica (como se sostiene en los textos de POPKEWITZ; BRENAN, 2000).

Desde esta perspectiva conceptual intentaremos observar la construcción de una perspectiva sobre lo social y lo educativo que, teniendo como eje la noción de seguridad ciudadana, abonó procesos de exclusión social de importantes sectores.

EDUCACIÓN, SEGURIDAD Y EXCLUSIÓN

La centralidad que asume la noción de *seguridad* en las construcciones de discurso sobre lo social desde la década de 1970, viene a colocar un corte con el “optimismo pedagógico” propio de las perspectivas fundantes del sistema educativo uruguayo y con las nociones de integración social implícitas en las posiciones desarrollistas. En ambos casos, las construcciones de sentido sobre la educación se apoyan fuertemente en la posibilidad de articular educación con procesos de integración social, aunque ellos sean en una posición de subordinación. Desde nuestra perspectiva, el discurso educativo, significado desde la noción de seguridad ciudadana, que llega a su auge en los años `90, corta con la posibilidad de pensar alguna forma de integración, construyendo un sujeto marcado por la excepcionalidad de su situación: la posición de excluido. Dar cuenta de esta excepcionalidad, historizando su proceso de construcción, ha constituido una de nuestras preocupaciones fundamentales.

Es necesario tener en cuenta que en el marco de la expansión del Estado de Bienestar en Uruguay, promediando el siglo XX, el desarrollo de políticas de integración encuentra en el sistema educativo, plenamente constituido en el nivel primario e iniciando un proceso de expansión en la enseñanza media, uno de sus principales canales de expresión.

Siguiendo a de Marinis (DE MARINIS, 1999), es posible afirmar que el Estado Benefactor desarrolló dos conjuntos de tecnologías de intervención sobre lo social. Por una parte, aquellas vinculadas a la construcción de un sistema de *seguridad social*, tendientes a asegurar formas inclusivas de acceso a los derechos sociales, basadas en la posesión de un puesto de trabajo y ancladas en la noción de solidaridad. Por otra, las tecnologías del trabajo social, asociadas a formas de acceso a servicios sociales por parte de aquellos sujetos no integrados al mercado de trabajo, de abordaje individual e individualizante y asentadas en la noción de responsabilidad.

Desde nuestra perspectiva, el Estado de Bienestar desde su preocupación por la integración social, introduce la lógica del trabajo sobre los pobres, situándolos como objeto fundamental de sus políticas públicas. El pobre, nombrado como *marginado*, si bien es responsable de las dificultades de acceder a la modernidad plena de la sociedad uruguaya, a la vez es concebido como sujeto de una posible integración social, a través del desarrollo de las tecnologías específicas que el Estado diseña a tales fines. Una de las principales entre éstas, naturalmente, es la educación.

La lógica de lo social (en el sentido de DONZELOT 1977) permea las políticas públicas, desde la construcción de tecnologías de gobierno que a la vez que individualizan y responsabilizan al sujeto por su situación, se desarrollan en un marco general de confianza en las posibilidades de integración social plena.

Esta lógica del Estado Benefactor profundiza la perspectiva acerca del lugar de la educación en la superación de la pobreza y de los males a ella asociados, propia de la lógica del estado liberal en el cual se funda el sistema educativo como entidad centralizada y estatal. La crisis de esta forma de promoción de la integración social desde el Estado será la que inaugurará formas de resignificación de las relaciones entre educación y pobreza, las cuales, si bien continuarán ubicando a los sectores populares en una situación de subordinación, ya no articularán la misma con una construcción acerca de las posibilidades de integración social plena. Apremiar la producción de este quiebre en relación a la posibilidad de integración social, constituye para nosotros un elemento fundamental desde el cual poder comprender los procesos de resignificación de lo educativo producidos en las últimas décadas.

La crisis del Estado de Bienestar y su desmontaje en el marco de la irrupción de la lógica neoliberal, dictaduras militares mediante, tiene como efecto fuerte el decaimiento del horizonte de integración social propio de los discursos políticos modernos. Esta desestructuración de la posibilidad de la integración y, en definitiva, de ascenso social, coloca en una situación de crisis al conjunto de los dispositivos concebidos desde el liberalismo y profundizados en los Estados de Bienestar para transitar procesos de integración en la sociedad, aunque fuera en lugares de subordinación.

Se genera un proceso de migración desde la posibilidad de la integración, homogeneizante y subordinada, a la realidad de la exclusión y la desafiliación. En este marco, el Estado, lejos de desentenderse de los procesos de gobierno a nivel social, resignifica sus

prácticas de gobierno, practicando la economización en el ejercicio del poder que describe claramente Foucault (FOUCAULT 1995).

Nuestro trabajo de investigación (MARTINIS 2006, y los diversos textos compilados en MARTINIS; REDONDO, 2006) se ha centrado en apreciar algunos procesos vinculados a la educación acontecidos en la década de 1990 y que ubicamos dentro de este proceso de reconfiguración de las formas a través de las cuales el Estado ejerce su poder de conducción sobre individuos y poblaciones. En particular nos ha interesado apreciar cómo el paradigma de la seguridad se ubica como perspectiva central en los procesos de construcción de sentido sobre lo social.

El problema de la seguridad, amenazada por aquellos individuos y grupos que van quedando excluidos de los circuitos de intercambio simbólico y material, parece ocupar todo el espacio de construcción de discurso sobre lo social. En este sentido, la “seguridad nacional” se resignifica como “seguridad ciudadana”, produciéndose una aparente *despolitización* del discurso, ya que de un enfrentamiento entre ideologías diversas, se pasa a un enfrentamiento entre ciudadanos (categoría radicalmente inclusiva, por definición) y quienes amenazan a la ciudadanía, no desde la encarnación de un proyecto político sino únicamente expresando con violencia su imposibilidad de integrarse a la sociedad.

La preocupación por la seguridad ciudadana es abarcativa, involucra todos los espacios sociales y a todos los individuos, nadie puede desentenderse de este fenómeno, ya que en definitiva lo que está en juego es su propia seguridad y la de sus seres más cercanos. No se trata ya de un enfrentamiento entre facciones ideológicas en el marco de la cual sea posible mantener una cierta distancia o ajenidad. Se está frente a una problemática en la cual no es posible mantenerse al margen, ya que lo amenazado es la propia posibilidad de la propiedad y, en última instancia, de la existencia.

Esta generalización del problema de la seguridad es el que hace posible el desarrollo de un discurso en el cual los interpelados son todos los ciudadanos. Cada uno es responsable ante la inseguridad y debe aportar su compromiso para superar la situación.

El Estado, entretanto, asume la responsabilidad de focalizar sus acciones en enfrentar las más fuertes manifestaciones de inseguridad, interviniendo en relación a los grupos más *problemáticos*. Esta intervención asume dos modalidades: represiva y tutelar.

No ahondaremos aquí en las formas de intervención represivas, centrándonos sí en las tutelares. Nos referimos, específicamente, a un conjunto de intervenciones que tienen que ver con la expansión del sistema de las llamadas “políticas sociales” en los años `90, políticas públicas destinadas a intervenir en relación a aquellas poblaciones ubicadas en situación de pobreza y exclusión social.

En este sentido, la construcción de la noción de *prevención* ocupa un lugar fundamental a los efectos de comprender los sentidos sobre lo educativo que se articulan con las situaciones de pobreza en el marco de los discursos sobre lo social hegemónicos en los años ´90. Desde dicha categoría se desarrollan procesos de resignificación de la noción de educación y de su rol en relación con el conjunto de la sociedad.

La construcción discursiva desde la cual se pone en escena la reconstrucción de este papel social de la educación tiene que ver con insertar la educación dentro del conjunto de las políticas sociales. La educación, primaria en particular, es colocada en un lugar central en la construcción de procesos de integración social. Para ello, se plantea que debe valorarse claramente su estatus de política social, tendiéndose a la integración coordinada de otros sectores sociales en la acción educativa (MARTINIS 2006).

De la mano de una constatación empírica de la asociación entre niveles de pobreza y bajos resultados en la escolarización se tiende a construir una explicación en la cual el propio *marginado* es responsable de la situación, trasmitiéndole los patrones de insuficiencia cultural a sus hijos. Ante esta cadena o círculo de reproducción de la pobreza, emerge la escuela como entidad que hará posible la integración social, vía la superación de la carencia cultural. El mandato redentor inscripto en la fundación de la escuela uruguaya se mantiene vigente, aunque adaptado a un tiempo social e histórico diverso.

Es claro que la idea de asistencia ligada a concebir a la educación como una política social resignifica profundamente los sentidos educativos que articulaban educación con integración social. Un elemento clave en este proceso está enmarcado por la instalación de un discurso que naturaliza la idea de que la pobreza es un obstáculo infranqueable en relación a garantizar el acceso a la educación.

Este discurso se articuló con formulaciones como las desarrolladas desde el ámbito jurídico y que diversos autores críticos han denominado como *Doctrina de la*

Situación Irregular (IELSUR, 1997). Desde aquí, se plantea la responsabilización de la propia situación de aquellos sujetos que se encontraban en situación de vulneración de derechos. En continuidad con esta perspectiva, la responsabilidad por el fracaso escolar estaba ubicada en los niños, en su “contexto”, o en una de las variables que con más fuerza se construyeron para explicar el fracaso educativo de los niños de sectores populares: el nivel educativo de sus madres.

Construyendo la situación de pobreza como ligada a una “situación irregular” del sujeto, se cierra el ciclo de construcción de un sujeto que podría ser definido desde su carácter de *excepcional*. De esta manera, solo era de esperar que profundizaran esa situación de irregularidad asumiendo conductas cada vez más “desviadas” y socialmente problemáticas. Es así como se instala, y tiende a tener circulación social, la hipótesis del niño pobre como seguro fracaso escolar y posible futuro delincuente y la idea de la niña pobre como seguro fracaso escolar y posible futura madre adolescente; todos ellos transmisores de los patrones de insuficiencia cultural a sus hijos. Al naturalizar estos fenómenos y entenderlos como socialmente determinados, se naturalizaba también el hecho que lo único que queda para ofrecer a estos niños era una dosis reforzada de educación entendida como asistencia y control social.

Este es precisamente el sentido de la resignificación de lo educativo que sostenemos. Desde aquí se constituyó un discurso que altera sentidos educativos, en tanto concibe las ofertas educativas sobre la base de consideraciones apoyadas en la idea de determinación de los resultados educativos en función de las trayectorias sociales. Es correlativo a la instalación de esta perspectiva el desarrollo de un proceso que podríamos denominar de “desresponsabilización social”, signado por el hecho de asumir la “ineducabilidad” de ciertos niños, los cuales cargarían con un estigma que los determinaba.

Es así que sostenemos que, desde esta concepción de las políticas sociales y educativas, se definen tecnologías específicas de gobierno, tributarias, a su vez, de la noción de seguridad ciudadana.

Hemos pretendido argumentar que estas tecnologías de gobierno, entendidas como un conjunto amplio de elementos que integran el “gobierno de sí”, las relaciones con los otros y que llegan al gobierno político, implican, en su conjunto, las formas de lo que denominamos “gobierno de la pobreza” o “gobierno de la miseria” (WACQUANT, 2000, 2001). Desde la

instalación de una lógica asociada a la noción de prevención, las instituciones educativas tienden a ser concebidas como espacios de asistencia y contención.

RESIGNIFICACIÓN DE LO EDUCATIVO Y NUEVAS POSIBILIDADES

Nuestro argumento ha girado en torno a pretender dar cuenta de procesos de resignificación de lo educativo producidos en el Uruguay de la década de 1990 en relación a la hegemonización del campo educativo desde la lógica que hemos dado en denominar como del “discurso de la seguridad ciudadana”.

La noción de resignificación alude a cómo ciertos sentidos elaborados en el desarrollo de la historia de la educación uruguaya son dotados de significaciones nuevas, o parcialmente novedosas, al ser articulados con discursos que nombran lo social en términos generales. Ello, precisamente, no implica una nueva construcción, una originalidad absoluta, sino la permanencia de ciertos sentidos articulados en una lógica diversa.

La caída de los horizontes de integración social, propios de las sociedades de cuño desarrollista y del Estado de Bienestar, y la producción de construcciones basadas en la noción de exclusión social, constituyen el marco general en el que estos procesos de resignificación se inscriben.

El desarrollo de un discurso de la seguridad ciudadana se ubica en la posición de tematizar las relaciones entre los diversos sujetos sociales en el nuevo escenario. La centralidad de la preocupación por la seguridad (AGAMBEN, 2004), que hemos planteado, ofrece un campo para el despliegue de discursos del orden de la clasificación social. En ellos la tematización de la pobreza ocupa un lugar central desde la perspectiva de cómo la misma propicia la constitución de sujetos que amenazan la “integridad” de un orden social.

La construcción de discursos de clasificación social tiene, como señalamos, un punto fuerte en el establecimiento de relaciones entre pobreza e inseguridad. Nombrando como aquellos a quienes se percibe como sin posibilidades de integración social desde el lugar de lo antagónico.

A su vez, argumentamos que los discursos educativos desarrollados en el marco de la autodenominada “reforma educativa” asumen los central del orden de la

clasificación social que propone la perspectiva de la seguridad ciudadana. Desde lo particularmente educativo ello se expresa en la constitución de un sujeto de la educación excepcional, en tanto es definido por sus carencias y por su incapacidad para recorrer las trayectorias educativas que el sistema educativo propone al conjunto de los niños.

La producción, *previsible*, del fracaso escolar ubica al sujeto dentro de los caminos que era probable que recorriera al provenir de una situación de pobreza: conductas “anti-sociales”, agresividad, violencia, y, en última instancia, delincuencia.

Claramente, los procesos de resignificación de lo educativo que planteamos, suponen una movilización del concepto de educación, a través de su integración en procesos de gobierno de poblaciones y de gobierno de la pobreza. No creemos, de acuerdo a la perspectiva teórica en que nos ubicamos, que ello suponga alterar lo que sería el “significado esencial” del concepto de educación. Sí tiene que ver con fijar nuevos sentidos, establecer nuevas formas de articulación de sentidos que se asocian con lo que nuestras sociedades modernas entienden por “educar”. Es muy importante subrayar esta idea, ya que de lo contrario nos estaríamos ubicando desde el lugar quien pretende poseer la clave esencial para definir un proceso social.

En tanto asumimos que la tentativa de fijar sentidos en los social se inscribe en una clave de lucha hegemónica, creemos adecuado plantear que la posición que hemos pretendido explicitar efectivamente logró construir una posición de hegemonía en la década de los '90.

Apreciar lo educativo en el marco de procesos sociales de largo plazo y de disputa en el campo de construcciones de discurso que pretenden significar lo social, podrá permitir apreciar más claramente los efectos que una determinada forma de articulación entre pobreza, seguridad y educación habrá tenido en la construcción de futuros educativos y en la constitución de nuevos sujetos de la educación.

Finalmente, creemos que la tarea que queda abierta, desde una preocupación por la construcción de una sociedad radicalmente democrática, es la de mostrar el carácter contingente de las construcciones que hemos analizado, proponiendo nuevos sentidos de lo educativo que sean más habilitantes para la construcción de sociedades en las cuales los horizontes de integración social efectiva puedan estar presentes como realidad posible.

Se trata en definitiva, de volver a politizar lo educativo, superando el discurso ascéptico que pretendiendo incorporarle el discurso de las reformas de los ´90. Seguramente, esto tiene que ver con reinstalar la noción de que no existe un destino marcado a priori, que no hay posibilidad de un punto de sutura final entre educación y sociedad. Reubicar la construcción de futuros posibles como una tarea política en la cual el lugar que cada uno ocupa no puede ser justificado al amparo de ningún tipo de esencia.

REFERENCIAS

AGAMBEN, G. **Estado de excepción. Homo Sacer II, I**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2004.

BUENFIL, R. **Análisis de discurso e historia de la educación**, México: DIE - CINVESTAV, 1993.

DE MARINIS, P. Ciudad, cuestión criminal y gobierno de poblaciones. **Revista Política y Sociedad**, Madrid, v.39, n.2, 2002. p.319-338,

DONZELOT, J. **La policía de las familias**. Valencia: Pretextos, 1977

FOUCAULT, M. **Saber y verdad**. Madrid: La Piqueta. 1995.

_____. **Seguridad, territorio, población**, Buenos Aires: FCE, 2006.

IELSUR. **El Uruguay de los 90. Entre políticas sociales y políticas criminales**. Montevideo: IELSUR,1997.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: FCE, 2004.

_____. La imposibilidad de la sociedad. In:_____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1998, p. 103 a 106.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: FCE, 2005.

MARTINIS, P.; REDONDO, P. (Comps.). **Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas**. Buenos Aires: del estante editorial, 2006.

POPKEWITZ, T.; BRENAN, M. (Comps.) **El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación**. Madrid: Pomares; Corredor, 2000.

WACQUANT, L. **Las cárceles de la miseria**. Buenos Aires: Manantial, 2000.

_____. **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. Buenos Aires: Manantial, 2001.

PABLO MARTINIS

Prof. Adjunto y Encargado del Departamento
de Economía y Sociología de la Educación,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República, Montevideo – Uruguay.
E-mail: pablomartinis@gmail.com