

## Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión<sup>1</sup>

Alfredo Veiga-Neto<sup>2</sup>  
Maura Corcini Lopes<sup>3</sup>

*Todos mis análisis son contra la idea de necesidades universales en la existencia humana. Ellas muestran la arbitrariedad y cuál es el espacio de libertad que podemos aún disfrutar y cómo muchos cambios pueden aún ser hechos.*

(Foucault, 2004, p. 296)

La inclusión es uno de los temas que hoy está perfectamente inscrito en el orden del discurso. Presente en las agendas de los políticos, gestores públicos, profesores, comunicadores y empresarios, la inclusión es uno de los temas más candentes y difíciles en las discusiones sobre educación, en Brasil. Se vive un momento en que, en la mayoría de los acalorados debates sobre el asunto, sobran opiniones y

1. Una versión preliminar y simplificada de este texto fue publicada en: VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Inclusão e governamentalidade*. Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 28, No. 100, set./dez. 2007.
2. Doctor en Educación. Profesor Titular de la Facultad de Educación y Profesor-invitado en el Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Miembro del Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI (UNISINOS/CNPq) y del Grupo de estudos e pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós) del programa de pós-graduação em Educação da UFRGS. [alfredoveiganeto@uol.com.br](mailto:alfredoveiganeto@uol.com.br).
3. Doctora en Educación. Profesora Titular del Programa de Pós-Graduação em Educação y del Curso de Pedagogia de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Miembro del Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI (UNISINOS/CNPq) y Coordinadora del Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos - GIPES (CNPq). [maurac@terra.com.br](mailto:maurac@terra.com.br).

posicionamientos ideológicos, pero falta claridad y objetividad sobre buena parte de aquello que es dicho. Eso es así no sólo porque la inclusión es un tema que sólo recientemente entró en la agenda de las políticas públicas sino, también, porque alrededor de esa palabra se pone en juego un intrincado conjunto de variables sociales y culturales que van, desde principios éticos e ideologías, hasta intereses y disputas por cargos públicos y votos. Sea en el plano simbólico o sea en el plano nítidamente material, el hecho es que a todos parece interesar cualquier cosa que se diga o se haga en nombre de la inclusión.

Consecuencia de tales dificultades –y, ciertamente, hasta en el acontecimiento de ellas– es necesario festejar el interés y involucramiento que tales temas producen. Aunque en el corto plazo no se consiga llegar a conclusiones consensuadas en el plano de lo teórico, es importante discutir el tema de la inclusión en la medida en que, con esos debates, se abre la oportunidad de problematizar varias cuestiones sociales, culturales, políticas y pedagógicas que, de otra manera, permanecerían a la sombra, serían consideradas como ya resueltas, o incluso, ni serían vistas como problemáticas.

Es en esta perspectiva que, en el presente artículo, pretendemos llevar adelante lo que ya veníamos discutiendo en el campo de los Estudios de la Diferencia<sup>4</sup> y de la misma inclusión<sup>5</sup>, procurando problematizar esta última a partir, especialmente, de los Estudios Foucaultianos. De cierta manera, lo que sigue describe y discute parte de las investigaciones que estamos desarrollando en este campo, en la medida en que, en nuestras investigaciones, ya avanzamos sobre la necesaria distinción entre ‘diferencia’ y ‘diversidad’ –y todas las consecuencias que ella trae consigo<sup>6</sup>. Para que quede más claro, y a manera de provocación inicial, adelantamos que al tratar la diferencia como diversidad, las políticas de inclusión –en los modos como vienen siendo formuladas y, en parte ejecutadas, en Brasil– parecen ignorar la diferencia. En el campo educativo eso parece aún más evidente; ellas defienden la inclusión de lo ‘diferente’, entendiéndolo como un ‘único extraño’, un exótico, un portador de algo que los otros, vistos como normales, no poseen. Resultan, de esa forma de diferenciar, paradojas como aquellas de, en muchos casos, silenciar a aquellos que ‘ya estaban allí’, la de reforzar las nociones de normalidad y anormalidad, la de hacer proliferar y diseminar las normas y los saberes especializados que son su correlato

4. Bajo esa denominación genérica, se reúnen las contribuciones de diferentes autores –entre ellos Deleuze, Nietzsche, Foucault, Bergson y el Segundo Wittgenstein–, cuyos intereses se centran, generalmente más en las singularidades que en las identidades o en las semejanzas. Para una discusión preliminar de este asunto, ver Veiga-Neto (2004), Lopes & Veiga-Neto (2004), Gallo (2007), Vasconcellos (2005) y Peters (2000).
5. Los interesados en otros textos que produjimos sobre inclusión escolar, pueden consultar Veiga-Neto (2001, 2005, 2006a), Lopes (2004, 2006), Lopes & Dal’Igna (2007), Lopes & Hattge (2009) e Lopes et al. (2010).
6. Este artículo también puede leerse como la presentación del anclaje teórico que está presente en un conjunto de trabajos que junto a otros colegas del grupo de investigación venimos realizando en los últimos años, algunos de los cuales aparecen en diversas publicaciones. Esto explica la copiosa bibliografía a la cual hacemos referencia a lo largo del texto.

y, además, llegar a generar más exclusión. De ese modo, en contravía del objetivo de promover aquello que aseguran que quieren promover –una educación para todos–, tales políticas pueden estar contribuyendo para una inclusión excluyente.

Con esto, aparece ‘el otro’ de la inclusión; o sea, hablar de incluidos evoca el otro lado de un par: los excluidos. ‘Exclusión’ no es una palabra de fácil conceptualización. Sus usos actuales entre nosotros aparecen articulados tanto a cuestiones procesuales e históricas, como a cuestiones relacionales y presentes. En el primero de los casos, están localizados elementos económicos y políticos que definieron procesos de trabajo, de derechos, de participación social y de educación; tales procesos discriminaron, de forma negativa, a los grupos poblacionales que continúan siendo excluidos de los medios de producción y de participación social y política. En el segundo caso, están localizados aspectos económicos y políticos, pero también subjetivos. Esto significa que, histórica y procesualmente definida, la exclusión está sustentada en bases psicológicas y relacionales forjadas al interior de los propios grupos sociales. Mientras que en el primero de los casos podemos señalar incluidos y excluidos –en la medida en que pertenecen a categorías diferentes–, en el segundo caso, cualquiera puede, en algún momento y desde dentro del grupo del cual participa, ser in/excluido<sup>7</sup>.

Llamamos la atención sobre el hecho de que recorrer el carácter histórico de las acciones incluyentes (y también excluyentes) es fundamental, en la medida en que el par inclusión-exclusión, no teniendo una determinación natural, no puede ser tomado como un *datum*, como un *a priori*, como algo autofundado y, en consecuencia, como algo fundador.

De manera más específica, el punto central en torno del cual gravita este texto es la comprensión de que –independientemente del eventual carácter humanista, humanitario o progresista de la inclusión social– las políticas de inclusión escolar funcionan tanto como un poderoso y efectivo dispositivo de gubernamentalidad neoliberal, así como un dispositivo biopolítico al servicio de la seguridad de las poblaciones. En otras palabras, sea que se coloque apenas en el plano discursivo, sea que de hecho se materialice en el plano de las prácticas concretas, la inclusión escolar tiene en su horizonte la gubernamentalización neoliberal del Estado y la disminución del riesgo social.

De cualquier forma, si por un lado no es el caso glorificar la inclusión *per se*, por otro lado también no se trata de simplemente rechazarla. Como en cualquier otra cuestión social, es preciso siempre examinar detenida y cuidadosamente los elementos que están en juego, en términos de sus proveniencias y emergencias, de sus articulaciones, sus superposiciones, sus especificaciones y sus efectos. Conviene, también, distinguir entre las variables que tenemos disponibles, de aquellas que

7. Para discusiones detalladas acerca del par inclusión-exclusión y de la graffa in/exclusión, ver Lopes y Dal’Igna (2007).

escapan a nuestro control. Así como no resolvemos los problemas sociales simplemente ‘mejorando la educación’, no ‘salvaremos la educación’ simplemente haciendo efectiva la inclusión escolar.<sup>8</sup> A todo esto se suma el hecho de que, por extraño que pueda parecer, es necesario siempre preguntar sobre qué es de lo que finalmente se está hablando.

Al contrario de asumir la inclusión como un imperativo, como un *a priori* éticamente justificable por sí mismo, nuestro objetivo es problematizarla, con la finalidad de examinar por qué ella se constituyó en un imperativo político, económico y humanitario. Esto nos ayudaría a comprender mejor en qué medida la inclusión es capaz de potencializar las condiciones de vida de todos aquellos que históricamente sufrieron y continúan sufriendo, directa e indirectamente, con la discriminación negativa y la exclusión.

Para problematizar la inclusión como imperativo de Estado, la estudiamos en su articulación con el neoliberalismo; para ello nos inspiramos en los análisis de Michel Foucault; más específicamente, en las discusiones propuestas por el filósofo en dos de los cursos que ofreció en el *Collège de France: Seguridad, territorio, población* (1978), y *Nacimiento de la biopolítica* (1979). También usamos algunas herramientas que propuso en su curso *Los anormales* (1975), con el propósito de tensionar la noción de norma, pues tal concepto nos permite comprender cómo las nociones de inclusión y exclusión son invenciones de la Modernidad, en las cuales se posicionan los sujetos a partir de procesos de normatización y/o de normalización. Finalmente, utilizamos algunas de las conferencias que dictó en Rio de Janeiro, en 1978, y que aparecen compiladas en el libro *La verdad y las formas jurídicas* (Foucault, 1996), a fin de contextualizar históricamente las discusiones acerca de la ‘inclusión’ y de la ‘exclusión por inclusión’ –o, en palabras de Foucault, de la inclusión excluyente. Estas herramientas, ofrecidas por el filósofo francés, hacen parte de una perspectiva de análisis que parece adquirir vida propia, en la medida en que vienen siendo conocidos y estudiados los insights de Foucault gracias a la reciente publicación de los cursos que ofreció.

En suma, fue con todo esto que produjimos este texto. Con él, esperamos contribuir no solo en el avance de las actuales discusiones acerca de la inclusión escolar como, también, en el necesario reconocimiento de la productividad y la potencia de los Estudios Foucaultianos –y, de manera especial, del concepto de ‘gubernamentalidad’– para el análisis y la comprensión de los fenómenos sociales.

8. ¿Es necesario, una vez más, insistir que no está en la educación la fuente de los problemas sociales? ¿Es necesario insistir que, por mejores y más efectivas que sean las políticas y las prácticas educativas, y por más necesarias que nos parezcan, tales prácticas jamás serán condiciones suficientes para la construcción de una sociedad más justa, desarrollada e igualitaria?

## Aspectos metodológicos y conceptos-herramienta

Todo lo que sigue no debe ser leído como un posicionamiento a favor o en contra de las políticas y prácticas inclusivas; no se trata, aquí, de hacer un juicio de valor sobre ellas. Esto, obviamente, en tanto que sea posible mantenernos neutrales e indiferentes en relación a tales políticas y tales prácticas. Siempre están en juego cuestiones éticas; sin embargo, en el registro en que se desarrolla este texto, un juicio de valor no puede ser asumido ni como punto de partida, ni como fundamento epistemológico, ni como categoría metodológica y, mucho menos, como herramienta analítica. Tampoco se trata aquí de trazar una nueva propuesta política o pedagógica, por más interesante y urgente que ellas nos parezcan. Tan sólo queremos proponer una problematización sobre la inclusión y su supuesto carácter de neutralidad y universalidad. Se trata, entonces, de una problematización que busca abrir la ‘caja negra’ de aquello que dicen las políticas inclusivas, buscando escudriñar esa caja por dentro, examinándola en términos de sus ataduras conceptuales y de algunos de sus presupuestos epistemológicos.

Además, argumentaremos que siempre se puede ganar y siempre se puede perder con cualquier práctica. Como todo en el mundo social, también la inclusión puede ser peligrosa; en palabras de Foucault, “no todo es malo, pero todo es peligroso, lo que no significa exactamente lo mismo que malo. Si todo es peligroso, entonces tenemos siempre algo por hacer.” (Foucault, 1995, p. 256). El peligro no es comprendido aquí como la manifestación de alguna supuesta malignidad o perversidad metafísica y trascendente que esté flotando sobre nosotros, pero sí como una manifestación del propio diferencial entre las muchas voluntades de potencia que constituyen el espacio social. Si es una cosa obvia afirmar que todos nosotros, que componemos un agrupamiento cualquiera de seres humanos, somos diferentes unos de otros, muchas veces se olvida que somos también diferentes en nuestras respectivas voluntades de potencia e, *ipso facto*, somos también diferentes en la invención y en el uso de estrategias para colocar en movimiento tales voluntades. Llamamos poder al diferencial que existe entre las acciones de unos en relación a las acciones de los otros, en términos de colocar en movimiento aquellas voluntades, haciendo uso de aquellas estrategias. Es por eso que, para Foucault, el poder no es una cosa que se posea, es el nombre que se da a una relación, siempre desigual y modificable. Es justamente por eso, también, que no hay relaciones sociales que no estén impregnadas y atravesadas por el poder y por la búsqueda de dominación, en sus más variadas formas. Esas formas variadas de dominación no actúan en ‘estado puro’ ni de manera separada. Ellas pueden ser caracterizadas como ‘tutelares’<sup>9</sup> –cuando simplemente no se reconoce en el otro capacidad de autogobernarse –, ‘violentas’ –cuando acontecen contra la voluntad del otro– y ‘poderosas’ –cuando cuentan con el deseo del otro de ser conducido (y, por eso mismo, son más económicas).

9. Para ampliar la discusión sobre la tutela, ver Lopes (2010).

10. Para una distinción entre ‘violencia’ y ‘poder’ como diferentes modalidades por las cuales la dominación se ejerce, ver Veiga-Neto (2006).

Para Foucault (1995a, p. 245-246), las relaciones de poder “se enraízan profundamente en el nexo social”. Para él, tales relaciones “no constituyen sobre la ‘sociedad’ una estructura suplementaria con cuya anulación radical podríamos soñar”. No hay cómo escapar del poder, pues “vivir en sociedad es, de cualquier forma, vivir de modo que sea posible a algunos actuar sobre la acción de los otros. Una sociedad ‘sin relaciones de poder’ sólo puede ser una abstracción”. Para el filósofo, la dominación es “una estructura global de poder cuyas consecuencias podemos, a veces, encontrar hasta en la trama más tenue de la sociedad; sin embargo, al mismo tiempo, es una situación estratégica más o menos adquirida y solidificada en un conjunto histórico de vieja data entre adversarios” (Foucault, 1995a, p. 249).

Cuando entendemos que toda y cualquier técnica de gobierno de uno/unos sobre el(los)/otro(s) implica una relación de dominación (Veiga-Neto, 2006), se hace posible que pensemos en la articulación conceptual entre dominación, inclusión y educación. Toda acción de inclusión es una acción de dominación, pues presupone traer para el campo de acción de algunos ‘aquellos otros’ que, históricamente, no pertenecían al campo o que fueron de él excluidos.

Sobresale, una vez más, el carácter necesariamente histórico de las acciones incluyentes y excluyentes. Traer la historia para pensar las relaciones entre dominación, inclusión y educación nos permite pensar que las relaciones educacionales son relaciones de dominación, sin que eso signifique algo per se indeseable, reprochable o contradictorio. Dominación no es sinónimo de opresión, restricción o tiranía. Es importante que se retire del concepto de dominación la carga negativa que acumuló a lo largo de la trayectoria de los saberes educativos en la Modernidad. Marcada por importantes mitos y meta narrativas de origen neoplatónico y judeocristiano, la pedagogía moderna fue pródiga en colocar la educación y la dominación en polos opuestos, como acciones incompatibles entre sí. Al atribuir a la educación un carácter naturalmente salvacionista, prometedor, redentor y mesiánico, se hizo de ella una acción ética e intrínsecamente loable, positiva. Tal atribución bloquea el pensamiento y no permite percibir que, en la medida en que se puede educar tanto ‘para el bien’ como ‘para el mal’, la tarea del educador se torna muy difícil y peligrosa siempre que se quiere educar ‘para el bien’.

Al final, educar a los otros es traer ‘esos otros’ para nuestra cultura, sean ellos los recién llegados –infantes o extranjeros– o sean aquellos que consideramos posibles de ser incluidos –los anormales o extraños<sup>11</sup>. “Al educar al otro, nosotros lo aproximamos a nuestra morada, a nuestro dominio, gracias a variadas formas de dominación que establecemos con él y, muchas veces, sobre él”. (Veiga-Neto, 2006, p. 30). Esto no significa que la educación sea neutra. Al contrario, ella siempre se moviliza marcada por los valores que son propios de la cultura de aquellos que educan. Además, ella siempre produce valores. Sin embargo, tales valores no le son

11. Estamos usando ‘anormales’ y ‘extraños’ en los sentidos que, respectivamente, Foucault (2001b) y Bauman (1998) atribuyeron a esas palabras.

intrínsecos, sino que le son agregados por aquellos que educan, según la cultura de la cual hacen parte. Por eso, no basta con saber educar; es necesario saber hacia dónde se conduce aquél a quien se educa.

Por todo esto, puede decirse que las prácticas de dominación atraviesan todas las instancias de la vida social e implican movimientos de resistencia y de contraconductas. Estos dos movimientos –de resistencia y de contraconducta–, por ser movilizados en relaciones de gobierno y de poder, cuentan con el convencimiento de la población sobre la importancia de tener, bajo su dominio, algunos actores de la vida cotidiana. Entre tales actores, tenemos, por ejemplo, los locos, los desempleados, los criminales, los delincuentes, los pobres, los anormales, los deficientes.

*Contraconducta* es una palabra que Foucault utilizó en su clase del 1º de marzo de 1978, en el curso que ofreció con el nombre *Seguridad, territorio, población*, en el *Collège de France*, con el fin de marcar la diferencia entre ‘disidencia’ y ‘resistencia’. ‘Disidencia’ caracteriza los movimientos que surgen del desdoblamiento de otros movimientos que, siendo anteriores a ellos, son del orden de la conducta de los individuos; ella es utilizada para marcar el desplazamiento de la conducta pastoral (de obediencia) hacia la conducta de gobierno (de poder y resistencia). Por lo tanto, podemos entender la ‘disidencia’ como producida por la voluntad de ‘romper’ con la conducción de otro. En el paso del pastorado, especialmente religioso del Medioevo, hacia las formas de gobierno que se organizaron a partir de los siglos XV y XVI en Occidente, esta palabra señala la lucha ‘contra’ ciertos efectos del poder pastoral. La palabra ‘resistencia’ es usada para marcar relaciones que se establecen de forma ‘intrínseca’ a las relaciones de poder/gobierno. Las relaciones de poder, al abrirse permanentemente para movimientos de resistencia, se hacen más potentes y productivas. De esta manera, poder y resistencia se inscriben en los mismos vasos capilares y están en el orden de la lucha y del deseo. Por fin, ‘contraconducta’ es utilizada para marcar prácticas que surgen dentro de movimientos más grandes, las cuales no buscan romper con los movimientos ni tampoco desplegarlos, pues de lo que se trata es de conducir la población de otras formas sin que sea preciso romper con el conductor. No se trata, por lo tanto, de ser ‘contra la conducta’, pero sí de luchar para ser conducido de otras formas. Para Foucault, muchas son las ventajas de usar la noción de contraconducta; por ejemplo, ella posibilita señalar el carácter activo de la conducta; ella no personaliza –y, consecuentemente, no responsabiliza a nadie– por tal o cual conducta; ella da una visibilidad diferenciada para el loco, el enfermo, el deficiente, el militante, el diferente, etc. Las contraconductas hacen posible la emergencia de nuevas formas de conducción y, con ellas, la de nuevos rumbos para la historia de las dominaciones.

Es, entonces, a partir de estos entendimientos y de la inmensa producción filosófica e histórica de Foucault que tomamos, como herramientas analíticas principales, los conceptos de ‘gobierno’, ‘gubernamentalidad’, ‘norma’ y ‘biopoder’. Ciertamente hay otros conceptos-herramienta también importantes, tales como ‘dispositivo’, ‘disciplina’, ‘biopolítica’ y ‘poder’. Sin embargo, no hay manera, en este texto, de tratar detalladamente sobre ellos; así, nos limitaremos a continuar

comentando, casi de manera panorámica, cada uno de estos conceptos-herramienta, en sus relaciones con la inclusión<sup>12</sup>.

## Abriendo la caja de herramientas

Al valernos de la metáfora de caja de herramientas, apuntamos al hecho de que acudimos a la teorización foucaultiana, y sus respectivos conceptos, de un modo un tanto utilitarista: nos interesa examinar y escudriñar –lo más microscópicamente posible–, lo que es dicho y lo que es hecho en el plano de las prácticas sociales, sean ellas discursivas, sean no-discursivas. Así, el filósofo explica la metáfora de caja de herramientas:

Pensar la teoría como una caja de herramientas significa que: a) se trata de construir no un sistema, sino un instrumento: una lógica propia de las relaciones de poder y las luchas que se establecen en torno de ellas; b) la investigación no puede ser hecha sino poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) acerca de determinadas situaciones. (Foucault, 2001, v.2, p. 427)

Pongamos, entonces, las herramientas a funcionar. Comencemos por el ‘gobierno’, y luego pasaremos a las otras herramientas.

Al trazar una breve historia de la palabra ‘gobierno’<sup>13</sup> y sus derivaciones, se comprende que, en una perspectiva bastante amplia –el pastor gobierna a sus ovejas, el padre gobierna la casa y los hijos, el educador gobierna la conducta de sus educandos, etc. – tal perspectiva fue restringiéndose al punto de que, en la actualidad, se usa casi exclusivamente para designar las instancias y acciones relacionadas con el Estado. Esta reducción del significado ocurrió porque “las relaciones de poder fueron progresivamente gubernamentalizadas, o sea, elaboradas, racionalizadas y centralizadas en la forma o bajo la tutela de las instituciones del Estado” (Foucault, 1995a, p. 247). En otras palabras, la Modernidad puede ser caracterizada, en términos políticos, por la progresiva estatalización tanto de las acciones de gobierno como de las relaciones de poder. Se trata de un poder cuyas exterioridades se muestran diferenciadas en función del circuito en que él se ejerce (pedagógico, jurídico, policial, familiar, etc.). Vale la pena recordar que Foucault entiende el Estado como una realidad no-trascendente, discontinua y propia de un determinado modo de ejercer la dominación colectiva (sobre una población). Para él, el Estado no se sitúa en el origen de las acciones de gobierno, pero sí en el final de tales acciones. Es más, para Foucault (2008, p. 9), “el Estado no es un monstruo frío, es el correlato

12. Los interesados pueden obtener más detalles en Castro (2004), Veiga-Neto (2002) y Revel (2005). En lo que concierne especialmente a las relaciones entre estos conceptos en la educación, ver Veiga-Neto (2003).

13. A partir del griego *kubernan* (manejar el timón, conducir la embarcación o, más ampliamente, guiar o conducir cualquier otra cosa), pasando por la forma latina *gubernare*, el verbo gobernar es bastante antiguo en las lenguas latinas.

de una cierta manera de gobernar”. En fin, “el Estado es, por lo tanto, un esquema de inteligibilidad de todo un conjunto de instituciones ya establecidas, de todo un conjunto de realidades ya dadas” (Foucault, 2006, p. 329).

Esto no significa, sin embargo, que en la Modernidad las relaciones de poder se hayan simplemente concentrado en un punto –el Estado–, a partir del cual tales relaciones se difundieron por la sociedad. Aunque en las relaciones de poder el Estado se haya tornado la instancia más visible e importante, ellas no emanan de él, por el contrario, se distribuyen microscópicamente y se “enraízan en el conjunto de la red social.” (Foucault, 2006, p. 329). Así, es gracias a su carácter microscópico y ‘penetrante’<sup>14</sup> que el poder se torna casi invisible y, por eso, aún más efectivo.

A partir de estas comprensiones, nos parece más apropiado usar la palabra ‘gubernamiento’, y no ‘gobierno’, para designar el conjunto de acciones de poder que se orientan hacia la conducción (gobierno) deliberado de la propia conducta o de la conducta de los otros o, en otras palabras “que se proponen estructurar el eventual campo de acción de los otros” (Foucault, 1995a, p. 244). Con esto, dejamos la palabra ‘gobierno’ para designar todo lo que dice respecto a las instancias centralizadoras del Estado, y usamos ‘gubernamiento’ para designar todo el conjunto de acciones –dispersas, diseminadas y microfísicas del poder– que objetivan conducir o estructurar las acciones.<sup>15</sup> En este caso, entonces, gobierno puede ser escrito con la primera letra mayúscula –Gobierno (Municipal, Federal, Estatal, Provincial)–, refiriéndose a la instancia pública “del Estado que centraliza o toma para sí la tarea de gobernar” (Veiga-Neto, 2002, p. 19).

Mientras que el poder es entendido como una acción sobre acciones posibles –una acción siempre amparada en saberes–, el gubernamiento es la propia manifestación de esa acción, en la medida en que alguien coloca en funcionamiento el poder sobre otros. Puede decirse entonces que, de cierta manera, el gubernamiento es la manifestación ‘visible’, ‘material’ del poder.

14. Aquí es evidente la ‘falta’ que hace, en la lengua portuguesa, la palabra ‘pervasive’, común en inglés, francés, etc. En esas lenguas, ella es usada para designar una marcha o caminata (del verbo latino *vado, ěre*), de alguna cosa, ‘a lo largo de o por entre’ (de la preposición latina *per*) otras cosas. En el registro foucaultiano, el poder no es propiamente ‘invasivo’ –lo que remitiría a un sentido de penetración y ocupación– ni ‘infiltrativo’ –lo que remitiría a la existencia de algún filtro o barrera–, pero sí ‘entrometido’ (sin que eso implique un juicio de valor).

N.T. En el caso de la lengua española no existe el adjetivo ‘pervasio’, usualmente se traduce como penetrante en el sentido de caracterizar algo que impregna todo, o que lo hace a profundidad, de manera aguda o intensa. En el texto la palabra ‘pervasio’ se traduce como penetrante y sólo se mantiene, resaltada en *italico*, cuando el sentido y la afirmación de los autores así lo requiere. Por otra parte, el adjetivo ‘invasivo’ es usado en la lengua española para señalar la capacidad de invadir o la actitud insistente de entrar o penetrar, generalmente a la fuerza, espacios o lugares; en ese sentido, se usa para caracterizar situaciones de ocupación e irrupción irregular, anormal y/o injustificada. El adjetivo ‘infiltrativo’ no es usado en la lengua española, y aunque puede entenderse como una cierta actitud o condición vinculada a la acción ‘infiltrar’, parece no ser esa una característica del poder, en el sentido referido por los autores.

15. Para una discusión detallada acerca de los usos de las palabras ‘gobierno’ y ‘gubernamiento’, ver Veiga-Neto (2002).

Es claro que cualquier gobierno puede también ejercer el gobierno, aunque tal ejercicio no sea, en absoluto, una atribución exclusivamente suya. Uno de los mejores ejemplos de esto son las campañas públicas gubernamentales en el campo de la salud y de la educación. En el caso de la salud, sea enfrentándola o sea previniendo la enfermedad, tales campañas se valen de la propaganda con la intención de intentar conducir a cada individuo en el sentido de ésta o aquella práctica, o de éste o aquel comportamiento. Así, las campañas públicas gubernamentales, en el campo de las políticas sociales, pueden ser comprendidas como acciones de Gobierno que actúan promoviendo el gobierno de las poblaciones; su objetivo mayor es la promoción de la vida y, como detallaremos más adelante, por eso mismo se colocan en el ámbito de la biopolítica.

A estas alturas, podemos adentrarnos más en el concepto de ‘gubernamentalidad’, desarrollado por Foucault (2006), en la cuarta lección del curso *Seguridad, territorio, población*, en el *Collège de France*, en 1978. Con esa palabra, el filósofo designaba todo un conjunto de prácticas de gobierno que “tienen en la población su objetivo, en la economía política su saber más importante y en los dispositivos de seguridad sus mecanismos básicos” (Machado, 1992, p. XXIII). Se trataba, para el filósofo, de mostrar “cómo ‘de la’ pastoral cristiana, característica de la sociedad de la ley –Estado de justicia, de la Edad Media–, se había llegado a la sociedad del reglamento y la disciplina –Estado administrativo (en los siglos XV y XVI)– y, de esta, a la sociedad de la policía, controlada por dispositivos de seguridad –Estado de gobierno” (Veiga-Neto, 2002, p. 23). En la Modernidad, entonces, el Estado deja de ser primero y esencialmente definido por su territorialidad, por la superficie que ocupa, y pasa a definirse, principalmente, “por la masa de la población, con su volumen, su densidad, y en el cual el territorio que él ocupa es apenas un componente” (Foucault, 1992, p. 293). Dicho de otra manera, el Estado Moderno parece que incorpora y toma para sí el propio gobierno.

\*

Hagamos un paréntesis, para una rápida puntualización acerca del interés del Estado en la inclusión social.

Si en la Modernidad el Estado deja de ser definido en términos apenas territoriales, y pasa a ser definido principalmente en función de su población, es preciso registrar que, hoy en día –digamos, en la contemporaneidad– el espacio parece establecerse cada vez más por la captura del tiempo y por la diferenciación cultural. El control de la economía y el control de los cuerpos de los individuos –principalmente a través del gobierno de esos cuerpos–, se confunden y se funden; de este modo, al gobernar los cuerpos, el Estado gobierna todo. Ese gobernar todo es llevado a sus últimas consecuencias: el Estado pasa a articular la disciplina con la norma, con el control y con el biopoder, esto es, con el poder sobre la vida –de cada uno, tomado en su individualidad (como sujeto); y de todos, tomados en su conjunto (como población).

Se percibe, así, que el Estado asume una importancia notable en la contemporaneidad. Tal importancia es del orden de las políticas y también de la economía. Si el liberalismo (moderno) se caracterizó, entre otras cosas, por el ‘horror al Estado’, el neoliberalismo (contemporáneo) ‘celebra el Estado’, pues se descubrió que la economía tiene mucho que ganar si el Estado funciona como un articulador y modelador social. No es difícil entender por qué se dio paso del horror a la celebración. El horror al Estado, característica del liberalismo clásico, derivaba del entendimiento de que el Estado –con sus imposiciones y restricciones que no parten necesariamente de criterios económicos– limita la libertad económica. La celebración del Estado, característica del neoliberalismo de la Escuela de Chicago, deriva del entendimiento de que el Estado debe garantizar las mejores condiciones sociales y culturales para el efectivo desarrollo económico, en este caso tomando el mercado como marco principal para tal desarrollo. Dado que la acumulación del capital es función del tiempo y del espacio –esto es, tanto del turnover económico como del alcance y la expansión cuantitativa de los elementos físicos y humanos envueltos en la economía–, para el mayor éxito del capitalismo es preciso que se optimicen las condiciones temporales y espaciales del escenario donde él se desenvuelve. Así, si los liberales veían al Estado como un adversario, los neoliberales lo ven como un aliado; o, tal vez mejor, como una instancia a su servicio, o sea, un servidor al servicio de los intereses del capital. Más que esperar o pedir, el neoliberalismo ‘exige’ del Estado las tareas de promover un moldeamiento social y cultural que sea propicio a la lógica del capitalismo avanzado. En otras palabras, la creación y manutención de aquellas que se consideran como condiciones sociales y culturales ideales –para el desarrollo de una economía postindustrial, para la intensificación del trabajo inmaterial, y para el crecimiento del consumo y de la competencia sin frenos–, pasa a ser una tarea atribuida al Estado.

Por todo esto, el neoliberalismo extiende la racionalidad del mercado para una dimensión que va más allá de la propia economía, aquí entendida como conjunto de prácticas, saberes y conocimientos formalmente constituido. Por todo esto, y en cuanto el mercado se constituyó en la medida de todas las cosas, el neoliberalismo extiende la racionalidad del mercado hasta que penetra completamente las esferas de la vida social y cultural; ella atraviesa tanto la salud y la delincuencia como la educación y la demografía, las artes y el derecho, la política y la ética, los 7 y las costumbres. En palabras de Foucault (2008, p. 45), en Occidente moderno, el mercado acabó convirtiéndose en lugar de veridicción, o sea, es el mercado que “debe decir la verdad en relación a la práctica gubernamental”.

Resumiendo: bajo la lógica neoliberal, cabe al Estado providenciar la optimización de todas las variables que componen los escenarios donde se desarrolla el capitalismo avanzado. Las providencias que se exigen de él van desde la promoción (forzada) de la inclusión –una manera de garantizar la expansión cuantitativa de los consumidores–, hasta la promoción continuada de nuevas tecnologías de subjetiva-

ción –una manera de mantener el ‘cosmopolitanismo inacabado’ siempre atento<sup>16</sup>. El Estado ha desempeñado un importante papel y se ha perfeccionado bastante en esa tarea de colocar en funcionamiento y coordinar varias instancias y organizaciones –gubernamentales y no gubernamentales– en el sentido de promover nuevas tecnologías de subjetivación que atiendan las demandas del neoliberalismo. De una manera mucho más insistente de lo que ocurre a lo largo de toda la Modernidad, se asiste hoy a una intensificación sin igual de un variado conjunto de nuevos dispositivos, cuyo objetivo mayor ha sido la invención de nuevas subjetividades. El paso del liberalismo al neoliberalismo consiste en una individualización del gobierno, o sea, en el paso de un gobierno ‘de la sociedad’ hacia un gobierno ‘de los sujetos’.

Sin embargo, ahora, es el propio concepto de sujeto el que cambia: no se trata más de pensar el sujeto como el ente centrado y libre que había sido idealizado por el Iluminismo, sino de un nuevo sujeto que (aún) pensado como libre y autónomo para hacer sus propias elecciones, es, de todas formas, modelable, controlado y regulado para escoger y hacer lo que de él se espera. Para usar una conocida referencia: estamos delante de las ‘libertades reguladas’. Ese nuevo sujeto es libre ‘desde que...’ aunque se diga que ese nuevo sujeto es más abierto y libre para ser un empresario de sí mismo, el hecho es que él es aislado y reducido a un átomo individual, egoísta y lanzado a su propia soledad (Veiga-Neto, 2000). Cuanto más eso sea así, más en sintonía estarán los sujetos con la racionalidad neoliberal y, consecuentemente, más accesibles serán a las determinaciones y coacciones del neoliberalismo.

En este escenario, el papel de la educación escolar es inmenso. Es más, los neoliberales saben perfectamente esto. Nunca el capitalismo defendió y promovió tanto la educación escolar como viene aconteciendo en las últimas dos o tres décadas. Nunca él necesito tanto de cognición –al punto que hoy sea corriente adjetivarlo como ‘cognitivo’<sup>17</sup> (Corsani, 2003). En términos de la gubernamentalización del Estado, la cuestión no se resume simplemente en incluir y, ni siquiera, en garantizar una escolarización de calidad para todos; para atender el neoliberalismo, se espera que el Estado enseñe al mayor número posible de personas a ser buenas consumidoras y excelentes competidoras. Muchos otros ‘atributos’ se articulan con ese saber consumir y competir; la flexibilidad, la performatividad, la aceptación del trabajo invadiendo todos los tiempos de la vida, la insatisfacción permanente, la educación a lo largo de la vida, la especialización, los endeudamientos interminables, el

16. En las palabras de Popkewitz et al. (2009, p.76), el ‘cosmopolita inacabado’ es aquel sujeto que es instado a “recrear continuamente su yo, al volverse un agente de resolución de problemas”. Él debe estar siempre aprendiendo para poder llevar “una vida moral organizada a partir de la continua innovación, sin un punto de llegada” (id., p.75). El cosmopolita inacabado está en consonancia con la Sociedad del Aprendizaje, con la Educación Permanente, con la flexibilización, tercerización y precarización del trabajo en las sociedades posindustriales, con la corrosión del carácter (Sennet, 2003).

17. ‘Capitalismo cognitivo’ es la expresión usada para designar el capitalismo contemporáneo, en el cual, más importante que expropiar el trabajo material de los trabajadores, es expropiarles las ideas, la creatividad y la capacidad de articularse a redes de producción colectiva e innovadora. Para más detalles, ver Saraiva; Veiga-Neto (2009), Lazzarato (2006) y, principalmente, Galvão et al. (2003).

nomadismo identitario y la ‘pervasividad’ son algunos de esos atributos (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). Todo esto, y mucho más, hace parte de las agendas educativas.

Es fácil comprender que tal estado de cosas sirve de sustento y de combustible para que los Estados, afinados por el neoliberalismo, se interesen tanto por las políticas de inclusión. Más adelante volveremos sobre este punto.

\*

Queda claro aquí que Foucault no deriva la racionalidad política a partir de una razón mayor, trascendente y continua, donde estaría desde siempre alojado un germen político a la espera de ser desarrollado en la Modernidad. La política es ciertamente racional, o sea, ella tiene su propia racionalidad, pero ella se engendra en el desenvolvimiento de la Historia; un desenvolvimiento cuyo resultado moderno fue “este fenómeno fundamental en la historia de Occidente: la gubernamentalización del Estado” (Foucault, 1992, p. 293).

Al explicar los sentidos que atribuía a la gubernamentalidad, Foucault (1992, p. 291-292) es bastante claro (aunque la cita sea larga, vale la pena transcribirla):

Con esta palabra, “gubernamentalidad”, aludo a tres cosas. Entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permitieron 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 [...] entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejo de conducir, y desde hace mucho, hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que introdujo, 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, [...] como el proceso, o mejor, el resultado del proceso, en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se “gubernamentalizó” poco a poco.

Después él dice, “lo que es importante para nuestra modernidad, para nuestra actualidad, no es tanto la estatización de la sociedad sino lo que llamaría gubernamentalización del Estado. Desde el siglo XVIII, vivimos en la era de la gubernamentalidad.” (1992, p. 291-292). Un poco más tarde, Foucault (2001a, v.2, p. 1604) llamará gubernamentalidad “el encuentro entre las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí”. Siendo así, la inclusión puede ser comprendida como una pieza en la articulación que la gubernamentalidad hace funcionar entre el sujeto y la población.

De ese modo, entendiendo las políticas públicas de inclusión escolar como manifestaciones de la gubernamentalización del Estado en la contemporaneidad, es fácil comprenderlas como políticas envueltas con (y destinadas a) una mayor economía

entre la movilización de los poderes y la conducción de las conductas humanas. Decir que las prácticas de inclusión escolar promueven una mayor economía es doblemente verdadero. De hecho, en términos financieros, la fórmula “escuelas inclusivas & servicio de atención educativa especializada”, representa menos gastos para las arcas públicas que la fórmula “escuelas especiales & escuelas normales”. Más allá de la economía financiera, hay también una mayor economía política en términos del menor desgaste en acciones sobre las acciones de los gobernados que lleven a la gubernamentalización del Estado, en los términos propuestos por Foucault. Esto está claramente sintetizado por Baker (1994, p. 198), cuando afirma que “la gubernamentalidad objetiva alcanzar el máximo resultado a partir de una aplicación mínima de poder”. Y avanzando un poco más, tal vez se pueda decir que también hay una mayor economía en la esfera de la ‘noopolítica’, en los términos en que este concepto fue propuesto por Lazzarato (2006), a saber: “un conjunto de técnicas de control que se ejerce sobre los cerebros, actuando en primer lugar sobre la atención, para controlar la memoria y su potencia virtual, [de modo que] la modulación de la memoria será, entonces, la función más importante de la noopolítica” (p. 86).<sup>18</sup>

Y en la medida en que aquello que se pone en juego sean conductas humanas que preserven y promuevan la propia vida, se entra directamente en el concepto de ‘biopoder’. Con esa palabra –creada a principios del siglo XX por el geógrafo sueco Rudolf Kjellén– Foucault designó los procedimientos que –aún teniendo en cuenta cada individuo en sus particularidades espaciales y temporales–, se articularon, a partir del siglo XVIII, con el objetivo de promover la vida de la colectividad en la cual el individuo se inscribe. Se trata de una colectividad que, desde entonces, pasó a ser entendida como ‘población’. Así, la invención del biopoder, a mediados del siglo XVIII, fue el correlato de la invención del concepto de población: un conjunto de individuos que son pensados colectivamente como un cuerpo vivo, una unidad descriptible, medible, cognoscible y, por eso mismo, gobernable. Desde entonces, la población es tratada como un cuerpo-especie, sobre el cual el Estado –él mismo, en su acepción moderna, es una invención que, a su vez, también es correlato del biopoder y de la población– asume como propia la responsabilidad de gobernar para promover la vida. Hablar de promover la vida significa referirse al *bios* en sus dos dimensiones: una, individualizadora, envuelta con los cuidados para que uno permanezca vivo, la otra, colectivizante, envuelta con los cuidados para evitar la extinción de la propia especie. Todo esto funcionó como condición de posibilidad para que en siglo XVIII aconteciera el conocido giro biopolítico: la antigua máxima ‘dejar vivir-hacer morir’ fue sustituida por el moderno ‘hacer vivir-dejar morir’...

En suma, las estrategias movilizadas para gobernar las poblaciones se constituyeron en registro de la biopolítica y, desde entonces, se apoyaron en el biopoder. Como sabemos bien, la entrada del biopoder en escena no significó el desaparecimiento del poder disciplinario; lo que ocurrió fue una articulación entre éste y aquel, cada uno complementando al otro y hasta potencializándose mutuamente.

18. Aunque esa cuestión nos parezca promisorio y muy interesante, no la desarrollaremos en este texto.

Como explicó Foucault (2006), acontece una ‘normalización disciplinaria’ cuando se intenta conformar las personas –en término de sus gestos y acciones– a un modelo general previamente construido como ‘norma’. Así, dicho normal es aquel que es capaz de amoldarse al modelo e, inversamente, el anormal es aquel que no se encuadra en dicho modelo. Como mostró Ewald (1993, p. 86), la norma funciona como “un principio de comparación, de comparabilidad, de medida común que se instituye en la pura referencia de un grupo consigo mismo, a partir del momento en que sólo se relaciona con él mismo”. Además de ser instituida en el –y a partir del– propio grupo al cual se refiere, la norma es primaria y fundamentalmente prescriptiva. Foucault explica que tales tentativas de conformar a las personas según patrones previos constituidos en el propio grupo al cual tales personas pertenecen, deben ser comprendidas “más [como] una normación que como una normalización” (Foucault, 2006, p. 76). Esa última palabra, Foucault la reserva para designar un proceso inverso al primero: al contrario de partir de la norma para, enseguida, distinguir lo normal de lo anormal –normación–, en la normalización se parte del “señalamiento de lo normal y de lo anormal, un señalamiento de las diferentes curvas de normalidad” (Foucault, 2006, p. 83). La “operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asemejen a las más favorables”. (Foucault, 2006, p. 83) Así, como en una inversión epistemológica, lo normal se vuelve fundante, pues a partir de ese normal se define lo anormal –y, con esto, emerge la noción de ‘caso’<sup>19</sup>– y es así como se establece la norma, olvidando el carácter arbitrario de la norma y de su construcción. Consecuencia de esto, queda la impresión de que ella (la norma) es natural, pues, en la medida en que, en ese proceso de normalización, aquello que ya estaba (naturalmente) ahí es asumido como un (caso) normal, todo lo demás que de él se deriva parece ser también natural. Profundizando un poco más en estas distinciones conceptuales y de vocabulario que gravitan en torno de la norma, sugerimos se incluya la palabra ‘normatizar’ y sus derivadas para designar las operaciones de crear, establecer o sistematizar las normas. Así, por ejemplo, podemos entender que los dispositivos ‘normatizadores’ son “aquellos involucrados con el establecimiento de las normas, mientras que los ‘normalizadores’ [son] aquellos que buscan colocar (a todos) bajo una norma ya establecida y, en el límite, bajo la línea de normalidad (ya definida por esa norma)” (Veiga-Neto, 2006, p. 35-36).

La diferenciación entre normación y normalización es importante en el contexto de aquello que estamos discutiendo, no sólo porque ambas nociones tienen implicaciones educativas y políticas muy interesantes, sino también por la importante articulación que se dio entre la normalización de la norma y el poder. Se puede decir que, a la noción de disciplina ‘como ortopedia corporal que genera individualidades’, la que sirvió para la institución del sujeto (moderno) –noción establecida en Europa a partir del siglo XVII– moldeando cuerpo y alma, más

19. Cuando aquí se habla de caso, es necesario pensar en términos de una ‘distribución de casos’ -y no de cada caso, aisladamente.

tarde se sumó la noción de ‘disciplina como técnica de normación’. Así, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, el poder disciplinario ya no estuvo más solo, sino articulado con el biopoder.

En términos históricos e institucionales, fue de esta forma que ocurrió un desplazamiento en los objetivos de la reclusión. Mientras que la operación de reclusión, en el siglo XVIII, apuntaba a la limpieza por la exclusión de los indeseados (por la familia, por el grupo social) –un fenómeno que Foucault (1996, p. 114) llamó ‘reclusión de exclusión’–, en el siglo XIX la reclusión pasó a tener como objetivo principal la inclusión (de esos indeseados), de tal modo que fue posible normalizarlos. Haciendo eco de las palabras de Foucault, podemos decir que se pasó, entonces, de una ‘reclusión de exclusión’ a una ‘reclusión de inclusión’ o, si quisiéramos, una ‘reclusión de normalización’. Así, “la fábrica no excluye los individuos; los vincula a un aparato de reproducción. La escuela no excluye los individuos; [...] ella los fija a un aparato de transmisión del saber. El hospital psiquiátrico no excluye los individuos; los vincula a un aparato de corrección, [...] de normalización de los individuos”. (1996, p. 114). La principal finalidad de esas instituciones es “fijarlos a un aparato de normalización” (1996, p. 114) cuya vinculación con el Estado poco importa.

La naturalización de la norma, la noción de ‘caso’ y las correlativas nociones de ‘riesgo’, ‘peligro’ –entendido como riesgo diferenciado– y de ‘crisis’ –como escalada creciente del peligro– parecen activar la búsqueda de nuevos saberes y de nuevas prácticas que, de alguna manera, puedan dar cuenta de esas novedades epistémicas. En el siglo XIX, entonces, las cuestiones acerca de la normalidad y de la anormalidad entraron en el dominio en dos claves. Tanto ellas se colocaron al abrigo –o, si quisiéramos, bajo la protección– de las Ciencias Humanas, como ellas pasaron a servir de operadoras para la intervención política; una intervención que tenía –y continúa teniendo– por objetivo aumentar la seguridad de las poblaciones, o sea, disminuirles el riesgo, el peligro y la crisis. En cualquiera de esos casos, gracias a su carácter secuestrador, abarcador e individualizador (y, al mismo tiempo, colectivizador), la escuela se tornaría en la institución tal vez más importante para colocar todo eso en movimiento. Ella funcionó –y continúa funcionando– como el lugar privilegiado para la invención y experimentación de los nuevos saberes, y para la intervención del Estado y sus políticas orientadas a la seguridad de la población.

En el caso de las políticas de inclusión escolar, es fácil ver que la intervención del Estado es bien mayor de lo que acostumbra acontecer cuando se promueven campañas públicas, así sea que ellas utilicen la escuela como ambiente de aplicación y difusión. Las campañas públicas funcionan como pedagogías culturales y, por eso, buscan el gobierno sobre todo por el discurso; ellas pretenden enseñar el mejor comportamiento y lo que es mejor o más correcto hacer, usar, etc. Es trivial afirmar que toda y cualquier política pública sólo se vuelve explícita a través del discurso, entendiendo discurso como un conjunto de enunciados que, aunque perte-

recientes a campos de saberes distintos, siguen reglas comunes de funcionamiento.<sup>20</sup> Dado que, de un lado, tales discursividades colocan en circulación determinados regímenes de verdad y que, de otro lado, tales regímenes se articulan según determinados saberes, lo que siempre está en juego, en estas campañas, son el gobierno y las relaciones de poder, ambos elementos sustentados discursivamente.

Así, las políticas de inclusión, sea que se propaguen discursivamente o sea que se apoyen en pedagogías culturales o extraescolares –pues, al final, siempre es preciso, enseñar y convencer a la población–, procuran hacerse efectivas de modo material, esto es, ellas sólo se realizarán plenamente cuando todos los cuerpos –pensados como normales y anormales– sean colocados, juntos, en un mismo espacio.

En suma, toda la discursividad ‘de –y acerca de– las’ políticas públicas, puede ser comprendida como estratégica para el gobierno de las poblaciones. Sin embargo, si en las campañas públicas el acento se coloca en el discurso, en las políticas de inclusión el acento es, a su vez, colocado en la propia materialidad de los cuerpos y en los colectivos poblacionales. Y aunque el discurso tenga su propia materialidad, su volatilidad contrasta con la fuerte densidad de los cuerpos y de los movimientos poblacionales, todos movilizados por las políticas de inclusión. Tal movilización, que ellas buscan promover, tiene por objetivo colocar a todos ‘bajo un mismo techo’. Cuando se habla de movilización y de ‘bajo un mismo techo’, se está refiriendo tanto a un espacio físico –sea el stricto sensu institucional (escuela, empresa etc.), familiar, etc.–, como a espacios simbólicos –cultura, identidad, clasificación diagnóstica.<sup>21</sup> Todo esto demanda grandes inversiones del Estado en investigaciones que produzcan datos sobre la situación de diferentes grupos poblacionales, tanto como en investigaciones que procuren el desarrollo de nuevas tecnologías y teorías de desarrollo humano, cognitivo y social, capaces de dar cuenta de la creciente diversidad presente en las poblaciones.

\*

Es en este punto que, para finalizar, volvemos al paréntesis abierto anteriormente, cuando decíamos que, al gobernar los cuerpos, el Estado gobierna todo.

Al final, si aquello que está en juego es ejecutar el mejor –más efectivo, más económico, más permanente– gobierno de la población, entonces es preciso, antes que otra cosa, promover el mayor ordenamiento posible de los elementos que la componen. Los cuerpos deben estar y ser accesibles al escrutinio y al ordenamiento. Tal ordenamiento, en la lógica de las políticas de inclusión, se funda en el derecho a la igualdad, aquí entendida como iguales garantías de acceso y permanencia para todos. El ordenamiento se da por operaciones de aproximación, comparación,

20. Esas reglas resultan de la combinación entre, de un lado, reglas lógico-formales y lingüísticas y, de otro lado, ciertas condiciones de posibilidad generadas históricamente en un campo de luchas por la dominación. Para usar la feliz formulación dada por Revel (2005, p.38), “el discurso se torna en eco lingüístico de la articulación entre saber y poder”.

21. Para una discusión sobre cultura e identidad, en el contexto de este artículo, ver Lopes; Veiga-Neto (2006).

clasificación y atención de las especificidades. Por lo tanto, las instituciones que garantizan el acceso y la atención a todos son, por principio, incluyentes, aunque en el transcurso de los procesos de comparación y clasificación ellas vengán a mantener algunos de ese *todos* (o muchos de ellos...), en situación de exclusión. Esto significa que un mismo espacio considerado como de inclusión, puede ser considerado un espacio de exclusión. Se concluye así que la igualdad de acceso no garantiza la inclusión y, en la misma medida, no separa la sombra de la exclusión.

Como ya discutimos, la inclusión y la exclusión acontecen en el ámbito de la norma; y en la medida en que ella es considerada como natural, aquellas operaciones de ordenamiento –aproximación, comparación, clasificación y atención de las especificidades– parecen naturalmente necesarias. Deriva de tal naturalización la propia justificación epistemológica y ética de la inclusión y del ordenamiento. En resumen, la norma acaba funcionando como una matriz de inteligibilidad en la cual, las políticas y las prácticas de inclusión, hacen sentido y son justificadas.

Como un ‘derecho de los gobernados’<sup>22</sup>, la inclusión pasa a ser asimilada por la población que desea estar incluida, que no reacciona contra las políticas de carácter asistencialista y, tampoco, frente al carácter in/excluyente de las prácticas inclusivas actuales. Del ‘lado de dentro’ de las prácticas inclusivas no hay oposición a ellas; sin embargo, se perciben movimientos de resignificación, de disidencia, de resistencias, de festejos y, algunas veces, de conducta.

22. Derecho de los gobernados es una expresión utilizada por Foucault para afirmar que la política no es la defensa de nuestros derechos contra un poder externo que nos sujeta y domina; son luchas vividas desde dentro de las relaciones y, por lo tanto, dentro de juegos de poder. Se trata de una noción dinámica y que implica acciones de doble responsabilidad de los gobernantes y de los gobernados; por eso, ella es distinta de las nociones forjadas por los Derechos Humanos, que se dan como autofundadas y orientadoras universales de las propias acciones del Estado.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, Keith. A foucauldian French Revolution? En: GOLDSTEIN, Jan. *Foucault and the writing of History*. Oxford: Blackwell, 1994, p. 187-205.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault: um recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Beunso Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. En: GALVÃO, Alexander, et al. *Capitalismo Cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-32.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. En: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 277-293.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. En: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. En: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Pouvoirs et stratégies. En: \_\_\_\_\_. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001, p. 418-428.
- FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. En: \_\_\_\_\_. *Dits et écrits*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001a, p. 1602-1632.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. En: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294-300.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población*. Traducción de Pons Horacio. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Silvio. As contribuições de Foucault à Educação. IHU On Line, São Leopoldo, ed. 223, 11 jun. 2007. Disponible en: <http://www.unisinos.br/ihuonline>. Acceso en: 20 jun., 2007.

- GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe. *Capitalismo Cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. En: *Revista de Pedagogia*. São Miguel do Oeste, Vol. 3. 2004, p. 7-20.
- LOPES, Maura Corcini. O lado perverso da inclusão – a exclusão. En: FÁVERO, Altair A. et al. (orgs.). *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: UPF, 2006, p. 207-218.
- LOPES, Maura Corcini. Narrativas surdas: a condução da conduta dos escolares. En: *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE)*. Belo Horizonte: UFMG. 2010, p. 1-15.
- LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.
- LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domenica (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOPES, Maura Corcini; et al. Inclusão e Biopolítica. En: *Cadernos IHU Ideias*, Nº. 144. São Leopoldo, 2010.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Os meninos. En: *Educação & Realidade*. Vol. 29, Nº. 1. Porto Alegre: 2004, p. 229-239.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. En: *Perspectiva*. Vol.. 24, Nº. Especial. , jul./dez. Florianópolis: 2006, p. 81-100.
- LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos. En: VIEIRA-MACHADO, Lucienne; LOPES, Maura Corcini (org.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 116-137.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. En: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. VII-XXIII.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (uma introdução)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. En: *Educação & Realidade*. Vol. 34, Nº. 2, mai/ago. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 73-96.

- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. En: *Educação & Realidade*, Vol.. 34, Nº.. 2, mai/ago. Porto Alegre: 2009, p. 187-201.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Lisboa: Terramar, 2003.
- VASCONCELLOS, Jorge. A Filosofia e seus intercessores: Deleuze e a Não-filosofia. En: *Educação & Sociedade*, Vol. 26, Nº.. 93, set./dez. Campinas: 2005, p. 1217-1227.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. En: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000, p. 179-217.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. En: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... En: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. En: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria (Orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004, p. 131-146.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. En: MACHADO, Adriana M. et al. (orgs.). *Educação inclusiva: Direitos Humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 51-70.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. En: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-38.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. En: VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares. *Livro de Resumos*. Braga: Universidade do Minho (Portugal), 2006a, p. 157.

