



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: El discurso de la inclusión educativa como tecnología de poder : un análisis biopolítico del dialogo silenciado entre inclusión y exclusión

Autores (en el caso de tesis y directores):

Melina Maira

María Gabriela D'Odorico, Tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2016

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Mayo 2016

Tesina de grado:

El discurso de la inclusión educativa como tecnología de poder. Un análisis biopolítico del dialogo silenciado entre inclusión y exclusión

Melina Maira

Mail: melmairal@gmail.com

Tel: 011-15-36119255

Tutora: Dra. María Gabriela D'Odorico

Índice

Introducción	4
 Parte Primera: Gobierno de la vida y educación	
Capítulo I: El discurso de La inclusión educativa como tecnología de gobierno.....	10
I.1 Biopolítica: la captura de la vida por los hilos del poder	
I.2 Poder y Estado	
I.3 Gobierno de los vivos: el concepto de gubernamentalidad	
Capítulo II: Mercado, seguridad y normalización: el arte de gobernar liberal.....	19
II.1 La educación en el arte de gobernar liberal	
II.2 Gubernamentalidad neoliberal: gobierno del mercado y administración de lo social	
Capítulo III La educación en la configuración del capital humano.....	30
III.1 Capital humano: relaciones entre educación y neoliberalismo	
III.2 Configuración neoliberal: sociedad de control y mercantilización de la educación	
III.3 Reconfiguración neoliberal: masificación de la educación	
III.4 Reforma educativa neoliberal	
 Parte Segunda: El discurso de la inclusión educativa	
Capítulo IV: Neoliberalismo del siglo XXI: cambios, avances y continuidades.....	46
IV.1 Análisis del discurso	
IV.2 El contexto de surgimiento del discurso de la inclusión educativa	
I.3 El programa PROG.R.ES.AR	
Capítulo V: Inclusión educativa y subjetividad.....	60
V.1 Enunciación del programa PROG.R.ES.AR: sentidos y supuestos acerca de lo educativo y la vida	

V.2 Racionalidades políticas en disputa: control, asistencialismo y derechos

V.3 Sentidos de la equidad, gratuidad, igualdad, inclusión

V.4 Subjetividad tutelada, endeudada y empresaria

Parte Tercera Humanidad y educación

Capítulo VI: El diálogo silenciado entre inclusión y exclusión.....73

VI.1 Sentidos de la noción de inclusión

VI.2 Explorando las categorías de normalidad y anormalidad

Capítulo VII: Humanización, educación e inclusión.....80

VII.1 El proceso moderno de humanización

VII.2 La apelación a lo humano en la educación neoliberal

Conclusiones.....85

Bibliografía de referencia.....95

Anexo

Decreto 84/2014: Programa PROG.R.ES.AR

Introducción

La inquietud por el estudio de los vínculos entre lo educativo y las dinámicas de poder contemporáneas nace de un interés personal y del reconocimiento de la importancia que asumen estos temas en el campo de las ciencias sociales.

La educación, sus sentidos y sus fines han ido variando a lo largo de la historia; sin embargo, la voluntad de transmitir saberes, prácticas y conductas a los miembros de una comunidad, resume algunos de sus atributos asociados. El sistema educativo moderno nace con una promesa de igualdad social (Dussel, 2008; Paviglianiti, 1993) que no fue concretada y aun en nuestros días se demuestra como una promesa de dudosa credibilidad. Lo mismo se puede observar del status de la educación como derecho humano. ¿Puede ésta afirmarse como tal si por el contrario, gran cantidad de niños, jóvenes y adultos no tienen acceso a la educación formal o que teniéndolo, llevan adelante una práctica escolar precaria y de difícil sostenimiento? ¿Es acaso la mercantilización de las esferas públicas una de las responsables de este hecho?

A partir la modernidad, especialmente desde los siglos XVIII y XIX, sociedad y educación son dos nociones que se encuentran mutuamente imbricadas en el diseño de un proyecto de humanidad. Por ello, en lo educativo podemos hallar expresiones de relaciones de poder que implican inducir, conformar y delinear a los individuos de acuerdo a una serie de parámetros. Estos últimos son organizados desde saberes, los cuales no son universales, sino que son construcciones históricas deudoras de ciertos discursos que le otorgan veracidad a las prácticas y a las decisiones educativas. Esta consideración abre una serie de interrogantes ¿Cuáles son los discursos que configuraron a la educación moderna? ¿Cuál ha sido la función de la escuela en la sociedad argentina? ¿Cuáles son los significantes y/o discursos asociados a la inclusión educativa en el marco del actual orden capitalista neoliberal?

Esta tesina presenta un conjunto de reflexiones a modo de ensayo acerca del ejercicio del poder y la/s forma/s de la subjetividad en relación al discurso de la inclusión en el

ámbito educativo, considerando el desarrollo de este último en el actual orden capitalista neoliberal. La perspectiva de análisis retoma los señalamientos de Michel Foucault (2001) cuando asume que, a partir del siglo XVIII, la vida pasa a formar parte de las estrategias de poder, desarrollando así el concepto de biopolítica como práctica de gobierno de las poblaciones.

La biopolítica impone y sistematiza una relación de saber-poder sobre la vida dando lugar a modos de ser. Su objetivo es el gobierno material y simbólico, el control y la regulación de la vida y del cuerpo. De ahí que también la biopolítica provee las categorías para pensar aquellas formas de vida que se categorizan por fuera de esos modos de ser deseados, habilitando la reflexión sobre aquello que queda excluido.

Debo agregar un interés personal por la temática de los discursos, de la educación y del poder forjado durante mis años de estudio de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social y de su consecuente Profesorado, ya que he podido entrar en contacto paralelamente con el análisis de los universos de la educación y la comunicación social. Estas experiencias provocaron profundos interrogantes y reflexiones acerca del cómo es pensada la educación, qué sentidos y significados ha cobrado en los últimos años, a qué discursos es posible asociarla, entre otras preguntas. Al mismo tiempo y por inquietudes teóricas, había comenzado a profundizar sobre la temática de la biopolítica, lo cual me permitió la participación en proyectos y grupos de estudio abocados a la discusión de ese tema tan complejo. Así, comenzó a atraerme la problematización sobre el concepto de vida humana, poder, gobierno de los seres vivos, en el marco de un orden poder capitalista neoliberal. De esta manera, a partir de la intersección de la biopolítica, la comunicación y la educación es que nace la idea de analizar críticamente el discurso de la inclusión educativa.

El afianzamiento del orden neoliberal admite una lectura biopolítica iniciada Foucault en el *Nacimiento de la Biopolítica* ¹(2007) donde el filósofo trabaja la centralidad de la economía y del mercado en los procesos gubernamentales, en la configuración de las subjetividades. Vivimos en un mundo que se viene transformando profunda y rápidamente en las últimas décadas. La creciente globalización y financiarización de la economía, el

¹ Curso dictado en el *College de France* durante 1979.

surgimiento y la expansión del neoliberalismo han provocado cambios en las racionalidades políticas y en las subjetividades, en los modos de percepción y en las necesidades sociales, entre otras cuestiones. La mutación cuasi estructural de los procesos productivos que impactan en las actividades laborales, culturales y sociales va acompañada de las transformaciones avasallantes de las tecnologías de información y comunicación. La producción de servicios y el trabajo inmaterial, entre otros, aparecen como ejes de la fase actual del capitalismo. El consumo y la deuda no sólo son los motores de la economía sino que también configuran las subjetividades. A su vez los avances tecnológicos digitan constantemente nuevos rumbos acerca de las posibilidades de lo humano. En este sentido, las reconfiguraciones de las relaciones de poder tecnocapitalistas habilitan nuevas formas de inclusión y exclusión. Si por un lado existe un discurso que apela a la potencialidad liberadora e inclusiva del mercado, otro da cuenta de que la centralidad de la lógica mercantil ha ido erosionando y complejizando las posibilidades de igualdad social, (prácticamente impensable desde el sistema capitalista) hasta el punto de haber profundizado la fractura del tejido social, causando un recrudecimiento de las desigualdades, situaciones de exclusión y marginación social a nivel global. La educación es una de las esferas más atravesadas por este proceso.

Considerando el caso nacional y apelando al entramado discursivo de principios de este siglo, el Estado ha tomado un rol protagónico en el proceso de inclusión de los sujetos desplazados, excluidos y marginados por el neoliberalismo a través de la creación de políticas sociales, tocando diversos ámbitos como el trabajo, la salud o la educación, entre los más destacados. Por ello, el discurso de inclusión educativa, foco de interés de esta investigación, se construye en torno a una revalorización de la figura del Estado como protagonista en la resolución de la cuestión social. Discursivamente su intervención comienza a pensarse como necesaria para generar dinámicas que impacten en la “calidad de vida” de la población y reviertan las desigualdades sociales cada vez más pronunciadas, generadas por el mercado.

Ante las políticas sociales implementadas en los últimos años en Argentina y de manera generalizada en Latinoamérica, se comenzó a señalar la posibilidad de una transformación de las modalidades de intervención social neoliberal, dentro de las cuales podemos ubicar el

surgimiento del discurso de la inclusión educativa, materializado en distintas políticas públicas. Sin embargo, como punto de partida de esta investigación se establece que el neoliberalismo continua haciendo mella en las racionalidades con las que se implementan las políticas destinadas al gobierno de las poblaciones. Por ello uno de los objetivos de esta tesina es explorar en qué medida el discurso de la inclusión educativa es parte de una tecnología de poder de la gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2007), lo cual nos permite pensar la cuestión del poder, las formas de control, administración de la exclusión y producción de la subjetividad que acaecen en el orden contemporáneo, haciendo foco en el caso argentino.

Desde el punto de vista teórico metodológico el trabajo constituye un ensayo que expone una discusión teórica cuya primera hipótesis, siguiendo los aportes de Foucault, es que el poder constituye sujetos. Partiendo de aquí se podrá entender al discurso de la inclusión educativa como parte de la tecnología de poder que opera en los procesos de subjetivación que acaecen en esta fase de desarrollo tecnológico capitalista.

Concretamente, para este análisis se seleccionan una serie de enunciados y conceptos que recorren y configuran al actual discurso de la inclusión educativa en el caso argentino. El programa PROG.R.ES.AR, implementado desde 2014, fue seleccionado con fines analíticos para que pudiera dar cuenta del discurso de la inclusión educativa ya que es considerado desde esta investigación como un posible caso práctico. Se puntualizan ciertos desplazamientos, continuidades y rupturas que han caracterizado a dicho discurso en el lapso de los últimos doce años, retomando su trayectoria desde las reformas ocurridas en materia educativa en la década de los noventa hasta nuestros días.

Ya he mencionado que el discurso de la inclusión educativa se configura en la interrelación de numerosas políticas, entre las cuales se cuentan leyes, proyectos, programas sociales, creación de universidades, entre otros. En general todos ellos evocan la necesidad ampliar la oferta educativa y de reforzar estrategias que permitan la educación de aquellos que no tienen acceso a los distintos niveles educativos. Se puede encontrar que algunos de los enunciados recurrentes² atinentes a lo educativo son: la “educación y el

² Las citas a continuación son extractos de la Ley Nacional de Educación N°26.206 y del programa PROG.R.ES.AR respectivamente.

conocimiento como un bien público”, “la educación como derecho personal y social garantizado por el Estado“, “la educación como prioridad nacional” para el desarrollo de una sociedad justa, la educación para “el fortalecimiento del desarrollo económico y social”, para “el desarrollo integral de la persona” para la “igualdad para todos los argentinos en el derecho a la educación” y el mejoramiento de las “condiciones de vida” de las “poblaciones vulnerables”, todos ellos como objetivos o presupuestos asociados a las políticas de inclusión educativa. Estos enunciados serán discutidos y problematizados desde el marco teórico propuesto.

Los interrogantes que guían el análisis buscan comprender cuales fueron los principales discursos que configuraron y configuran hoy los sentidos de educación, cómo se ha constituido el discurso de la inclusión educativa en un imperativo estatal, cuáles son los sentidos y/o discursos asociados a la inclusión educativa. Este recorrido permitirá dar cuenta de que la puesta en circulación del discurso de la inclusión educativa paradójicamente configura su antítesis, la exclusión.

El ensayo se ordena en tres partes. En la primera, dividida en tres capítulos, se sostiene que el carácter inclusivo de la educación está circunscripto a una racionalidad gubernamental que Foucault (2007) ha denominado gubernamentalidad neoliberal, lo cual indica que el mercado y la economía han devenido “grilla de inteligibilidad” (2007:280) de toda conducta humana, marcando una primera tensión para poder emprender el análisis. Esta parte es específica para la presentación de constelación de conceptos que constituyen el marco teórico de esta tesina. Se trabaja con la noción de biopolítica como tecnología que permite la entrada de la vida a las cuestiones del poder y con el concepto de gubernamentalidad como marco de comprensión de las prácticas de gobierno orientadas a la administración de las conductas poblacionales. Asimismo se traza un recorrido de lo que Foucault entiende por génesis del neoliberalismo mediante la presentación del discurso del capital humano y de del empresario de sí mismo como emblema de la subjetividad neoliberal. Este marco constituye la base para el análisis de los discursos acerca de lo

educativo y de las políticas implementadas a partir de la década de 1990 hasta la actualidad en nuestro país.

En la parte segunda, dividida a su vez en dos capítulos, se introduce el discurso de la inclusión educativa a la luz de los conceptos ya expuestos en el marco teórico. Para ello primero se explica a qué nos referimos con discurso de la inclusión educativa y se contextualiza su surgimiento. Luego se trabaja con la recuperación de ciertos enunciados recurrentes del programa PROG.R.ESA.R y su vinculación con distintos discursos acerca de la educación desde una perspectiva histórica crítica con el fin de problematizar las racionalidades políticas con la que se instrumentan las intervenciones gubernamentales destinadas a las poblaciones “a incluir”. Se evidencian continuidades o desplazamientos en relación a discursos y prácticas neoliberales y se exploran distintas configuraciones subjetivas que se desprenden del análisis de las racionalidades políticas encontradas en el programa.

En la parte tercera, también organizada en dos capítulos, se introduce la problematización del sentido de la inclusión y de las figuras de lo humano que le dan sustento. Para ello se indaga en qué medida la inclusión configura su antítesis, la exclusión, entendiendo que la manera en la que se presenta el actual discurso de la inclusión educativa, acarrea la construcción de un otro excluido como parte fundante del concepto de inclusión. Se entiende que la existencia de políticas como el PROG.R.ES.AR depende de la demarcación de un adentro y un afuera y por eso permite pensar desde las nociones de normalidad y anormalidad propuestas por Foucault y comprender la necesidad de la inclusión educativa como forma de garantizar el “correcto” funcionamiento de orden social en pos de la conformación de una determinada subjetividad, socializada, ciudadanizada y deseada: normal.

Finalmente se trabaja con la relación entre la educación y lo humano. Se introducen algunos discursos que hacen de la educación una de las prácticas preventivas frente a los elementos disruptivos, peligrosos, no humanos empero presentes en la comprensión de lo social. La caracterización de los jóvenes vulnerables, faltos de educación, son la posibilidad para una intervención con fines inclusivos y paradójicamente, dan cuenta de aquello que se presenta como excepción a la norma. Hacia el final del trabajo intentamos esbozar ciertas

formas de lo humano que se promueven en la era neoliberal, delimitando las posibles exclusiones que se construyen en el ámbito educativo.

En el último apartado se sintetizan, sistematizan y esbozan las líneas que dan conclusión al presente ensayo y muestran los lugares hacia donde podrían continuar las hipótesis y preguntas de investigación.

Parte Primera: Gobierno de la vida y educación

Capítulo I: La inclusión educativa como tecnología de gobierno

Incluir es un acto que no podría catalogarse como desinteresado. La idea de inclusión remite necesariamente a una relación espacio-temporal que demarca un juego entre un adentro y un afuera, señalando la voluntad de unos de atraer a otros hacia ciertos fines deseados y esperados. La inclusión, entonces, no indica un estado de las cosas sino que denota una intervención en la cual están implicadas relaciones de poder.

En la última década es posible identificar que en Argentina y también en Latinoamérica la temática de la inclusión social, definida difusamente como acceso a derechos de ciudadanía, está a la orden del discurso, encontrándose omnipresente en la enunciación de políticas públicas (Camillioni, 2008). Para ser más específicos, a partir de 2003 comienza a circular en nuestro país un discurso que revaloriza la figura del Estado como ente de regulación y actor político central en la implementación de políticas más inclusivas (Moreira et al., 2008). En un esfuerzo por comenzar a dejar atrás ciertas críticas hacia la gestión estatal de lo público, el Estado fue asumiendo un mayor protagonismo en la resolución de la cuestión social y su intervención comienza a pensarse como necesaria para generar dinámicas que impacten en la “calidad de vida” de la población y reviertan las desigualdades sociales cada vez más pronunciadas a partir del estallido de la crisis política económica y social sucedida en 2001.

En cuanto a la cuestión educativa, en los últimos años ha habido un creciente interés por la temática. Se habla de un contexto de decadencia generalizada de la educación pública, diagnóstico que presenta múltiples dimensiones. Sin embargo, la discursividad política de “un nuevo modelo nacional y popular” comenzó a revalorizar la figura de la escuela pública y situó al Estado como garante primero del derecho humano a la educación³. La temática de la inclusión educativa cobró notoriedad como tema de la agenda

³ Declaración de la educación como un derecho humano (ONU, 1948).

pública a partir del reconocimiento de la desigualdad en el acceso y permanencia de ciertos sectores de la sociedad en los niveles escolares primarios, pero sobre todo en el secundario y universitario y la problemática social que esto representa. Este panorama de exclusión educativa se había profundizado por la aplicación de las políticas educativas derivadas del modelo neoliberal de la década de los noventa (Feldfeber y Gluz, 2011) y hoy en día continúa siendo una cuestión actual y no resuelta.

La noción de inclusión no es novedosa en el ámbito educativo sino que ha sido uno de los principios fundantes del proyecto pedagógico del siglo XIX. La continuidad de su empleo tiene que ver con un viejo discurso que entiende que la educación conduce al desarrollo individual y al mejoramiento progresivo de la sociedad, pensamiento que continúa aún vigente y que motoriza la creación de las políticas educativas de estos últimos años (Dussel, 2004). En un contexto nacional e internacional, donde la educación es considerada como un derecho humano y un bien social⁴ a principios de 2014 se crea en nuestro país el *Programa de respaldo a estudiantes de Argentina* (PROG.R.ES.AR), una política pública cuyo objetivo es estimular a “jóvenes en situación de vulnerabilidad” a comenzar o a retomar sus estudios secundarios y/o universitarios a través de una prestación económica. Este programa se inserta en la trama discursiva de la inclusión educativa, ya que apela a la integración de aquellos sectores que no realizan una práctica educativa dentro del sistema educativo formal.

Ahora bien, ¿qué implica la inclusión educativa? La noción de gubernamentalidad de Michel Foucault, desarrollada específicamente en una clase del curso denominado *Seguridad, Territorio y Población* (2006) y luego vuelta a tematizar en otro de los cursos denominado *Nacimiento de la Biopolítica* (2007) dictados en 1978 y 1979 respectivamente en el *College de France* en París, se vuelve central para pensar la capacidad de las tecnologías de poder de orientar las conductas humanas en un contexto que se caracteriza por la solidez del capitalismo global y el afianzamiento del neoliberalismo. Por ello, el discurso de la inclusión educativa es considerado desde esta investigación como parte de una tecnología de poder porque es productora de subjetividad; en tanto discurso de verdad,

⁴ Término presente en la Ley de Educación Nacional que regula nuestro sistema educativo actualmente.

tiene la capacidad de gobernar las conductas humanas haciéndolas tender hacia ciertos fines. A su vez, el concepto foucaultiano de biopolítica da cuenta de la centralidad del Estado en el gobierno de la vida y hace hincapié en la comprensión de la misma como un fenómeno atravesado y producido por regulaciones de orden político.

El texto que sigue aborda la matriz teórica foucaultiana que sustenta el análisis y la problematización del discurso de la inclusión educativa, objetivo general de esta tesina. La regulación de la vida, la conceptualización que se hace de ella en el marco de los procesos educativos y los supuestos acerca de lo humano que dicho discurso trae aparejado, tienen una importancia cabal para comprender los actuales procesos de gobierno de los sujetos en el capitalismo neoliberal contemporáneo.

I.1 Biopolítica: la captura de la vida por los hilos del poder

La noción de biopolítica es central en el desarrollo teórico de la obra Foucault y refiere a un proceso donde la vida y el cuerpo devienen instancias gobernables mediante un conjunto de técnicas y saberes. La primera vez que Foucault menciona este término es en 1974 durante una conferencia en Río de Janeiro denominada *El nacimiento de la medicina social* (Castro, 2011 a), pero es en la *Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber* (2001) que emprende su desarrollo. Según el filósofo francés, en el siglo XVII y XVIII, se constituyeron las estrategias de poder sobre el hombre en tanto ser vivo. En esta obra Foucault sostiene que el poder del soberano, sustentado en el derecho de hacer morir o dejar vivir a sus súbditos, en los siglos XVIII y XIX comienza a considerar la necesidad de administrar y garantizar la vida de los mismos, ya que “el poder, que tenía a la soberanía como modalidad y esquema organizativo, se hubiera demostrado inoperante para regir el cuerpo económico y político de una sociedad en vías de explosión demográfica e industrialización” (Foucault, 2001:227). Este fragmento expresa la relación entre el nacimiento del llamado “biopoder” y el desarrollo del sistema capitalista moderno; en *Seguridad, Territorio y Población* (2006) Foucault afirma que el despliegue del liberalismo político funciona como marco donde la vida comienza a ser pensada como un recurso productivo, la población como una preocupación gubernamental por excelencia y el territorio un asunto de segundo orden. En la transición de los siglos mencionados Foucault sitúa la aparición de las técnicas de poder centradas en el cuerpo individual: “uno de los

polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación. El aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento de su utilidad y su docilidad” (Foucault: 2001:168). Mediante los dispositivos disciplinarios, encarnados en instituciones de encierro como la escuela, la fábrica, la prisión, el hospital o el ejército, los sujetos iban formándose de acuerdo a determinadas normas y formas de lo social, adecuando sus comportamientos a los requerimientos de la sociedad capitalista industrial. Estas instituciones eran generadoras de un tipo de sujeto histórico, económicamente útil y políticamente dócil, lo que Foucault ha denominado anatomopolítica.

En el siglo XVIII se produce una transformación: el objeto sobre el cual el poder se ejercía va a invertirse, es decir, la decisión del soberano ya no contemplaría la muerte sino que la preocupación sería la vida biológica de los hombres, su administración, aumento y su multiplicación a partir de controles precisos y regulaciones generales. Con la conformación del biopoder, aparece la biopolítica, un conjunto de tecnologías de poder que se complementan e implementan con las tecnologías disciplinarias de la anatomopolítica pero que suponen una superficie e instrumentos distintos (Foucault, 2001). La biopolítica se ejerce sobre el hombre/especie, es decir, una multiplicidad de hombres afectada por procesos vitales como el nacimiento, la enfermedad, la muerte. Ésta tiene por objeto a la población, un conjunto de seres vivos que comparten un espacio, rasgos biológicos particulares y que pueden ser reconfigurados mediante el uso de técnicas y saberes específicos. Es decir, la posibilidad de una población tiene que ver con la voluntad de someter a controles reguladores e intervenciones a los cuerpos que finalmente la constituyen. En este sentido, “la población como correlato de poder y objeto de saber” (Foucault, 2007:108), configura las estrategias de biopoder que tienen por fin el control y la sujeción de los individuos a determinados parámetros sociales. Por ejemplo, las políticas públicas y los discursos que estas vehiculizan, tienen como destinatario a un conjunto poblacional que quiere afectar, controlar y sujetar. Dicho en pocas palabras, el biopoder se puede manifestar y encarnar en tecnologías de gobierno a la vez individualizantes y masificadoras y se compone tanto por las disciplinas que actúan sobre el cuerpo individual, como por la biopolítica que actúa sobre las poblaciones, procurando hacerlas converger en un objetivo común, esto es, homogeneizarlas.

Foucault señala que la biopolítica implica la gestión de los cuerpos operada en un primer momento por el Estado moderno como actor principal a partir de la marcación de trayectorias de lo deseable y lo esperable en la vida de un ser humano. Es el Estado quien desarrolla un control exhaustivo sobre la vida a través de una serie de estrategias: en los siglos XVIII y XIX el nuevo conocimiento de la población prolifera gracias a la creación de las ciencias estadísticas y de las previsiones, cuyo objetivo es “intervenir en el nivel de las determinaciones de esos fenómenos generales (...) de instalar mecanismos de seguridad alrededor de ese carácter aleatorio que es inherente a una población de seres vivos; optimizar (...) un estado de vida” (Foucault, 2001:223). Es decir, la misma extracción de información de los sujetos resulta funcional y necesaria para la construcción de los estados de vida deseados. La biopolítica, entonces, se vincula con previsiones, estimaciones estadísticas, medidas globales, para intervenir dentro de la población orientándola y gobernándola.

Otros de los campos de intervención biopolítica analizados por Foucault fueron la organización del espacio urbano y la higiene pública, preocupaciones centrales de los gobiernos modernos, ya que eran necesarias ciertas condiciones para impulsar la Revolución Industrial (Ugarte Pérez, 2006). El saber médico tuvo la función primordial de influir constantemente en favor del cuidado de la vida, de su mejoramiento y preservación. En este escenario, la importancia otorgada por el Foucault al dispositivo de la sexualidad es motivada por el cruce entre técnicas disciplinarias y biopolíticas “puesto que el sexo es una de las conductas que muestran el acatamiento de las normas (matrimonio, descendencia y filiación) o la rebeldía ante ellas (libertinaje, prostitución, abandono de niños, homosexualidad) (...) y es la base para generar nuevos seres” (Ugarte Pérez, 2006:77).

La concepción foucaultiana de la vida no sólo se vincula con lo biológico o natural, sino que supone procesos de intervención que la producen de acuerdo a relaciones de poder e intereses que en este caso son los de la continuidad del modo de producción capitalista y más tarde, de las formas específicas de sujeción liberales y neoliberales. Así, la población y la vida resultan problemas político/científicos.

De esta manera, la gestión de la vida, que era un asunto privado, a partir de la Modernidad pasa a ocupar el centro de la atención política y se convierte en un asunto público donde las realidades humanas van a ser sometidas a prácticas clasificatorias.

I.2 Poder y Estado

En este punto es pertinente considerar la perspectiva foucaultiana respecto de la temática del poder y del Estado porque son dos elementos constituyentes del orden biopolítico. Para Foucault el poder no es una propiedad o algo cedido a un soberano (concepción contractual jurídico-política), sino que se da necesariamente en una relación de fuerzas. El filósofo francés también hace hincapié en el carácter productivo del poder, buscando rebatir las nociones que lo expliquen desde características negativas o represivas.

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice que no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir (Foucault, 2003:137)

Siendo el resultado de una relación, el poder es algo que se ejerce, una estrategia, “una práctica” (Deleuze, 2014:18). En palabras de Foucault (1983), “el poder existe solamente cuando es puesto en acción” (16) y es inseparable del “otro” (aquel sobre el cual es ejercido el poder) ampliamente reconocido y mantenido hasta el final como la persona que actúa; y un campo entero de respuestas, reacciones, resultados y posibles intervenciones que pueden abrirse” (16). La resistencia, es decir, esa posibilidad de respuesta a la dominación, es entonces para Foucault una singularidad constitutiva del poder. A su vez ésta es la manifestación de la posibilidad de modificar dichas relaciones y sus efectos: “la libertad debe existir para que el poder pueda ser ejercido, y a la vez ser su apoyo permanente, ya que sin la posibilidad de resistencia, el poder podría ser equivalente a la imposición física” (Foucault, 1983:18).

Si nos preguntamos qué aspecto define al poder para Foucault, podemos afirmar que es esa capacidad de afectar las acciones de otros. Por esta razón el discurso de la inclusión educativa funciona como parte de una tecnología de poder porque implica un saber que busca estructurar el campo de acciones específicamente de la población a incluir. Saber y poder representan dos caras de una misma moneda y el saber legitimado en un determinado momento histórico toma el papel de “verdad”. Por verdad, siguiendo a Foucault (2003) se debe “entender el conjunto de procedimientos regulados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. La ‘verdad’

estaría ligada circularmente a sistemas de poder que la producen y la sostienen, y a efectos de poder que induce y la prorrogan” (131). Planteándolo de esta manera, el o los actor/es que se encuentran en el lugar de poder, son quienes detentan también el saber: en este caso es el Estado, quien tiene los medios para generar saberes legitimados acerca de las poblaciones que quiere intervenir, pero es el mercado el que tiene la capacidad de instalar reglas del juego de lo social, por lo tanto produce discursos de verdad que impactan en las conductas. Entonces, “el poder es más una cuestión de gobierno que una confrontación entre dos adversarios”⁵ (Foucault, 1983:17).

A los fines de un análisis de las relaciones de poder, Foucault insiste en hacerlo desde “desde abajo”, tal y como se ejercen y circulan a nivel capilar a través de todo el tejido social, sin focalizar en ninguna institución en particular debido a que el poder debe captarse como una multiplicidad de relaciones de fuerza, inmanentes al dominio en que se ejercen y constitutivas de su organización. De esta manera, Foucault introduce la cuestión del Estado logrando eludir una teorización directa sobre el mismo justamente porque entiende que éste “no es un universal, no es en sí mismo una fuente de autónoma de poder. (...) El Estado no es nada más que el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidades múltiples” y trata entonces de “investigar el problema del Estado a partir de prácticas de la gubernamentalidad” (Foucault, 2007:96). Específicamente, el poder es para Foucault una red de relaciones que atraviesan los aparatos y las instituciones pero sin localizarse en ellos. Desde este punto de vista es posible pensar al Estado como un núcleo que condensa y articula una multiplicidad de relaciones de fuerza, caracterizadas por su dinamismo y posibilidad de mutación; si bien su análisis no se aboca al Estado directamente, éste sí es una referencia constante a procesos de poder en lo que en los que esta entidad está presente.

A la luz de estas reflexiones nos interesa pensar el problema del Estado como un lugar de poder ya que desde su nacimiento como institución moderna, continua haciendo mella en los procesos de administración social.

⁵ Con esta afirmación Foucault se opone a la denominada “hipótesis Nietzsche” que entiende al poder según el esquema de guerra, enfrentamiento y lucha.

I.3 Gobierno de los vivos: el concepto de gubernamentalidad

En los cursos *Seguridad, Territorio y Población* (2006) y *Nacimiento de la Biopolítica* (2007), Foucault continúa su análisis de los procesos bio regulativos, retomando y ampliando el concepto de biopolítica y proponiendo nuevas categorías analíticas. En ambos cursos, “la gubernamentalidad” deviene un concepto fundamental que desplaza y a la vez complementa a la noción de biopolítica en su intento de explicar la centralidad del Estado en el gobierno de la vida de las poblaciones.

Es de notar que para Foucault, el liberalismo es la teoría política de gobierno fundante de la racionalidad propia de los dispositivos de regulación biopolítica. Él entiende que a la par de las instituciones disciplinarias, se crean las condiciones para que la población funcione como un recurso económico y productivo, y a su vez, para que se forme como una multiplicidad civilizada, es decir, un conjunto de sujetos de derecho con responsabilidades políticas y civiles. A partir de tales señalamientos Foucault comienza a delinear la noción de gubernamentalidad como manera de abordar “el problema del Estado y de la población” (Foucault, 2006:140). El concepto de gubernamentalidad es operativo para pensar la capacidad de las tecnologías y dispositivos de poder en delimitar y modelar las lógicas de acción de los sujetos, encaminando sus conductas hacia cierto fin deseado, el cual es en sí mismo una construcción. En un primer momento, gubernamentalidad designa una forma específica de régimen de poder, ya que Foucault lo liga con la constitución del Estado moderno en Occidente durante el siglo XVIII. Puntualmente, por gubernamentalidad se refiere a un

conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, el análisis y reflexiones, los cálculos y tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por gubernamentalidad entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejó de conducir, (...) hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otro el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último (...) creo que habría que entender a la gubernamentalidad como (...) el resultado de un proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI se gubernamentalizo poco a poco (Foucault: 2006:136)

Si bien el concepto resulta históricamente situado ya que refiere al problema del Estado moderno y recorta un dominio específico de relaciones de poder, en el curso *Nacimiento de la Biopolítica* (2007) Foucault amplía el alcance teórico de gubernamentalidad a otras relaciones de poder, justamente, porque define el campo estratégico⁶ de las prácticas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres, es decir, a las racionalidades con las que se ejecutan las prácticas de gobierno. Si el Estado se ha ido gubernamentalizando es porque ha logrado capitalizar ciertos procesos de administración de las conductas. Sin embargo, este proceso va a verse tensionado cuando en la gubernamentalidad neoliberal, el ejercicio del poder estatal sufre una reconfiguración en tanto su centralidad estará tensionada por la entrada en escena de nuevas tecnologías gubernamentales. En tal reconfiguración intervienen la teoría del capital humano y la subjetividad del “empresario de sí mismo”, desarrolladas ambas en lo que Foucault denomina gubernamentalidad neoliberal; éstas serán operativas, entre otras reflexiones, para pensar el discurso de la inclusión educativa y re-significarlas en nuestra situación contemporánea.

⁶ “Foucault distingue tres sentidos del término “estrategia”: 1) Designa la elección de los medios empleados para obtener un fin, la racionalidad utilizada para alcanzar los objetivos. 2) Designa el modo en el que, en un juego, un jugador se mueve de acuerdo con lo que piensa acerca de cómo actuarán los demás y de lo que piensa acerca de lo que los otros jugadores piensan acerca de cómo se moverá él. 3) Designa el conjunto de procedimientos para privar al enemigo de sus medios de combate, obligarlo a renunciar a la lucha y obtener así la victoria. Estos tres sentidos se resumen en la idea de la estrategia como “elección de las soluciones ganadoras” (Castro, 2011: 241).

Capítulo II: Mercado, seguridad y normalización: el arte de gobernar liberal

Dentro de la discursividad atinente a la inclusión educativa, encontramos una variedad de referencias relativas al rol del Estado, por lo cual, resulta pertinente señalar ciertos argumentos pensados por Foucault acerca de la manera en la que se desarrolló el gobierno de los vivos a partir de la modernidad.

En *Seguridad, Territorio y Población* (2006) y en *Nacimiento de la Biopolítica* (2007) Foucault menciona algunos aspectos fundamentales del liberalismo que resultan claves para la comprensión de las prácticas de gobierno y de las subjetividades contemporáneas. Por “arte de gobernar liberal” Foucault entiende que a partir del siglo XVIII, el Estado va a verse autolimitado desde su interior por una razón de hecho: la economía política. Esto significa que, en contraposición al Estado absolutista, la condición de existencia del Estado liberal es la tendencia hacia su limitación por parte de la economía política; aquella determinaría cuáles prácticas de gobierno serían convenientes y cuáles no, basándose en la concepción de que los objetos tienen una naturalidad propia y la acción del Estado no debería modificarla; por lo contrario, la razón gubernamental debería preocuparse por “no gobernar demasiado” (Foucault, 2007:29).

Por lo tanto, Foucault advierte que la razón económica va a constituir el “principio de veridicción” de la práctica gubernamental. “Ese nuevo arte de gobernar (...) no consiste en asegurar un aumento de la fuerza, la riqueza y el poder del Estado, el crecimiento indefinido del Estado, como en limitar desde adentro el ejercicio del poder de gobernar” (Foucault, 2007:43). El mercado entonces, a fines del siglo XVIII, va a revelar cuáles son las prácticas gubernamentales correctas de las incorrectas. El gobierno, en este caso, centralizado en la práctica estatal, queda limitado por el respeto a la verdad, igualada al mercado. Por otro lado, el derecho, cuya función había sido durante la razón de Estado la de intensificar el poder del soberano, en el siglo XVIII va a funcionar como límite externo de su poder a partir del reconocimiento de los derechos imprescriptibles de los individuos postulados por el derecho natural, los cuales no podían ser transgredidos por el soberano (Foucault, 2007:25) ya que eran considerados inherentes a la naturaleza de la persona

humana, anteriores a la existencia de cualquier institución. A su vez, Foucault alude al concepto de sociedad civil como otro de los límites del accionar del Estado liberal. Esta última no es un dato objetivo sino el “correlato de una tecnología de gobierno cuya medida racional debe ajustarse jurídicamente a una economía entendida como proceso de producción e intercambio” (Foucault, 2007:336). En este sentido, la sociedad civil se consolida como algo distinto del Estado, instituyendo así la supremacía de lo privado ante lo público (Puelles Benítez, 1993).

El desarrollo del liberalismo supone para Foucault también el de los denominados “dispositivos de seguridad”. Estos consisten en insertar cualquier fenómeno en cuestión dentro de una serie de acontecimientos probables donde se fijarán medidas óptimas y otras aceptables, más allá de los cuales no habrá que pasar (Foucault, 2006). Foucault distingue los mecanismos disciplinarios de los dispositivos de seguridad en tanto que la regulación es el elemento central en los dispositivos de seguridad y la prohibición es el de la disciplina; la norma es la característica central en la disciplina y por ella se rigen los comportamientos idealmente buscados a través de la inserción de los individuos en las instituciones (2006:69). Si bien Foucault las diferencia, también señala que la disciplina y la seguridad son modulaciones tecnológicas que se acoplan unas con otras, por lo tanto pueden convivir en un mismo momento.

Lo específico de la seguridad es la probabilidad de calcular riesgos a partir de las estadísticas y con ello pensar intervenciones preventivas en base a las estimaciones recogidas, característica fundante de la biopolítica. A la luz de esta concepción es posible analizar ciertas políticas públicas como tecnologías de gobierno que apuntan a la seguridad de la población, es decir, que plantean intervenir la regulación de la población a partir de estimaciones probabilísticas para provocar comportamientos deseados. En esas políticas se inscribe el presente análisis.

Los mecanismos de seguridad y de disciplina abordan de distinta manera el tema de la normalización si bien es un objetivo de ambos. Para Foucault la “normalización disciplinaria (...) pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo, lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo” (Foucault. 2006:76), por ello existe una primacía de la norma. Los dispositivos de seguridad en cambio consisten en “hacer interactuar esas

diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables” (Foucault, 2006:83); en este caso la norma se deduce de lo normal.

La lógica de la seguridad se relaciona íntimamente con el concepto de libertad, bastión del liberalismo. Este vínculo subraya la conflictividad interna del liberalismo, que, obligado a administrar y organizar las condiciones en las que se puede ser libre, se dota de instrumentos de control, limitación y coerción (dispositivos de seguridad) en los que la misma libertad se ve amenazada. Ligado a esto, uno de los valores liberales primordiales es la afirmación del interés individual. Para Foucault la gubernamentalidad liberal busca justamente impedir intervenciones que sobrepasen los intereses individuales o colectivos (Foucault, 2007) ya que ir en contra del interés general era sinónimo de atentar contra la libertad individual. De todas formas, Foucault entiende que la libertad es “una relación entre gobernados y gobernantes” por la que se produce y se organiza la misma idea de libertad. La libertad del liberalismo no es un dato natural, sino algo fabricado discursivamente. Por ello, Foucault sostiene que una parte constitutiva de la libertad liberal, es su contracara, la seguridad: “el liberalismo tendrá que arbitrar a cada instante la libertad y la seguridad de los individuos alrededor de la noción de peligro” (Foucault, 2007:86). El peligro también pasa a ser un componente del liberalismo, principio sin el cual no podrá ejercer su razón gubernamental. El liberalismo es un arte de gobernar que en lo fundamental manipula los intereses y al mismo tiempo debe garantizar que los individuos estén expuestos lo menos posible a los peligros. A partir de esta reflexión, Foucault señala que el liberalismo especula con que los intereses individuales no sean opuestos a los intereses de todos para garantizar su legitimidad, lo cual habilita al desarrollo de una “cultura del peligro” (Foucault, 2007:87), y consecuentemente al despliegue de las prácticas de preventivas y securitarias. La seguridad es justamente ese “principio de cálculo” que protege el interés colectivo contra los intereses individuales y viceversa, señalando así una contradicción de la cual el liberalismo puede desprenderse. En estas tensiones es posible iluminar ciertos aspectos que presentan al arte de gobernar liberal plagado de contradicciones y modulaciones heterogéneas.

Concretamente, Foucault sostiene que el temor por la pérdida de ciertas libertades consideradas fundamentales, se transforma en posibilidad de peligro para el liberalismo a partir de la crisis económica y política originada en 1929 en Estados Unidos. En ese

momento, el Estado comienza a intervenir en materia económica en pos de regular los desequilibrios financieros y sociales a pesar de que esa intervención se mostrase contraria a los principios fundamentales del arte de gobernar liberal. Es decir, para todos esos dispositivos destinados a producir la libertad y que, llegado el caso, corrieran riesgo de producir lo contrario (socialismo, fascismo, nacionalismo), se establecieron mecanismos de intervención económica (Foucault, 2007). Esto dio lugar a lo que Foucault denomina “crisis del dispositivo general de gubernamentalidad” (2007:92) y constituyó la condición de posibilidad de nuevas evaluaciones y proyectos de gobierno liberal de los cuales se desprenderán el ordoliberalismo alemán y en el neoliberalismo norteamericano, raíces de la gubernamentalidad neoliberal contemporánea.

Cabe la pregunta por la existencia de estos elementos tematizados por Foucault, característicos del arte de gobernar liberal en el orden biopolítico de nuestros días. La lógica de la seguridad, la convivencia entre peligro y libertad y la normalización persisten, se han reformulado o ¿de qué manera podemos descubrirlos? ¿Se encuentran presentes en el discurso de la inclusión educativa?

II.1 La educación en el arte de gobernar liberal

En el escenario sociohistórico descrito, el lugar ocupado por la educación en la proyección de la gobernanza liberal amerita una puntualización. Como se mencionó previamente, la formación de los individuos fue determinante para el avance y desarrollo capitalista de las sociedades occidentales. La creación de un sujeto libre, comprometido e involucrado con las necesidades del naciente orden liberal fue en parte gracias a la fundación de sistemas educativos nacionales que garantizaron la producción de una ciudadanía adaptable a la lógica del afianzamiento del mercado. De allí que el modo de diseñar e intervenir con políticas educativas sobre la población es de suma relevancia. De acuerdo con lo antedicho por Foucault (2006, 2007), si a partir del liberalismo el mercado funciona como lugar de verdad de la práctica política, la educación es uno de los medios de creación de una cultura e identidad nacional funcional a los requerimientos del desarrollo del capitalismo nacional. El vínculo histórico saldado entre Estado y educación tiene que ver con que el segundo capitaliza parte del control de la población a través de la conformación del sistema educativo moderno, entendido como un dispositivo institucional

que debe acoger a la población para formarla, normalizarla y disciplinarla. Paradójicamente, la limitación del accionar gubernamental del Estado liberal en general contrasta con el papel protagónico que éste asumió en relación a la educación. El surgimiento de los sistemas modernos de educación, primero en Europa y luego en Latinoamérica, vino a conformarse con las ideas positivistas de orden y progreso, también aquellas de libertad y la igualdad surgidas de la Revolución Francesa y la ilustración. Puelles Benítez (1993) sostiene que la idea de la educación como servicio público, abierto a todos, organizado y controlado por el Estado es deudora de la Revolución Francesa. En dicho desenlace surgió el debate entre una concepción emancipatoria de la educación, donde la promoción del acceso se identificaba con la superación de la desigualdad social y con la posibilidad de movilidad e inserción social, y por otro, una concepción más restrictiva por la cual la gratuidad del acceso se limitaba a la educación popular y la instrucción superior estaba destinada para las clases altas, concepción que triunfaría en el siglo XIX (Puelles Benítez 1993).

En clave foucaultiana, Veiga Neto (2013) propone que la educación “es un componente imprescindible para el funcionamiento y la acción de la biopolítica, pues es por la educación que el biopoder y los dispositivos de normalización se extienden sobre, a través de y más allá de todos nosotros” (2013:11). Para Veiga Neto la educación está ligada a lo social porque implica un proceso de transmisión sociocultural que no tiene que ver con lo biológico pero que se inscribe en un cuerpo social productor de cultura. La escuela, desde su nacimiento como institución de la modernidad, es un lugar por donde se tamiza aquello que quiere ser transmitido y conservado, donde se instituyen prácticas y saberes normalizadores que buscan guiar las conductas sociales. Por lo tanto, lo educativo supone necesariamente una relación de poder donde un conjunto de saberes y un discurso hegemónico busca ser divulgado e inculcado, aspecto que otorga sentido y dirección a las decisiones y políticas educativas. Podemos afirmar entonces que la educación es una tecnología de regulación de la sociedad que funcionó, de acuerdo con Tiramonti (2005), mediante la masiva incorporación de sus miembros a una red institucional que proporcionara una guía ética de los comportamientos y un orden cultural, requerimientos para la reproducción de la incipiente configuración social capitalista. En suma, la educación ofició de garante del funcionamiento del sistema político, social y económico, por ello

devino una necesidad social y a su vez impulsó la difusión de una cultura y valores liberales que garantizaron la consolidación de un imaginario de integración y cohesión social.

Desde sus inicios, el discurso pedagógico fundamentó la existencia de la escuela, definida por el objetivo de la transmisión de un legado cultural, como lugar de encuentro entre los miembros de la sociedad constituidos por una desigualdad de base por la cual unos eran poseedores de los saberes de los que otros se encontraban ausentes. Así, la institución asumió una función pública y una tarea “igualadora” posibilitando la formación y producción de los infantes en futuros ciudadanos y sujetos de derecho, a pesar de cualquier diferencia social, económica, política, o cultural, entre otras variantes. Si por un lado la educación es la que permitía igualar a los sujetos, por otro, el interés por la formación del ciudadano impulsó la creación de las legislaciones que finalmente cristalizaron en la constitución de los Estados Docentes⁷ y la organización del sistema masivo de instrucción pública como hoy lo conocemos (Paviglianiti, 1993).

En el caso de nuestro país, este proceso estuvo tensionado por la afirmación de una cultura nacional y la llegada de inmigrantes europeos en el siglo XIX, lo cual fundamentó la búsqueda de la integración de aquellos que arribaban con diferentes lenguas, culturas, tradiciones, religiones o etnias, entre las principales distinciones. El proyecto político de la educación no era generar autonomía de pensamiento en el educando, sino el de crear acuerdos sobre una cultura retenida como la deseable de ser transmitida, a partir de la construcción de un Nosotros homogéneo diferente de un Otro.

A su vez, la educación definida como clave para la “ciudadanización”, logró configurar el lugar de la barbarie identificada especialmente con comunidades originarias que habitaban nuestro país como una anomalía a sortear sea a través de la educación, sea a través del exterminio. Estas eran identificadas con el atraso, lo vetusto, lo animal, es decir, con formas no conducentes al progreso industrial e ilustrado de la nación. En esta línea Grinberg (2013) argumenta que “América Latina se yergue sobre las aseveraciones de atraso civilizatorio, donde la educación o su falta constituyen la clave de explicaciones que se reactualizan y recolocan hasta el siglo XXI.”(2013:82).

⁷El Estado liberal postula y asume la responsabilidad y el deber de adjudicarse la legislación y reglamentación del proceso educativo en el marco nacional.

En 1884 se sancionó la ley 1420 por la cual el Estado liberal conservador argentino se tornó garante de la educación pública, obligatoria gratuita y laica, dando cuenta de su rol decisivo (Torres, 2001). Esta ley, siguiendo a Tiramonti (2005), expresó la voluntad de los sectores dominantes de constituir una ciudadanía moderna que sostuviera racionalmente la legitimidad del poder político y, al mismo tiempo, incorporara un conjunto de valores y creencias comunes para cimentar el lazo de la nacionalidad en una población caracterizada por una heterogénea procedencia. A su vez, dicha ley marcó un quiebre del monopolio educativo de la iglesia cristiana que se basaba en el dogma de que una educación perfecta podía ser sólo cristiana (Paviglianiti, 1993; Feldfeber, 2011a).

A su vez, el acceso a la educación fue coherente y necesario para nuestra inserción en el mercado mundial como país agroexportador y para la creación de una mano de obra que llevara a cabo ese proyecto (Garrido, 2014), lo cual sugiere la importancia del mercado como factor determinante de las prácticas gubernamentales liberales.

El gran fenómeno de la modernidad en relación a la configuración de infancia y de la juventud fue su escolarización. Este aspecto permitió identificarlas con el desarrollo del país, “el porvenir” (Carli, 1993) Por tal motivo, normalizar, corregir, disciplinar y prevenir a esos sujetos eran las tareas de la institución escolar de principios del siglo XVIII y XIX. Desde su concepción moderna, la necesidad de producir al futuro ciudadano libre, al trabajador disciplinado y de difundir cierta homogeneidad cultural en vistas de la creación de una nación, habilita la pregunta por el valor asignado a la educación. ¿Es ella una de las tantas herramientas políticas para el ordenamiento liberal de la sociedad o representa el elemento constitutivo por el cual se puede afirmar que el Estado moderno, guiado por las necesidades del mercado es de por sí educador?

II.2 Gubernamentalidad neoliberal: gobierno del mercado y administración de lo social

El neoliberalismo es uno de los discursos referenciales a la hora de explicar y buscar una comprensión de la realidad contemporánea. Se suele definir al discurso neoliberal en sus coordenadas económicas, sin embargo el neoliberalismo no es sólo economía, es una manera de pensar y actuar en el mundo. Es justamente en esa dirección hacia donde apunta Foucault en el *Nacimiento de la Biopolítica* (2007). En estas clases, el filósofo francés busca a través de su método histórico crítico, una comprensión del neoliberalismo no como

la renovación de viejas doctrinas del liberalismo clásico, como lo podría insinuar su nombre, sino en su apreciación como manera específica de gobernar del capitalismo. En este curso Foucault destina las clases que van desde el 31 de enero hasta el 21 de marzo de 1979 a la reflexión acerca del neoliberalismo a partir del modelo alemán, que se gesta luego de la segunda guerra mundial, y del neoliberalismo norteamericano que se empieza a consolidar en los años sesenta. En estos encuentra el germen del neoliberalismo y lo que en los próximos decenios podemos identificar como su momento de auge a nivel global (décadas de 1980 y 1990, 2000).

El catedrático del *College de France* sostiene que el neoliberalismo nace como corriente de pensamiento en disputa contra la planificación central (Estado socialista) y la planificación descentralizada (Estado de Bienestar) y es una crítica explícita de ciertas políticas de posguerra a saber, el *New Deal* (Estados Unidos-1935), el Plan *Beveridge* (Reino Unido-1942), y la planificación centralizada de la URSS. A su vez, estos planes habían surgido como respuesta a la crisis del sistema capitalista de 1929 que implicó un contexto de recesión, desempleo y de pérdida de confianza en las bondades del sistema, potenciado por las trágicas huellas de la primera postguerra que supo dejar a los países involucrados en arduas dificultades económicas, políticas y sociales. En consecuencia, comienzan a evaluarse distintas salidas político-económicas para salvaguardar la continuidad del capitalismo, tales como las políticas de estímulo de la demanda y de pleno empleo que exigieron la planificación y la regulación social y económica por parte del Estado. El pensamiento económico, estructurado por los análisis de John Maynard Keynes, otorgó el marco analítico para la intervención del Estado en la economía; éste justificaba la regulación estatal del sector financiero a través de la tasa de interés y defendía la garantía de derechos de bienestar como la seguridad social, salud y educación como forma de combatir la pobreza y garantizar niveles de vida digna a toda la población. También perseguía el objetivo de reactivar la economía mediante el aumento de la capacidad de consumo.

Frente a este panorama, Foucault señala la realización del Coloquio *Walter Lippmann*, efectuado en Francia en 1938, como punto de convergencia de los pensadores liberales europeos y americanos que veían en el *Welfare State* una amenaza a la libertad individual y temían por el ascenso del pensamiento económico keynesiano. El coloquio de *Walter*

Lippmann sirvió para reconfigurar las relaciones entre Estado y mercado, que siempre habían sido pensadas separadamente por el liberalismo clásico. Foucault (2007) argumenta que el neoliberalismo rechaza la decisión de que la intervención por parte del Estado en la economía en un contexto de crisis, evitaría la pérdida de ciertas libertades fundamentales. Para los neoliberales este punto acarrea dos problemas: el primero referido a la libertad, que para ellos no debía ser garantizada por el Estado ya que era una condición inherente al ser humano quien debía poder administrar su vida sin condicionamientos externos; el segundo relativo a la “fobia al Estado” (Foucault, 2007: 219), es decir, al crecimiento de sus facultades de intervención en el dominio de lo social, lo que constituía un signo de exceso de gobierno que podía decantar en la generación de gobiernos autoritarios y totalitarios. Es en este sentido entendían que el accionar del Estado no debía desaparecer, sino ser funcional a la libertad y la competencia económica. Así comienza una reconfiguración en las formas de ejercicio del poder por las que el Estado va a tomar distancia de la gestión directa de una serie de procesos sociales, replegándose y dando lugar a la aparición de nuevas tecnologías gubernamentales.

Para Foucault (2007), uno de los espacios teóricos más relevantes del neoliberalismo fue la escuela de Friburgo, cuyos representantes eran los ordoliberales alemanes⁸. Para ellos el Estado debía garantizar únicamente el funcionamiento del mercado mediante políticas que establecieran condiciones artificiales de competencia. La política social era entendida en términos de subordinación a la política económica ya que para los ordoliberales “la política no debería ser más generosa cuanto más grande sea el crecimiento económico. Es éste quien, por sí solo, debería permitir a todos los individuos alcanzar un nivel de ingresos suficiente para tener acceso a seguros individuales, la propiedad privada, la capitalización individual o familiar” (Foucault, 2007:178). Al mismo tiempo los ordoliberales promovían una *Vitalpolitik* (Foucault, 2007:186) que indica la defensa de la generalización de la forma empresa a todos los ámbitos de lo social, tendiendo hacia “una sociedad ajustada no a la mercancía y a su uniformidad, sino a la multiplicidad y la diferenciación de empresas”

⁸ La escuela de Friburgo nucleaba a los economistas neoliberales Walter Eucken, Franz Böhm, Alfred Müller-Armack, Leonhard Miksch, Adolf Lampe, Otto Veit, entre otros. Ellos lanzaron la revista *Ordo* en 1936 e influenciaron la política económica de la Alemania de post guerra. (Foucault, 2007:127)

(Foucault, 2007:187) y una *Gesellschaftspolitik*, “una política de la sociedad y un intervencionismo social a la vez activo, múltiple, vigilante y omnipresente” (Foucault, 2007:189) que no está dirigida a la regulación del mercado, sino a anular “los mecanismos anticompetitivos que pueda suscitar la sociedad” (Foucault, 2007:190). A partir de ello pensaban en la pobreza y en la desigualdad: tanto los ordoliberales como los neoliberales norteamericanos abogaban por concepciones relativas a “impuestos negativos” (Foucault, 2007:242) y una educación y sanidad pública entendida de manera asistencial, lo que demuestra para Foucault un desinterés por combatir la pobreza absoluta y la redistribución de la riqueza ya que hubiese implicado una desregulación del mercado mediante intervenciones estatales. En este contexto, el poder público no poseía la naturaleza de un decisor económico, sino que definía “el marco” (Foucault, 2007:172) en el que operaban los agentes económicos, acotando mediante leyes los límites de las actuaciones estatales y cediendo el peso de la regulación social a las normas del mercado, característica central del gobierno neoliberal.

En comparación con el ordoliberalismo, el neoliberalismo norteamericano es una formación más radicalizada del libre mercado ya que extiende la racionalidad mercantil a dominios considerados hasta ese momento no económicos; la forma económica del mercado funciona como “grilla de inteligibilidad, principio de desciframiento de las relaciones sociales y de los comportamientos individuales” (Foucault, 2007:280). Específicamente en la caracterización que hace del neoliberalismo norteamericano, Foucault sostiene que es “un estilo general de pensamiento, análisis e imaginación” (Foucault, 2007:254), una manera de ser y pensar. En *Posdata a las sociedades de control* (1991) Deleuze continúa a su manera el análisis foucaultiano y describe al neoliberalismo como tecnología gubernamental y como tal, productora de realidades y de verdades que configuran un sentido común, una forma de ser y habitar el presente.

Foucault se interesa por comprender los desplazamientos entre liberalismo y neoliberalismo: si en el primero se le pedía al gobierno que respetara la forma del mercado y dejara hacer, en el neoliberalismo el dejar hacer se invierte para transformarse en “una suerte de tribunal económico permanente frente al gobierno” (Foucault, 2007:286). Este tribunal también se cuele en la subjetividad, tal es así que la gubernamentalidad neoliberal da lugar una forma de sujeto que Foucault denomina *homo aeconomicus* neoliberal

(Foucault, 2007: pp. 292,306) o “empresario de sí mismo”. Esta figura alude a un individuo capaz a gestionar su propio bienestar, tanto laboral o afectivo tal como si fuera una micro empresa y es dotado de una racionalidad económica cuasi natural, de la cual los fundadores del neoliberalismo parten para analizar las conductas humanas.

Para Foucault el *homo aeconomicus* representa un desafío para el poder del soberano, porque lo incapacita en su dominación en la esfera económica. En este sentido, el modo de gobierno de los sujetos característico de las sociedades neoliberales funciona atribuyendo a cada uno de los individuos la responsabilidad de su propio bienestar, evaluando y resolviendo mediante decisiones estratégicas de acuerdo al contexto en el que le toque vivir. En esta concepción se le otorga una nueva dirección a las intervenciones del poder estatal, las cuales ahora defienden una política social que busque que cada individuo cubra sus propios riesgos como la salud, vejez y muerte. Es decir, los servicios sociales garantizados en su momento por el Estado de Bienestar como la salud, la educación, las pensiones, la cobertura de accidentes, los servicios de seguridad, adoptan la forma de mercado. Leyendo a Foucault, Maurizio Lazzarato en *La fábrica del hombre endeudado* (2013) señala como se desplazan las lógicas políticas desde el capitalismo de bienestar hacia el neoliberalismo: “nada de derecho a la vivienda, sino créditos inmobiliarios; nada de derechos a la escolarización, sino préstamos para pagar los estudios. Nada de mutualización contra los riesgos (desempleo, salud, jubilación, ect), sino inversión en los seguros individuales” (Lazzarato, 2013:127). De esta manera, el sujeto, respaldado por la idea de libertad individual, deviene gestor de sus riesgos, empresario de sí mismo y dueño de su propio destino empero preso de la mercantilización constante de los derechos.

Luego de la crisis del modelo económico de postguerra, en 1973⁹, cuando todo el mundo capitalista avanzado cae en una profunda recesión que combinó bajas tasas de crecimiento

9 “Las raíces de la crisis, afirmaban Hayek y sus compañeros, estaban localizadas en el poder excesivo y nefasto de los sindicatos y, de manera más general, del movimiento obrero, que había socavado las bases de la acumulación privada con sus presiones reivindicativas sobre los salarios y con su presión parasitaria para que el Estado aumentase cada vez más los gastos sociales. Esos dos procesos destruyeron los niveles necesarios de beneficio de las empresas y desencadenaron procesos inflacionarios que no podían dejar de terminar en una crisis generalizada de las economías de mercado. El remedio, entonces, era claro: mantener un Estado fuerte en su capacidad de quebrar el poder de los sindicatos y en el control del dinero, pero limitado en lo referido a los gastos sociales y a las intervenciones económicas.” (Anderson,2003:11)

con altas tasas de inflación (Anderson, 2003), las ideas neoliberales logran afianzarse para finalmente materializarse en fuertes cambios político-gubernamentales, los cuales van a permitir importantes transformaciones en el orden de la subjetividad. La radicalidad de estas transformaciones no sólo alcanza a la educación, sino que la coloca en un lugar primordial para ampliar la esfera del capital a partir de una serie de procesos de producción de modelos de humanidad liberal.

Capítulo III: La educación en la configuración del capital humano

III.1 Capital humano: relaciones entre educación y neoliberalismo

Uno de los casos emblemáticos del neoliberalismo norteamericano trabajado por Foucault en *Nacimiento de la Biopolítica* (2007) y que interesa especialmente a esta investigación, es la teoría del capital humano. En primer lugar, Foucault señala que la noción de capital humano se relaciona con el trabajo, dominio para los neoliberales inexplorado por la doctrina liberal y la economía política clásicas, donde el trabajo había sido entendido a partir de su medición temporal y de esa manera se lo había abstraído de sus condiciones materiales para poder analizarlo y evaluarlo en términos meramente cuantitativos. Foucault, basándose principalmente en las obras de tres economistas, Theodore Schultz, Gary Becker y Jacob Mincer, afirma que el neoliberalismo se apropia de esta vacancia teórica para dar curso a un discurso específico sobre el trabajo postulando que la noción de capital humano permite el “análisis del trabajo en su especificación concreta y sus modulaciones cualitativas” (Foucault, 2007:259). Para Foucault esta reformulación indica una “mutación epistemológica” general del campo del análisis económico ya que desde Adam Smith, el objeto de estudio se había centrado en los mecanismos de producción, de intercambio y de consumo y sus interferencias en una estructura social dada. Por su parte, los neoliberales pretenden ajustar esos estudios a los modos de asignación de los recursos escasos por parte de los individuos. Ocurre entonces que la economía pasa a ser definida como “la ciencia del comportamiento humano” (Robbins citado en Foucault, 2007:260) la cual implica una relación entre fines y medios escasos que tienen usos que se excluyen entre sí, es decir, como un “análisis de la racionalidad interna, de la programación estratégica de la actividad de los individuos” (Foucault, 2007:261). Dentro de esta nueva orientación interpretativa respecto del trabajo, la pregunta principal de los neoliberales es por la forma en la que el trabajador utiliza los recursos que dispone; esto equivale a estudiar al trabajo como una “conducta económica practicada, puesta en acción, racionalizada, calculada por la persona misma que trabaja” (Foucault, 2007:261). En este pasaje Foucault hace visible la conceptualización del individuo como un sujeto económico activo y como un pensador racional y estratégico sobre cada decisión a tomar. Para Foucault el trabajo

implica entonces, “una aptitud, una idoneidad; como suelen decir, es una máquina” (Foucault, 2007:262). Lazzarato también alude a la teoría del capital humano en términos similares utilizando la expresión “un capital que es uno con el trabajador” (Lazzarato, 2006:6). A partir de este trastocamiento, la fuerza de trabajo no es un contenido que se puede abstraer, sino que es el individuo mismo, en una especie de simbiosis, el portador de su capital (actual o potencial).

Como fue adelantado en el anterior apartado, el “empresario de sí mismo” refiere al ajuste interpretativo y práctico que posibilita la extensión de la forma empresa hacia ámbitos que no eran de su incumbencia. Bajo esta perspectiva, la idoneidad del trabajador tiene que ver específicamente consigo mismo, con elementos innatos y adquiridos que van a provocar cierto nivel de ingreso de flujos (salario). Dichos elementos son los componentes esenciales del capital humano (Foucault, 2007¹⁰). Lo hereditario indica justamente lo biológico, lo genético, aquello con lo que contamos por ser descendientes de nuestros padres. Aquí Foucault hace una pequeña digresión para hablar de la relevancia de la genética en la actualidad, ya que gracias a ella se puede dar cuenta de los riesgos biológicos que afectan a nuestra especie, incluso antes de nacer; los riesgos con los que nos dicen que debemos convivir y a los que nos debemos enfrentar, son saberes que se desprenden de los estudios médico/científicos. Estos aprendizajes acerca de quién es cada uno de nosotros y con qué deberíamos convivir proporcionados por los supuestos datos duros que proporciona la tecnociencia, incluirían nuevas problemáticas en el diseño y planificación de políticas educativas.

Estas novedades llaman a la reflexión acerca de la dimensión de “lo adquirido”, tanto en lo que respecta al acceso de sistemas teóricos como a la apropiación de experiencias prácticas. Esta dimensión resulta de mayor complejidad porque se vincula con la voluntad de formar y de producir esa idoneidad que va a resultar del individuo. Lo adquirido implica la educación formal, el afecto, el tiempo dedicado a la lactancia, el tiempo en familia, los cuidados del niño, el nivel de cultura de los padres o los estímulos culturales en general. Lo destacable es que los neoliberales cuantifican todas estas variables para finalmente

¹⁰ Estas alusiones al tema del capital humano son trabajadas en las páginas 262-, 268, 269, 270 del *Nacimiento de la biopolítica* (2007)

comprenderlas como inversiones económicas con rentabilidad: “Se llegará de tal modo a un completo análisis ambiental, como dicen los norteamericanos, de la vida del niño, que podrá calcularse y hasta cierto punto ponerse en cifras; en todo caso, podrá medirse en términos de posibilidades de inversión de capital humano” (Foucault, 2007:270)

Se puede decir que el acceso a la salud (protección, higiene, atención médica) y el nivel educativo son elementos adquiridos centrales que transformarán a una persona en más apta y calificada, en un mejor capital humano, que podrá acceder a un mejor sueldo y así a una mejor calidad de vida, según el discurso y parámetros de la economía de mercado. Entonces, si la productividad de un individuo se encuentra condicionada por dichos elementos, las personas son consideradas factores de producción, reguladas por la oferta y la demanda de un mercado laboral y dependientes de inversiones sobre sí mismos para poder ofertarse como el mejor capital. Así el hombre y su cuerpo resultan la superficie donde pueden ser impresas un conjunto de inversiones simbólicas y afectivas. A causa de esto Foucault trae las reflexiones de Schumpeter acerca del desarrollo y crecimiento económico de las naciones: “Si hay innovación, es decir, (...) si se descubren nuevas formas de productividad, si hay invenciones de tipo tecnológico, no es más que la renta de cierto capital, el capital humano, o sea, el conjunto de las inversiones que se han hecho en el hombre mismo” (Foucault, 2007:272). Para Foucault, no sólo las políticas económicas, sino las sociales, culturales, educativas están orientadas para los neoliberales a la continua mejora del capital humano. En este caso, según la visión trabajada por Schumpeter, el problema del subdesarrollo radicaría en la falta de inversión en el capital humano.

A partir de estos señalamientos puede comprenderse el significado de las discusiones, los modos de gestión y la implementación de políticas diversas que tuvieron a la educación como blanco fundamental en países de regiones periféricas como Latinoamérica, luego de la segunda mitad del siglo XX. La centralidad de la lógica empresarial y la concepción de uno mismo como capital indican justamente las mutaciones epistemológicas que trajeron aparejados desplazamientos en las formas en que la actividad social y el propio ser humano van a comprenderse, impactando tanto en las racionalidades gubernamentales como en las subjetividades.

III.2 Configuración neoliberal: sociedad de control y mercantilización de la educación

El neoliberalismo, como se ha señalado, ha tenido un largo periodo de gestación. Uno de los textos que formaliza el proyecto neoliberal es *Camino de Servidumbre*, de Friedrich von Hayek, escrito en 1944. Este es una reacción teórica y política contra el Estado de Bienestar. “Se trata de un ataque apasionado contra cualquier limitación de los mecanismos del mercado por parte del Estado, denunciada como una amenaza letal a la libertad, no solamente económica sino también política” (Anderson, 2003:11). A partir de tal prerrogativa, el neoliberalismo se lanza como programa político primero con las crueles dictaduras Latinoamericanas y sucesivamente con los gobiernos de Margaret Thatcher, en Inglaterra, y Ronald Reagan en Estados Unidos, en 1979; los países asiáticos se suman a fines de la década de los ochenta, y los ex países socialistas a partir de la década de los noventa, luego de la caída del muro de Berlín.

El orden neoliberal, ya consolidado globalmente, fundamenta una nueva institucionalidad mundial bajo las coordenadas del libre mercado y los derechos de propiedad, centralizadas en organismos como el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio, entre otros. Las reformas estructurales acaecidas en la mayoría de los países necesitaron de grandes préstamos para llevarse a cabo, por ello en este proceso se crea un nuevo bloque hegemónico, el sector financiero, el cual engloba a los acreedores, los banqueros, el Estado, las empresas, entre otros, consolidando a las finanzas y al sistema de endeudamiento como motores de la economía neoliberal (Lazzarato, 2013).

Si bien el objetivo primordial del capitalismo se constituyó siempre en el perseguir el aumento de la tasa de beneficio del capital, con el neoliberalismo, esto se realizó a través de la privatización de las empresas estatales, la desregulación de los mercados, la ejecución de políticas de ajuste, la expansión de las empresas transnacionales, el desmantelamiento de los servicios sociales, entre otros. Todas estas medidas se tomaron persiguiendo los principios de libertad y competencia, tal como lo había presentado Foucault (2007).

Paralelamente a la consolidación del neoliberalismo, los cambios en el sistema productivo y los avances de la técnica posibilitaron nuevas reflexiones teóricas acerca de

las transformaciones del capitalismo. En el notable ensayo *Post-criptum sobre las sociedades de control* (1991), Deleuze teoriza acerca de aquellas nuevas formas sociales que se gestan a partir de la crisis de las sociedades disciplinarias, crisis reconocida por el mismo Foucault. La disciplina, basada mayormente en el poderío de sus instituciones, ya no resultaba suficiente para comprender las formas de poder contemporáneas. Ahora y a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías, el control se lleva a cabo principalmente mediante medidas temporales y a distancia, siendo la virtualidad una de las características más ilustrativas (Lazzarato, 1997; Deleuze, 1991).

En este tipo de sociedades las reglas no son externas a los individuos, sino que es necesario que estén corporizadas en ellos, quienes deben tomar los objetivos de las instituciones como propios. Esto alude a lo que Foucault (1990) presenta como tecnologías del yo, las cuales refieren a las obligaciones autoimpuestas a diferencia de las tecnologías de poder que establecen las obligaciones impuestas. Las tecnologías del yo "permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos" (1990:48). La era de la vigilancia se ve desplazada por nuevos insumos que garantizan el control de los individuos, siendo ellos libres de cualquier atadura los sujetos quienes deban gestionar su vida, según el discurso neoliberal.

En las sociedades de control no se trata de impedir la salida, sino de obstaculizar la entrada. No es sencillo acceder a puestos laborales privilegiados, porque para poder hacerlo hay que contar con distintas condiciones entre las cuales una de las principales es la económica, "el hombre ya no está encerrado, sino endeudado"(Deleuze, 1991:3). La deuda es generada por la creciente demanda de especialización, lo cual sugiere al ciudadano contemporáneo la necesidad de una actualización constante de sus estudios, los cuales en la mayoría de los países son altamente costosos. El endeudamiento también es sinónimo de consumo ya que para las sociedades tecnocapitalistas los bienes y servicios, en constante renovación y obsolescencia, están al alcance de todos, siempre y cuando se posea la posibilidad de consumir, y cuando no, el endeudamiento parece ser la forma más fácil de acceder a aquello que el mercado ofrece. En esta línea Lazzarato (2013), alude a la

subjetividad endeudada como una de las formas neoliberales de control y modelamiento de la subjetividad.

En la caracterización de las sociedades de control, Deleuze señala “una evolución tecnológica pero, más profundamente aún, una mutación del capitalismo” (Deleuze, 1991:3); si las sociedades de soberanía manejaban máquinas simples y las sociedades disciplinarias máquinas energéticas, “las sociedades de control operan sobre máquinas de tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y el activo la piratería o la introducción de virus” (Deleuze, 1991:3). Más adelante, el autor afirma que el capitalismo de producción y de la propiedad ha quedado atrás para dar lugar al capitalismo de superproducción donde lo que quiere vender son servicios y acciones ya que la fábrica ha cedido su lugar a la empresa, aludiendo así a los análisis foucaultianos sobre las modulaciones de poder neoliberales.

Otro de los procesos emergentes de la sociedad contemporánea es el denominado “capitalismo cognitivo”, el cual se define como un momento en el que el trabajo adquiere un carácter cada vez más inmaterial, centrado en la gestión útil del saber y el conocimiento como capacidad cognitiva de interpretar y movilizar información (Vercellone, 2006; Zarifian, s.d citados en Zangaro, 2013). Por lo tanto, comienzan a circular los términos “sociedades de conocimiento” o “sociedades de la información” como maneras de explicar la mutación cuasi estructural de los procesos productivos, de las actividades culturales, relaciones sociales y de la vida misma, en un mundo cada vez más atravesado por las tecnologías de información y comunicación. A decir de Barbero (2000) “la “sociedad de la información” no es entonces sólo aquella en la que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y la creación humanas” (2000:1) De esta manera el conocimiento deviene en fuerza productiva en sí misma. Entonces, si las tecnologías resultan fundamentales en la relación del humano con su entorno, el conocimiento e información comienzan a presentarse como el capital simbólico más valorado por el mercado y su posesión condiciona el lugar ocupado dentro de la estructura social. Por ello, mientras se promueve la universalización de la tecnología y el conocimiento, se profundizan también las diferencias de clase social, culturales y simbólicas mediante las cuales se tiene -o no- acceso a los nuevos procesos de producción.

Estos son algunos de los hitos contemporáneos, continuamente en un proceso de cambio, que afectan las realidades de las sociedades occidentales. Los conceptos/valores de libertad, autonomía, deseo han triunfado en el orden neoliberal tecnocapitalista donde todo parece estar al alcance del ser humano. La tecnología deviene sinónimo de posibilidad, de innovación, de futuro. Sin embargo, estas mutaciones también ofrecen un panorama de las formas que han adoptado las nuevas modalidades de poder y sujeción que aparentan ser consecuencia de nuestros deseos pero que cada día, a la vez, parecen alejarnos más de la emancipación del capital.

III.3 Reconfiguración neoliberal: masificación de la educación

En el marco de esta caracterización cabe analizar los procesos educativos y su vínculo con las políticas de inclusión social del último decenio. Actualmente se advierte una tendencia hacia una continua ampliación de los años obligatorios de escolaridad lo cual ha decantado en la masificación de la población escolarizada. Se puede decir que dicha tendencia tiene continuidad con la masificación de la escolarización iniciada a mediados del siglo XX en la mayoría de las sociedades occidentales (Tenti, 2007). En nuestro país, el sistema educativo moderno comenzó a ampliarse a mediados del siglo XX al virar hacia la formación de trabajadores. La escuela diversificó su función y los saberes que quería transmitir siendo coherente con las nuevas demandas del capitalismo desarrollista, funcionales al requerimiento de fuerza de trabajo necesaria para la industrialización de la nación argentina (Torres, 2001). Los gobiernos peronistas dieron relevancia a las escuelas técnicas y las nuevas clases trabajadoras vieron una posibilidad de inserción social a través de la educación en oficios. Una variable común de los tres gobiernos peronistas fue la democratización y popularización del sistema mediante la integración del mayor número posible de argentinos en los marcos educativos. Con la caída de Perón este proceso se paralizó y el proyecto pedagógico civilizatorio-estatal vigente desde fines del XIX, basado en un pacto democrático de expansión educacional y movilidad social mediante la escolarización fue desmantelado por los sucesivos procesos dictatoriales (Pineau et al., 2006).

El terrorismo de Estado ocupó la escena social y educativa. Con la dictadura iniciada en 1976, en un contexto de ajuste estructural, el Estado se mantuvo al margen del

sostenimiento económico de la educación. Asimismo se adoptó un discurso que articulaba la primacía de la familia y la iglesia en la educación y otro que justificaba el rol subsidiario del Estado en relación a la educación pública, la cual debía garantizar el orden y la lucha contra la subversión. Contrario a la masificación de los estudios superiores, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional reordenó el sistema de acuerdo a criterios meritocráticos y elitistas que produjeron una fuerte estratificación social al interno del sistema. Esta mutación respecto de la concepción educativa presentaba varios elementos del neoliberalismo y terminó de consolidarse en la década de 1990, aunque en un contexto democrático (Pienau et al., 2006). De todas maneras, junto a estas tendencias de corte más selectivo, los primeros años de la década de 1990 inauguraron un proceso de ampliación de los años de escolaridad obligatorios.¹¹ Éste se dio en el marco de una reestructuración capitalista, caracterizada por una reforma del Estado articulada con la implementación de políticas neoliberales previamente aplicadas en Argentina durante la dictadura militar. Aconsejados por los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, la mayoría de los gobiernos democráticos de la región Latinoamericana emprendieron un paquete de reformas estructurales, conocidas como el Consenso de Washington (CW), con el fin de estabilizar las economías apremiadas por el alto déficit público.

Para el caso argentino Tiramonti (2005) señala que luego de la hiperinflación de fines de la década de los ochenta, que fagocitó la caída del gobierno de Alfonsín y la anticipada asunción del presidente Menem, comenzaron a desplegarse las nuevas políticas neoliberales como “sanadoras” de la crisis económica, derivadas de las indicaciones del CW. Estas referían a la necesidad de transformar todo lo que resultaba atinente a la órbita estatal, caracterizada por la ineficiencia y lo vetusto y alimentaban la idea del cambio como algo inherentemente positivo y necesario. A grandes rasgos, las modificaciones fundamentales fueron la privatización de los servicios que estaban en manos del Estado¹², la profundización de una economía de libre mercado que incentivó la importación masiva de

¹¹La nueva obligatoriedad incluye un año de preescolar y nueve de educación básica. Los últimos tres años de la escuela media se transforman en un ciclo polimodal no obligatorio con cinco orientaciones diferentes. (Tiramonti,2005)

productos financiados a través de un creciente endeudamiento público y privado y una serie de políticas de ajuste de las cuentas públicas. Las consecuencias más notorias y directas de estas políticas fueron la destrucción de la industria nacional y la generación de altas tasas de desocupación. Asimismo, se instaló un discurso que desestimó la capacidad del Estado como instancia reguladora de la actividad económica y social lo cual implicó un retroceso en su posibilidad de intervenir en lo público. Estas medidas de orden económico tuvieron un efecto disciplinador en tanto se produjo una transferencia de ingresos que benefició a los sectores concentrados y la sociedad se vio envuelta en un proceso de aumento de la desigualdad social y el empeoramiento de las condiciones de vida, configurando un escenario signado por la pobreza y exclusión social creciente (Feldfeber, 2000).

La masificación de la escolarización provocada por la ampliación de la obligatoriedad conllevó una situación paradójica: dicho proceso atrajo problemas que no eran immanentes a los muros de la institución sino que eran problemáticas sociales, producto de desigualdades históricas. En tensión con los ideales de igualdad y de movilidad social ascendente sobre los cuales el proyecto pedagógico moderno se había elevado, la creciente ampliación de las matrículas escolares se demostró incapaz de cumplir la promesa igualadora dando lugar a la constitución de un “relato sobre la inclusión educativa” (Dussel, 2004). Esto se verificó porque las condiciones materiales en las que la mayoría de los nuevos incluidos ingresaron a la escuela demandaban una asistencia social primordial, ya sea de contención o de alimentación, lo cual produjo una reformulación o re-adaptación de las tareas de enseñanza hacia la atención de cuestiones sociales (Novoa, 2009; Tenti, 2007). De esta manera, dicha situación permite pensar a la escuela como escenario donde las dificultades de las pretensiones democratizantes de la educación se demuestran en su mayor contradicción. Descontando la necesidad coyuntural y la buena intención que significa la inclusión educativa de los sectores previamente excluidos mediante la obligatoriedad, no es una novedad que la insatisfacción de necesidades primarias (alimentación, contención afectiva,

12 Los servicios privatizados fueron gas, luz, agua, correo, teléfono, líneas aéreas, caminos y petróleo. Continuaron en manos de los estados provinciales servicios de salud, educación, jubilaciones, seguridad y justicia, considerados estos legítimos como propios de las funciones del Estado.

salud) complejiza sobremanera las posibilidades de asistir a la escuela e incorporar aprendizajes.

Sumado a esto, se generaron circuitos escolares diferenciados de acuerdo al origen social del alumnado, condicionando la apropiación de los grupos sociales subordinados de los saberes socialmente relevantes (Tenti, 2007; Gluz; 2006). En un camino similar, la escuela pública y privada comenzaron un proceso de segmentación por el cual la primera tendría el objetivo de la integración y la corrección de las desigualdades y la segunda la socialización de clase, dejando de lado la idea de una escuela pública para todos, cuestión que continua profundizándose actualmente (Cerletti, 2010).

De acuerdo a lo sostenido por Pablo Gentili (2011), parte del legado del neoliberalismo es la “exclusión incluyente” (2011:10), es decir, nuevas formas que asumió la exclusión social donde el derecho a la educación devino más formal que una situación de hecho, la cual se vio cristalizada con la reforma educativa de la década de los noventa. La inclusión de todos en la escuela dejó expuestas las desiguales condiciones en las que se encuentran gran parte de niños y jóvenes. Veremos más detenidamente ese proceso a continuación.

III.4 Reforma educativa neoliberal

En la década de los noventa se implementó la denominada “transformación educativa”. Los estudios de Pablo Gentili (1998) ofrecen una perspectiva esclarecedora acerca del panorama de las políticas educativas de este momento. Según el autor, las directrices neoliberales del CW permearon en la retórica de los programas institucionales generales así como también en la transformación educativa argentina; el autor encuentra que uno de los argumentos que la estructuraron sostenía que la mejora de la educación se hubiese visto imposibilitada por la existencia de un Estado burocratizado, incapaz de administrar lo social con eficiencia y eficacia. Por ello, en Latinoamérica el Estado redefinió su rol concentrándose mayormente en el financiamiento del sistema educativo y siguiendo las órdenes de los organismos internacionales. Estos últimos plantearon “estrategias” para resolver dicha situación proponiendo nuevos controles de calidad educativa a través de criterios de competencia y meritocracia y orientando la política educativa hacia la subordinación de las demandas del mercado de trabajo. Sintetizando, se trató de “transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado; negando su condición (real o

hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores” (Gentili, 1998:5). Esta concepción, que entiende a la educación como un bien de consumo, previó que la misma podía ser administrada por empresarios y técnicos, quienes representaban la mejor opción para llevar a buen puerto los objetivos propuestos (Gentili, 1998). Se ve aquí la presencia de modos de gestión y de implementación de políticas diversas que significaron la asimilación de la educación a procesos de orden económico.

En este contexto, el sistema educativo argentino se vio totalmente alterado. La reforma terminó de cristalizarse mediante la sanción de distintas leyes como la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N°24.049¹³, la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley Federal de Educación N° 24.195 (LFE) en 1993, las cuales habilitaron modificaciones ya sea en su estructura¹⁴ como en sus contenidos¹⁵, su organización y su relación con el aparato del Estado, en directa consonancia con los principios neoliberales de eficiencia del mercado (Tiramonti, 2005; Feldfeber y Gluz, 2011).

A continuación señalaré una serie de ítems que, de manera sucinta, plantean algunas cuestiones que presentó dicha situación educativa:

- Hacer de la educación una empresa: en el documento de 1991 “*Argentina. Reasignación de recursos para el mejoramiento de la educación*”, el Banco Mundial recomienda una reestructuración del sistema educativo en general, mediante un financiamiento ligado a criterios de eficiencia y una mejora de la equidad en el acceso a

13 Ley sancionada en 1991 que justificó el paso de las instituciones educativas de nivel medio y superior dependientes del gobierno nacional a las provincias en vistas de una mayor federalización del sistema. La descentralización, que apelaba a una mayor eficiencia en el desarrollo de las políticas y uso de los recursos, se trató en realidad de una política impulsada por objetivos fiscales, trasladando responsabilidades de gestión educativa a las provincias (Saforcada,2008)

14 Se crea la Educación General Básica (E.G.B.) dividida a su vez en tres ciclos, el último de los cuales incorpora dos años de la antigua educación secundaria.

15 Define nuevos contenidos básicos comunes (CBC)

la educación, con un acento prioritario en la escuela primaria. Feldfeber (2000) presta atención al hecho de que este informe señale que el objetivo de fondo de todas las reformas del sector público era el equilibrio de las cuentas. Así, se hace visible un pensamiento que entiende a educación como un bien administrable según lógicas empresariales.

- Estado ineficiente: Lo estatal en ese momento era sinónimo de deficiencia (Feldfeber y Gluz, 2011). Según Puiggrós (1996) uno de los argumentos centrales de las políticas educativas neoliberales es que los sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y por ello sus productos (alumnos?) son de baja calidad. Mediante tal afirmación se buscaba sostener el fracaso de la educación pública para así justificar la reducción de responsabilidad del Estado en la educación. En la LFE la educación es definida como un “bien social” y el “Estado como responsable principal”, pero también las provincias, los municipios, la familia, la Iglesia Católica y la iniciativa privada (Art. 3), lo cual sugiere una paridad entre lo estatal y lo privado y desliza cierta subsidiariedad del Estado en materia educativa. Según Feldfeber (2000) el Estado asume un rol contradictorio porque descentraliza la prestación del servicio educativo a través de la ley de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos pero concentra el manejo de los recursos financieros y la toma de decisiones mediante la acción del Consejo Federal Educativo. El Estado, más que ausentarse, redefine su rol ajustándose a las nuevas relaciones de poder, hegemonizadas por la lógica de mercado.
- Privatización de la educación: el corrimiento del Estado en relación a la gestión de lo público provoca una valorización de la educación privada. Si por un lado se multiplica la cantidad de escuelas privadas, también se desarrollan propuestas de prestaciones privadas con financiamiento público, como el modelo de *voucher*¹⁶ difundido por Milton Friedman (Saforcada, 2009). Los límites entre la educación pública y privada se ven trastocados en la LFE porque la educación aparece como un todo público: “la

¹⁶ El sistema de *vouchers* fue una propuesta de mejora educativa realizada por Milton Friedman en su libro *Libertad de elegir*. Esta se basaba en la posibilidad de que las familias, entendidas como consumidores, pudieran elegir libremente el establecimiento al que enviarían a sus hijos. Para esto el Estado debía entregar unos vouchers canjeables por educación. El objetivo era forzar a las escuelas a mejorar los medios para ser más atractivas para los estudiantes, lo cual estimularía a las escuelas, bajo presión de la competencia, a elevar sus estándares de calidad.

tradicional distinción entre los ámbitos público y privado en materia educativa, se redujo a un problema de gestión” (Feldfeber, 2000:17) y la educación pública pasó a considerarse de gestión estatal. Para la autora esta separación no es casual ya que lo estatal indicaba ineficiencia y burocracia y el mercado y lo privado se asociaban a la eficacia, eficiencia y la libertad.

- Mercantilización de la educación: Para Saforcada (2009), en reforma educativa se introducen tres elementos propios del mercado: libre elección, autonomía y competencia. El primero refiere a que las familias, pensadas como consumidoras de un servicio puedan elegir libremente qué propuesta educativa quieren para sus hijos, aspectos valorizados por Milton Friedman en *Libertad de elegir* (2008). Para ello se postula que es necesario que las escuelas tengan autonomía para desarrollar sus propios proyectos. Esta autonomía refiere tanto a los aspectos pedagógicos como a los administrativos e inculca la responsabilidad por los resultados alcanzados a cada establecimiento como si fuesen unidades de gestión. Por último, la competencia, que adquiere un lugar central en este planteo, es la que permitirá que las escuelas desarrollen mejores propuestas educativas para poder atraer a sus “consumidores”. En este mismo sentido se crea un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (dependiente del Estado) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en consonancia con el cumplimiento de estándares de evaluación generales, los cuales apuntaban a la medición de resultados y a la acreditación de la calidad como medio para estimular la competencia. (Tenti, 2007, Feldfeber y Gluz, 2011).
- Expansión de la lógica de la compensación: Para Feldfeber y Gluz (2011) las políticas asistenciales y focalizadas, orientadas justamente a compensar las desigualdades sociales, constituyen un ejemplo paradigmático de la forma de intervención gubernamental y estatal durante dicho período. Estas políticas se fundaron en el principio de equidad, concebida como forma de no dar lo mismo a quienes no son iguales y se convirtieron en la estrategia de combate de la pobreza a través de infraestructura escolar, material didáctico, becas para estudiantes cuyas condiciones económicas se consideraban riesgosas para la continuidad de los estudios. Precisamente, este modo de accionar del Estado se distancia del modelo de prestación

de aspiración universal basado en la comprensión de la educación como derecho universal y humano (Gentili, 2011), expresado en la progresiva expansión de una educación común. Supeditar la gratuidad a la equidad, indica también el desdibujamiento del derecho universal a la enseñanza gratuita. De esta manera, “equidad”, resulta un concepto fundamental del discurso educativo de los noventa. Éste remite a una intervención puntual que implica la provisión de un bien y servicio faltante pero sin buscar una acción que permita socavar la complejidad del fenómeno de la desigualdad (Tiramonti y Suasnabar, 2001). La equidad es pensada como la compensación de los bienes y servicios que no pueden ser comprados, en este caso, la educación.

- Nuevas distinciones socio-educativas: otro efecto de la masificación es la creación de nuevas titulaciones como posgrados, doctorados y posdoctorados, lo cual habilita que el juego del mercado penetre en lo educativo. Este proceso puede leerse como una tendencia del sistema a inventar nuevas distinciones sociales basadas en la cantidad y calidad del nivel de estudios alcanzado. La educación formal, al masificarse no se torna más igualadora, sino que desarrolla sus propios mecanismos desigualitarios. En sintonía con la gubernamentalidad neoliberal trabajada por Foucault, Deleuze (1991) reafirma que “en una sociedad de control, la empresa ha reemplazado a la fábrica, y la empresa es un alma, un gas” (Deleuze, 1991:2) El autor también señala que la escuela y la educación han sido afectadas por la forma empresa y por la gobernanza del mercado. La “formación permanente” (Deleuze, 1991:2) advierte la mercantilización luego de los ciclos educativos escolares tradicionales, de nuevas etapas educativas ya que los títulos no son tan valiosos como solían ser y se revelan insuficientes para dar solvencia al individuo que va a venderse como capital en el mercado laboral. La formación permanente implica un *continuum* educativo y abre el juego de la competencia, al que solo podrán acceder aquellos que ya estén insertos en determinado (alto) nivel educativo y económico. La mejora y el “cultivo” de nosotros mismos como capital efectivamente es potestad de unos pocos.

La enumeración permite introducir ciertos desplazamientos en los sentidos en los que fue mutando lo educativo. Mediante la reforma de los noventa, la educación que parecía regirse por otros principios, se ve trastocada por la esfera del mercado tal y como lo había

recuperado Foucault. Esto justifica por ejemplo, que la educación vacile entre un sentido más ligado al derecho humano y otro a un bien de mercado. Del mismo modo, el afianzamiento de discursos relativos al merecimiento y al esfuerzo pone en tensión la universalización y pretensión democratizante de la educación así como también aquellos ligados a la esfera de la economía y del *management* (la eficiencia, la autonomía, la libertad, la competencia), han orientado las políticas educativas y han ido formalizando las subjetividades entorno al modelo empresarial.

El despliegue de la gubernamentalidad neoliberal gestiona así el desigual acceso a la educación y constituye la razón por la cual se justifica una intervención “subsanadora” del Estado en la regulación del acceso de aquellos sectores categorizados como “poblaciones vulnerables”, quienes por diferentes razones tienden a abandonar los estudios o simplemente no acceder nunca a ellos. La transformación de la década de 1990 ha sido criticada posteriormente pero ha dejado su huella en la educación argentina. Actualmente podemos descubrir aquellas marcas que nos permiten pensar en los pliegues y despliegues, en los posibles sentidos de un discurso de la inclusión educativa que se presenta como imperativo actual de las políticas públicas.

Parte Segunda: El discurso de la inclusión educativa

Capítulo IV: Neoliberalismo del siglo XXI: cambios, avances y continuidades

Según algunos autores, en los recientes gobiernos de Argentina y de ciertos países latinoamericanos¹⁷, habría surgido una reacción antineoliberal por la cual se instrumentaron nuevas lógicas de gubernamentales donde pudo notarse una revalorización del Estado como actor político central. En líneas generales, estas transformaciones priorizaron la ampliación de las políticas sociales por sobre el ajuste fiscal, los procesos de integración regional por sobre los tratados de libre comercio con las potencias económicas y un rol del Estado activo como conductor del crecimiento económico y de la distribución de la renta (Sader, 2009). En Argentina esto se concretaría a partir del denominado modelo de desarrollo nacional-popular (Natanson, 2008) que buscó contrarrestar los procesos de desindustrialización y reprimarización de la producción económica (Sader, 2008). El Estado se presentó como regulador social y asignador de recursos, ejemplo de lo cual fueron las políticas sociales y retórica de la universalización de derechos básicos por sobre la mercantilización de los servicios, la nacionalización del sistema de jubilaciones y pensiones, la cancelación de la deuda con el FMI, entre otros, contribuyendo a brindar autonomía y soberanía nacional, rasgos que con el neoliberalismo habían quedado oscurecidos.

Contrario a este punto de vista, otros autores señalan que estos gobiernos no son más que una continuidad del neoliberalismo en el siglo XXI basada en una expansión no ya de las privatizaciones y políticas de ajuste fiscal, sino de un modelo extractivo-exportador (Acosta y Gudynas, 2011), en la desactivación de distribución de la riqueza, la profundización de las desigualdades sociales y en la megaexplotación de los recursos naturales y la mercantilización de las tierras (Svampa, 2008). Además la precarización y

17 Nos referimos al caso de Brasil con Lula da Silva, Bolivia con Evo Morales, Ecuador con Rafael Correa, Argentina con Néstor Kirchner y Cristina Fernández, Venezuela con Hugo Chávez como los casos más contundentes.

flexibilización laboral, característica del neoliberalismo noventista, no habría sido rebatida y las políticas sociales continuarían reproduciendo la lógica asistencial (Svampa, 2008).

Ahora bien, partiendo de esta tensión, es posible reconocer en nuestro país ciertos desplazamientos tanto retóricos como prácticos, relativos al rechazo del modelo neoliberal; sin embargo desde este trabajo de tesis se parte del supuesto de que la gubernamentalidad neoliberal continúa haciendo mella en la discursividad de lo social, en las lógicas políticas con las que se toman decisiones gubernamentales y por ende, en las subjetividades. Es por ello que frente a esta situación, es pertinente pensar cómo las racionalidades gubernamentales emergentes se configuraron en un momento de reorientaciones estratégicas en torno al gobierno de lo social, conformando un híbrido que evoca ciertas características propias del neoliberalismo y otras que se le oponen y que se asemejan a características de orden más distribucionista e igualitario.

El discurso de la inclusión educativa, se inserta precisamente en este debate. A partir de esta mención, se analizan las condiciones de posibilidad de dicho discurso, recuperando enunciados continuistas o novedosos, expresiones recurrentes que dan cuenta de los sentidos asignados a la vida, educación y a la inclusión.

La multiplicidad y heterogeneidad de racionalidades políticas y lógicas de gobierno que atraviesan la gubernamentalidad en la Argentina actual pueden ser captadas desde el análisis discursivo del programa PROG.R.ES.AR como un ejemplo de un horizonte discursivo que si bien parece situarse en las antípodas del neoliberalismo, refuerza ciertas lógicas neoliberales con las que la educación fue pensada y ejecutada en nuestro país, sin dejar de lado los discursos que fundaron a la educación como un proyecto moderno. De esta manera, en un mismo discurso conviven elementos que se distancian de la racionalidad neoliberal, con otros que la reproducen y alimentan.

Las recientes políticas educativas y sociales nacionales prestan atención al acceso a la educación, presentada como un derecho humano y no como un bien de consumo (Art. 10 LEN) y ponen al Estado como el garante de ese derecho. Asimismo se sostiene que el discurso de la inclusión educativa es parte de una tecnología de gobierno que se despliega en un escenario donde lo educativo es pensado como factor constitutivo del capital humano y donde el rol del Estado aparece como actor indispensable para garantizar el acceso a la educación de quienes que no pueden hacerlo por sí mismos, como sujetos autónomos y

libres, como “empresarios”, exhibiendo y construyendo la falta y dependencia de aquellos que han sido categorizados como excluidos, “Ni Ni”¹⁸ o vulnerables.

En esta parte del trabajo se desarrolla un análisis crítico del programa PROG.R.ES.AR porque en él se despliega una constelación de conceptos asociados con el discurso de la inclusión educativa a la que se viene haciendo referencia. Con fines analíticos, dicho programa puede ser interpretado como parte de una tecnología gubernamental que fue puesta a funcionar dentro de la nueva modalidad que el orden neoliberal adquiere con el inicio de este siglo. Aquí se busca analizar tipos de racionalidad política que atraviesan este programa y desde una perspectiva biopolítica, desentrañar y problematizar los sentidos que adoptan las nociones de educación, vida o humanidad puestas en juego en el discurso que constituye al programa.

IV.1 Análisis del discurso

Este apartado constituye un paréntesis dentro de la argumentación que se viene desplegando con la finalidad de presentar la perspectiva de análisis del programa PROG.R.ES.AR.

La producción teórica de Foucault es apropiada para la reflexión de la estrecha relación entre discurso, poder y saber. Considerando tal vinculación, la noción de sujeto queda necesariamente involucrada. En tanto prácticas de lenguaje, los discursos sociales expresan las relaciones de poder en las que nos encontramos envueltos, las mismas que nos condicionan en la forma de ver y actuar en el mundo. Para el filósofo, el sujeto es un lugar de pasaje de los discursos, no su origen o razón de ser. La organización y la disposición de

18 Conceptualmente, son jóvenes que no trabajan ni estudian, en tramos de edad de 15 a 24 años. La denominación “ni-ni” señala las dificultades que atraviesa una parte de la juventud para sostenerse en circuitos sociales valiosos. La expresión también tiene derivaciones simbólicas respecto de temores e incertidumbres colectivas ya que hay un rebote de significado del concepto “ni-ni” hacia la peligrosidad que significarían esos jóvenes para el resto de la sociedad. A su vez, el concepto no permite describir o explicar una realidad, porque no están elaborados desde el trabajo científico o la reflexión sistemática, no se referencian en un marco conceptual capaz de ordenar la complejidad de la realidad. La categoría “ni-ni” no ayuda a comprender los problemas y la realidad de los jóvenes que generalmente caen en marcos estigmatizadores que la sociedad y los medios les imponen (Feijoo y Botinelli, 2011)

los enunciados, la posibilidad de su existencia en un orden discursivo no es arbitraria, sino que “plantea desde su existencia (...) la cuestión del poder” (Foucault, 2002:204)

Para Foucault (1992) “no hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcione en, a partir de y a través de esta cupla: estamos sometidos a la producción de la verdad de poder y no podemos ejercer el poder sino a través de la producción de la verdad.”(28). A su vez, en relación a la subjetividad señala que “somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a deberes, destinados a cierto modo de vivir o de morir, en función de los discursos verdaderos que comportan efectos específicos de poder” (Foucault, 1992:28). Estas afirmaciones buscan dar cuenta de que aquellos discursos que alcanzan un carácter de verdad, lo cual de ninguna manera significa que sean verdaderos, tienen efectos de poder en los sujetos, los afectan.

Mediante el método arqueológico desarrollado en *La Arqueología del Saber* (2002) Foucault se propone revisar la historia de la producción de discursos y regímenes de verdad; a su vez, con la genealogía se pregunta por los efectos de poder de los dispositivos y las subjetividades que estos producen. Si bien los abordajes arqueológico y genealógico proponen herramientas metodológicas específicas para cada caso, coinciden en la perspectiva de afirmar que lo relevante en los discursos no es su carácter de veracidad o falsedad, sino las condiciones históricas que hicieron posible que estos emergieran en un determinado momento.

Asumir esta mirada foucaultiana implica considerar que lo discursivo (articulación entre el saber y el poder/arqueología) y lo no discursivo (las prácticas/genealogía) son tipos tecnológicos de racionalidad, es decir, saberes que organizan acciones. Por lo tanto, la relación entre arqueología y genealogía es recíproca porque si una se ocupa de realizar un análisis histórico de producción de enunciados y regímenes de verdad, la otra indaga los efectos de poder de tales regímenes en la producción de dispositivos y tecnologías que a su vez suponen la producción de subjetividad.

Desde este trabajo de investigación nos interesa puntualizar que en “el análisis del campo discursivo (...) se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar que otras formas de enunciación excluye” (Foucault,

2002:45). A su vez, se tiene en cuenta al enunciado como acontecimiento único a pesar de que se ofrezca a la repetición, a la transformación (Foucault, 2002). Foucault asevera que el análisis de enunciados “no puede jamás ejercerse sino sobre cosas dichas, sobre frases que han sido realmente pronunciadas o escritas (...) sobre esa singularidad que los hace existir” (Foucault, 2002:185). Esta afirmación justifica el hecho de que este trabajo puntualice sobre los enunciados encontrados en el programa PROG.R.ES.AR pero también indague en otros materiales como leyes, decretos, planes y programas nacionales, publicaciones oficiales, conferencias de prensa porque que dan cuerpo y forma al discurso de la inclusión educativa.

Para este análisis se considera que los enunciados son un recorte y que su contenido radica también en lo que excluyen; sin embargo, no nos proponemos buscar algo que estos habrían omitido, sino hacer visible y analizable el elemento de posibilidad que los implica (Foucault, 2002). Se trata entonces de un esfuerzo cuyo objetivo es hacer visible aquello que se presenta naturalizado, pero que no significa que esté oculto.

Para Foucault un discurso es “un conjunto de enunciados en tanto que dependan de una misma formación discursiva (...) constituido por un número limitado de enunciados para los cuales puede definirse un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 2002:198); una práctica discursiva es “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2002:198). El discurso aparece como un bien- finito, limitado, útil-que tiene reglas de aparición, condiciones de apropiación y de empleo y también es una superficie que plantea la cuestión del poder, es objeto de una lucha. Por ello es necesario situar y definir a los discursos históricamente con el fin de considerar los elementos antecedentes con relación a los cuales se sitúa, entendiendo que se pueden redistribuir según relaciones nuevas (Foucault, 2002). Mediante esta afirmación se puede entender que ciertos enunciados son deudores de cierta racionalidad gubernamental y que otros pueden remitir a nuevas conceptualizaciones sobre educación e inclusión ya que justamente, han podido reorganizarse de acuerdo a otras concepciones.

Desde la perspectiva foucaultiana el programa PROG.R.ES.AR es considerado parte de una tecnología de poder de la gubernamentalidad neoliberal que presenta un conjunto de

enunciados que asumen un carácter de verdad (la inclusión educativa), los cuales, articulados con un conjunto de saberes de este momento histórico determinado, tienen la capacidad de afectar y condicionar la conducta de los individuos. A su vez, es necesario interpretar cuales fueron las condiciones históricas que hicieron posible tal discurso y a qué racionalidad/es políticas pueden ser asociadas para finalmente pensar en las configuraciones subjetivas que puede producir el discurso. Estos fundamentos persiguen el análisis de formas de poder y dominación, que aún hoy en día se constituyen, re-configurándose continuamente.

IV.2 El contexto de surgimiento del discurso de la inclusión educativa

El objetivo de este apartado es caracterizar las condiciones históricas que posibilitaron la constitución del discurso de la inclusión educativa como imperativo que ha guiado la política educativa desde comienzo de siglo de nuestro país, en un marco signado por debates pedagógicos concentrados en cómo recuperar el carácter de la educación como derecho, ante los procesos de fragmentación social instalados en las décadas precedentes (Martinis, 2015).

De acuerdo con Alejandro Cerletti (2010) “de manera muy simplificada, podríamos decir que la idea dominante de las políticas educativo-sociales consiste en promover la inclusión en el “sistema” de los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (Cerletti, 2010:95). El autor plantea que la inclusión es una idea fuerza que viene condicionando la dirección de las políticas educativas nacionales de los últimos años. Asimismo ésta remite a la deuda histórica de un sistema que no logró consolidar la universalización de la educación al contar con altas tasas de deserción, repitencia y exclusión, ya sea de niños, adolescentes y adultos, las cuales han aumentado luego de las reformas neoliberales acaecidas en los noventa (Tenti, 2007; Feldfeber y Gluz, 2011).

Las condiciones históricas en las que la inclusión educativa deviene un discurso con gran presencia en la agenda pública tiene que ver con que en la última década es posible notar una serie de transformaciones en el campo de las políticas públicas, las cuales apuntan a la inclusión social como portal para un avance en la democratización del acceso al bienestar en general, y a la educación, en particular (Gluz, Rodríguez Moyano y Karolinski, 2014). Este discurso también se construye como respuesta a lógica que había

caracterizado a las políticas públicas de los noventa, definidas por su carácter focalizado compensatorio, cuyo impacto fue la agudización de escenarios de exclusión social a partir de intervenciones tutelares del Estado sobre grupos sociales “vulnerables”, desplazando así formas de intervención universales fundadas en la ciudadanía (Feldfeber y Gluz, 2011).

Conforme a lo expuesto en la primera parte de este ensayo, es en el marco de la gubernamentalidad neoliberal que el discurso de la inclusión educativa se hace posible. Sin embargo éste puede ser pensado desde ciertos desplazamientos en las racionalidades políticas propias del neoliberalismo hacia otras que han propulsado una intervención activa del Estado en el desarrollo de políticas denominadas “inclusivas”, las cuales se presentan como subsanadoras de la desigualdad social a partir del reconocimiento de sectores sociales marginados durante el auge del neoliberalismo (Martinis, 2015). Estos desplazamientos enunciativos han cristalizado en debates que buscaron dotar a la educación de un carácter más democrático, igualitario e inclusivo apuntando hacia la garantía del acceso y permanencia de los niños y jóvenes en los estudios primarios, secundarios y universitarios, junto con una educación de calidad para todos. Tal es así que discursivamente, el Estado se posiciona frente a otro tipo de Estado, pensado como ausente, pequeño y generador de prácticas excluyentes, para construirse como un actor inclusivo y atento a todo el cuerpo poblacional.

En Argentina, el documento que ha orientado mayormente la política educativa del último decenio es la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN). Ésta fue sancionada en 2006, luego de la derogación de la Ley Federal de Educación (LFE) e incorpora el concepto de *inclusión educativa* como uno de los objetivos principales a nivel nacional. Su elaboración se dio en un contexto de recuperación económica y recomposición social e institucional luego de la feroz crisis de 2001 y en paralelo a la consolidación de un rol activo del Estado en la implementación de algunas políticas que tuvieron como fin la redistribución de los ingresos.

Bajo el lema de “crecimiento con inclusión” se avanzó en una política económica centrada en la recuperación y revalorización del mercado interno, del empleo y del consumo, buscando también la disminución de la pobreza y de la fragmentación social posterior a la crisis. Durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) se adoptó una creciente intervención estatal a través de políticas públicas y sociales cuyo objetivo general

era la estimulación del consumo mediante un aumento de los puestos de trabajo. A su vez, una de las principales preocupaciones fue la renegociación de la deuda externa, lo cual implicó una voluntad política de ampliar el margen de la autonomía en la determinación de las políticas internas. Estas modificaciones configuraron el discurso de los gobiernos denominados “progresistas” o de “nuevo signo” en América Latina (Moreira et al, 2008; Sader, 2008) en gran parte de países de la región, los cuales encontraron su fuerza en la identificación con la lucha por la distribución más equitativa de la riqueza, la integración y la inclusión social como políticas que respondían expresamente a la reparación de los daños causados en el neoliberalismo. La retórica apelaba a una recuperación de la política y una refundación del Estado como regulador de los mercados y la planificación estatal como herramienta de intervención social (Moreira et al, 2008) y un Estado para “todos y todas”. En estos casos vemos como algunos discursos que habían sido dejados de lado o desestimados durante el auge del neoliberalismo buscaron revalorizarse: una política fuerte de derechos humanos, la recuperación de los trabajadores como sujeto político y de derecho y la lucha contra de ciertos poderes concentrados son algunos de ellos.

En materia de educación, la legislación fue un instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas, ya que se sancionaron varias leyes¹⁹ incluyendo la ya mencionada LEN. Esta última trae aparejadas una serie de revisiones de los principios neoliberales, empezando por presentar a la educación y al conocimiento como bienes públicos, derechos personales y sociales y posicionando al Estado como agente central en su garantía, superponiéndose con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la LFE (Feldfeber y Gluz, 2011); en la LEN el Estado asume un papel primordial en asegurar el acceso de todos a la información y al conocimiento, estos últimos entendidos como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

19 Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (n. 25.864, año 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (n. 25.919, año 2004), Ley de Educación Técnico Profesional (n. 26.058, año 2005), Ley de Financiamiento Educativo (n. 26.075, año 2005), Ley Nacional de Educación Sexual Integral (n. 26.150, año 2006). (Feldfeber y Glutz,2011).

Otro aspecto relevante se vincula con la necesidad de establecer una estructura académica común, por ello la LEN retorna a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal) pero sin unificar la duración de cada uno de estos dos niveles en las distintas provincias. Sin embargo, presenta también elementos continuistas con respecto de su antecesora como por ejemplo el mantenimiento de la concepción de que todas las escuelas son “públicas”, centrando las diferencias en la gestión: estatal o privada, con la modificación de haber incorporado escuelas de gestión social y cooperativa, reconociendo así las experiencias educativas posteriores a la crisis, desarrolladas por distintas organizaciones de la sociedad, incluidos los nuevos movimientos sociales (Feldfeber y Gluz, 2011). Los planteos de estas autoras resultan interesantes porque analizan las políticas educativas desde varios enfoques. Aseveran que en este periodo se expresan cambios en los discursos acerca de la relación entre pobreza y educación y en este aspecto señalan una mayor presencia de nociones como inclusión, igualdad y de la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal, en desmedro de la idea de equidad tan valorada en la década de los noventa. Remarcan el incremento de becas estudiantiles destinadas a la población no escolarizada y propuestas institucionales de acompañamiento como el “Programa Nacional de Inclusión Escolar”²⁰ y sus componentes “Volver a estudiar” y “Todos a la escuela”, ejemplos de estos desplazamientos. Sin embargo, se mantienen también aquellas becas de carácter focalizado y meritocrático, destinadas a grupos de estudiantes en condición de vulnerabilidad. Otro de los ejemplos es el “Programa Integral para la Igualdad Educativa”, cuyo discurso confrontó con la idea de carencia de los estudiantes vulnerables enfatizando las condiciones de enseñanza y partiendo de la idea de que “todos pueden aprender” pero mantuvo mecanismos de intervención propios de los noventa, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes (Gluz y Chiara, 2007 en Feldfeber y Gluz, 2011).

Con la asunción de Cristina Fernández en 2007 se profundiza el discurso de la inclusión como imperativo político y el debate acerca de la ampliación de la protección social como política de Estado. Dos de las medidas más relevantes tomadas en esa dirección fueron la

20 Creado en 2004 por el Ministerio de Educación Nacional

re-estatización del sistema jubilatorio, antes privado, ampliando la cantidad de coberturas a jubilados y la Asignación Universal por Hijo (AUH) que se ocupa de dar una prestación no contributiva a los sectores desempleados y a los empleados precarios que no superen el salario mínimo vital y móvil vigente. Esta última ha sido y continua siendo objeto de discusión porque se la presenta como reparadora a una población castigada por las políticas económicas de corte neoliberal y como superadora de los Programas de transferencia condicionada de ingresos (PTCI) nacionales más importantes del momento como el “Plan Jefes y Jefas de Hogar desocupados²¹” y el “Programa Familias para la Inclusión Social”²²; la AUH los supera en términos de cobertura y erradica los plazos y cupos de inscripción que limitaban a los PTCI anteriores; también plantea una reforma discursiva en tanto que no entiende a la política como una asistencia (transitoria frente a una necesidad), sino como un derecho (Costa y Hintze, 2010 en Moyano y Gluz, 2013).

Sin embargo la AUH implementa condicionalidades sanitarias y educativas ya que los beneficiarios deben presentar los certificados requeridos de vacunación y asistencia escolar, expresando el sistema de control al cual la prestación se encuentra vinculada:

A diferencia del salario familiar que perciben los trabajadores formales, esta forma de seguimiento entra en contradicción con los principios de corte más universal que se pretenden establecer y corre el riesgo de instalar a los beneficiarios en una relación de tutela y estigmatización más afín al asistencialismo neoliberal que a los derechos ciudadanos. De este modo, acceso a la asignación familiar e inclusión escolar se articulan, aunque aún tensionados entre la lógica del derecho y la asistencia social a través de mecanismos de control a los beneficiarios (Feldfeber y Gluz, 2011:352).

Contemporáneamente a la AUH, en 2009 se realizaron algunas reformas legislativas referentes a la educación tales como la creación del “Plan Nacional de Educación Obligatoria”²³, el programa “Conectar Igualdad”, el Plan Finalización de estudios

21 Implementado en 2002 por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social

22 Implementado en 2006 por el Ministerio de Desarrollo Social

23 Implementado en 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación:

secundarios (FINES²⁴) y el incremento en el financiamiento educativo, entre otras. En relación a estas nuevas medidas orientadas a la educación secundaria Feldfeber y Gluz (2011) opinan que las mismas “se dirigen centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al nivel. El discurso oficial enfatiza la necesidad de construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela” (Feldfeber y Gluz, 2011: 352). Recientemente, en octubre de 2015, la sanción de la Ley 27.204²⁵ modificó algunos artículos de la Ley de Educación Superior N° 24.521 que implicaron el reconocimiento de responsabilidad principal e indelegable del Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por el derecho de la educación superior, asumiendo la garantía de la gratuidad y su reconocimiento como bien público y derecho humano, avanzando así en el espectro de la inclusión educativa, por ejemplo a través de la creación de nuevas universidades a nivel nacional²⁶. Sin embargo, la fragilidad y debilidad de la educación secundaria y superior aun no puede escaparle a la problemática del abandono y la deserción: desde 2010 cobra notoriedad el fenómeno de los jóvenes “Ni Ni”, otro discurso tomado especialmente por los medios masivos de comunicación dando visibilidad a la problemática de los denominados excluidos o autoexcluidos del derecho a la educación.

Es posible aseverar que las políticas educativas “inclusivas” a partir del año 2003, forman parte de una promesa electoral que las consideraba como herramientas necesarias aunque no suficientes para la superación de la desigualdad educativa. Las mismas se

24 Creado en 2008 por el Ministerio de Educación Nacional

25 Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior.

26 De 2003 a 2013 se crearon 9 universidades: Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional del Chaco Austral, Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad Nacional del Oeste

montan sobre una discursividad que apela a criterios de inclusión social, universalidad e igualitarismo. Sin embargo, los desarrollos del período no han transformado algunos aspectos básicos de la política educativa neoliberal como por ejemplo la definición de la educación pública, la posición de un Estado que se asume como garante de la educación nacional pero paralelamente lleva adelante un rol que debe compensar las desigualdades a través de políticas focalizadas y de carácter compensatorio, reforzando el concepto de equidad y dejando al descubierto los mecanismos de control que acompañan las intervenciones hacia los sectores en condición de pobreza (Feldfeber y Gluz, 2011).

De esta manera, en líneas generales, es posible identificar cierto desfase entre la retórica y prácticas estatales. Las racionalidades políticas con la que se instrumentan ciertas decisiones dan cuenta de un híbrido, quizás porque objeto de disputa entre ciertos actores sociales, de un vaivén entre formas de intervención de corte neoliberal y otras de corte más progresista y con un enfoque en la idea de derechos. También es posible afirmar que el Estado fue asumiendo mayor protagonismo en la resolución de la cuestión social a través de una resignificación de su rol de activa intervención, lo cual no implica no asuma para sí ciertos discursos que la gubernamentalidad neoliberal ha logrado instalar como por ejemplo el del capital humano y del empresario de sí mismo.

Para concluir podemos mencionar que durante los últimos tres gobiernos convivieron distintas lógicas y racionalidades respecto a las políticas públicas. En sus prácticas de gobierno emergen racionalidades propias de la gubernamentalidad neoliberal las cuales se entrelazan con otras que intentan abordar el problema de la educación desde una perspectiva de derecho. Partiendo de este contraste me propongo analizar ciertos enunciados del programa PROG.R.ES.AR ya que representa una pieza material que hace circular el discurso de la inclusión educativa actual y da cuenta de la heterogeneidad que caracteriza la reorientación estratégica entorno al gobierno de lo social.

VI.3 El programa PROG.R.ES.AR²⁷

El “Programa de respaldo a estudiantes argentinos” nace el 23 de enero de 2014 mediante el decreto N°84/2014. Es una prestación social dirigida a la juventud, cuyo

objetivo general es poder garantizar posibilidades de inclusión social y laboral a los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad (Art.1°) así como también la finalización de la escolaridad obligatoria y la continuidad de estudios superiores o prácticas calificantes para el mundo del trabajo. Para tal fin se brinda una suma no contributiva de novecientos pesos mensuales (Art. 4°)²⁸, financiada con fondos provenientes del Tesoro Nacional (Art. 20°) e instrumentada y dirigida por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES).

La prestación es específica para jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad inclusive, que pertenezcan a “grupos sociales vulnerables”, situación que es evaluada respecto del postulante y de su grupo familiar. Para determinar dicha circunstancia es necesario constatar que los jóvenes se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal o formal, o sean titulares de una prestación previsional contributiva o pensión no contributiva o monotributistas sociales o trabajadores de temporada con reserva de puesto o del régimen de trabajadores de casas particulares, en la medida que los ingresos propios o del grupo familiar no superen el monto establecido para el Salario Mínimo, Vital y Móvil (Art.2°).

Para la obtención de la contribución es también necesario acreditar la identidad con Documento Nacional, ser nativo o residir en el país por no menos de cinco años, certificar la concurrencia a una institución educativa de gestión estatal o a centros de formación acreditados ante el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, entregar una declaración jurada del cumplimiento de los requisitos exigidos y certificar controles anuales de salud (Art. 3°). Además, el 20 % de la suma de dinero otorgada es retenida hasta que el titular acredite la asistencia a la entidad educativa en los meses de marzo, julio y noviembre de cada año junto con la aprobación de una cantidad mínima de materias. El programa se articula con la labor de otros ministerios para también brindar, en caso de que se solicite, una asistencia para la formación profesional, orientación e intermediación laboral a través del Ministerio de Trabajo y el cuidado de los hijos a cargo, a través del Ministerio de Desarrollo Social. En ese sentido en el texto del decreto se hace mención a que la “problemática de la juventud” debe ser contemplada para un real acceso a los estudios.

28

En el decreto figura una suma de 600 pesos argentinos pero la misma ha sufrido actualizaciones.

Según el discurso oficial, la iniciativa del PROG.R.ES.AR surge “después de décadas marcadas por el deterioro continuo del tejido social en donde el ajuste era moneda corriente, (entendiendo que) esta gestión recuperó el rol del Estado en la motorización de la economía y en la protección de los sectores más humildes”²⁹.

De acuerdo con la cita anterior, adjudicada al ex titular del ANSES, Diego Bossio, existe una clara manifestación por parte del discurso estatal en oponerse a una forma de hacer política, ya que se hace referencia al ajuste y a la fractura del tejido social, y perfila al Estado como actor fundamental en la protección de aquellos sectores de la población vapuleados por las políticas públicas precedentes.

El Decreto n°84/2014 que reglamenta al PROG.R.ES.AR asevera la decisión del Estado de “adoptar políticas públicas que permitan mejorar la situación de los grupos familiares en situación de vulnerabilidad social” y sitúa al programa como fruto de un trayecto iniciado en 2003 por el gobierno nacional en el impulso de “diversas políticas económicas y sociales con el fin de delinear y profundizar el modelo de desarrollo económico con inclusión social, que se ha traducido en una sostenida mejora en la economía, en la creación de empleo, la reducción de la pobreza y la desigualdad social”. A su vez, es consecuente con el título V de la LEN que otorga la responsabilidad al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y al Consejo Federal en fijar políticas que promuevan la igualdad educativa y enfrenten situaciones de marginación e injusticia, garantizando las condiciones para la inclusión de todos los niños, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades obligatorias (Arts. 79° y 80°).

Desde el discurso oficial se afirma que el PROG.R.ES.AR tiene el espíritu y es consecuencia de la AUH, Asignación por Embarazo, el Conectar Igualdad y el PRO.CRE.AR, también categorizados como políticas que contribuyeron a “mejoras significativas en los procesos de inclusión social y redistribución del ingreso del país”(DN.84/2014). Para finales de noviembre de 2015, antes del cambio de gobierno, el programa otorgaba prestaciones que cubrían a 958.747 alumnos entre 18 y 24 años, lo que implicaba para Diego Bossio “un gran avance en materia de inclusión social educativa.”

29

Argentina, entre los países con mayor crecimiento inclusivo, en Blog del Director: Diego Bossio, nota del 19 de Septiembre de 2014. Disponible en (<http://www.anses.gob.ar/blogdeldirector/archives/category/progresar>).

Capítulo V: Inclusión educativa y subjetividad

V.1 Enunciación del programa PROG.R.ES.AR: sentidos y supuestos acerca de lo educativo y la vida

Ya hemos mencionado que uno de los propósitos que trazaron el rumbo de las políticas socio-educativas de estos últimos años fue justamente la promoción de la inclusión, en el sistema de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Partiendo de esta afirmación, la intención de este apartado es señalar algunos conceptos y enunciados que componen al discurso de la inclusión educativa, encarnados en el programa PROG.R.ES.AR, con el propósito de problematizar los supuestos presentes en relación a la educación y a los sujetos a los cuales se dirige la intervención. Esto posibilita reflexionar acerca de las concepciones sobre la vida humana que en el programa están comprometidas.

El PROG.R.ES.AR se monta sobre un discurso que entiende a la educación como “un bien público y un derecho personal y social” y le asigna al Estado la responsabilidad indelegable por su cumplimiento (Art. 2° de la LEN). En dicha ley, por educación también se alude a la posibilidad de un “desarrollo personal”, de un “proyecto de vida”, “al ejercicio de la ciudadanía democrática”, a la construcción de una sociedad justa y respetuosa de los derechos humanos y de las libertades fundamentales; asimismo refleja una de las prioridades nacionales y condiciona al “desarrollo económico social de la Nación” (Art. 3°). En los *Objetivos y fines de la política educativa* (Capítulo II, LEN), la inclusión educativa se encuentra relacionada con la “igualdad de oportunidades”, “la gratuidad”, “la calidad” (Art. 11°) y se refiere tanto a políticas universales que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Art. 11° inciso e) como políticas de inclusión para aquellos que tengan discapacidades que no puedan ser abordadas por la educación común (Art. 11° inciso n y Art. 42) o aquellos privados de la libertad (Art. 56°), en consonancia con el cumplimiento del derecho a la educación y de años de obligatoriedad.

Volviendo al PROG.R.ES.AR, su condición de existencia es la delimitación y, en este sentido, la construcción discursiva de poblaciones vulnerables excluidas del derecho a la educación, construcción caracterizada por variables económicas (nivel de ingresos menores al salario mínimo), materiales (percepción de otros planes sociales) y culturales (para referir al nivel de acceso a la educación formal). Para poder llegar a estas categorizaciones,

el Estado demanda grandes inversiones en investigación que produzca datos sobre diversas situaciones poblacionales, datos que harán posibles distintas intervenciones biopolíticas. La estadística es un instrumento propio de la época moderna, una de las ciencias que nace y se desarrolla en el seno del Estado y representa justamente una tecnología de regulación poblacional, fundamental para el desarrollo de la biopolítica (Foucault, 2007). Ésta clasifica a los sujetos según distintos parámetros con el fin de construir regularidades que permitan comprender los comportamientos sociales e intervenir sobre aquellos que se consideran por fuera de la norma. El desarrollo de las tecnologías asociadas a la estadística supone el crecimiento y la eficacia de las políticas de Estado que ordenan, administran y gestionan los problemas poblacionales. De este modo, en el decreto 84/2014, luego de clasificar a las poblaciones que concuerdan con los parámetros de exclusión, se adjudica explícitamente la responsabilidad al Estado por el mejoramiento de “las condiciones de vida y (...) la inclusión social de los grupos más vulnerables, permitiendo el desarrollo integral y sostenido de la persona”, y por ello, “finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo” (DN. 84/2014) son sus prerrogativas.

A partir de estos enunciados es posible fundamentar que las “condiciones de vida” y el “desarrollo integral y sostenido de la persona” son cuestiones presentadas como responsabilidad y objeto del Estado y a su vez se ven ligadas al acceso a la educación y al mercado de trabajo. Se asume que la vulnerabilidad que define a esas poblaciones tiene que ver con la carencia o insuficiencia de ese acceso, además de, como se vislumbra en el decreto, un determinado nivel de ingresos. En este sentido, la “educación” y la “capacitación” aparecen como aspectos fundamentales de lo que se entiende por inclusión social y consecuentemente, proveen la información para indicar niveles de integración social. Aquellos jóvenes que no se encuentren dentro de alguna de estas órbitas, o que lo estén de manera precaria o inestable, son considerados excluidos, y a su vez, ajenos a la profundización del “modelo de desarrollo económico” (DN.84/2014). Al ahondar en los supuestos que condicionan las voluntades políticas es posible identificar la fuerte relación que el programa establece entre sentidos de la educación, trabajo, economía y vida. Este señalamiento permite fundamentar la perspectiva biopolítica ya que el PROG.R.ES.AR representa justamente una política de gestión de la vida de un conjunto poblacional la cual

mediante su instrumentación, conlleva la puesta en circulación de sentidos y categorizaciones sociales dominantes. Esta perspectiva analítica permite dar cuenta de que la vida resulta un objeto político que necesita ser conformado de acuerdo a determinados parámetros. La vida es entendida aquí como una vida humana que debe ser productiva y la educación como un componente esencial para el desarrollo personal, que involucra y garantiza una inserción en el mercado laboral, formal. Así, la educación es pensada como un bien en el que todo ser humano debe invertir en pos de la plenitud de su desarrollo. Pablo Gentili (2011) entiende que la relación lineal establecida entre educación y desarrollo económico, asociada también a la incuestionada relación entre educación y empleo o educación y aumento del ingreso individual y social, colisionan con los principios éticos que dotan de sentido a la educación como derecho humano y soslayan toda asociación entre educación y ciudadanía, educación y política, educación e igualdad. Asevera que uno de los efectos de la mercantilización de la educación ha sido entender que su mérito principal es el de ampliar los retornos económicos de la inversión educativa.

El PROG.R.ES.AR forma parte de un conjunto de políticas interrelacionadas que están destinadas específicamente a la juventud. Los jóvenes son presentados como “futuros protagonistas del desarrollo de nuestro país” (DN.84/2014). Ahora bien, aquellos que no posean o no se encuentren en las condiciones para continuar sus estudios secundarios y emprender un proyecto laboral, podrán contar con la prestación que brinda el Estado para hacerlo. Esta vacancia construida en los individuos es la que habilita al Estado para la intervención sobre estas poblaciones.

En línea con las investigaciones que ha realizado Álvarez Leguizamón (2009), puede trazarse un paralelismo entre esta política y lo que ella denomina “focopolítica del discurso del Desarrollo Humano” (Álvarez Leguizamón, 2009:252) por la que entiende que los Organismos Internacionales promueven el desarrollo de la vida mediante dispositivos de intervención a niveles mínimos básicos, mediante diversas formas de focalización de poblaciones de o en “riesgo”, dejando de lado los problemas estructurales que producen la exclusión y la pobreza (Álvarez Leguizamón, 2009). De acuerdo con este planteo, podemos advertir que este tipo de políticas implica la gestión de la vida desde una óptica de la compensación dado que se tienen en cuenta ciertos parámetros de “vida digna” y a partir de ellos se intenta atender aquellas vidas que no los alcanzan. Además, la autora indica que las

compensaciones que se otorgan resultan básicas, promoviendo niveles de vida prácticamente iguales a los que la población objeto presenta. En *Nacimiento de la biopolítica* (2007) Foucault ejemplifica el desplazamiento de la lógica de la seguridad social, desarrollada durante el Estado de Bienestar, a través de la referencia al “impuesto negativo”³⁰, una herramienta de gobierno propia de la gubernamentalidad neoliberal; éste rechaza una política social universal apelando a la necesidad de generar políticas compensatorias para aquellos que no pueden alcanzar consumos considerados dignos. Entonces, en el impuesto negativo subyace la concepción de una sociedad dividida entre quienes pueden costear bienes y servicios por su cuenta y quienes no, lo cual justifica que a determinado nivel de ingresos el Estado otorgue un complemento. Foucault insiste en que esta concepción alimenta la “distorsión entre los pobres y los otros, los asistidos y los no asistidos” (Foucault, 2007:243) y demuestra que no se busca modificar las causas de la pobreza, sino sólo sus efectos. El impuesto también se opone a la redistribución general de los ingresos e impone una garantía de la seguridad general pero “por debajo “es decir que por arriba del umbral se asume que la sociedad funciona “naturalmente”, sin intervenciones, mediante el juego de la competencia; por debajo se encuentra la población “flotante” que requiere de asistencia social si es considerada población de riesgo.

Este análisis concuerda con aquello que señala Álvarez Leguizamón (2009) con respecto a que esta interpretación contribuye a una invisibilización de las causas que producen aquella “vulnerabilidad”. Al no haber una voluntad política que busque producir alternativas que generen cambios estructurales, las políticas públicas devienen dispositivos que regulan el acceso a los espacios integrados de la sociedad mientras no se supere la dependencia con las medidas estatales directas. Eso justifica que por más que el Estado vehiculice una serie de políticas públicas dedicadas a la “inclusión” o “integración social”, no conciba más que plantear una “mejora” de la situación de los grupos familiares vulnerables, tal como aparece enunciado en el DC.84/2014 y no busque revertirla o problematizarla junto con la población destinataria y finalmente modificarla estructuralmente.

30

Ver referencia en la página 28.

En conclusión, la forma en la que es entendida la vida de las poblaciones vulnerables representa justamente la posibilidad de una intervención con fines específicos. Esta intervención da cuenta de las fronteras simbólicas que se construyen entre distintos tipos de vida. Al definir la vulnerabilidad de la vida se define también aquella que no lo es. La falta de acceso a la educación, como problema social, indica niveles de vida que no son considerados dignos. La inclusión señala una voluntad de acercar esas condiciones de vida hacia otras, las cuales se atribuyen la categorización de normales, deseables. La desigualdad es lo que habilita la intervención pero deja al descubierto sentidos de lo social que paradójicamente no son cuestionados, sino que son funcionales para que las relaciones de poder, basadas en la capacidad de poder intervenir y nombrar, sigan perdurado.

Si cada época es específica en sus relaciones sociales, saberes, discursos de verdad, en este caso el discurso de la inclusión educativa presenta enunciados que indican formas de entender la vida humana digna (productiva) y formas de intervenir sobre las vidas concebidas como carentes, vulneradas, improductivas, no humanas. Es por ello que estas vidas requieren de una intervención estatal que las vuelva productivas (dignas).

V.2 Racionalidades políticas en disputa: normalización, focalización, asistencialismo y universalidad

El programa PROG.R.ES.AR, íntimamente atravesado por la racionalidad estatal, a su vez sintetiza otras racionalidades políticas. Si bien el programa se presenta como un “nuevo derecho”³¹ y una herramienta económica de acceso al estudio de los jóvenes, la intervención estatal para garantizarlo mantiene algunas continuidades con el accionar del Estado neoliberal, caracterizado por la focalización y la lógica asistencial. Borghini, Bressano y Logiudice (2013) indican que la política social argentina de los últimos años postula una nueva orientación al enunciar una restitución de derechos e intervenciones públicas más “universalizadoras”, pero reconocen que éstas continúan presentando tensiones ante la permanencia de concepciones y modalidades de la intervención social del asistencialismo neoliberal bajo el formato de programas, poniendo en tela de juicio la noción de derechos sociales. En esta misma línea, Álvarez Leguizamón (2009) sostiene que las políticas

sociales que presentan características de focalización, asistencialismo y plantean condicionalidades, son propias de la gubernamentalidad neoliberal.

A la luz de esta reflexión, es posible afirmar que el PROG.R.ES.AR está atravesado por la gubernamentalidad neoliberal. Algunas continuidades muestran, en primer lugar, la construcción de un destinatario/población con determinadas características: los “jóvenes entre los 18 y 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen un salario menor al mínimo”. De esta manera se focaliza en aquellos sectores que cumplan con esos requisitos, las denominadas “condiciones de vulnerabilidad” que aparecen en el decreto 84/14. En segundo lugar el hecho de que la prestación esté sujeta a responsabilidades por parte de los beneficiarios impone una relación de poder sustentada en la posibilidad de la pérdida de la prestación: para poder acceder al cobro, los beneficiarios deben dar a conocer y justificar la necesidad del apoyo, proporcionando datos personales, estilo de vida, ingresos, nivel de estudios y luego de la aprobación, cumplir con los controles de salud anuales y educativos requeridos. A partir de esto es posible aseverar que el mantenimiento de la prestación va de la mano de la reactualización continua a la pertinencia a la categoría de la “vulnerabilidad” que los jóvenes deben realizar, imponiendo una subjetivación que apela a la comprensión de sí mismos como vulnerables.

En la segunda mitad de 1990 los programas de transferencia de ingresos comenzaron a diseminarse en América Latina y el Caribe y marcaron una re-conceptualización de la protección social (Fonseca, 2006). En ese momento estos fueron presentados como una innovación en el continente porque establecieron las corresponsabilidades con el objetivo de mejorar niveles de salud y educación. Sin embargo, Álvarez Leguizamón (2009) sostiene que esos programas no pertenecen al campo de los derechos porque exigen una condicionalidad. La autora repone una cita del Banco Mundial donde se justifica que las transferencias a las familias pobres requieren de un contrato por el que deben mandar a sus hijos a la escuela y a controles de salud, lo cual implica que “las condicionalidades promueven inversión de capital humano a largo plazo” (Lindert citado en Alvarez Leguizamon, 2009: 278). Por ello las condicionalidades apuntan a la inculcación de conductas y comportamientos deseados en una población que se asume no los tiene: educación y salud. De acuerdo con el discurso del capital humano, vimos que los

componentes salud y educación son sus determinantes y por ello, no es casual que las intervenciones estatales apunten a eso.

La relación de poder que se establece se sustenta en varios puntos, pero uno de ellos implica justamente no someter a los individuos a través de un aparato coercitivo, sino a incitarlos hacia determinadas conductas y toma de decisiones a partir de la intervención discursiva y material sobre sus medios, representaciones y deseos, para que conciban la posibilidad de insertarse en circuitos formales, institucionales y socialmente aceptados como lo es la escuela. Lazzarato (2000) retoma la perspectiva foucaultiana y explica que “el poder es de este modo definido como la capacidad de estructurar el campo de acción del otro, de intervenir en el dominio de sus acciones posibles”. En este sentido, la voluntad de hacer efectiva la obligatoriedad del nivel secundario a través del estímulo al estudio expresada en el PROG.R.ES.AR, reactualiza una relación de poder donde el Estado se constituye en un actor y en un ámbito clave en la producción de los problemas sociales porque tiene la capacidad de influir en la acción de otro, un otro que puede ser incluido porque discursiva y materialmente se encuentra categorizado como vulnerable o excluido, lo cual lo hace merecedor de la intervención estatal. A su vez, este hecho entra en tensión con que el Estado promueva controles y sanciones que se activan en el caso de que no se cumplan las condiciones para acceder y conservar la prestación, lo cual remite a medidas de carácter disciplinario ya que en la inserción escolar de los sectores excluidos, encontramos imposiciones y lógicas similares a una “sanción normalizadora” (Foucault, 2013:214).

El análisis de las racionalidades presentes en el PROG.R.ES.AR permiten detenernos sobre ciertos puntos garantizados por un discurso ligado a la cuestión del derecho a la educación, pero que en la práctica revela sus inconsistencias. Los beneficiarios son pensados más que como sujetos de derecho, como subjetividades que deben ser corregidas y normalizadas porque carecen de ciertas prácticas que les garantizaría otra categorización social; por el momento, desde el PROG.R.ES.AR merecen la de jóvenes vulnerables. Si se entiende que en una lógica de derechos sociales los sujetos son iguales y no responden a categorías, las modalidades de intervención invitan a re-pensar la permanencia de la focalización como una forma que continúa reproduciendo la fragmentación y la exclusión social y la condicionalidad como una lógica que apunta hacia la normalización de las prácticas que en la gubernamentalidad neoliberal son valoradas.

V.3 Sentidos de la equidad, gratuidad, igualdad, inclusión

Ya se ha mencionado en la primer parte de este trabajo el hecho de que las políticas educativas implementadas durante la década de los noventa profundizaron la separación de la igualdad como sentido asociado a la escolarización, al tiempo que fortalecieron la idea la educación como responsabilidad particular y no social. En este marco también se había introducido, como superador del concepto de igualdad ligado a la moderna idea de homogeneización, el concepto de equidad educativa que parte de la diferencia y refiere a no dar lo mismo a quienes serían diferentes. Tal es así que también la noción de gratuidad, asociada a lo público y universal, se había indicado como injusta bajo el argumento de que solo debía ser contemplada para aquellos que no pueden pagar por la educación (Cerletti, 2010; Feldfeber, 2011a). Algunos autores como Braslavsky (1999) postulan que la problemática de la equidad forma parte de una educación del siglo XXI donde es necesario promover la diversidad como condición de la realización plena de las múltiples identidades latinoamericanas, junto con la compensación de las desigualdades de puntos de partida. Para otros como Feldfeber (2000) y Tiramonti (2001) la idea de equidad diluye el carácter universal del derecho a la educación y su uso implicó la aceptación y naturalización de la fragmentación de la sociedad.

En relación a las políticas educativas referentes al último decenio, Cerletti (2010) afirma que “se observa (...) una especie de actualización o reutilización de una serie de términos que fueron medulares en las teorías del Banco Mundial, en los años noventa” (Cerletti, 2010: 95). El autor sostiene que la equidad es un concepto proveniente de la economía porque indica la distribución de bienes y servicios y en este caso se desplaza hacia el ámbito educativo. Así mismo, señala que la equidad se desprende de la lógica de la compensación y del mercado e implica una acción puntual por la cual se intenta disminuir las desigualdades en relación a bienes y servicios que no pueden ser comprados, en este caso, la educación. Para Cerletti “la equidad, como tópico, implicaría entonces promover cierta forma de igualdad, pero respetando –o tolerando, según los casos– algunas diferencias, y realizando acciones para favorecer a los más desfavorecidos.” (Cerletti, 2010:96).

Si bien el PROG.R.ES.AR se enmarca en la concepción de educación como derecho social (presente en la LEN) y su decreto reglamentario 84/2014 no aparece el término “equidad”, es posible rastrear la presencia de la lógica equitativa en el planteo concreto de la política socio-educativa, lo cual impacta en la definición del tipo de la racionalidad que la inviste: el PROG.R.ES.AR no está orientado a modificar condiciones estructurales que determinan la condición de exclusión, desde el planteo oficial no existe tal cuestionamiento. La equidad vendría a subsanar aquellas desigualdades que escapan a la mera enunciación de la existencia formal de una igualdad de todos frente al acceso a la educación.

La inclusión educativa está asociada con la idea de la producción de una mayor igualdad. En la LEN la noción de igualdad convive con otros valores tales como respeto a la diversidad y combate a las inequidades sociales. Dicha ley establece algunas modalidades educativas que promueven la incorporación al sistema escolar de públicos que, de diferentes modos, se hallaban excluidos de él. En este marco, el apartado que la LEN denomina "de promoción de la igualdad educativa" (Título V) su promoción aparece justificada por situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, como aquellas que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación. Estas políticas también se presentan ligadas a la integración de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. Este aspecto da cuenta de que, tal como afirma Cerletti (2010) la igualdad es una intervención sobre las reales condiciones de existencia que son siempre desigualitarias. El hecho de tender siempre hacia la igualdad a través de políticas que compensen las desigualdades hace de la igualdad una promesa, una ficción, no una verdadera intervención política igualitaria. Al decir de Jaques Ranciere (2003), para crear una educación emancipatoria, la igualdad no debería ser un objetivo, sino un presupuesto.

V.4 Subjetividad tutelada, endeudada y empresaria

En el discurso que la ex presidenta Cristina Fernández sostuvo el 23 de enero de 2014 para lanzar el PROG.R.ES.AR, el programa fue definido más que como una política de Estado, como “un proyecto de vida para todos los argentinos” (aunque su objeto principal sea la juventud). “Estos chicos son los hijos del neoliberalismo, (...) son los chicos que sus

padres no tenían trabajo o que lo perdieron, que no fueron educados en la cultura del trabajo y el esfuerzo y que necesitan la presencia del Estado precisamente para salir adelante”³². En este discurso se asume que para alcanzar los parámetros deseados en el desarrollo de un proyecto personal y en función del crecimiento económico del país, el sujeto vulnerable necesita ser encaminado por el Estado, es decir, necesita de su conducción. Ahondando un poco más, las frases de la ex presidenta remiten a aquello que no está presente en su exclamación: la pretensión de que el individuo, gracias a esa prestación, pasa a ser responsable/ autónomo por su futura inserción en la sociedad, así como se piensa lo hacen todas las vidas no vulnerables, no tuteladas. El Estado, al funcionar como igualador de oportunidades, está legitimando uno de los sostenes del pensamiento liberal: los que logran insertarse en la sociedad lo harían por sus méritos o esfuerzos y sería la educación la que brindaría la oportunidad de subir individualmente en la escala social a aquellos que comienzan con desventajas (Cerletti, 2010). Además, se habla de la cultura del trabajo y del esfuerzo como una carencia de los jóvenes vulnerables y paralelamente, como algo valorado socialmente.

En esta línea, el discurso de la inclusión educativa produce una naturalización de valores como el mérito o la competencia, éxito, pilares del neoliberalismo. Estos conforman un discurso hegemónico que da entender que éstos derivan del esfuerzo y la dedicación. El PROG.R.ES.AR también da cuenta de ese discurso: luego de la inclusión y posterior igualación, todos tendrían las mismas oportunidades y el porvenir ya sería responsabilidad del individuo. El esfuerzo, el trabajo y la responsabilidad de uno mismo por su futuro son componentes de la figura del empresario de sí mismo introducida por Foucault como emblema subjetivo del neoliberalismo. Si el Estado, desde su accionar compensatorio asume que puede igualar la posibilidad de acceso a la educación secundaria, la responsabilidad pasa a ser o bien de la escuela o bien de los mismos jóvenes, que una vez insertos en el sistema, gracias a su esfuerzo deberían poder alcanzar los objetivos personales y estructurar su proyecto de vida. En este sentido ¿tiene el discurso de la inclusión educativa una tendencia hacia la figura del empresario de sí mismo como un

32

modelo de la juventud deseada? ¿Un sujeto emprendedor, independiente y dueño de sí mismo?

En las líneas recuperadas del discurso de lanzamiento del PROG.R.ES.AR se responsabiliza al neoliberalismo por haber creado condiciones de pobreza y falta de trabajo pero no se propone especialmente cuestionar o combatir dichas condiciones, sino que ofrece una ayuda económica (muy escasa como para modificar la realidad socioeconómica cotidiana) y un reproche hacia otro tiempo pasado que fue peor. Es como si mágicamente, con el cobro de la prestación, los jóvenes, en una condición de vulnerabilidad menor, pudieran lanzarse al juego del mercado laboral donde deberían hacerse valer como capital humano.

El capital humano es una pieza clave del discurso y de la configuración subjetiva neoliberal; expresa la subsunción del individuo a un factor de producción caracterizado por la calidad y cantidad de educación recibida y por el acceso a la salud; estos dos factores tendrían la capacidad de producir un determinado desarrollo de la vida humana. La idea que subyace en este discurso es que el trabajador, en este caso, el estudiante que se prepara para su futuro laboral, debe comprenderse a sí mismo como capital humano, aunque no se mencionen esos términos. Teniendo esto en cuenta, es interesante abordar la cuestión de la subjetividad que se construye a partir del discurso de la inclusión educativa.

La posición de vulnerabilidad es interpretada como una falta, un déficit en términos de producción de capital humano, lo cual habilita al Estado, en este caso, a intervenir activamente a través de las asignaciones monetarias en nombre de la igualdad, inclusión y desarrollo económico. Es operativa la reflexión que desliza Álvarez Leguizamón (2009) cuando postula que “las contraprestaciones (...) dan cuenta de una visión de la pobreza que la entiende como carencia de ciertas habilidades o capacidades (el llamado capital humano) que se deben incorporar a través de acciones pedagógicas tendientes a modificar sus comportamientos o aumentar sus capacidades” (2009: 254). En este sentido, dejando de lado lo positivo que pueda ser continuar con los estudios, la constitución de la subjetividad, se encuentra tensionada por la figura del empresario de sí mismo, sujeto autónomo y al mismo tiempo por la necesidad de una ayuda externa, que indicaría la imposibilidad de llevar a cabo un proyecto de vida, dado lugar a una subjetividad “endeudada”, dependiente del Estado.

En *La fábrica del hombre endeudado* (2013) Maurizio Lazzarato sostiene que la deuda es “motor económico y subjetivo de la economía contemporánea” (2013:30). En ese ensayo el autor presenta un análisis crítico del capitalismo donde la deuda, tanto pública como privada, funciona como dispositivo de gobierno y control que modela la subjetividad. En esta era de la economía financiera, cuyo eje es el crédito, para Lazzarato la principal relación de poder es entre acreedores y deudores y la misma atraviesa la totalidad de las relaciones sociales. Este punto de vista es interesante para trazar un paralelismo entre el discurso de la inclusión educativa y la deuda como tecnologías de poder que modelizan subjetividades. El PROG.R.ES.AR, si bien no es un préstamo, impone condiciones y controles que deben actualizarse continuamente para su lograr su obtención. Un deudor vive constantemente sujetado a su promesa; tanto en el plano de lo material como en el existencial, depende de su cumplimiento por el bien que ha recibido en consignación y sus decisiones están supeditadas o condicionadas al acatamiento de la deuda.

Lazzarato (2013) retoma de Nietzsche la idea presente en *la Genealogía de la Moral* de que la tarea de la sociedad para con el hombre había sido la de criar un animal que aprenda a prometer, es decir, de formar y modelar a un sujeto capaz de responder por sí mismo como futuro. Lo originario de la sociedad no se basa para Nietzsche en el intercambio, sino justamente en la relación acreedor-deudor y es en el derecho de las obligaciones donde tiene su hogar nativo el mundo de los conceptos morales “culpa”, “conciencia”, “deber. Nietzsche sostiene que el disciplinamiento del hombre a través de la promesa lo hace uniforme y calculable; por ello la deuda marca cuerpo y mente en cuanto a que produce un sujeto disponible a ser anticipado, por ende, controlado. En este caso, la prestación del PROG.R.ES.AR representa un tipo de contrato a través del cual dos partes se comprometen. La obligación del cumplimiento de lo acordado permite “prever, calcular, medir, establecer equivalencias entre las conductas actuales y las venideras” (Lazzarato, 2013:53) y producir un sujeto que accione mediante la culpa o la responsabilidad. De esta manera se consigue controlar, asegurar y mantener firmes las relaciones de poder vigentes, siendo el Estado quien impone las reglas del juego y quien demarca quienes pueden ser los beneficiarios de su prestación. El dispositivo de la deuda se constituye como una “técnica securitaria” (Lazzarato: 2013:52) por la que se logra reducir la incertidumbre de las conductas de los gobernados.

En el discurso de la inclusión educativa nos encontramos con aquella racionalidad neoliberal que busca la fabricación de un sujeto autónomo, activo y responsable de sí, que acciona racionalmente de acuerdo a sus intereses y que necesita un entorno para que ello se pueda llevar a cabo. Este sujeto, capaz de elegir por sí mismo, busca siempre el mayor beneficio y para eso, requiere pensarse como un capital, el cual necesita administrar y cultivar, invertir. A decir de Vázquez García (2005) “la autonomía de los gobernados (individuos, familias, empresas, agencias estatales, asociaciones) se convierte a la vez en el instrumento y en el objetivo de gobierno” (Vázquez García, 2005:92).

De esta manera es posible identificar una tensión que compone al discurso de la inclusión educativa: este se debate entre una acción gubernamental que alimenta la dependencia de cierto sector social, fomentando subjetividades tuteladas y deudoras y a su vez, postula el devenir de un joven ejemplar que debe gestionar sus recursos en pos de venderse a sí mismo como un valor en el mercado. Esta tensión reafirma y hace presente la lógica neoliberal que atraviesa las decisiones políticas y educativas; en los enunciados que componen al PROG.R.ES.AR la educación no aparece como un factor de empoderamiento, con una función emancipadora, liberadora de ciertas condiciones de dominación o de opresión, sino que se la muestra como una de las posibilidades de atenuar la pobreza, de mejorar las condiciones de vida no digna, de movilidad social, dejando de lado el cuestionamiento de la continuidad de la pobreza y de sus raíces. Tal es así que el discurso de la inclusión educativa naturaliza el hecho de que algunos sean receptores de planes sociales y que otros construyan sus vidas a partir del gobierno de sí mismos, de la libertad de elección, tal como postula la racionalidad mercantil, instrumentando así las fronteras entre formas de vida incluidas y excluidas. Desde este punto de vista se puede afirmar que las lógicas de la empresa y de la deuda se encuentran presentes en las racionalidades políticas y subjetividades que modelizan a través de las tecnologías de poder.

Parte Tercera Humanidad y educación

Capítulo VI: El diálogo silenciado entre inclusión y exclusión

VI.1 Sentidos de la noción de Inclusión

Dentro de los estudios que remiten a la problematización de la inclusión educativa como categoría de análisis, nos interesa recuperar ciertas ideas que contribuyen a la comprensión del discurso de la inclusión en el programa PROG.R.ES.AR desde una perspectiva biopolítica. ¿Qué implica incluir? ¿Quién incluye y qué se incluye?

La noción de inclusión aparece articulada con cuestiones históricas ya que indica mutaciones políticas y económicas en relación con procesos de trabajo, de derechos, de participación social y de educación por las que distintos grupos poblacionales se insertaron en diversas esferas sociales, lo cual permite visualizar aquellos que continúan siendo excluidos de los medios de producción, de participación social y política. Para Llobet (2013), quien estudia diversas categorizaciones del concepto de exclusión, la referencia a la inclusión social o a jóvenes excluidos en políticas estatales, permite “visualizar los modos en los que se construyen derroteros y lugares para sujetos sociales, cuyo carácter distintivo no es intrínseco, necesariamente a su situación, sino que emerge de las complejas relaciones entre tal situación y los modos de nombrarla, comprenderla y operar sobre ella” (Llobet et al, 2013:16). Esta afirmación rechaza la condición fáctica y evidencia el carácter constructivo, simbólico y relacional que la inclusión y la exclusión adquieren cuando se las sumerge en el juego de las relaciones de poder. La autora afirma que el análisis de la inclusión/exclusión debe darse partiendo de lo que “aparece nombrado como “exclusión” o como “joven excluido”, o bien, en espejo casi, como inclusión” (2013:16). Por ello asume que la exclusión social refiere a posiciones y espacios sociales en una particular relación con derechos económicos, sociales, culturales, de ciudadanía.

Una de las afirmaciones presentes en el programa PROG.R.ES.AR es justamente el carácter necesario de una “ayuda” o de un “respaldo” (como indica el nombre del

programa³³) por parte del Estado para con las nuevas generaciones en “situación de vulnerabilidad”. La presencia del Estado es presentada en la vida de los jóvenes como fundamental y determinante para su futuro, la cual marcaría la diferencia entre lo que ellos son, “excluidos”, y lo que pueden ser gracias a su intervención. Planteado así, el Estado detenta la posibilidad de incluir debido a que es quien posee los medios para trazar espacios materiales y simbólicos que determinan la pertinencia o no a los espacios incluidos. Por lo tanto, hablar de inclusión en este caso remite a la demarcación de un adentro y un afuera, lo cual evoca una naturaleza topológica de los conceptos (Camillioni, 2008).

Considerando dicho argumento, en el programa analizado, es el Estado quien organiza las acciones compensatorias a partir de la asignación de prestaciones económicas a “jóvenes vulnerables”, posicionándose desde una perspectiva central, la del lugar del “incluido”, lo cual puede contribuir a la profundización de la divergencia entre sectores sociales excluidos e incluidos.

En la misma línea interpretativa, para Cerletti (2010), la topologización indica que “la caracterización que suele hacerse de los excluidos, para promover su inclusión, casi siempre termina trasluciendo, de manera velada, rasgos negativamente discriminatorios. Esta caracterización es, en lo habitual, realizada a partir de lo que a los otros les falta, o de lo que tendrían que tener, o no los completa, de algunos defectos, etc” (2010: 96). El autor afirma que la división entre lo incluido y lo excluido es realizada por quien se considera “el adentro”, el lugar de la verdad, adjudicando al otro un lugar de desviación y la responsabilidad de su corrección. De esta manera “se naturalizan, las posiciones de quienes se asumen como los que están en condiciones de decidir y quienes no, que por el momento solo deben ser ayudados, para que en el futuro tal vez estén en condiciones de decidir” (2010: 97). Sin desmerecer el sentido con el que se implementaron algunas políticas coyunturales tendientes a paliar problemas urgentes, el programa PROG.R.ES.AR despliega esta concepción.

Una de las formas en las que el poder se manifiesta es a través de la capacidad de nombrar, es así como mediante un análisis que tenga en cuenta las relaciones de poder, se puede dar cuenta de cómo la noción de inclusión no puede deslindarse de su noción

especular, la exclusión y así marcar lugares de sujetos que desde el aspecto discursivo se encuentran en situación de dominación. Esto no quiere decir que los jóvenes “vulnerables” no sean capaces de decidir por sí mismos si quieren escolarizarse o no, que es lo que busca producir el PROG.R.ES.AR, pero de alguna manera son afectados por el discurso que los categoriza como sujetos excluidos, quitándoles la posibilidad de nombrarse a sí mismos como otra cosa o produciendo una asimilación subjetiva de la categoría a la que son asignados. Esta lógica no es propia únicamente de nuestras políticas inclusivas; Camillioni (2008) señala que en organismos internacionales como la UNESCO, la UNIÓN EUROPEA, el discurso de la inclusión educativa reproduce la relación centro periferia y normalidad y anormalidad, porque construyen la exclusión desde una perspectiva de actores centrales. Por ello, sostiene que lo incluido y lo excluido conviven y la relación la construye el actor interventor. Quien establece las reglas del juego es quien tiene la capacidad de constituirse subjetivamente a sí y al otro a través del mecanismo de diferenciación. Para Cerletti (2010) este mecanismo implica “una marca desigualitaria instalada en la médula de las relaciones entre los humanos” (2010: 97).

La definición de fronteras, en este caso lo incluido y lo excluido, es una decisión política, por lo tanto nada tiene de natural sino que implica una construcción de sentido. Desde la perspectiva biopolítica, el poder, ligado indisolublemente al saber, construye discursos de verdad donde para constituirse y definirse, necesita excluir otra cosa. Es decir, el poder instituye excluyendo. Por ello, la existencia de políticas como el PROG.R.ES.AR provoca la configuración de lugares de exclusión para dar forma a aquello que define el “estar incluido”.

VI. 2 Explorando las categorías de normalidad y anormalidad

El PROG.R.ES.AR habla de los excluidos y los piensa como aquellos que se encuentran en condiciones desfavorables para el acceso a la educación y consecuentemente de la construcción de un proyecto de vida. Entendemos que mediante este tipo de enunciaciones, esta política funciona a modo de dispositivo de seguridad (Foucault, 2006) porque hace interactuar diferentes atribuciones de normalidad para procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables y así constituir el cuerpo de una norma social: ir a la escuela. Los estudios de Veiga Neto y Corcini Lopes (2011), los cuales se

enmarcan en la perspectiva foucaultiana, cuestionan las políticas de inclusión educativa³⁴ en tanto “ellas defienden lo diferente, entendiéndolo como un único extraño, un exótico, un portador de algo que los otros, vistos como normales, no poseen” (Veiga Neto y Corcini Lopes, 2011:106). Irónicamente, retienen que a pesar de la “amabilidad” de las políticas inclusivas en incorporar lo diferente, estas dan cuenta de la presencia de las nociones de normalidad y anormalidad en las categorizaciones sobre la inclusión y la exclusión educativa. Los autores sostienen que hablar de inclusión evoca necesariamente el contraste con la exclusión y rescatan el análisis de Foucault en *La verdad de las formas jurídicas* (1978) cuando el filósofo francés comenta que en el siglo XIX la reclusión pasó a tener como objetivo principal la inclusión de los indeseados para que fuera posible normalizarlos. En este sentido, dicen los brasileños, la escuela moderna y actual no excluye los individuos sino que se ocupa de fijarlos a un aparato de transmisión del saber. Entre otras cosas, señalan que en la demarcación de lo que se entiende por normal y anormal se encuentra la habilitación o justificación de una intervención política sobre la población, “una intervención que tenía-y continúa teniendo- por objetivo aumentar la seguridad de las poblaciones, (...) disminuirles el riesgo, el peligro, la crisis (Veiga Neto y Corcini Lopes, 2011:120). En este plano subyace la idea de que la escuela contribuye a la conformación de una determinada subjetividad, socializada, ciudadanizada y deseada, entendida como normal y trae aparejada una discusión sobre lo que podría implicar una amenaza para la seguridad de la población ya ajustada aquellos parámetros. Desde una metáfora somática, el cuerpo social se vería amenazado por los sectores que no se encuentren dentro de las instituciones disciplinarias o de dispositivos de seguridad contemporáneos.

Si bien somos conscientes de la crisis avanzada de las instituciones disciplinarias, ellas continúan de pie y también los discursos de verdad que les dan sustento. Por ello la educación formal, garantía de la existencia de la escuela, es hoy una de las formas socialmente aceptadas cuya tarea central remite a la transmisión de los valores socialmente relevantes y de los comportamientos que el sujeto debería tener en un medio social. En suma, la educación es uno de los supuestos para el “correcto” funcionamiento de orden

34

Los autores no dan ningún ejemplo concreto pero enmarcan este análisis de las políticas educativas en el caso de Brasil

social. En *Los anormales* (1975-2000) Foucault explica cómo el poder disciplinario buscaba formar a los sujetos, sus acciones y pensamientos, bajo una idea de normalidad previamente construida, pero luego, en *Seguridad, Territorio y Población* (2006) afirma que con los dispositivos de seguridad, lo anormal proviene de lo normal y no al revés ya que la creación de lo normal permite la identificación de todo aquello que no lo sería. Un importante proceso que Foucault encuentra en el siglo XIX es la denominada "reclusión de inclusión"; ella alude al momento en que las técnicas de gobierno de las poblaciones giraron hacia una concepción que buscaba incluir para normalizar a aquellos que previamente estaban reclusos por ser peligrosos e indeseados para la sociedad: "la fábrica no excluye los individuos, los vincula a un aparato de reproducción. La escuela no excluye los individuos (...) los fija a un aparato de transmisión de saber. El hospital psiquiátrico no excluye los individuos, los vincula a un aparato de corrección, (...) de normalización de los individuos" (Veiga Neto y Corcini Lopes, 2011:120).

Camillioni (2008) se pregunta si la inclusión se relaciona con un sentimiento de solidaridad hacia los que no están integrados socialmente o si la principal preocupación es justamente la protección hacia la sociedad de aquellos que encarnan el "peligro". En su momento, la creación de los sistemas educativos modernos aludía a ambos propósitos: "incluir era un modo de proteger y preservar a la sociedad. La exclusión no era solo una injusticia, era un peligro que se debía enfrentar con acciones destinadas a integrar a las nuevas masas de ciudadanos" (2008:7). Sin embargo, la autora deja ver también un valor positivo en el concepto de inclusión educativa debido a su asociación con la restitución de oportunidades de recibir una educación a aquellos que por diversas razones (situación geográfica, pobreza, género, edad, enfermedad, etc.) se habían visto apartados de tal derecho. Desde este punto de vista podemos dar cuenta de lo que se viene sugiriendo: que el discurso de la inclusión educativa trae consigo una contradicción por la cual, por un lado indica la voluntad inclusiva de universalizar el acceso de todos los sujetos de derecho a la educación secundaria, obligatoria por ley y portadora de las expectativas de igualdad y la posibilidad de movilidad social; por otro, la inclusión educativa funciona como mecanismo de reducción de la anormalidad y peligrosidad social a través de la idea de que el conjunto de individuos que constituyen la población excluida se aproxime a una curva de lo normal y no represente una amenaza para el orden social.

Recupero también el hecho de que “la educación aparecerá como posibilidad para conducir a la sociedad hacia una vida democrática y productiva a costa de reprimir o exterminar a parte de la población (Puiggrós, 1990; Dussel, 2004; Hernández Grajales, 2007 citados en Grinberg, 2013). Este objetivo puede extenderse tanto en la gubernamentalidad liberal como en la neoliberal ya que la productividad (material o inmaterial) de los sujetos es una demanda principalmente determinada por las exigencias del sistema capitalista contemporáneo, presente también en los enunciados evidenciados en el discurso de la inclusión educativa y en el PROG.R.ES.AR. La represión y el exterminio al que se hace referencia indican el corrimiento de lo que era un poder soberano sobre la muerte hacia el poder que acapara la vida para formarla de acuerdo con parámetros deseados. Por ello, esa educación masiva de la población se realizó sobre la base de procesos de normalización y homogeneización social y la lógica de la inclusión no dejó de operar y producir marcas, clasificaciones y establecer fronteras que pueden rastrearse hasta el presente (Dussel, 2004). Así, el análisis del discurso de la inclusión educativa permite dar cuenta de cómo la vida humana es capturada para ser transformada y delineada políticamente.

Siguiendo los aportes de Garrido (2014) la escuela moderna, desde su nacimiento, se constituyó como un dispositivo biopolítico en tanto que para hacer vivir a esa población que sería nacional era necesario prevenir y de corregir desde la niñez. Para Garrido la metáfora de orden médico ahonda en este tipo de políticas inclusivas ya que la idea de una sociedad potencialmente peligrosa remite a un cuerpo enfermo que necesita ser curado o directamente, intervenido en favor de la prevención de una posible enfermedad. Por eso, es posible comprender a la educación y la inclusión como estrategias preventivas frente a formas de lo social no deseadas.

En nuestro país y a también a nivel regional hemos tenido episodios relativamente recientes de crisis económica, política y social donde mucho se ha hablado de la relación entre la “falta de educación” y la inseguridad social. El paradigma securitario se reforzó en la Argentina democrática luego de los eventos de diciembre de 2001, cuando el miedo al delito se transformó en un factor central para la legitimación gubernamental. La inseguridad se afianzó como temática privilegiada de las agendas mediáticas y también

como bandera de campaña política, consolidando una tendencia ya iniciada a mediados de la década de 1990 y profundizada cada vez más en nuestra actualidad (Kessler, 2009).

En *Mitología de la seguridad* (2010) Andrea Cavalletti sostiene que el concepto de seguridad es eficiente para el acto de gobierno. Afirma que la biopolítica de la seguridad no es la cancelación ni la limitación de la inseguridad, sino la activación de la inseguridad para fines gubernamentales. La seguridad que el Estado promueve convierte en amenaza a grupos sociales diferentes como pueden ser inmigrantes, refugiados, o en este caso poblaciones vulnerables.

Cabe la pregunta acerca de, así como otras políticas pertenecientes al campo de lo jurídico o lo penal se ocupan directamente de la prevención y el castigo de los “delitos” o crímenes, las políticas de seguridad social que apelan a la restitución de derechos como el PROG.R.ES.AR, podrían también enmarcarse y comprenderse como políticas que persiguen la prevención situaciones o de sujetos asociados a la inseguridad y peligro.

Capítulo VII: Humanización, educación e inclusión

VII.1 El proceso moderno de humanización

Algunas de las ideas importantes que condecoraron al sentido de la educación moderna nos retrotraen a la naturaleza humana como eje central desde donde parte el fundamento o la necesidad de una educación. En este sentido, la educación y el sistema educativo son el resultado de un proyecto humanizador. Ningún proyecto es obvio o natural sino que implica relaciones de poder y direccionalidades políticas específicas. Existe una fuerte tendencia de la tradición moderna a buscar en la educación la realización de una promesa por la formación del hombre en un ser civilizado capaz de definir su proyecto de vida y el desarrollo de su persona en el marco de una sociedad. El PROG.R.ES.AR hace de su objetivo el mejoramiento las condiciones de vida de los grupos más vulnerables y encuentra ese motor en el refuerzo de lo educativo.

Para Gabriela D'Odorico (2012) “en el hombre anida una negación que lo constituye” (32) negación de la cual la modernidad ha tratado de desprenderse continuamente apelando a la idea de que la naturaleza o animalidad impregnada en el hombre tarde o temprano atentarían contra su salud o su infelicidad³⁵. La voluntad de humanización como proyecto de la modernidad se arroga esa lucha interna y hace de la educación una práctica clave para la victoria del humano civilizado por sobre el animal.

Immanuel Kant trabaja el problema de la educación para señalar cómo ésta se constituyó en un eje central del desarrollo de la racionalidad moderna liberal (Noguera y Marín Díaz, 2011). Para Kant el arte de la educación o pedagogía es fundamental para que la naturaleza humana pueda alcanzar su destino, identificado con el entendimiento y la libertad, por ello la educación es una discusión antropológica central para el filósofo. Los individuos necesitan de la educación para alcanzar la humanidad y para tal finalidad deben abandonar esa naturaleza instintiva, determinante de la condición animal. Entonces, para garantizar el desplazamiento de la naturaleza a la libertad, el hombre debe ser educado. Kant sostenía en

35

D'Odorico hace referencia a lo trabajado por Agamben, G., *Lo abierto. El hombre y el animal*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2006, p. 75

su *Pedagogía* (1991) que la educación es una característica propia y particular de la especie humana y "únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Él no es sino lo que la educación le hace ser" (Kant, 1991:442). La educación entonces asume un carácter fundamental para la humanización del hombre. Para Kant la libertad no es una condición natural individual sino un proyecto cultural de la especie. Ésta se conquista en el desprendimiento de la naturaleza y en la formación del pensamiento, horizonte de la humanidad. A su vez, la educación está ligada con idea de progreso. En tal sentido, Kant señala que toda empresa educativa se halla naturalmente orientada al futuro.

Un principio del arte de la educación (...) es que no se debe educar (...) conforme al presente, sino conforme a un estado mejor de la especie humana, posible en el futuro; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. (...) Una buena educación es precisamente el origen de todo bien en el mundo (1991:446).

Para el filósofo, la educación conlleva el perfeccionamiento de la sociedad en torno a lo bueno y debe atender a aquello a lo que se puede llegar a ser. La educación incluye los cuidados, la disciplina, la instrucción y la formación (Kant: 1991). La disciplina es pensada como condición necesaria para alcanzar la autonomía: ella libera al sujeto de la animalidad, mientras que la instrucción permite su ingreso en la cultura. En otros términos, significa el paso de la heteronomía (la sumisión a las reglas) a la autonomía (como capacidad de hacer y seguir las propias reglas de pensamiento en el uso y ejercicio de la libertad).

A través de la educación, el hombre se moraliza lo cual implica tendencia hacia la elección de fines buenos, entendiendo por tales aquellos que admitan ser sometidos al principio de universalización (Kant, 2002). Dichas apreciaciones dan con la idea de que la educación tiende a cierta concepción ideal del hombre y de la convivencia social, hacia una figura de lo humano racional y orientada al progreso individual y social.

Emile Durkheim (1979) uno de los padres de la sociología de la educación, afirmaba que la educación era la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no estaban maduras para la vida social. Para Durkheim la naturaleza del hombre es egoísta, antisocial e incapaz de someterse a una moral o una autoridad, por ello, la educación debía constituir el ser social en el individuo. La acción de la educación en los individuos "no tiene, de ningún modo, como objeto y como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle; sino por el contrario, engrandecerle y hacer de él un ser verdaderamente

humano” (Durkheim, 1979:81). Para Durkheim si al hombre se le despojara de todo, quedaría reducido al rango de animal. Aquí la animalidad y los instintos representan comportamientos antisociales y son pensados como peligrosos, algo contra lo cual el hombre debe combatir. Para Durkheim el Estado tiene el deber de asegurar que la sociedad adquiera esa cohesión necesaria para su funcionamiento “cierta comunidad de ideas” (83). Si bien la sociedad misma es la que crea esa comunidad de ideas, el Estado debe consagrarla y sostenerla.

Sin ir más lejos, en nuestras tierras fue Domingo Faustino Sarmiento quien profesó la antinomia civilización y barbarie para dar sustento a una expansión o creación de un sistema educativo abarcativo en la incipiente sociedad argentina. Si la civilización se identificaba con la ciudad, con lo urbano, lo europeo, era el progreso, la barbarie, por el contrario, era el campo, lo rural, el atraso, el indio y el gaucho. Esta dicotomía expresaba las ideas ilustradas y positivistas de la clase burguesa argentina de XIX las cuales daban fuerza a la producción de un individuo civilizado, urbano, educado y trabajador. Desde esta perspectiva, la educación denota la voluntad de imponer ciertas figuras de lo humano por sobre otras. Esta dicotomía fundante, por más de que hoy en día sea políticamente incorrecta, no se aleja de las actuales pretensiones de la educación aunque nuevas figuras de lo humano acaparen su discurso.

Para D’Odorico (2012) “el pensamiento occidental construyó al “hombre” en contraposición al entorno natural al cual fue arrojado” (33). Sostiene que la tradición occidental ha alimentado el pensamiento por el cual el hombre es la excepción de la naturaleza, opuesto al orden animal. No obstante, la animalidad del hombre representa su lado oscuro y perturbador y es el motivo por el cual se crearon distintas formas para negarla o reprimirla, siendo la educación una de ellas. Frente a esta potencialidad, frenar los elementos desconocidos, instintivos y disruptivos en el hombre implica desarrollar estrategias de anticipación y de prevención de ese riesgo.

El concepto de biopolítica permite comprender la necesidad asumida por el Estado en la intervención poblacional en tanto disfunción o excepción social. Para D’Odorico (2012) la clasificación de la excepción, asociada a la patología, va a ser la condición de posibilidad para una intervención con fines inclusivos. La administración y gestión de la vida de las

poblaciones es lo que instaura un paradigma biopolítico, refinado durante el último siglo. Las fuerzas no humanas pero inherentes al ser humano son la razón para liberarlo a través de un proyecto de humanización.

Asimismo, la excepción es correlativa con la norma, de ella obtiene su sentido. (Agamben, 2003 citado en D'Odorico, 2012). La excepción produce la norma y esa normalidad es la que delinea lo que se entiende por humano. Entonces, la implementación de políticas fundadas en proyectos humanistas que mencionan la calidad de vida, el desarrollo social o los derechos del hombre, como lo es el PROG.R.ES.AR y el discurso de la inclusión educativa, apuntan a restituir o a construir esa humanidad a través de la administración de lo excluido, de lo excepcional.

VII. 2 La apelación a lo humano en la educación neoliberal

En el discurso de la inclusión educativa la falta, asociada con la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra tematizada la población objetivo, es delimitada por ciertas condiciones de vida consideradas insuficientes para el desarrollo de un proyecto de vida. La prestación monetaria otorgada por el programa PROG.R.ES.AR busca representar un incentivo al estudio, señala cuál es el rumbo a seguir, incita continuar o comenzar una práctica educativa; la prestación implícitamente sostiene un discurso de verdad sobre lo educativo y sobre quien tiene la posibilidad de marcar trayectorias de vida humana deseada y quién no.

Lo humano aparece como aquello que debe ser constituido, formado. De no ser así, surge un componente peligroso, indescifrable y riesgoso. Desde el afianzamiento del régimen capitalista a nivel global y del neoliberalismo, la generalización de la forma empresa de la que hablaba Foucault (2007) ha continuado su expansión al tratar de multiplicar el modelo económico de la oferta y la demanda para hacer de él una maqueta de las relaciones sociales y “un modelo de la existencia misma, una forma de relación consigo mismo, con el tiempo, el entorno, el futuro, el grupo, la familia” (278).

Así, el saber económico supera su carácter objetivo e instrumental y se postula como una verdad en todo sentido, abarcando la totalidad de la vida social. En la era de la gubernamentalidad neoliberal, el hombre es entendido como un capital humano; se ha

sostenido anteriormente como eso ha impactado en la constitución de las subjetividades ya que somos interpelados como superficies corporales y psíquicas en la cuales se pueden imprimir inversiones: la educación es, junto con el cuidado de la salud, aquella que determina la magnitud y la calidad del capital que podemos ser y explotar. Al ser nosotros una inversión, es posible calcular nuestro retorno, es decir cuánto rinde educarnos. Vemos aquí y también en el PROG.R.ES.AR la vigencia del empresario de sí mismo como figura humana deseada, un individuo que se asume como un proyecto, que es optimizable y que cuenta con un potencial a desarrollar, su capital humano.

El discurso de la libertad juega también su importante partida. Para Byung Chul Han (2014), basándose en sus lecturas de la obra de Foucault, el neoliberalismo se sostiene en la positividad y en la amabilidad de sus técnicas de sujeción. “La técnica de poder del régimen neoliberal adopta una forma sutil. No se apodera directamente del individuo, por el contrario, se ocupa de que el individuo actúe de tal modo que reproduzca por sí mismo el entramado de dominación que es interpretado por él como libertad” (2014:46). Así, la libertad deviene un elemento clave, entendida como un marco que engloba todas nuestras acciones. La educación, en este caso se inserta como un insumo para la generación de empleo, de consumo y de mejora de la calidad de vida, algo por lo cual el individuo debe optar si desea una mejora de sí como capital humano.

Toda concepción acerca de lo humano acarrea una idea de lo que se entiende por su negación. Si lo esbozado anteriormente manifiesta la preocupación por una humanidad productiva, libre de decidir, emprendedora, calculadora, optimizable, todo aquello que no le sea conducente limitaría y obstaculizaría el proyecto de humanizador actual. El excluido, el diferente, el vulnerable queda así instalado en esa línea incierta que limita con la peligrosidad, entendida como aquella frontera que separa al humano civilizado del humano que en cualquier momento puede ultrajar los confines de lo socialmente permitido y aceptado para caer en la tan temida animalidad, en la barbarie.

Conclusiones

Este trabajo buscó problematizar el discurso de la inclusión específicamente en el ámbito educativo desde una perspectiva biopolítica: esta elección permitió explorar la cuestión del poder, las formas de control y producción de la subjetividad que acaecen en el orden contemporáneo, haciendo foco en el caso argentino. Sostuvimos que el discurso de inclusión, omnipresente en la enunciación de políticas públicas de los últimos años se monta sobre una revalorización de la figura del Estado como actor político fundamental en la dirección de lo económico y lo político y en particular atendiendo a la resolución de la cuestión social, a diferencia lo ocurrido en la década de los noventa. Su intervención comienza a pensarse como necesaria para generar dinámicas que impacten en la “calidad de vida” de la población y reviertan las desigualdades sociales cada vez más pronunciadas. El programa PROG.R.ES.AR es una política pública que fue seleccionada con fines analíticos porque sintetiza los principales problemas que conlleva el discurso de la inclusión.

En la parte primera del trabajo se profundizó en el discurso de la inclusión educativa desde una perspectiva biopolítica. Ello permitió comprender cómo y cuándo la vida se convierte en un objeto de poder, posibilitado por un conjunto de técnicas y saberes específicos que tienen por objeto la configuración de una población, problema en el cual la educación juega un rol fundamental.

Este aspecto habilitó la comprensión del PROG.R.ES.AR como parte de una tecnología gubernamental puesta a funcionar dentro de la nueva modalidad que el orden neoliberal adquiere con el inicio de este siglo, ya que condensa un conjunto de saberes que tienen la capacidad de organizar acciones. Siendo tecnología de poder es también de gobierno y por ello, según Foucault y a través del concepto de gubernamentalidad, indica formas de conducir la conducta de los hombres y resulta inescindible de importantes transformaciones en la conformación de la subjetividad.

Se apuntaron algunas cuestiones del arte de gobernar liberal que se consideraron relevantes para la comprensión de la trayectoria de discursos actuales acerca de la inclusión educativa: la constitución del mercado como lugar de verdad de la práctica

política y el rol Estatal supeditado al juego del mercado. Se aludió a los dispositivos de seguridad y de normalización, también a las nociones de peligro y libertad como formas de gobierno de cuño liberal que invitaron a pensar la actualidad de estos mecanismos o lógicas de gobierno en el presente.

Se marcaron algunos problemas que posibilitaron un acercamiento a la idea moderna de la educación para luego trabajar con el discurso de la inclusión educativa desde una mirada histórica. Allí se estableció que a partir del liberalismo la producción de una ciudadanía adaptable a la lógica del mercado y la creación de una cultura e identidad nacional funcional al desarrollo del capitalismo fue responsabilidad de los sistemas educativos nacionales. Se señaló el contraste entre la limitación del accionar gubernamental del Estado liberal en relación a su centralidad en torno a la administración de la educación de la población como asunto del orden de lo público.

Se planteó que, desde sus inicios, el discurso pedagógico fundamentó la existencia de la escuela, definida por los ideales de progreso, libertad e igualdad y por un objetivo de construcción de la ciudadanía. Por un lado, la escuela funcionó como un portal de movilidad social y de creación de oportunidades a pesar de cualquier diferencia social, económica, política, o cultural que tuviese el alumnado y por otro, ejerció su función de normalización, disciplina y de homogeneización poblacional, lo cual buscó garantizar la seguridad de la población a través de la prevención y de la formación de los individuos según determinados parámetros para la continuidad de las relaciones de dominación capitalistas.

Si bien la constitución del sistema educativo estatal tendió a la inclusión gradual de la población, a mediados del siglo XX la tensión entre educación como administración de un cuerpo poblacional y la educación como derecho humano se plasmó en la ampliación de la oferta educativa con mayores niveles de obligatoriedad, lo cual posibilitó un avance en la democratización del acceso a la educación. Sin embargo, a partir del análisis foucaultiano del neoliberalismo alemán y norteamericano, se puso problematizar cómo el mercado y la empresa comenzaron a plasmarse como principios de desciframiento de las relaciones sociales y de los comportamientos individuales. La educación comenzó a adoptar lógicas del mercado y los principios de autonomía y libertad de elección, meritocracia y competencia penetraron en las racionalidades con las

que se implementaron las decisiones gubernamentales. La educación siendo un derecho humano universal, comenzó a adquirir otros sentidos que la situaron en un proceso de relación con el mercado, forjando así nuevas exclusiones en el marco del tecnocapitalismo neoliberal.

A partir del marco teórico se situó la paradoja³⁶ que desencadenó las reflexiones en torno al discurso de la inclusión educativa: en el neoliberalismo los sistemas de educación comenzaron a ampliar su oferta masificándose, proceso que había iniciado a mediados del siglo XX, a la vez que en Latinoamérica se dieron procesos de radicalización de la pobreza y marginación social producidos por la aplicación de políticas neoliberales. Esta situación condujo al debilitamiento de la escuela como institución integradora e igualadora, una redefinición de su rol y un ascenso y valorización positiva de la educación privada. La reforma educativa de los noventa fue el producto de la penetración de las lógicas del mercado en el ámbito educativo. Frente a las situaciones donde el derecho a la educación se veía imposibilitado, el Estado, garante principal de la educación, se manifestó a través de políticas focalizadas y de transferencia condicionada, tratando a los individuos como beneficiarios y no como sujetos de derecho, poniendo en cuestión los principios de democracia e igualdad sobre los cuales la educación se sustentaba.

En la parte segunda se trabajó la cuestión de cierta mutación en los procesos políticos argentinos y latinoamericanos del último decenio que darían cuenta de una reacción antineoliberal por la cual se instrumentaron nuevas lógicas de gobierno. Sin dejar de considerar los desplazamientos tanto retóricos como prácticos presentes en la LEN y en las políticas públicas que apelan a la garantía del derecho a la educación, a la promoción de la unidad del sistema educativo nacional, al diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales, se reconoció que en la Argentina del último decenio, la gubernamentalidad neoliberal continúa haciendo mella en la discursividad de lo social, ya sea en las lógicas políticas con las que se toman decisiones

36

gubernamentales, ya sea en las subjetividades. Por ello se sostuvo que el discurso de la inclusión educativa se inserta en un contexto híbrido que refleja una tensión donde ciertas racionalidades políticas evocan características propias del neoliberalismo y donde otras se le oponen y se asemejan a racionalidades que apelan a la universalización, derechos e igualitarismo.

La multiplicidad y heterogeneidad de racionalidades políticas y lógicas de gobierno que atraviesan la gubernamentalidad en la Argentina actual pudieron ser captadas desde el análisis discursivo del programa PROG.R.ES.AR porque forma parte de un horizonte discursivo que si bien parece situarse en las antípodas del neoliberalismo, refuerza ciertas de sus lógicas con las que la educación fue pensada y ejecutada en nuestro país, sin dejar de lado los discursos que fundaron a la educación como un proyecto moderno de ciudadanía.

Se entendió que era necesario situar los discursos históricamente para tomar en consideración las condiciones que hicieron posible su surgimiento así como los elementos discursivos antecedentes, teniendo en cuenta que éstos se pueden re distribuir según relaciones nuevas. Por ello, se sostuvo que el contexto que enmarca el surgimiento del PROG.R.ES.AR, remite a la recurrencia de la noción de inclusión en las políticas educativas del último decenio, inclusión referida a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, lo cual indica la poca coincidencia entre la realidad de la educación como derecho universal y su relato.

Si bien el discurso de la inclusión no es nuevo sino que resulta de uno de los principios fundantes del proyecto pedagógico del siglo XIX, se planteó la coexistencia de tendencias de continuidad y de cambio respecto de las políticas educativas hegemónicas de la década de los noventa. A pesar de que en la LEN se reafirma la condición de la educación como derecho universal y bien social, junto con la afirmación de la obligatoriedad de todo el nivel secundario, el mismo Estado que se asume como garante de la educación nacional, lleva paralelamente un rol que debe compensar las desigualdades y lo hace a través de políticas focalizadas y compensatorias, reforzando el concepto de equidad de los años noventa y dejando al descubierto los mecanismos de control que acompañan las intervenciones hacia los sectores en condición de vulnerabilidad. La AUH es una de las políticas que, al igual que el PROG.R.ES.AR, se

encuentran aún tensionadas por la lógica del derecho y la asistencia social principalmente porque cuentan con mecanismos de control a los prestatarios y porque imponen requisitos para acceder a su cobro.

Se afirmó que la condición de existencia del PROG.R.ES.AR es la delimitación y, en este sentido, la construcción discursiva de poblaciones vulnerables excluidas del derecho a la educación, lo cual hace de la estadística una herramienta fundamental que refuerza las clasificaciones de los sujetos según distintos parámetros con el fin de construir regularidades que permitan comprender los comportamientos sociales e intervenir sobre aquellos que se consideran por fuera de la norma.

En el análisis discursivo del PROG.R.ES.AR se identificó una estrecha relación entre vida, educación, trabajo y economía lo cual permitió pensar los sentidos acerca de lo educativo y de la inclusión. Se encontró que la vida es entendida como vida humana que debe ser productiva y la educación como un componente esencial no sólo para el desarrollo personal sino para el crecimiento económico nacional. Así, la educación resultaría ser un bien en el que todo ser humano debe invertir en pos de la plenitud de su desarrollo personal y el de la nación. En este caso, la intervención del Estado a través de la prestación y con el objetivo de la inclusión, se descubre como una intervención que tiene a reducir la improductividad de las vidas. Esto da cuenta de que la vida es el resultado de la intervención política y las conductas humanas son delimitadas a favor de un objetivo político y en concordancia con un objetivo de desarrollo económico.

A su vez, se planteó que la intervención del PROG.R.ES.AR implica la gestión de la vida desde una óptica de la compensación dado a que se tienen en cuenta ciertos parámetros de “vida digna” y a partir de ellos se intenta atender a aquellas que no los alcanzan. Se descubrió en el PROG.R.ES.AR una lógica política propia de la gubernamentalidad neoliberal ya que se rechaza una política social universal y se promueven soluciones compensatorias para aquellos que no puedan alcanzar consumos considerados dignos, reforzando la concepción de una sociedad fragmentada entre quienes pueden costear bienes y servicios por su cuenta.

En definitiva, la forma en la que es entendida la vida de las poblaciones vulnerables representa justamente la posibilidad de una intervención con fines específicos, por ello tal vez, el PROG.R.ES.AR no busca problematizar o indagar sobre aquellas condiciones

que producen la desigualdad, sino que se ocupa de “mejorar la calidad de vida”. Esta intervención da cuenta de las fronteras simbólicas que se construyen entre distintos tipos de vida. Al definir la vulnerabilidad se define también aquello que no lo es.

A partir de este desarrollo se pudo dar cuenta de la heterogeneidad de racionalidades que caben en el PROG.R.ES.AR. A su vez, se estableció que la relación de poder entre el prestador y el prestatario se sustenta en mecanismos sutiles como representaciones y sentidos sociales, plasmados en el discurso de la inclusión para que conciban la posibilidad de insertarse en circuitos formales, institucionales y socialmente aceptados, en este caso la escuela. Si bien el PROG.R.ES.AR se presenta como “un nuevo derecho” se contradice cuando el Estado promueve controles y sanciones materiales que se activan en el caso de que no se cumplan las condiciones para acceder y conservar la prestación.

La recurrencia de las nociones de equidad, igualdad y gratuidad como presencias tácitas (éstas no componen la letra del decreto 84/14 pero sí de la LEN) en el discurso de la inclusión educativa develaron tensiones entre la lógica mercantil que atraviesa a lo educativo y la búsqueda de una igualdad de todos frente su acceso. Si bien enunciativamente las últimas políticas públicas relativas a lo educativo apuntan a la inclusión y al fomento de la igualdad, se sostuvo que ésta, más que ser un objetivo, debería ser un presupuesto básico.

En cuanto a posibles modulaciones de la subjetividad, el discurso de la inclusión presente en el PROG.R.ES.AR dispara distintas posibilidades. Por un lado, se defiende la presencia fundamental del Estado en la conducción de las vidas de las poblaciones vulnerables “no educadas en la cultura del esfuerzo y del trabajo”. De esta manera, el Estado legitima uno de los sostenes del pensamiento liberal que indica el mérito y el esfuerzo son determinantes en el éxito en la inserción laboral y social y sería la educación la que brindaría esa oportunidad a quienes comienzan con desventajas. Así, se dio el nombre de “subjetividad tutelada” a aquella que supone la conducción del Estado para realizar su proyecto de vida; esto a su vez permitió sostener que la figura del empresario de sí mismo representa la contracara de la subjetividad tutelada y en este sentido, el mismo discurso de la inclusión educativa lo remite como un modelo de la juventud deseada. En estrecha relación con la subjetividad tutelada, se adhirió la “subjetividad empresaria”, la cual supone que con la igualación que produciría el cobro

de la prestación, los jóvenes, en una condición de vulnerabilidad menor, puedan lanzarse al juego del mercado laboral donde deberían hacerse valer como capital humano. La posición de vulnerabilidad es interpretada como un déficit en términos de capital humano, lo cual habilita al Estado a intervenir modificando comportamientos y aumentando capacidades. Es por ello que se pudo pensar la tensión que se desprende del discurso de la inclusión educativa entre la figura del empresario de sí mismo, sujeto autónomo, y la figura del tutelado, que indicaría la imposibilidad de llevar a cabo un proyecto de vida, dado lugar a una nueva subjetividad, denominada “endeudada”. El PROG.R.ES.AR también puede ser comprendido como un préstamo que impone condiciones y controles que deben actualizarse continuamente. De esta manera el Estado, quien impone las reglas del juego y quien demarca quienes pueden ser los beneficiarios de su prestación, pone en circulación lógicas y sentidos de matriz neoliberal y consigue controlar, asegurar y mantener firmes las relaciones de poder vigentes.

En los enunciados que componen al PROG.R.ES.AR la educación no aparece como factor de empoderamiento, con una función emancipadora, liberadora, política, entre otras posibilidades, sino que se la representa como una de las vías para atenuar la pobreza, para mejorar las condiciones de vida no digna, dejando de lado el cuestionamiento sobre la continuidad de la pobreza y de sus raíces. El discurso de la inclusión educativa naturaliza el hecho de que algunos sean receptores de planes sociales y que otros construyan sus vidas a partir del gobierno de sí mismos, tal como postula la racionalidad mercantil.

En la parte tercera se problematizó la categoría de inclusión educativa en el marco del PROG.R.ES.AR. Se afirmó el carácter constructivo, simbólico y relacional de la noción de inclusión. En este sentido, de aquello que aparece nombrado como “exclusión” o como “joven excluido” o “vulnerable” no puede deslindarse aquello que se considera incluido.

Hablar de inclusión y exclusión remite a una naturaleza topológica de los conceptos. Por ello se entendió que el Estado contribuye a la profundización de la divergencia entre sectores sociales excluidos e incluidos reforzando una perspectiva central ya que adjudica al otro un lugar de desviación y naturaliza las posiciones de quienes están en

condiciones de decidir por otros. De este modo se pudo asumir el supuesto de que el poder instituye excluyendo, marcando lugares de sujetos que desde el discurso se encuentran en situación de dominación. En este sentido, la existencia de políticas como el PROG.R.ES.AR depende de la configuración de los excluidos para dar forma a aquello que define el “estar incluido”, reactualizando nuevas exclusiones posibles.

Analizando las categorías de normalidad y anormalidad propuestas por Foucault y retomadas por otros autores afines a él, se puntualizó sobre el hecho de que el PROG.R.ES.AR y el discurso de la inclusión trazan límites entre lo que puede representar una amenaza para el orden de una sociedad y lo que no. En este sentido incluir es normalizar, es garantizar cierta tendencia hacia el constructo de lo normal y una de las funciones históricamente atribuidas a la escuela es la de ligar a los individuos a un aparato de transmisión de saberes y valores socialmente aceptados, lo cual garantizaría el “correcto” funcionamiento de orden social. Una vez más, la demarcación de lo que se entiende por normal y anormal justifica una intervención política sobre la población que tiene por objetivo aumentar la seguridad de las poblaciones y prefigura la conformación de una determinada subjetividad, socializada, ciudadanizada y deseada. Desde este punto de vista se entendió que si por un lado el PROG.R.ES.AR indica una voluntad inclusiva que plantea que todos tienen igual acceso a la educación secundaria, obligatoria por ley, por otro remite a una visión de la inclusión educativa como mecanismo de reducción de la anormalidad y peligrosidad social. El PROG.R.ES.AR puede interpretarse de este modo, como una política pública que tiende a ligar a los sujetos a un dispositivo de normalización, pretensión que se reactualiza de acuerdo a nuevas necesidades securitarias del orden neoliberal actual.

En la última parte de este trabajo interesó recuperar la idea de naturaleza humana como uno de los ejes que fundamentó la necesidad de la educación. Existe una fuerte tendencia de tradición moderna a buscar en la educación la realización de una promesa por la formación del hombre en un ser civilizado capaz de definir su proyecto de vida en el marco de una sociedad. Por ello se remitió a la discusión que asume al hombre en su dualidad: la animalidad presente en el hombre atentaría contra su salud o su infelicidad y encuentra en la educación la práctica clave para la victoria del humano civilizado por sobre el animal. Estos sentidos se hallaron en el PROG.R.ESAR ya que el acceso a la

educación representa la posibilidad de estados de vidas deseables, confortables, opuestos a las formas de vida de las poblaciones vulnerables.

A través de las referencias a Kant, Durkheim y Sarmiento se presentaron ciertos sentidos asociados a lo educativo. La frontera entre lo humano y lo animal recuperada por éstos, justifica el rol fundamental atribuido a la educación para la humanización del hombre, para su progreso y para el perfeccionamiento de la sociedad en cierto sentido.

El hecho de que el pensamiento occidental haya construido al hombre como la excepción de la naturaleza, oponiéndolo a lo animal, ha implicado el desarrollo de estrategias preventivas frente al peligro que puede representar todo aquello que pueda estar asociado a tal condición. En este caso, los sujetos que permanecen por fuera de los circuitos educativos formales son considerados casos disfuncionales, excepcionales y peligrosos, por lo tanto las políticas fundadas en el desarrollo social o los derechos del hombre, como el PROG.R.ES.AR nos permitió comprender la voluntad de la restitución de esa humanidad. La falta de acceso a la educación es un factor que lo aleja de esa condición de humanidad deseada y consecuentemente la clasificación de la excepción va a ser la condición de posibilidad para una intervención con fines inclusivos.

Hacia el final del trabajo se esbozaron ciertas formas de lo humano en la era de la educación neoliberal. Siguiendo a Foucault, la generalización de la forma empresa y el saber económico como modelo de las relaciones sociales y con uno mismo asumen un carácter de verdad, abarcando la totalidad de las esferas de la vida social. El PROG.R.ES.AR demostró la vigencia del empresario de sí mismo como figura humana deseada, un individuo que se asume como un proyecto optimizable, libre, productivo, emprendedor, racional. Todo aquello que no le sea conducente limitaría y obstaculizaría el proyecto de humanizador actual. La concepción biopolítica permite pensar aquello que se entiende por la negación de lo humano y en el discurso de la inclusión educativa la falta, asociada con la situación de vulnerabilidad en la que se piensa a la población objetivo del PROG.R.ES.AR, es delimitada por ciertas condiciones de vida consideradas insuficientes para el desarrollo de un “proyecto de vida”. La prestación implícitamente sostiene un discurso de verdad sobre lo educativo y también sobre quien se arroga la posibilidad de señalar un camino y quién no. El excluido, el diferente queda así instalado

como aquel individuo potencialmente listo para ultrajar los límites de lo socialmente permitido y aceptado y constituirse en la razón de la creación de nuevas políticas inclusivas que busquen la protección de la población.

Este trabajo, a su vez, permitió plantear nuevas preocupaciones que lo exceden. Sin embargo trazan líneas para ser abordadas en investigaciones de mayor envergadura. En primer lugar interesa señalar el hecho de que la inclusión no sea solamente una cuestión de estar dentro la escuela o finalizar los ciclos obligatorios, sino también un problema que se da dentro de los muros escolares (Tenti, 2007).

En segundo lugar, interesaría continuar con la problematización del discurso de la inclusión educativa en el marco de nuevas políticas regionales, en particular de un nuevo gobierno nacional que se arraiga y valoriza fuertemente discursos neoliberales como la meritocracia, el esfuerzo, la competencia, siempre en el ámbito educativo. Por otro lado, la AUH y el PROG.R.ES.AR permanecen en la agenda política actual, lo cual nos interpela para indagar sobre la continuidad o no de sentidos y discursos que hemos analizado en este trabajo.

En tercer lugar, otra línea de investigación disponible podría ser aquella de la perspectiva de los actores. Sería interesante poder realizar un estudio que indague la percepción del discurso de la inclusión educativa desde la voz de los receptores de los programas para explorar sus trayectorias y prácticas educativas, sentidos atribuidos a la educación y a la condición de ser receptores de programas, hasta posibles prácticas de resistencia.

Por último, hemos dejado abierta la cuestión de un paradigma securitario que atraviesa las decisiones gubernamentales actuales a nivel mundial. Frente a aquello que ha sido conceptualizado como no humano, distinto, peligroso, se proponen acciones de inmunización y prevención para aquellos que merecerían la protección. Para los análisis educativos esta perspectiva constituiría un desafío.

En definitiva, la problematización acerca de la inclusión educativa nos ha permitido tensionar los límites de estas nociones, desnaturalizarlos y pensar en los discursos que hoy en día regulan las conductas sociales. La provocación de los sentidos permite su apertura y también posibilita la reflexión sobre nuevas formas para la comprensión de

las relaciones de poder que continúan perpetuando exclusiones y haciendo del mundo un lugar complejamente injusto.

Bibliografía de referencia

Acosta, A. y Gudynas, E. (2011). El Buen Vivir más allá del desarrollo. *Revista Quehacer*, Nro. 181, DESCO, Lima, pp. 70-81

Alvarez Leguizamón, S. (2011). Gubernamentalidad neoliberal y focopolítica en América Latina: los programas de transferencia condicionadas en Carlos Barba Solano y Néstor Cohen (Comps.) (1era ed) *Perspectivas críticas sobre la cohesión social: Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina* (pp.251-285). Buenos Aires: CLACSO

Anderson, P. (2003). *Neoliberalismo: un balance provisorio*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/trama/anderson.rtf>

Borghini, N. Bressano, C. Logiudice, A. (2013). La actualidad de la política social: ¿contrarreforma de las políticas sociales o asistencialización de la protección social? En *Voces en el Fénix N° 23: Nosotros los pobres*. Recuperado de: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-actualidad-de-la-pol%C3%ADtica-social-%C2%BFcontrarreforma-de-las-pol%C3%ADticas-sociales-o-asistenciali>

Braslavsky, C. (1999). *Rehaciendo escuelas*. Buenos Aires: Santillana.

Byung Chul H. (2014). *Psicopolítica*. Madrid: Herder

Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. En *Revista Políticas Educativas*. V.2, N°1, Campinas (pp.1-12)

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos, autores*. Buenos Aires: Siglo XXI

Carli, S. (1997) *La Infancia como construcción social*. Buenos Aires: Santillana

Castro, E. (2011a). Biopolítica: orígenes y derivas de un concepto. En: *Cuadernos de trabajo N° 1: Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad*. (pp.5-13). Recuperado de: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/06/CuadernoTrabajo1.pdf>

Cavalletti, A. (2010). *Mitología de la seguridad. La ciudad biopolítica*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

Cerletti, A. (2010). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas en *Revista acontecimiento*, (pp.95-104)

Deleuze, G. (1991). Posdata a las sociedades de control en Ferrer (comp.) *El lenguaje literario*. To 2. Montevideo: Nordan

Deleuze, G. (2014). *El poder. Curso sobre Foucault II*. Buenos Aires: Cactus

D'Odorico, G. (2012). Los bordes de lo humano: situación filosófica para pensar la política, en II Coloquio de Filosofía Social / comp. por Patricia Digilio; Sebastián Botticelli; Martín Chadad. - 1a ed. - (pp.31-39) Buenos Aires: Mnemosyne. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/115348715/II-Coloquio-de-Filosofia-Social>

Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), (pp.305-335). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>

Dussel, I. (2008). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Conferencia dictada en el marco del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Recuperado de: www.piie-cl/portal/images/noticias2008/ConferenciaDussel.pdf

Feijoo, C. M., Bottinelli, L. (2011). Quiénes son los jóvenes “ni- ni”. En: *La educación en*

debate. Suplemento #19. UNIPE. Recuperado de: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2014/03/Unipe-N19.pdf>

Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem en *Versiones, N° 11*, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires: Novedades Educativas.

Feldfeber, M., Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, (pp. 339-356).

Feldfeber, M. (2011a) ¿Es pública la escuela privada? notas para pensar en el Estado y en la educación. En: Perazza, R. (Comp.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor

Fonseca, A. (2006). *Los sistemas de protección social en América latina: Un análisis de las transferencias monetarias condicionadas* Recuperado de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Sistemas%20de%20proteccion%20social%20en%20America%20Latina>.

Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. Recuperado de: <http://www.hojaderuta.org/imagenes/foucault.pdf>

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Paidós Ibérica.

Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Ed. Caronte.

Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE

Foucault, M. (2001). Defender la sociedad en *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber. Curso en el Collage de France (1975-1976)* pp. 217-238, Bs. As.: F.C.E

Foucault, M. (2002). *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI

Foucault, M. (2003). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: F.C.E

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: F.C.E

Foucault, M. (2013). *Vigilar y Castiga. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI

Friedman, M. (2008). *Libertad de elegir*. Madrid: Gota a Gota

Garrido, C.D (2014). El dispositivo biopolítico escolar en la génesis del Estado-nación argentino (1880-1910/20). En *El banquete de los dioses. Revista de filosofía y teoría política contemporáneas* (Vol. 1 no. 1 nov 2013-mayo 2014). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140625074501/Banquete-V1Nro1-2.pdf>

Grinberg, S. (2013). Educación, biopolítica y gubernamentalidad. Entre el archivo y la actualidad: estados de un debate en *Revista Colombiana de Educación*, N.º 65: Bogotá, Colombia- Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n65/n65a05.pdf>

Gentili, P. (1998). *El consenso de Washington y la crisis de la crisis de la educación en América Latina*. Recuperado de <http://issuu.com/ipecal/docs/consejodewashington>

Gentili, P. (2011). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina, en *Política. Movimientos sociales y derechos a la educación*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/posgrados/20120612104223/PoliticasyMovimientoseneducacion.pdf>, 2011, p.10

Gluz, N. (2006). *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*, Buenos Aires: IPE-UNESCO

Gluz, N., Karolinski, M., Rodríguez Moyano, I. (2014). “Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH (Asignación universal por Hijo) en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)” en *Avances y desafíos en políticas públicas educativas: análisis de casos en Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay (pp13-130)*, Buenos Aires: CLACSO

Kant, I. (1991). *Pedagogía*, Madrid: Akal

Kant, I. (2002). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid: Alianza

Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Paidós

Lazzarato, M. (2000). Del Biopoder a la Biopolítica. En Revista *Multitudes* N°1

Lazzarato, M (1997). *Por una redefinición del concepto de biopolítica*. Recuperado de: http://marceloexposito.net/pdf/trad_lazzarato_conceptobiopolitica.pdf

Lazzarato, M. (2013). *La fábrica de hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lazzarato, M. (2006). Los conceptos de vida y vivo en las sociedades de control. En *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños

Llobet, V., Gaitan, C., Gentile F., Litichever C., Magistris G., Medan M. y Vilanova C. (2013). Estado, categorización social y exclusión de niños, niñas y jóvenes. Aportes de los debates sobre la exclusión social a los estudios de infancia y juventud en Llobet, V. (coordinadora) *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes* (pp. 23-50) Buenos Aires: Biblos.

Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(1), (pp.105-126). Recuperado de:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000100008&lng=es&tlng=es.

Rodríguez Moyano, I; Gluz, N; (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. En: *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Enero, (pp1-24).

Martín-Barbero, J. (2000). *Culturas/Tecnicidades/Comunicación*. Recuperado de:
<http://www.oei.es/cultura2/barbero.htm>

Marín Díaz, D., Noguera Ramírez C. (2011). Educar es gobernar en *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. (p.127-139). IDEP. Recuperado de:
www.Academia.edu/5464697/Gubernamentalidad_y_educación

Moreira, C.; Raus, D.; Gómez Leyton, J.C. (Coord.). (2008). *La nueva política en América Latina: rupturas y continuidades*. Montevideo:FLACSO;UNLA;UARCIS; TRILCE

Natanson, J. (2008). *La nueva izquierda. Triunfos y derrotas de los gobiernos de Argentina, Brasil, Bolivia, Venezuela, Chile, Uruguay y Ecuador*. Buenos Aires: Debate

Novoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 49. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie49a07.htm>

Paviglianiti, N. (1993). *La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina*. Buenos Aires: CEFYL

Pineau, P. Mariño, M. Arata, N; Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memoria de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue

Puelles Benítez, M. (1993). Estado y Educación en las Sociedades Europeas en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 1- Enero. Abril. Recuperado de:
<http://rieoei.org/oeivirt/rie01a02.htm>

Puiggrós A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo en *Nueva Sociedad* N° 146 *Noviembre-Diciembre* (pp. 90-101). Recuperado de:
http://www.nuso.org/upload/articulos/2549_1.pdf, pp. 1

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, DF: Siglo XXI

Tiramonti, G. (2005). *La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los 90*. Recuperado de:
http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/48_dossie_tiramontig.pdf

Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2001). La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. En Tiramonti, G. *Modernización educativa de los '90* (pp.49-70). Buenos Aires: Temas Grupo Editorial

Torres, C. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX. En *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. (pp.23-52). Buenos Aires: CLACSO

Sader, E. (2008). *Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Sader, E. (2009). *El nuevo topo. Los caminos de la izquierda latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Saforcada, F. (2009). Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas. En Pablo Gentili (Comp), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp.363-400) - 1a ed. - Rosario :Homo Sapiens

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Svampa, M. (2008). *Cambio de época, poder político y movimientos sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI

Ugarte Pérez, J. (2006). Biopolítica. Un análisis de la cuestión, *Claves de la razón práctica*, N° 166, pp. 76-82.

Vázquez G, F. (2005) [Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, Mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal](#), en Ugarte Pérez, J. (coord.). *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*. (pp. 73-103) Barcelona: Anthropos

Veiga Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. En Ruvituso, M. (Comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano n 1°* (pp. 10-20). Buenos Aires: UNIPE

Veiga Neto, A. y Corcini López, M. (2011). Gubernamentalidad, bioplítica e inclusión. *En Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. (pp.105-126) IDEP, Recuperado de: www.Academia.edu/5464697/Gubernamentalidad_y_educación

Zangaro, M. (2013). Capitalismo industrial y capitalismo cognitivo: gestión del saber y estrategias de control. En Ruvituso, M. (Comp), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano n°1* (pp.57-63). Buenos Aires: UNIPE

Documentos consultados

Decreto 84/2014 de Creación del Programa de respaldo a estudiantes de Argentina
PROG.R.ES.AR

Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006

Ley Federal de Educación N° 24.195/ 1993

Anexo

RESOLUCIÓN Y DECRETO | INSTITUCIONAL

Decreto 84/2014

Créase el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROG.R.ES.AR.).

Bs. As., 23/1/2014

VISTO las Leyes Nros. 25.994 y 26.425, los Decretos N° 1.454 del 25 de noviembre de 2005, N° 1.602 del 29 de octubre de 2009, N° 459 del 6 de abril de 2010, N° 446 del 18 de abril del 2011 y N° 902 del 12 de junio de 2012, y

CONSIDERANDO:

Que es una decisión del Estado Nacional adoptar políticas públicas que permitan mejorar la situación de los grupos familiares en situación de vulnerabilidad social.

Que desde el año 2003 el Gobierno Nacional ha impulsado diversas políticas económicas y sociales con el fin de delinear y profundizar el modelo de desarrollo económico con inclusión social, que se ha traducido en una sostenida mejora en la economía, en la creación de empleo, la reducción de la pobreza y la desigualdad social.

Que la Ley N° 25.994 y el Decreto N° 1.454/05 permitieron ampliar la cobertura de jubilados y pensionados incluyendo a más de DOS MILLONES Y MEDIO (2.500.000) de personas logrando la mejora de los principales indicadores sociales relacionados con el bienestar de los titulares de derecho de prestaciones previsionales.

Que por otra parte, la Ley N° 26.425 dispuso la unificación del sistema previsional argentino en un único régimen de administración estatal, de reparto, solidario y orientado a la protección de los derechos de los titulares de jubilaciones y pensiones.

Que el Decreto N° 1.602/09 creó la Asignación Universal por Hijo para Protección Social, incluyendo en el Régimen de Asignaciones Familiares instituido por la Ley N° 24.714 a los grupos familiares no alcanzados por las mismas, en la medida que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal.

Que el Decreto N° 459/10 dispuso la creación del Programa Conectar Igualdad.Com.Ar

destinado a proporcionar una computadora a los alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de institutos de formación docente con el fin de capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas que favorezcan la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Que por el Decreto N° 446/11 se creó la Asignación por Embarazo para Protección Social con el objeto de darle cobertura a las mujeres embarazadas que se encuentran en similares condiciones a quienes acceden a la Asignación Universal por Hijo para Protección Social.

Que el Decreto N° 902/12 constituyó el fondo fiduciario público denominado “Programa Crédito Argentino del Bicentenario para la Vivienda Única Familiar (PRO.CRE.AR.)” cuyo objeto es facilitar el acceso a la vivienda propia de la población y la generación de empleo como políticas de desarrollo económico y social.

Que estas medidas, entre otras, han permitido mejoras significativas en los procesos de inclusión social y redistribución del ingreso del país.

Que, asimismo, es un objetivo del Estado Nacional elaborar programas de formación profesional para el empleo, tendientes a facilitar la creación de puestos de trabajo, la reinserción ocupacional, el empleo de los jóvenes y la transformación de las actividades informales.

Que en dicho marco la creación del “PROGRAMA JOVENES CON MAS Y MEJOR TRABAJO” generó oportunidades de inclusión social y laboral a miles de jóvenes permitiendo finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo y finalmente insertarse en un empleo o iniciar una actividad productiva de manera independiente.

Que la problemática juvenil tiene múltiples facetas que deben ser contempladas a la hora de abordar la temática, evitando caer en categorizaciones simplificadas y estigmatizantes, entre las que pueden mencionarse la necesidad de un acceso real y flexible a la oferta educativa, la provisión de estrategias públicas de cuidado para los jóvenes que tienen niños a cargo y el acompañamiento en una inserción laboral de calidad.

Que por ello resulta conveniente la creación del “PROGRAMA DE RESPALDO A ESTUDIANTES ARGENTINOS” (PROGRESAR) cuyo objeto es el de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes entre DIECIOCHO (18) y VEINTICUATRO (24) años de edad

inclusive con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

Que en el marco de dicho Programa y a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos que el mismo persigue resulta necesario crear la prestación PROGRESAR.

Que dicha prestación alcanzará a jóvenes entre DIECIOCHO (18) y VEINTICUATRO (24) años de edad inclusive que pertenezcan a grupos sociales vulnerables, situación que será evaluada respecto del postulante y de su grupo familiar, considerando para el acceso a la misma, que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal o formal, o sean titulares de una prestación previsional contributiva o pensión no contributiva o monotributistas sociales o trabajadores de temporada con reserva de puesto o del régimen de trabajadores de casas particulares, en la medida que los ingresos propios o del grupo familiar no superen el monto establecido para el Salario Mínimo, Vital y Móvil.

Que el acceso y la permanencia a la prestación creada por el presente se somete a determinados requisitos relacionados con el cumplimiento de los objetivos educativos y de controles sanitarios anuales, con el propósito de mejorar las condiciones de vida y avanzar en la inclusión social de los grupos más vulnerables, permitiendo el desarrollo integral y sostenido de la persona.

Que la prestación que se crea por el presente será financiada con recursos del Tesoro Nacional, para lo cual la JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS deberá prever las adecuaciones presupuestarias pertinentes para el ejercicio en curso.

Que la administración, gestión, otorgamiento y pago de las prestaciones que resulten de la aplicación del “PROGRAMA DE RESPALDO A ESTUDIANTES ARGENTINOS” (PROGRESAR) estarán a cargo de la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL quedando facultada para dictar las normas interpretativas, complementarias y aclaratorias necesarias para su implementación.

Que en función de lo expuesto y a fin de alcanzar los objetivos del Programa que se crea es necesario profundizar y articular las estrategias desplegadas desde los distintos ministerios considerando para ello la creación de un COMITE EJECUTIVO integrado por un representante de la JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS, un representante del MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS y un representante de la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL y un COMITE CONSULTIVO integrado por un representante del MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL, un representante del MINISTERIO

DE DESARROLLO SOCIAL, un representante del MINISTERIO DE EDUCACION, un representante del MINISTERIO DE SALUD, un representante del MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS, un representante del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGIA E INNOVACION PRODUCTIVA, un representante del MINISTERIO DEL INTERIOR Y TRANSPORTE, un representante del MINISTERIO DE SEGURIDAD, un representante del MINISTERIO DE DEFENSA y un representante de la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL (ANSES). Ambos Comités serán presididos por el representante del MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS.

Que la mejor política social de promoción e integración es el trabajo y una formación plena de los jóvenes permitirá que los mismos sean los futuros protagonistas del desarrollo de nuestro país.

Que el comienzo del ciclo lectivo 2014 resulta inminente y la necesidad de brindar ayuda inmediata a las situaciones descriptas dificulta seguir los trámites ordinarios previstos por la CONSTITUCION NACIONAL para la sanción de las leyes, ya que, adicionalmente, el HONORABLE CONGRESO DE LA NACION se encuentra en período de receso, por lo que el PODER EJECUTIVO NACIONAL adopta la presente medida con carácter excepcional.

Que la Ley N° 26.122, regula el trámite y los alcances de la intervención del HONORABLE CONGRESO DE LA NACION respecto de los Decretos de Necesidad y Urgencia dictados por el PODER EJECUTIVO NACIONAL, en virtud de lo dispuesto por el artículo 99 inciso 3 de la CONSTITUCION NACIONAL.

Que la citada Ley determina, que la Comisión Bicameral Permanente tiene competencia para pronunciarse respecto de la validez o invalidez de los decretos de necesidad y urgencia, así como elevar el dictamen al plenario de cada Cámara para su expreso tratamiento, en el plazo de DIEZ (10) días hábiles.

Que el artículo 20 de la Ley N° 26.122 prevé que, en el supuesto que la Comisión Bicameral Permanente no eleve el correspondiente despacho, las Cámaras se abocarán al expreso e inmediato tratamiento del decreto, de conformidad con lo establecido en los artículos 99, inciso 3 y 82 de la CONSTITUCION NACIONAL.

Que, por su parte, el artículo 22 de la misma Ley dispone que las Cámaras se pronuncien mediante sendas resoluciones y que el rechazo o aprobación de los decretos deberá ser expreso conforme lo establecido en el artículo 82 de la Carta Magna.

Que ha tomado la intervención de su competencia el servicio jurídico pertinente.

Que la presente medida se dicta en uso de las facultades que otorga el artículo 99, incisos 1 y 3, de la CONSTITUCION NACIONAL y de los artículos 2º, 19 y 20 de la Ley N° 26.122.

Por ello,

LA PRESIDENTA DE LA NACION ARGENTINA EN ACUERDO GENERAL DE
MINISTROS

DECRETA:

Artículo 1º — Créase el “PROGRAMA DE RESPALDO A ESTUDIANTES ARGENTINOS” (PROGRESAR) con el fin de generar nuevas oportunidades de inclusión social y laboral a los jóvenes en situación de vulnerabilidad a través de acciones integradas que permitan su capacitación e inserción laboral.

Art. 2º — Créase en el marco del citado Programa la prestación PROGRESAR destinada a los jóvenes entre DIECIOCHO (18) y VEINTICUATRO (24) años de edad inclusive residentes en la República Argentina, siempre que los mismos o sus grupos familiares se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal o formal, o sean titulares de una prestación provisional contributiva o pensión no contributiva o monotributistas sociales o trabajadores de temporada con reserva de puesto o trabajadores del Régimen de Casas Particulares.

Quedan excluidos de la prestación mencionada los jóvenes entre DIECIOCHO (18) y VEINTICUATRO (24) años de edad inclusive, cuando sus ingresos o los del grupo familiar que integran, sean superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil.

Art. 3º — Para acceder a la prestación del programa, se requerirá:

- a) Acreditar identidad, mediante Documento Nacional de Identidad.
- b) Ser argentino nativo o naturalizado o residente con una residencia legal en el país no inferior a CINCO (5) años previos a la solicitud.
- c) Acreditar la asistencia a una institución educativa de gestión estatal o a centros de formación acreditados ante el MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL, al momento de la solicitud y su continuidad en los meses de marzo, julio y noviembre de cada año.
- d) El titular deberá presentar una declaración jurada al momento de la solicitud relativa

al cumplimiento de los requisitos exigidos por el presente y anualmente deberá presentar un certificado que acredite que se han realizado los controles de salud que a tales efectos se establezcan.

La ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL podrá verificar la asistencia efectiva a los establecimientos educativos o centros de formación por parte de los titulares de la prestación.

Art. 4° — La prestación PROGRESAR consistirá en una suma de dinero, no contributiva y mensual de PESOS SEISCIENTOS (\$ 600.-) que se abonará a los jóvenes entre DIECIOCHO (18) y VEINTICUATRO (24) años de edad inclusive, que decidan iniciar o completar su formación de conformidad con lo que se establece en el presente.

Art. 5° — A partir de la solicitud y la presentación del certificado de inscripción o de alumno regular, se liquidará una suma igual al OCHENTA POR CIENTO (80%) del monto previsto en el artículo 4° que se abonará mensualmente a los titulares a través del sistema de pagos de la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL.

El VEINTE POR CIENTO (20%) restante será abonado una vez que acredite la asistencia a la entidad educativa en los meses de marzo, julio y noviembre de cada año.

Si el titular concurriera a establecimientos en los cuales se imparte educación terciaria o universitaria deberá acreditar junto con el certificado del mes de noviembre, la aprobación de una cantidad mínima de materias.

La falta de presentación de la documentación o el incumplimiento de alguno de los requisitos de escolaridad o salud producirá la pérdida del derecho al cobro del VEINTE POR CIENTO (20%) reservado y la suspensión de la prestación.

Art. 6° — La prestación que otorga este Programa resulta incompatible con el goce por parte del titular de:

1- Ingresos o rentas como trabajador formal o informal superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil.

2- Ingresos por prestación previsional contributiva superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil.

3- Pensiones no contributivas nacionales, provinciales o municipales superiores al

Salario Mínimo, Vital y Móvil.

4- Planes sociales nacionales, provinciales o municipales.

Art. 7° — La prestación que otorga este Programa resulta incompatible con el goce por parte del grupo familiar del titular de:

1- Ingresos o rentas por trabajo formal o informal superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil.

2- Ingresos por prestación previsional contributiva superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil.

3- Pensiones no contributivas o planes sociales nacionales, provinciales o municipales superiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil.

Art. 8° — El grupo familiar del solicitante está constituido por los padres o tutores salvo que el joven haya contraído matrimonio o se encuentre conviviendo en pareja en cuyo caso se considerará al cónyuge o conviviente.

Art. 9° — En los casos en que el joven no cuente con grupo familiar, su situación será evaluada individualmente.

Art. 10. — La modificación de la situación del joven o de su grupo familiar que genere una incompatibilidad sobreviniente de las previstas en los artículos 6° y 7° producirá la pérdida del derecho al goce de la prestación a partir del primer mes del año siguiente a aquel en el que se determinó la incompatibilidad.

Art. 11. — Créase el COMITE EJECUTIVO del PROGRESAR, con el objeto de impartir instrucciones para la ejecución del programa así como para su seguimiento y evaluación. El Comité Ejecutivo estará integrado por un representante de la JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS, un representante del MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS y un representante de la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL. Será presidido por el representante del MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS.

Art. 12. — El Comité Ejecutivo dictará su propio reglamento interno de funcionamiento, dentro de los TREINTA (30) días de la publicación del presente en el Boletín Oficial.

Art. 13. — Créase el COMITE CONSULTIVO de dicho Programa con el objeto de

articular las distintas acciones en torno a la ejecución del PROGRESAR y las políticas vigentes en la materia.

Art. 14. — El Comité Consultivo estará conformado por un representante del MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL, un representante del MINISTERIO DE EDUCACION, un representante del MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, un representante del MINISTERIO DE SALUD, un representante del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGIA E INNOVACION PRODUCTIVA, un representante del MINISTERIO DEL INTERIOR Y TRANSPORTE, un representante del MINISTERIO DE SEGURIDAD, un representante del MINISTERIO DE DEFENSA, un representante del MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS y un representante de la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL. Será presidido por el representante del MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS.

Art. 15. — El MINISTERIO DE EDUCACION deberá realizar acciones en el marco de su competencia a fin de que las distintas jurisdicciones logren, en función de sus concretas posibilidades, el objetivo de garantizar las condiciones para el ingreso, la reinserción y permanencia de los titulares de la prestación en el sistema educativo.

Art. 16. — El MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL desarrollará, en el marco de su competencia, acciones para el acompañamiento de los titulares de la prestación PROGRESAR a través del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo como así también mediante otras actividades o programas que tengan por objeto la capacitación e inserción laboral de los jóvenes incluidos en el presente Programa y administrará la acreditación de centros de formación habilitados para la certificación prevista en el artículo 3° inciso c) del presente.

Art. 17. — El MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL desplegará, en el marco de su competencia, acciones para fomentar la inserción de los jóvenes en el presente Programa y aquellas tendientes a que los titulares de la prestación que tengan hijos a cargo cuenten con espacios o lugares para su cuidado durante su capacitación.

Art. 18. — Facúltase a la ADMINISTRACION NACIONAL DE LA SEGURIDAD SOCIAL para el dictado de las normas interpretativas, aclaratorias y complementarias necesarias para la implementación de la prestación PROGRESAR.

Art. 19. — El PODER EJECUTIVO NACIONAL podrá modificar la cuantía de la prestación establecida en el presente Decreto.

Art. 20. — La prestación prevista en el artículo 4° se financiará con las partidas que

anualmente asigne la Ley de Presupuesto con fondos provenientes del Tesoro Nacional.

Art. 21. — La JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS dispondrá las adecuaciones presupuestarias pertinentes a los efectos de poner en ejecución la presente medida para el ejercicio en curso.

Art. 22. — El presente decreto entrará en vigencia el día de su publicación en el Boletín Oficial.

Art. 23. — Dése cuenta a la Comisión Bicameral Permanente del HONORABLE CONGRESO DE LA NACION.

Art. 24. — Comuníquese, publíquese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. — FERNANDEZ DE KIRCHNER. — Jorge M. Capitanich. — Aníbal F. Randazzo. — Héctor M. Timerman. — Axel Kicillof. — Débora A. Giorgi. — Carlos H. Casamiquela. — Julio M. De Vido. — Julio C. Alak. — Carlos A. Tomada. — Alicia M. Kirchner. — Juan L. Manzur. — Alberto E. Sileoni. — José L. S. Baraño. — Agustín O. Rossi. — María C. Rodríguez.

Resolución 51/2014 ADMINISTRACION NACIONAL DE LA
SEGURIDAD SOCIAL
20-feb-2014

ADMINISTRACION NACIONAL DE SEGURIDAD SOCIAL
DECRETO N° 84/14 - ACLARACIONES

Publicada en el Boletín Oficial del 17-mar-2014 Número: 32847 Página:
29

Resumen:

A LOS EFECTOS DEL ARTICULO 2° DEL DECRETO N° 84/14,
ENTIENDASE POR INGRESOS A LA SUMA DE LAS REMUNERACIONES
BRUTAS DE LOS TRABAJADORES EN RELACION DE DEPENDENCIA
REGISTRADOS, LA ASIGNACION FAMILIAR POR MATERNIDAD O
MATERNIDAD DOWN, CON EXCLUSION DE LAS HORAS EXTRAS, EL
PLUS POR ZONA DESFAVORABLE Y EL SUELDO ANUAL
COMPLEMENTARIO; LAS RENTAS DE REFERENCIA DE LOS
TRABAJADORES AUTONOMOS Y MONOTRIBUTISTAS; LOS HABERES
DE JUBILACION Y PENSION, AL MONTO DE LA PRESTACION POR
DESEMPLEO, Y LAS SUMAS BRUTAS ORIGINADAS EN PRESTACIONES
CONTRIBUTIVAS Y/O NO CONTRIBUTIVAS, DE CUALQUIER INDOLE

