



Anabela Paleso*

Educación, escuela y territorio(s) en la trama de historicidad. La utopía o lo inédito viable

RESUMEN

Las generaciones presentes tenemos el desafío de asumir la lucha por lo inédito viable (Freire, 2002) o por las utopías (Zemelman, 1992a, 1992b) para una intervención político social de transformación y reconstrucción de otro mundo.

El progresismo del siglo XXI en América Latina generó las ilusiones de inéditos viables e inviables frente a una sociedad estructural e históricamente desigual. Asimismo, la derrota electoral de los “gobiernos progresistas” en la región y –particularmente– en Uruguay, puso un freno a los proyectos político-pedagógicos o a sus intentos de construcción. Actualmente, en una coyuntura de pandemia que está coadyuvando a reforzar las fuerzas neoliberales y conservadoras nos preguntamos dónde estamos, hacia dónde vamos y qué posibilidades del presente potencial se nos presentan.

Entendemos que pensar el presente potencial –en sentido zemelmaniano– supone contemplar ese pasado para proyectar un devenir más justo y menos desigual.

Desde estos marcos, el artículo indaga las relaciones entre educación y territorio en la historia pedagógica nacional uruguaya y asume el desafío de pensar la educación en términos universales a través de horizontes históricos compartidos y del trabajo en las *fronteras del territorio escolar y del extraescolar*.

* Profesora de Historia en Educación Media (ANEP), licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, UdelAR) y magister en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en Educación (FHCE, UdelAR). Integrante del Grupo de Estudios en Teorías y Prácticas en Educación (GEPPrEd) y del Grupo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, nodo Uruguay (APPEAL).

PALABRAS CLAVE

Educación ▪ escuela y territorio ▪ territorio escolar ▪ territorio extraescolar ▪ trazos pedagógicos ▪ historicidad y utopías o inédito viable

Hay un secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra. (...). A nosotros, como a las generaciones que nos precedieron, nos ha sido dada una débil fuerza mesiánica sobre la cual el pasado tiene sus derechos [por eso] articular históricamente el pasado no significa conocerlo como “verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse de un recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro (...). La desvaloración del elemento onírico al despertar es la piedra de toque del pensar dialéctico. De ahí que el pensar dialéctico sea el órgano del despertar histórico. Toda época sueña no solo con la que le sigue, sino que, soñando, se aproxima a un despertar.
Walter Benjamin, 2005

EDUCACIÓN Y TERRITORIO(S). PRESENTE, PASADO Y PORVENIR¹

Asumir la lucha por lo inédito viable (Freire, 2002) o por las utopías (Zemelman, 1992a, 1992b) para una intervención político-social de transformación y reconstrucción de otro mundo, es un desafío que tenemos las generaciones presentes. Desafíos que también han tenido las generaciones pasadas frente a la realidad que les tocó vivir.

Actualmente, frente al avance neoliberal-conservador y la construcción de propuestas educativas anti-derechos que atacan *lo público* (Simmons y Masschelein, 2014), nos *conmueve* (Skliar y Téllez, 2008) pensar en las posibilidades de apertura a espacios de experiencias que sostengan alternativas pedagógicas democratizadoras (Puiggrós, 1990a). Zemelman (1992b) nos invita a *mirar* la utopía como el presente potencial, como la apertura para elaborar horizontes históricos compartidos. En el proceso de construcción de proyectos, ¿qué recordamos para construir ese horizonte histórico? ¿Cuánto resignificamos en las prácticas presentes nuestra identidad pedagógica? En el acto crítico y creativo de asumir la responsabilidad histórica por construir lo inédito viable (e inviable), estamos obligados a proyectarnos tejiendo lazos entre el pasado y el porvenir.

El progresismo del siglo XXI en América Latina generó las ilusiones de inéditos viables e inviables frente a una sociedad estructural e históricamente desigual. Asimismo, la derrota electoral de los “gobiernos progresistas” en la

1. El siguiente artículo presenta algunos hallazgos de la investigación realizada en el marco de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay (defendida en 2021).



región y –particularmente– en Uruguay, puso un freno a los proyectos político-pedagógicos o a sus intentos de construcción. Actualmente, en una coyuntura de pandemia que está coadyuvando a reforzar las fuerzas neoliberales y conservadoras, nos preguntamos dónde estamos, hacia dónde vamos y qué posibilidades del presente potencial se nos presentan. Pero pensar el presente potencial supone contemplar ese pasado para proyectar un devenir más justo y menos desigual.

La llegada del “progresismo” al gobierno en Uruguay (2005-2019)² significó la implementación de diferentes estrategias para garantizar la universalización de la educación media y el derecho a la educación a sujetos históricamente excluidos del sistema educativo formal. En el marco de las distintas estrategias adoptadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP),³ los significantes “territorio” y “territorialidad” emergieron con fuerza en la escena educativa-social. Posicionándonos desde la mirada del Análisis Político del Discurso (APD) de Laclau y Mouffe (1987) y Buenfil (1994), ¿qué sentidos adquieren en la trama actual? ¿Qué sentidos han asumido en las distintas coyunturas o planos de historicidad? ¿Qué articulaciones de sentidos se despliegan en las relaciones entre educación y “territorio” en la historia pedagógica nacional? Recuperando las nociones de historicidad y de presente potencial para Zemelman (1995), nos (*con*)mueve la proyección de proyectos político-pedagógicos que garanticen una educación más justa y menos desigual. En este desafío de construcción y proyección colectiva, la contemplación del pasado adquiere relevancia.

Contemplar la historia pedagógica nacional para recuperar los sentidos en que el término “territorio” se fue configurando en las distintas coyunturas, tiene la intencionalidad de superar la retórica de la inmediatez y tejer lazos con el pasado (Puiggrós, 1990b) frente a las posibilidades del presente potencial o de los inéditos viables que existen. En este marco identificamos los momentos históricos en que el significante “territorio” ha “emergido” en el plano educativo y, asimismo, buceamos en los sentidos discursivos que ha desplegado en cada coyuntura.

Entendemos que las tramas educativas actuales se nos presentan como fuerzas de denuncia para hacer un ejercicio epistémico de aprehensión del presente (Zemelman, 1992a; Gómez et al., 2013; Retamozo, 2015) a partir de la contemplación del pasado. Esta manera de abordar la relación entre pasado y presente tiene la pretensión de hacer *trazos pedagógicos* al momento de construir proyectos-utopías: es el ejercicio de recuperar discursos educativos hegemónicos y/o alternativos de nuestro pasado con la intencionalidad de interpelar el presente que nos toca vivir. Implica superar la retórica de la inmediatez e incorporar a la reflexión de nuestras prácticas educativas elementos de la identidad pedagógica nacional y

2. Sin desconocer las discusiones en torno a la conceptualización de “gobiernos progresistas”, en este caso nos referimos a los gobiernos bajo las presidencias de Tabaré Vázquez (2005-2010 y 2015-2020) y José Mujica (2010-2015).
3. La ANEP es un ente autónomo con personería jurídica, encargado de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público formal en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria.

latinoamericana. Entendemos que ello implica recuperar los acontecimientos que las produjeron y rodearon, los procesos singulares que las sostuvieron, la relación con el poder político e institucional del momento que se desarrollaron. Consideramos fundamental este trabajo de recuperación y transmisión para que otras generaciones tengan la posibilidad de inquietarse, de pensar, de producir ya no desde el vacío o la soledad individual, sino en compañía de ideas y acciones del pasado que han dejado sus marcas en el presente y –tal vez– en el porvenir⁴ (Moreira et al., 2018; Moreira y Paleso, 2019).

La intención del presente artículo es indagar las relaciones entre educación y “territorio” en la configuración de sentidos desplegados en distintos momentos históricos de la pedagogía uruguaya. ¿Qué sentidos despliegan que abrevan para la construcción de propuestas, proyectos, inéditos viables (o inviables) y utopías?

En el ejercicio de hacer *trazos pedagógicos* identificamos que la noción de “territorio” estuvo presente en cada coyuntura de disputa por la universalización de la educación, articulándose de distintos modos y sentidos. En el recorrido realizado nos fuimos encontrando con formas de articulación del discurso pedagógico: del discurso integrador e igualador que comenzó a construirse en el siglo XIX (la “escuela medio”) comienza a desquebrajarse hacia 1960 y articularse uno “nuevo” hacia 1990 (“escuelas de contexto”). El “progresismo” intentó generar elementos para articular otro discurso diferenciándose de los sentidos de las décadas anteriores. Con la llegada del “gobierno multicolor”⁵ en Uruguay aparecen elementos que intentan desquebrajar los sentidos construidos décadas anteriores.

UN ENCUENTRO CON NUESTRO PASADO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO

Recuperando elementos de la historia pedagógica nacional hemos distinguido distintos momentos en que el término “territorio” estuvo presente en la escena educativa uruguaya. Ubicamos las nociones de “escuela medio” entre las décadas de 1930 y 1960, las “escuelas de contexto” en las décadas de 1990 y la “territorialización de la educación” a partir de 2008. Actualmente, con el advenimiento de la derecha en el gobierno de la educación, encontramos indicios de nuevas relaciones entre educación, escuela y territorio.⁶ En cada uno de ellos se articularon proyectos político-pedagógicos con distintas formas de abordar el “fracaso escolar”.

4. Este ejercicio metodológico analítico fue –inicialmente– un proceso que desarrollamos en el subgrupo Memorias Pedagógicas del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPREd, FHCE, UdelaR, Uruguay). Dentro del subgrupo analizamos experiencias pedagógicas *silenciadas o invisibilizadas* (en sentido benjaminiano) por la historia pedagógica nacional uruguaya.
5. Nos referimos a la alianza de partidos de centro-derecha y ultraderecha en el gobierno uruguayo actual.
6. A modo de ejemplo, “Educación Pública más cerca. Cuidando tus derechos, cuidamos tus sueños” (ANEP, 2021).



La configuración del sistema educativo uruguayo desde fines del siglo XIX se fue entramando en torno a lo que denominamos *territorio escolar*: la escuela era el espacio de formación del “modelo de ciudadano”, de “integración social” sin reconocimiento de las diferencias. Compartimos con Puiggrós (1999) que “el acto de fundar escuelas en los límites de la civilización europea blanca” era más bien “un concepto político-cultural que contenía muchos sentidos que saturaban al sujeto ‘barbarie’ y que fueron incluyendo progresivamente a los ‘otros’ que respondieron a la invención de habitar el suelo” (p. 13).

La “escuela medio” se desarrolló en momentos de disputas por los elementos constitutivos de “un modelo de país” iniciado desde fines del siglo XIX (Frega, 2008),⁷ donde la construcción de un Estado “endointegrador de base uniformizante” supuso el triunfo de determinados elementos (Caetano, 2000).⁸ La formación “del ciudadano” para el “modelo de país” abarcó todos los niveles del sistema educativo. Para el caso de la escuela primaria uruguaya en el programa de 1917 las relaciones entre escuela, ciudadano y medio comienzan a adquirir ciertos sentidos.

Dicho programa instalaba el “criterio de ciudadano” desde la institución escuela: “ser ciudadano” implicaba un tipo de participación en la vida republicana donde la escuela cumplía la función de transmitir la “cultura civilizada” (Romano, 2006). Criterio que –desde sus inicios– es repensado a través de prácticas educativas que alteraron el formato escolar hegemónico⁹ y en logros de los colectivos docentes organizados.¹⁰

Dentro de las discusiones pedagógicas de los colectivos docentes organizados encontramos posturas diferenciales pero que tenían en común la universalización de la educación hacia el medio rural.¹¹ El proceso se condensa en el Programa para Escuelas Rurales de 1949: se sustentaba en los pilares de laicidad, gratuidad y obligatoriedad que dan sentido y unidad a la escuela pública uruguaya. Las discusiones materializadas en el Programa e impulsadas en distintas experiencias pedagógicas, interpelaron proyectos y sentidos configurados históricamente. A la

7. La formulación de “un modelo de país” iniciado a fines del siglo XIX (Frega, 2008), implicó un proceso de conformación de la identidad nacional y de reformulación del modelo agroexportador dependiente de los vaivenes internacionales.
8. Algunos elementos fueron la relación de primacía de la idea de “lo público” sobre “lo privado”; una matriz democrática-pluralista de base estatista y partidocéntrica; la reivindicación del camino “reformista”; la primacía del “mundo urbano”; el “cosmopolitismo” de perfil eurocéntrico; el predominio de un sentido en torno a la “seguridad” e “integración social”; entre otros (Caetano, 2000, pp. 9-15).
9. Comprendemos que existieron propuestas que desde las prácticas educativas situadas disputaron el “criterio de ciudadano” hegemónico. A modo de ejemplo, la experiencia en Canteras de Riachuelo bajo el período de Jesualdo Sosa (1928-1935).
10. Nos referimos a colectivos docentes que, perteneciendo a distintas escuelas del país, de forma organizada tuvieron grandes logros en la época que les tocó vivir. Sin duda que son acciones que no pueden mirarse sin tener en cuenta las experiencias educativas que formaban parte y/o llevaban adelante. La separación entre experiencias educativas y colectivos organizados es un criterio analítico.
11. En esta coyuntura encontramos posiciones pedagógicas como las de Julio Castro, Reina Reyes, Agustín Ferreiro, María Espínola Espínola, entre otros/as.

escuela se le otorgaban los fines cívicos e incorporan que la educación es un hecho social cuya función es transmitir la cultura del grupo y desarrollar las potencialidades del educando como ser autónomo (Soler, 1984, pp. 18-24). Asimismo, se incorporaba la idea de una *escuela activa y productiva*:

La escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio, con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino (Programa de 1949, en Soler, 1984, p. 165).

A través de la noción de *escuela activa y productiva* se instalan otras relaciones entre la escuela y el “territorio”: implicaba un sentido de educación más allá de la institucionalidad escuela. Esta concepción permitía articular el proceso de aprendizaje y el trabajo; el principio de participación y cooperación en el equipo escolar (entre los niños y entre estos y sus maestros) y la proyección de la escuela a la comunidad: “Es una escuela no solamente de puertas abiertas al vecindario, sino que llama a la puerta de la vivienda campesina para conocer la sociedad rural en su intimidad” (p. 168). El “territorio” es el espacio en el que se toman los elementos para incorporarlos al proceso educativo, sin clausurar al sujeto a su medio, sino incorporando el medio en el que vive para la formación individual y colectiva. Implicó una articulación que entre las décadas de 1930 y 1960 se consolidó una *pedagogía del medio* que trascendió lo rural: para los maestros no es posible educar sino por referencia a la realidad y esta no es otra cosa que la vida concreta de la cual forma parte el educando. Entre el mundo real y el mundo escolar (programas, textos, etc.), es una pedagogía que se inclina por el primero; que tiene la realidad como punto de partida y como punto de llegada (1984). En otros términos, no se educa para la ruralidad sino en un contexto de ruralidad:

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

La *pedagogía del medio* (1984) imprimió huellas en experiencias pedagógicas que ocurrieron en la historia nacional: experiencias como las acontecidas en el Núcleo Experimental de La Mina (Cerro Largo, Uruguay, 1952-1961), la Unidad Educativa Cooperativa en Villa García (Montevideo, Uruguay, 1965-1973), entre otras.



Más allá de las particularidades de cada una de ellas, el “medio” adquiere múltiples sentidos: es la realidad concreta que vive el niño y la niña. La función de la escuela es conocer la realidad para incorporar elementos al proceso de enseñanza, no para despreciar su entorno sino para incorporarlo a los saberes culturales que circulan en la institución. La escuela comprende que del “medio” se aprende y que, por lo tanto, se debe ubicar desde un lugar de diálogo y articulación. En este marco, la institución es el centro social de la región para todos los sujetos que habitan su espacio geográfico inmediato.

En este marco, las fronteras entre educación, escuela y territorio aparecen como elementos integrados.

A partir de la década de 1960, ubicamos un punto de inflexión en las relaciones entre educación, escuela y “territorio”. Entendemos que los corrimientos de sentidos deben ser comprendidos por la coyuntura de crisis económica, social y política. También deben colocarse en un escenario de nuevas relaciones entre educación y desarrollo en el marco de las intervenciones de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (Garcé, 2011; Romano, 2013; D’Avenia, 2014), así como por la influencia de la UNESCO y la CEPAL, la teoría del desarrollo y la modernización basados en la noción de centro y periferia (Bolaña, 2018). Asimismo, son aspectos que se despliegan en la trama de la coyuntura latinoamericana y el campo de la educación.¹²

El desplazamiento de la noción de “escuela medio” a la clasificación de “escuelas de áreas adversas o de contexto”, demuestra que las discusiones y políticas educativas se “alejan” del medio rural y tienen su centro de atención en la urbanidad, principalmente en su periferia. Entendemos que este desplazamiento discursivo comienza en las décadas de 1960 y se consolida –hegemonicamente– en el período posdictatorial.¹³ Tales desplazamientos deben ser puestos en relación con los procesos ocurridos en el país: la reconfiguración y consolidación del modelo neoliberal por la “vía democrática” (Broquetas, 2008) y la búsqueda de “nuevos modelos identitarios” del país, decayendo la “orientalidad” impuesta por la dictadura y resistida desde distintos ámbitos.

En el debate educativo uruguayo de la década de 1990, la noción de “escuela medio” adquirió otros sentidos: el eje se ubicó en las diferencias culturales entre la escuela y el “medio popular”. El problema radica en la “distancia cultural” entre

12. Entre ellas, la Campaña de Alfabetización en Cuba (1961), que en un año logró declararse país “libre de analfabetismo”, experiencias escolares que se nutrieron de la educación popular (por ejemplo, la Unidad Educacional Cooperaria de José Pedro Martínez Matonte), los planteos de Paulo Freire, Iván Illich, Amadeo Vasconi, Aníbal Ponce, Amílcar Cabral, entre otros, así como la influencia de Frantz Fanon, marcaron un escenario de efervescencia en el campo educativo.

13. Entendemos que la dictadura es el momento “entre”, una coyuntura de reconfiguraciones y emergencia de otros sentidos. En Latinoamérica la relevancia a lo “territorial” (en sentido geográfico, de lo “local”-barrial) emergió con fuerza ante la pérdida y recuperación de los sistemas democráticos: lo “local” (barrial) fue el espacio de resistencia y de participación que encontró la población en los años dictatoriales y de restauración democrática (Arocena y Marsiglia, 2017).

aquellos a los que se dirige la educación (los habitantes del “medio popular”) y la “cultura” que la escuela intenta transmitir (Romano, 2006). En este marco, el significante “medio” se transforma o adquiere otro sentido con relación a “contexto”, refiriéndose a la zona geográfica y/o el origen social de grupos en situación de pobreza.

La periferia urbana, es decir el “contexto”, se transformó en el centro de preocupación pedagógica porque (suponen) que las condiciones que tienen los niños para el desarrollo de los aprendizajes escolares son insuficientes (Romano, 2006). En este sentido, la escuela no “debe mirar el medio” porque es “carente de todo”. La escuela no “tiene nada” para tomar de “ese medio” sino que, todo lo contrario, tiene la función de sustituir o “colonizar” lo que sucede allí.

El “contexto” se transforma en el espacio para definir las zonas de intervención de acciones “reparadoras” que permitieran compensar a los niños que provienen de familias pobres y que, consecuentemente, no tienen lo necesario para aprender. Se establece una cadena de equivalencia entre “pobreza, síndrome de carencia cultural, retraso de la inteligencia y del pensamiento” (Bordoli, 2006, p. 114). Se argumentó la necesidad de mayor tiempo pedagógico para los sectores del “contexto sociocultural crítico” y se construyeron categorías de sujetos según el “éxito o fracaso” académico del sistema educativo formal: mutantes, herederos, previsibles y perdedores.

A diferencia de la pedagogía del medio, que comprende al sujeto de forma integral y a la educación como un derecho, la reforma de la década de 1990 instaló una emergencia educativa (Martinis, 2006): la renuncia de la escuela a la posibilidad de la educación, la cual se concreta en el momento que se anula al sujeto de la educación sustituyéndolo por el *niño carente* (p. 13). Una emergencia educativa que debe ser entendida en el marco de las relaciones entre pobreza y seguridad. La seguridad ciudadana se construyó discursivamente como “un problema educativo y cultural ubicado específicamente en relación con ciertas poblaciones” identificadas por sus vínculos con situaciones de pobreza y marginalidad (2013). Tres grandes nociones de la educación forman parte de la trama escuela, pobreza y seguridad: prevención (noción construida para niños y adolescentes en situación de pobreza, contruidos como “potenciales delincuentes”), reeducación (destinada a menores contruidos socialmente como “infractores”) y educación (población integrada y homogénea). En este marco, se generó un quiebre con el discurso integrador del sistema educativo uruguayo y se configuró la noción de un “sujeto carente” con “imposibilidad de lo educativo” (2013).

A través de la construcción del “sujeto carente” se encuadra la existencia de una población que ocupa un “territorio” en doble sentido: en sentido geográfico (poblaciones que se agrupan en determinados barrios o zonas) y en sentido social (carecen de un conjunto de saberes, hábitos y pautas de conducta para estar integrados a la sociedad) (2013).

Sin duda la educación es reducida a la escuela (institución) y los centros-circuitos educativos “fuera de la escuela” cumplen la función de “prevención” y “reeducación”. La educación en términos universales pierde sentido y hay un avance de la focalización de políticas hacia determinadas poblaciones.



Con el “progresismo” se inició un proceso de cambios y de intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico diferencial al de las décadas anteriores. Las estrategias bajo los significantes “territorio”, “territorialidad” y –por último– “territorialización de la educación” empiezan a configurarse en el año 2008 y adquieren relevancia en el año 2015. La noción de “sujeto en riesgo” (Paleso, 2020) da cuenta de diferentes formas de comprender las relaciones entre educación, escuela y “territorio”.

EL “TERRITORIO” DURANTE EL *PROGRESISMO* URUGUAYO

Con el “progresismo” en Uruguay, el término “territorio” se vinculó a los procesos de descentralización educativa, al despliegue de estrategias en territorio para abordar el “riesgo de abandono” o el “fracaso escolar” de adolescentes y jóvenes en edad de cursar la educación media, así como también a la implementación de programas –definidos– “con enfoque territorial” y a la focalización de políticas educativas con pretensión universal. De acuerdo con las investigaciones realizadas, encontramos que estos vínculos fueron parte de los intentos de configuración de un proyecto político-pedagógico que comenzó a materializarse a partir del año 2008¹⁴ y que adquirió mayor forma a partir del 2015¹⁵ (Paleso, 2020). Procesos que actualmente están siendo transformados por la “alianza multicolor” de la derecha y ultra-derecha uruguaya.

Centrándonos en el marco de la ANEP –particularmente– en la educación media durante el período del “progresismo”, visualizamos que la “territorialidad” aparece como signifiante privilegiado que imprime determinadas características en el gobierno de la educación. El mismo aparece como “punto nodal” que aglutina otros términos y, a su vez, que logra acaparar las “demandas sociales” de distinto orden (macro, meso y micro). La noción de “territorio” y –a partir de 2015– de “territorialidad” se transformó en un “punto nodal” de las políticas educativas: el signifiante logra unificar una “superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados” (Southwell, 2010, p. 73). “Territorio”, “territorialidad” o “territorialización de la educación” logra/logró aglutinar o abreviar una serie de significantes: “descentralización educativa”, “participación”, “comunidad”, “gestión”, “desarrollo local”, “coordinación entre actores”, “coordinación entre subsistemas”, entre otros. Asimismo, logra articular diferentes “planos” de demandas sociales en los distintos niveles y subsistemas de la ANEP: en un plano macro abrevia a la regionalización,

14. Año de aprobación de la Ley General de Educación N° 18.437. La misma sustituye a la Ley de Emergencia para la enseñanza N° 15.739, elaborada con la restauración de la democracia (1985).

15. Año de instalación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa de la ANEP-CODICEN.

las Comisiones Descentralizadas, la creación de campus y polos tecnológicos; en un plano meso y micro aglutina las prácticas y ofertas educativas de los distintos subsistemas (programas), nuevas formas de gestión administrativa (por ejemplo, las elecciones de horas del interior del país, algunos trámites burocráticos, entre otros), los Consejos de Participación de los centros educativos, entre otros. En este entramado discursivo, “participación” y “comunidad” se transforman en los ejes estructurales del punto nodal “territorialidad”.¹⁶

Asimismo, el “triumfo” de la “territorialización” estuvo acompañado por nuevas formas de abordar el “fracaso escolar”. Una de ellas fue la delimitación de los “territorios socioeducativos” (Uruguay, DSIE, 2015): la selección de determinadas zonas geográficas según ciertos indicadores que “permiten combinar prioridades educativas y sociales”.¹⁷

Partiendo de lo “socioeducativo” como significante que describe al territorio, analizamos los sentidos que adquiere en distintos programas de política pública en Uruguay. En un primer momento lo identificamos en el Código de la Niñez y Adolescencia (2004), con relación a las medidas privativas y no privativas de libertad hacia adolescentes judicializados por la ley. En las políticas públicas del “progresismo” en Uruguay, el término pasó a vincularse a determinada población identificado por su “situación de riesgo” y condición de pobreza. El término lo consideramos un significante vacío (en sentido del APD) que resignifica las nociones de “prevención” y “reeducción” de la década 1990 (Cabo y Paleso, 2019).

La delimitación de los “territorios socioeducativos” y la construcción de “sujetos en riesgo” (“en riesgo de abandono escolar”, “de fracaso educativo”), intenta establecer ciertos corrimientos discursivos a las nociones instaladas en la década de 1990. Parece existir un corrimiento de las “carencias culturales” hacia el territorio geográfico. La noción de “riesgo educativo” se construye a partir de indicadores “socioeconómicos” que refieren al sujeto en su contexto (familiar, actividades en el hogar y fuera de ella, dificultades económicas), a las inasistencias al centro educativo (reiteradas o llegadas tardes) y a su “trayectoria escolar” (rendimiento y antecedentes educativos dentro del sistema formal). El “riesgo” construye la necesidad de un “acompañamiento” a los “sujetos que parecen no adaptarse” o ser “posibles desertores del sistema escolar”.

La configuración de los “territorios socioeducativos” como una de las estrategias para pensar el “fracaso escolar” en torno a la universalización de la educación media, insta un “nuevo ciclo” de políticas focalizadas. Identificamos lo “socioeducativo” como reconfiguraciones en torno a las nociones de “prevención”

16. También sostenemos, a modo de hipótesis, que el “triumfo” de la noción de “territorio o territorialidad” se vincula a la posibilidad de significar otro término que no se asocia con la “reforma educativa” de la década de 1990 (Paleso, 2020).

17. Se delinea a partir de determinados indicadores: porcentaje de no asistencia a la educación formal entre los 12 y 17 años; cantidad de adolescentes de 12 a 17 años; proporción de población elegible de Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAM-PE) como variable de vulnerabilidad socioeconómica (Uruguay- DSIE, 2015).



y “reeducación” construidas en el marco del discurso de la seguridad ciudadana de la década de 1990. En el marco de las políticas públicas, lo “socioeducativo” refiere a un conjunto de “poblaciones” que “portan” criterios de “vulnerabilidad socioeconómica y educativa” y, por tanto, se construyen socialmente como “sujetos de riesgo” (por ejemplo, en “riesgo de abandono escolar”) (Cabo y Paleso, 2019; Paleso, 2020).

Las maneras de construcción de los sujetos en “riesgo educativo” significa cierto desplazamiento con respecto a décadas anteriores: el “fracaso escolar” está construido por indicadores socioeconómicos, inasistencias al sistema educativo formal y trayectoria escolar del educando. Es decir, desde esta estrategia se interrogan las categorías “herederos”, “previsibles”, “perdedores” y “mutantes” de la reforma de la década de 1990, particularmente la noción de “sujeto carente” (Martinis, 2006, 2013). El problema del “fracaso escolar” debe interpelarse desde “dentro del sistema educativo” (por ejemplo, a través de otras ofertas programáticas-curriculares) así como por agentes “externos al sistema educativo” pero vinculados a la ANEP. Por tanto, la necesidad de trazar “campos” de intervención en “territorio”.

En este período la “territorialidad” estuvo acompañada de un discurso educativo sobre las responsabilidades de las instituciones estatales para garantizar el derecho a la educación: se construye la necesidad de abordar la educación como red-interinstitucional de las distintas dependencias de la ANEP y “fuera de la ANEP”. Se instalan sentidos de ampliación de responsabilidades a otras instituciones del Estado (Ministerio de Salud Pública, Ministerio del Interior, Ministerio de Desarrollo Social, entre otros) sobre el acceso y permanencia a la educación formal.

Analizando los distintos momentos históricos desde una perspectiva zemelmaniana que nos desafía a comprender la realidad como síntesis de múltiples procesos y temporalidades, y donde el presente condensa aspectos del pasado y la potencialidad del porvenir (Zemelman, 1992b), nos preguntamos qué de lo coyuntural se presenta como nuevo y qué de lo coyuntural no es una síntesis de los planos de historicidad.

La pandemia –nuevamente– puso al descubierto las desigualdades estructurales de la sociedad actual. Los movimientos sociales y distintos colectivos organizados desplegaron diversas estrategias para garantizar el acceso a la alimentación, a la salud, a la vivienda, al trabajo y a la educación. Centrándonos en la trama de relaciones entre educación y territorio, donde la virtualidad fue la medida que implementó el gobierno neoliberal-conservador actual para la educación formal, nos preguntamos, ¿cuál es el lugar de lo “socioeducativo” en momentos de virtualidad y no presencialidad al sistema educativo formal? ¿Quiénes son los sujetos que sostuvieron y sostienen la educación en la vida cotidiana de niños, niñas, adolescentes y jóvenes? ¿Cómo se articulan/articularon y reconstruyen/reconstruyeron proyectos político-pedagógicos en momentos de virtualidad y frente al retorno de la presencialidad? ¿Cómo se desplegó/despliega la trama entre instituciones para sostener la educación? ¿Qué actores están en la escena educativa-social con

propuestas pedagógicas alternativas democratizadoras? ¿Qué actores están en la escena educativa con propuestas pseudo alternativas que son conservadoras y despliegan un proyecto neoliberal-conservador? En un plano de historicidad, ¿cuáles fueron los espacios de fugas que habilitó la reconfiguración de sentidos para el avance de los procesos de privatización “endógenos” y “exógenos”?¹⁸ Asimismo, en un momento de cambio epocal, ¿cuáles son las utopías de docentes-educadores para proyectar otro porvenir? Un porvenir más justo y menos desigual.

LA EDUCACIÓN EN TÉRMINOS UNIVERSALES. EN LAS FRONTERAS DEL TERRITORIO ESCOLAR Y EXTRAESCOLAR

En el ejercicio de aproximarnos al *pensar epistémico* zemelmaniano, así como el proceso de contemplación y de *trazos pedagógicos* en los planos de historicidad (Zemelman, 1992a, 1992b; Gómez et al., 2015), construimos una noción de territorio con relación a los discursos educativos-pedagógicos que ocurrieron en Uruguay en momentos de discusión por la universalización de la educación.

Consideramos que el significante “territorio” en la educación se ha configurado como delimitación de una frontera o línea con funciones y jerarquías. Esas fronteras establecen delimitaciones y jerarquías de poder en múltiples aspectos, incluso cognitivas, así como también con relación a las funciones, los saberes que circulan, la validación en la transmisión cultural e institucional, entre otros. Los *trazos* que hemos abordado nos permitieron pensar en la articulación de los discursos educativos-pedagógicos con ciertas relaciones entre *el territorio escolar* y *el territorio extra-escolar*. Construir y desplegar estas categorías tiene la intención de pensar, *hacer* y proyectar procesos educativos más justos e iguales para los sujetos históricamente excluidos.

Sin pretensiones de caer en dicotomías, denominamos *territorio escolar* a las diversas producciones sociales que involucra a los actores institucionales de la “educación formal” (ANEP). A las prácticas discursivas que se enmarcan en el gobierno de la educación cuyos sentidos contribuyen a seguir pensando la escuela como sinónimo de educación y al sostenimiento de circuitos diferenciales para determinados sujetos. Entendemos que este *territorio escolar* está configurado por distintas prácticas que se han construido históricamente, que tensiona, interpela y se reconfigura en los territorios geográficos concretos.

Entendemos por *territorio extra-escolar*, a los “circuitos educativos” “fuera” de la denominada “educación formal”. Aquí ubicamos a aquellas prácticas y sentidos discursivos que se fueron configurando históricamente como elementos constitutivos “fuera de la escuela”. Está constituido por aquellas instituciones que

18. Procesos de privatización “endógenos” y “exógenos”, en el sentido de Ball y Youdell (2008).



aportan saberes socialmente productivos en las trayectorias educativas que no –necesariamente– se ubican dentro de la propuesta curricular del sistema educativo formal.

Como visualizamos en el recorrido del artículo, la “escuela medio” y las “escuelas de contexto” emergieron en momentos de universalización de la escuela primaria y la “territorialización de la educación” en el proceso de universalización de la educación media. Los tres se vincularon a discursos educativos-pedagógicos con relación a la expansión de la educación a sectores socialmente excluidos del sistema educativo formal.

En la década de 1990, las políticas compensatorias y focalizadas del neoliberalismo fueron acompañadas con la instalación de lo que denominamos *territorio extra-escolar*: aquellos circuitos educativos ubicados fuera del sistema educativo formal que tuvo como destinatarios a determinados sujetos. Paralelamente, las “escuelas de contexto” reconfiguraron el *territorio escolar*: la escuela, particularmente a través de la ampliación del tiempo escolar, se transformó en el espacio educativo por “excelencia” para la “retención”, “prevención” y “reeducación” de los sujetos. Comprendemos que se instalan/reafirman *fronteras* entre el *territorio escolar* y *extra-escolar*. Se reafirma un “imaginario de exclusión”.

En este proceso de “delimitación de imaginarios de exclusión” nos posicionamos en abordar la educación en términos universales. ¿Cómo desplegar un *que-hacer educativo* que logre pensar la educación en términos universales ante los proyectos inéditos viables o utopías? Universal como significante latinoamericano y como significante particular-regional.

Puiggrós (2019) sostiene que:

Las «imágenes históricas» que se requieren para pensar el futuro no pueden partir de la negación del pasado que nos constituye. Los cambios civilizatorios –y es seguro que necesitamos uno– son reelaboraciones profundas de todos los saberes, en este caso, inédito y globalizado, de todas las civilizaciones. No es posible prescindir de las naciones por ser entidades de origen moderno europeo, pues sería abandonar el único territorio del cual podemos partir haciéndonos cargo del conjunto de sus contradicciones y antagonismos. Llevando al plano educativo el pensamiento descolonial, el sistema de educación pública, que es uno de los sustentos de la nación, debería ser abandonado porque formal y epistemológicamente es de origen europeísta. Pero resulta que con toda su antigüedad –o gracias a ella– no ha sido penetrado totalmente por el norteamericanismo. Por eso propongo a la escuela pública como punto de partida para una transformación educativa imbuida de la tradición nacional popular democrática latinoamericana, sabia de cultura occidental pero incorporando: • la centralidad de la política y de los derechos humanos • la perspectiva medioambientalista • el feminismo y la perspectiva de género • las otras racionalidades, lenguas y experiencias de las comunidades de la región • la re-vinculación entre la razón y el cuerpo, la ética y la estética • la relación humana con la tecnología • la centralidad del vínculo educador-educando en el proceso educativo (pp. 75-76).

La historia ha construido *fronteras* que delimitan el *territorio escolar* y el *extra-escolar*. Entendemos que el significante *frontera* se vincula a los “bordes”, “límites”, “cruces”. Remite a un imaginario de exclusión instalado por el discurso pedagógico liberal-neoliberal. Desde nuestra perspectiva, nos interesa vincularlo con la justicia, “como la promesa de un nuevo acto fundador donde las deudas del pasado pueden escucharse” (1999, pp. 7-9). Referirnos al término *frontera* nos remite a pensar las articulaciones entre educación y “territorio” proyectando/activando posibilidades de otro *presente potencial*.

Comprendemos que hay un desafío y un trabajo porvenir que refiere a mirar la *frontera* y pensar qué posibilidades se abren y se sedimentan teniendo en cuenta la historicidad como acumulado de coyunturas. Nos debemos una cita secreta –en sentido benjaminiano– para visitar la mirada de pensadoras y pensadores, y de experiencias educativas pasadas y presentes que trabajaron o trabajan en las *fronteras*.

Pensar el *presente potencial* desde el lugar de las *fronteras* implica “poner el dedo en la llaga en estas ilusiones de completud, revisar los dolores que quedan, pelear por las libertades que faltan, asumiendo que la pedagogía será mejor cuanto más asuma esta incompletud y cuanto más habilite a otras relaciones con el pasado” (p. 11). Un *pensar epistémico en y desde las fronteras*, implica mirar al revés de la trama que se produce actualmente. Dejar de pensar en la lógica binaria del “adentro y el afuera” o de los “incluidos y los excluidos” instalado en el pensamiento pedagógico hegemónico y abordar en “los márgenes” (p. 12).

La activación del *presente potencial* que provoque la comprensión de la educación y del sujeto en términos universales. Trascender la lógica binaria y pensar en los espacios de democratización de la herencia cultural más allá del currículo escolar hegemónico, colocando al sujeto en la centralidad de esa democratización cultural.

Trabajar en las fronteras implica pensar en el revés de la trama y visibilizar los “contrabandos” de saberes que circulan en el *territorio escolar y extra-escolar* para buscar las fugas y posibilidades de construcción de otras formas de transmisión del legado cultural. Trabajar en las *fronteras* no significa dejar de tomar a la escuela como punto de partida.

Compartimos con Hassoun (1996) de que todos somos “portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores” (p. 17). Transmisión no como reproducción sino como construcción: “somos diferentes de quienes nos precedieron y nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro (...) Y, sin embargo, es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos” (p. 18). Nos desafía pensar en prácticas del porvenir que posibiliten “construir una transmisión” latinoamericana y decolonial en las *fronteras* de los *territorios*. Actualmente, lo entendemos como un acto de rebeldía.

En este marco vuelve a adquirir sentido la *historicidad* como potencialidad de la razón para abrirse a lo desconocido, que se activa con relación a la idea de



movimiento y momento histórico. Entender la historia como pasado que imprime una huella indeleble y –sobre todo– “como presente en que se conjuga lo dado en lo dándose, el cierre con su apertura, y cuya articulación se realiza mediante las prácticas de los sujetos en el esfuerzo por construir su utopía” (Zemelman, 1992b, p. 88).

BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, J. y Marsiglia, J. (2017). *La escena territorial del desarrollo. Actores, relatos y políticas*. Montevideo: Taurus.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Benjamin, W. (2005). Sobre el concepto de historia. En: W. Benjamin, *Obras completas*, (pp. 303-318). Libro II/2. Madrid: Abada.
- Bolaña, M. J. (2018). *Cantegriles montevidianos*. Montevideo: Editorial Rumbo.
- Bordoli, E. (2006). Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio. En P. Martinis (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*, (pp. 101-121). Montevideo: Psicolibros, Waslala.
- Broquetas, M. (2008). Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965-1985. En A. Frega et. al., *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, (pp. 163-210). Montevideo: EBO.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). Análisis de discurso y educación. México: Documento DIE-CINVESTAV.
- Cabo, M. y Paleso, A. (2019). La construcción de sentidos de lo socioeducativo en las políticas públicas de Uruguay: las nociones de sujetos. *Revista Regional de Trabajo Social*, 75(33).
- Caetano, G. (2000). *Los uruguayos del centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Montevideo: Taurus, OBSUR.
- D’Avenia, L. (2014). Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE. *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, 5(5).
- Frega, A. (2008). La formulación de un modelo. 1890-1918. En A. Frega et al., *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*, (pp. 17-50). Montevideo: EBO.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garcé, Á. (2011). Investigación y políticas públicas. Planes de desarrollo en Uruguay en tiempos de la Alianza para el Progreso. *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, 2.
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*, (pp. 33-65). México: UNAM.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Argentina: Ediciones de la Flor.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: FCE.



- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis y P. Redondo, *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*, (pp. 13-32). Buenos Aires: Del Estante.
- Martinis, P. (2013). Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa. Montevideo: UdelaR-CSIC.
- Moreira, C. y Paleso, A. (2019). La Unidad Educacional Cooperaria en la trama de la memoria: prácticas pedagógicas del pasado puestas en el porvenir. *Revista Hemisferio Izquierdo*, 31. <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2019/06/25/la-unidad-educacional-cooperaria-en-la-trama-de-la-memoria-pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-del-pasa>
- Moreira, C. et. al. (2018). Marcas pedagógicas que interpelan el presente: tres experiencias uruguayas. *Didáskomai. Revista del Instituto de Educación*, 1(9). <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/54>
- Paleso, A. (2020). Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico. [Tesis de maestría] Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, universidad de la República, Uruguay. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/30018>
- Puiggrós, A. (1990a). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1990b). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México DF: Alianza Editorial.
- Puiggrós, A. (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Puiggrós, A. (2019). *La escuela, plataforma de la patria*. Buenos Aires: CLACSO.
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o unametodología política). *Estudios políticos*, (36), 35-61. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162015000300002&lng=es&tlng=es
- Romano, A. (2006). Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación. En P. Martinis y P. Redondo, *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*, (pp. 141-162). Buenos Aires: Del Estante.
- Romano, A. (2013). Reconstrucción del debate en torno a la investigación en educación en la década de los 60 en el Uruguay. *Políticas educativas*, 2. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/45660/28840>
- Simmons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soler Roca, M. (1984). *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*. Barcelona: Imprenta Juvenio-EBO.
- Southwell, M. (2010). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educativos desde el análisis político del discurso. *Propuesta Educativa*, 10(22), junio de 2000.



- Zemelman, H. (1992a). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua, Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 12-19.
- Zemelman, H. (1992b). *Los horizontes de la razón*. Vol I. Barcelona: Antrophos.
- Zemelman, H. (1995). La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje). En *Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina*. México: UNAM-Nueva Sociedad.

Recepción: 23/10/2021

Aceptación: 03/03/2022

