

Artículos centrales

La construcción territorial del derecho a la educación

Ana Gómez*

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2012
Fecha de aceptación: 30 de abril de 2012
Correspondencia a: Ana Gómez
Correo electrónico: anamomez@yahoo.com.ar

* Trabajadora social. Coordinadora nacional del proyecto para la prevención del abandono escolar. Investigadora y docente de la Materia Problemas Sociales Argentinos, Carrera de Trabajo Social, Universidad de Buenos Aires.

Un agradecimiento especial a mi amigo Eugenio Perrone, por sembrar una duda donde creía cosechar una certeza.

En el presente artículo comparto algunas reflexiones que giran en torno del derecho a la educación y su relación con los territorios, donde el mismo se ejerce o se vulnera. Pienso que la relación entre estos conceptos puede echar luz en el proceso de definición de lo socioeducativo, a fin de superar la idea de la política compensatoria de desigualdades sociales, que aún insiste sobre nuestros esquemas de reflexión e intervención.

Dada la amplitud y complejidad de la problemática educativa, me concentraré en el problema del abandono escolar, no por conocedora ni especialista, si no porque es el recorte sobre el cual trabajo cotidianamente. De allí, que las críticas que puedan plasmarse en el relato, son asumidas con la responsabilidad de saberme parte errante de los intentos.

Plantearé el tema en términos de problema social. Para lo cual, son necesarias breves referencias al contexto histórico, que explican cómo el abandono escolar en la escuela secundaria se constituye como un problema para el Estado.

En este marco, desarrollaré muy brevemente la experiencia del proyecto para la prevención del abandono escolar, implementado desde la dirección nacional de políticas socioeducativas y compartiré un conjunto de interrogantes, con la ilusión de contribuir a la interpelación de nuestros propios discursos y prácticas.

El derecho a la educación y el problema del abandono escolar

Cabría empezar por preguntarse desde cuándo, a partir de qué condiciones históricas, el abandono escolar en la escuela secundaria es un problema social, es decir, una situación que afectando a una porción de la población, logra ser instalada como un problema para la sociedad en general, una cuestión de la agenda pública, una situación que merece de la intervención del Estado, la inversión de recursos, el establecimiento de metas.

Haciendo una breve referencia al lugar de la escuela secundaria en la historia de la sociedad argentina, encontramos que nace asociada a la idea de brindar a un sector minoritario de la población, las herramientas para abordar el conocimiento científico, la administración de las instituciones públicas, el manejo de las leyes. Nace enmarcada en el proyecto político conservador que sostuvo, mediante el modelo agro exportador, la constitución de una sociedad estratificada:

“La configuración del nivel medio en la Argentina se origina con la creación de los colegios nacionales durante la segunda mitad del siglo XIX. Los colegios nacionales fueron las instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad y se caracterizaron por su carácter selectivo y por su contenido humanista”. (Acosta, 2011)

Una sociedad estratificada se caracteriza por la ausencia de movilidad social entre las diferentes posiciones que se pueden ocupar dentro de la estructura social.

La movilidad social vertical intrageneracional - dentro de la misma generación- será una conquista política de mediados del Siglo XX, a partir de la instalación de un nuevo modelo de acumulación, basado en la sustitución de importaciones de bienes de consumo masivo y centrado en la alianza entre la pequeña y mediana burguesía industrial y los trabajadores con bajo nivel de capacitación.

La movilidad social intergeneracional -entre generaciones- será la consecuencia progresiva del desarrollo de este modelo, sostenido políticamente por el justicialismo y apuntalado por un Estado modernizador, incluyente y distribucionista¹.

A partir de este modelo, la educación secundaria en la Argentina tenderá a ocupar nuevos lugares, en una etapa de significativa ampliación de derechos, en lo que hace a las condiciones de vida de los sectores populares:

“Durante los dos primeros gobiernos peronistas se producen cambios importantes en la configuración del nivel medio, si bien se mantienen ciertas tendencias fundacionales. En relación con esto último es notable en este período el fuerte desarrollo de los colegios nacionales, los que duplican la matrícula (de 46.997 en 1941 a 110.755 en 1955) así como la cantidad de establecimientos (de 237 escuelas en 1941 a 458 escuelas en 1955). Los cambios más significativos se producen con la expansión de la enseñanza técnica que pasa de 128 escuelas en 1948 a 775 en 1958 y de una matrícula de 21.016 alumnos a 146.258 durante el período mencionado”. (Acosta, 2011)

Las referencias históricas nos permiten entender el tema en términos de expectativas sociales, que se van construyendo en relación con la situación objetiva y material y delimitan hacia adelante parámetros de realización de la sociedad.

Así como la experiencia del trabajo asalariado y regulado, a mediados del siglo pasado, es clave

1. Ver Torrado, Susana. (1992) "Estructura Social de la Argentina 1945-1983", Buenos Aires, De la Flor, Cap.15.

para entender que en la Argentina de los años 2000 la precarización del empleo se constituye como problema social, el acceso a la educación secundaria durante los últimos veinte años irá configurando que, la falta de acceso o el abandono escolar, aparezcan como demandas al Estado o cuestiones de agenda pública. Es que no hay sello más indeleble que la experiencia colectiva, para convencerse de las condiciones de posibilidad o plantear las situaciones deseables.

Los problemas sociales son construcciones históricas, que tensionan la distancia existente entre las aspiraciones colectivas de una sociedad y sus condiciones objetivas de existencia².

Este desfase entre el *ethos cultural* y la situación real, respecto de un aspecto de la vida social en un momento determinado, cobra mayor o menor visibilidad según cuál sea el estado de la *disputa pública*³ alrededor del tema. Esto es, la posición relativa de los distintos actores sociales interesados en explicar las causas del problema, las posibles soluciones y las responsabilidades políticas.

Desde este marco, la construcción del abandono escolar como un problema social, depende de múltiples variables, de las cuales me interesa resaltar dos:

- Por un lado, la tendencia de los últimos veinte años, no sólo en Argentina, si no en toda Latinoamérica, a la masificación de la escuela secundaria en un contexto de profunda desigualdad social⁴.
- Por otro lado, la sanción de la Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo y el Plan Nacional de Educación Obligatoria, que han contribuido desde el marco jurídico a establecer el derecho a la escolaridad en el nivel secundario.

El primer punto expresa que, antes del año 2006, cuando aún no se había establecido la obligato-

riedad de la escuela secundaria completa, el grado de desarrollo político cultural de la sociedad argentina, permitió que accedan a la escuela secundaria sectores que no accedían en el pasado.

Esta tendencia se podría explicar, en parte -solo en parte- a partir de las nuevas exigencias del mercado laboral, asociadas a la producción de bienes y servicios con un nivel creciente de tecnificación, pero sobre todo a un contexto de progresiva retracción de la demanda de fuerza de trabajo, que impactó sobre la competencia entre trabajadores, obligados a buscar su propia capacitación en función de acrecentar sus probabilidades de ser empleados, en un escenario precarizado y desregulado.

Siguiendo a Tenti Fanfani (2007) el crecimiento de la cobertura en cuanto al acceso a la escuela secundaria, está atravesado por múltiples desigualdades, entre las cuales se pueden nombrar: el ámbito de residencia (en el sector rural es claramente menor la posibilidad de acceso al nivel secundario), el “clima educativo” del hogar⁵; las diferentes características que asume la propuesta escolar primaria en el marco de un sistema segmentado.

Podríamos pensar también que la difícil convivencia entre escolaridad y trabajo o escolaridad y maternidad/paternidad, son cuestiones que marcan la diferencia en los modos en que se recorren las trayectorias escolares.

Veremos más adelante cómo se articulan estas desigualdades sociales con la cuestión territorial.

Respecto del segundo punto, cabría reparar en el hecho de que, una parte de la población (sectores políticos, gremios docentes, representantes del ámbito académico, organizaciones sociales) transforma la expectativa social en una razón de lucha, reivindicación y demanda. Esto no es menor si se tiene en cuenta la compleja trama que subyace al análisis de las leyes y las políticas públicas.

2. Ver Lumerman, Juan Pedro, “La Crisis Social Argentina”, Editorial Lumen, Buenos Aires, 1998.

3. Ver Grassi, Estela, “Políticas y Problemas Sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame”, Editorial Espacio, 2003.

4. Ver Tenti Fanfani, “La escuela y la cuestión social”. Siglo XXI Editores, Año 2007.

5. Categoría que hace referencia a la acumulación de años de estudio de los adultos referentes del hogar.

En el año 2006, la disputa alrededor del derecho a la educación encontró un cauce en el poder legislativo, donde se definió un nuevo piso de obligatoriedad, lo que impactó a su vez, en el radio de acción de la política pública, en tanto instrumento para la creación de las condiciones que hacen posible la concreción del derecho promulgado.

En este punto, cabe plantear que, si bien la proclamación del derecho a la educación secundaria completa para todos los habitantes del país, asegura el marco jurídico a una situación dada de hecho (no porque todos los habitantes del país tengan efectivo acceso a la educación secundaria, si no porque retoma la tendencia a la expansión progresiva de la matrícula en este nivel) exige un trabajo de sensibilización social para la incorporación del tema en términos de deberes y derechos. Operación que no es exclusiva de las instituciones escolares, si no del Estado en sus diferentes niveles y áreas, de la sociedad civil y sus organizaciones de referencia⁶.

Desde esta perspectiva, el problema del abandono escolar no recae en los "estudiantes desmotivados" ni en las "familias que no acompañan" o que "no comprenden el valor de la educación" si no en el marco de un sistema de responsabilidades de organismos públicos y privados, con diferentes grados de responsabilidad según su papel en la sociedad.

Esta definición encuentra en su carácter sistémico el borde para determinar los actores involucrados y el conjunto posible de soluciones propuestas para abordarlo.

Aquí cobra relevancia la cuestión de los recursos materiales y simbólicos con los que cuentan los actores, el grado de organización social, la situación objetiva de la cual se parte.

Será distinto el reconocimiento y ejercicio del derecho a la educación secundaria en un territorio que nunca ha contado con escuelas de este ni-

vel, en otro donde las reformas educativas han impactado fuertemente sobre la organización del sistema, en otro donde se concentren múltiples vulneraciones de derechos e injusticia social.

Veremos con mayor detalle esta cuestión, en los próximos párrafos.

El territorio de lo educativo

Introducir el concepto de territorio amplía la discusión sobre los problemas educativos, porque complejiza un campo de reflexión que, muchas veces, tiende a cerrarse sobre la relación escuela -alumnos- familias.

Variados son los casos en que se hace alusión a las responsabilidades de otros actores, como ser municipios, organizaciones sociales, instituciones de salud, acción social, etc; sin embargo, al momento de la intervención sobre lo educativo, cuesta poner en práctica la idea.

Aunque haya que probarlo, y allí reside el núcleo de la preocupación teórica aquí planteada, esforzarnos por ampliar la discusión sobre lo educativo, entendiendo las implicancias territoriales, singulares de un momento y una historia determinada, puede contribuir en la búsqueda por mayor claridad teórica, política y práctica.

Algunas asociaciones al concepto de territorio -tierra, superficie, zona- conducen a pensar en la diferencia de terrenos de acuerdo a sus características propias.

En el marco de las ciencias sociales, el concepto de territorio remite al conjunto de condiciones objetivas y subjetivas de existencia, a los lazos de proximidad y pertenencia, a las relaciones de poder, modos de habitar, formas de relación y funcionamiento, conflictos propios, problemas sociales que se expresan de manera particular y también formas específicas de tratamiento de esos problemas.

6. "El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias" - Ley de Educación Nacional N°26.206. Artículo 4.

Un territorio puede tener fronteras más o menos visibles con su contexto, puede ser más o menos permeable, puede concentrar en mayor o menor medida acceso a recursos, materiales y simbólicos, necesidades específicas y formas particulares de resolverlas.

Me interesa centrar la relación entre el derecho a la educación y el territorio, sobre los sectores populares, teniendo en cuenta algunas cuestiones centrales:

- Como dijimos más arriba, el proceso de extensión de la escolaridad (tanto del nivel inicial como del secundario) durante los últimos veinte años, se dio en el marco de una sociedad empobrecida y desigual.
- Fueron justamente los sectores populares los que engrosaron principalmente las matrículas escolares.
- Ciertos territorios han cobrado relevancia a partir de las consecuencias del modelo neoliberal, cuando, como consecuencia del vaciamiento de las unidades productivas que empleaban fuerza de trabajo local, determinados barrios o localidades concentraron altos índices de pobreza y vulneración de derechos.
- Las políticas asistenciales tendieron a apoyarse sobre las instituciones escolares, para instrumentar sus acciones⁷.
- También las políticas compensatorias en educación se concentraron en las escuelas de determinados territorios y hasta en algún caso se establecieron “zonas de acción prioritaria”.

Veamos algunas cuestiones que expresan relaciones posibles entre los problemas de la educación y los territorios:

Enriquecimiento - Empobrecimiento

La evidencia empírica del desastre neoliberal, en términos de redistribución inequitativa de la riqueza socialmente producida y deterioro del Estado, marcó fuertemente la agenda de discusión alrededor de los problemas de la educación. Se ubicó en un lugar central del análisis teórico y de la intervención política, la cuestión de las condiciones sociales para el aprendizaje. Se observó con preocupación aquel conjunto de recursos materiales y simbólicos que las familias no podían garantizar, aún cuando la propuesta escolar siguiera dando por hecho el cumplimiento de las mismas⁸.

Los problemas de acceso y de sostenimiento de la escolaridad se interpretaron en muchos casos desde la perspectiva del empobrecimiento de la sociedad y el deterioro del sistema. Las condiciones sociales para el aprendizaje, el fracaso escolar, la educabilidad, la necesidad de compensar desigualdades sociales como desafío de la política educativa, son expresiones centrales de la discusión durante los últimos años. A la vez, son conceptos que dejan ver la clara relación entre el proyecto político del país, o de la región, y el proyecto educativo.

No se profundizará aquí sobre la relación entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas, sobre lo que abunda bibliografía muy interesante, más bien se pensará esta relación para volver a traer la preocupación por lo territorial.

Suele aparecer, en el discurso de los actores que trabajan alrededor de la problemática educativa, cierta referencia a la desestructuración que causó en las escuelas el hecho de que las mismas tuvieran que asumir tareas y responsabilidades “no escolares”, haciendo referencia a la asistencia alimentaria, actividades de control sanitario y provisión de becas, fundamentalmente. Esta

7. Ver Tenti Fanfani, “La escuela y la cuestión social”. Siglo XXI Editores, Año 2007.

8. Ver López, N. (2002), “Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad”. IPE UNESCO Buenos Aires.

asunción de responsabilidades sociales fue conceptualizada muchas veces de manera negativa, bajo el supuesto que tal corrimiento en el eje de actividad deterioró la función educadora de la escuela.

Pasados algunos años del epicentro de la crisis económica en el país, cabría preguntarse si fue realmente esta asunción de políticas compensatorias de desigualdades, una pérdida o un enriquecimiento para las escuelas, toda vez que, como pocas instituciones, las escuelas han sabido hacerse cargo de un desafío histórico, posicionándose en la comunidad con un papel central, pero no solo para la alimentación cotidiana de los niños, si no para el resguardo de ciertas decisiones colectivas, para la generación de estrategias comunitarias, para el cuidado mutuo entre los estudiantes, sus familias y los docentes, muchos de los cuales compartían la situación de pobreza.

En este punto, el acercamiento con las familias, la posibilidad de incorporar indicadores de la realidad social como criterio central para la reflexión, pero sobre todo para la participación y la organización de acciones, parecieran ser indicadores de un enriquecimiento institucional más que de un empobrecimiento de las escuelas.

Lejos de querer tapar el sol con la mano, dejando de reconocer los efectos nocivos de la pobreza sobre la posibilidad de aprender, lo que se plantea en todo caso es la necesidad de reflexionar acerca de otras tantas causas que han debilitado los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el marco del empobrecimiento de la sociedad argentina. Sobre todo pensando que la incipiente o gran recuperación económica, según desde que posición de la estructura social se la experimente, muestra que, en los casos en que han mejorado significativamente los indicadores económicos no necesariamente ha disminuido el índice de abandono escolar, atado a motivos que incorporan a las clásicas causas de problemas socioeconómicos, familiares, dificultades de transporte, maternidad, necesidad de traba-

jar, etc. la falta de interés en la propuesta escolar, la repitencia, la sobreedad, las relaciones violentas entre los estudiantes y con los docentes, el desajuste entre la trayectoria ideal -pensada de manera estandarizada- y las trayectorias reales⁹.

La resignificación de lo escolar en el marco de lo educativo

Cabría pensar cómo se reconfigura la cuestión educativa pensada desde el espacio más amplio del territorio y convocando a actores que no suelen ser consultados ni tenidos en cuenta a la hora de diseñar e implementar las propuestas de aprendizaje, los funcionamientos institucionales y las estrategias de acompañamiento a los estudiantes.

Las actividades desarrolladas por las municipalidades, las organizaciones sociales, los clubes, parroquias, centros culturales, bibliotecas, cobran una significatividad especial a la hora de ofrecer aprendizajes enriquecedores que potencien las capacidades de los sujetos y contextualicen el proyecto escolar en un proyecto educativo que lo enriquezca, lo fortalezca y lo trascienda.

Con esto no se quiere convertir al territorio en la única fuente de identidad de los sujetos – claro está que esta condena no pesa sobre las clases medias, quienes buscamos espacios donde el acceso a los recursos, muchas veces regulado por el mercado o las protecciones ligadas al empleo, resultan más anónimos -ni se pretende seguir contribuyendo a esa tendencia de la política social a partir de la cual “los pobres están condenados a participar”¹⁰ para acceder a ciertos recursos.

En todo caso, lo que se sugiere es poder pensar la política socioeducativa como aquel conjunto de objetivos y líneas de acción destinadas a abordar la complejidad de la cuestión educativa, desde una perspectiva situada en la historia y la cultura de cada lugar, que tenga en cuenta los actores significativos y los recursos disponibles y promueva

9. Ver Terigi, Flavia "Las trayectorias escolares", del problema individual al desafío de política educativa. OEI- Min. de Educ., 2009.

10. Ver Merklen, D. (2005) "Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003), Editorial Gorla, Buenos Aires.

un mutuo reconocimiento entre las escuelas y el resto de las instituciones, abocadas a atender diferentes situaciones.

De alguna manera, se trata de reconocer que el derecho a la educación no puede entenderse aislado respecto de los demás derechos.

Intentando recuperar la problemática educativa en el marco de lo territorial, es interesante ver la incidencia de la trayectoria educativa sobre la trayectoria escolar, dado que, cuanto más amplia y rica sea la primera mejor parece ser el tránsito por la segunda:

“... solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar coinciden, desconociendo los diferentes locus de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales...”
(Borzace y García en Terigi, 2009)

Esto nos obliga a mirar los recursos educativos con los que una comunidad cuenta, más allá de la existencia de las escuelas. Toda vez que en territorios donde las familias, dada su posición en la estructura social, no pueden garantizar por vía del mercado, el acceso a servicios privados de educación, recreación, arte, deportes, entre otros espacios de participación y aprendizaje posibles, se verán en desigualdad de condiciones a la hora de hacer jugar esas otras experiencias en el proceso escolar.

El territorio se vuelve un espacio primordial en la experiencia educativa de niños y adolescentes, sobre todo de familias de sectores populares, desprovistas durante décadas de otros mecanismos de inserción social, fundamentalmente los relacionados con el empleo y de espacios de formación y recreación diversos.

“Las clases populares se empobrecieron, se volvieron más vulnerables. Sus vidas cotidianas se volvieron más inestables porque las protecciones sociales se debilitaron, la pobreza aumentó y la relación con el trabajo fue mucho más precaria (...) como respuesta a esa precarización se dio

una inscripción territorial que les permitió replegarse a nivel del barrio. De ese modo la dimensión barrial adquirió más importancia” (Merklen, 2011)

El proyecto para la prevención del abandono escolar

El proyecto para la prevención del abandono escolar es una línea de acción enmarcada dentro de la política socioeducativa del Ministerio de Educación de la Nación. Se implementa desde el año 2010 y forma parte de la intención de transformación de la escuela secundaria, desafío asumido por una gestión de gobierno, aún cuando el mismo la trascienda en cuanto al tiempo y a los actores involucrados en dicho proceso.

El proyecto aporta su grano de arena a partir de algunas cuestiones centrales como ser:

- El aporte que los gobiernos municipales pueden hacer para proteger, promover y restituir el derecho a la educación.
- Los acuerdos que pueden establecer las escuelas con otras instituciones y organizaciones sociales del territorio, para el abordaje de los distintos problemas que causan el abandono escolar.
- Las acciones que las escuelas pueden realizar para acercarse a los estudiantes y sus familias ante las situaciones de ausentismo.
- Las actividades de promoción de la educación secundaria que contribuyen a instalar el tema en términos de derechos.
- El desarrollo de articulaciones entre la política educativa, la de salud, desarrollo social, justicia, trabajo, a fin de abordar integralmente los derechos.

Se propone la formulación de una propuesta de trabajo local, acordada entre las escuelas, los municipios y demás actores locales, a fin de que las acciones se piensen en función del diagnóstico territorial, de las prioridades establecidas y los recursos disponibles.

A esta altura, conviene aclarar, que no se busca llevar al plano del territorio la resolución de problemas que emergen desde estructuras mayores, sino que se trata de reconocer en el territorio un sujeto, compuesto por diversos actores, con capacidad política de intervenir en el tratamiento de los problemas y en la construcción de las expectativas y proyectos. Por allí encuentro -de forma algo confusa, todavía- una ventana desde donde asomarse para dilucidar el significado de lo socioeducativo.

Esto último lo aclaro, para evitar confusiones respecto de la historia neoliberal de la descentralización estatal en la Argentina, que dejó heridas y temores en el campo de la política educativa.

Si bien el tema exige un tratamiento extenso, a los fines de este escrito sólo mencionaré que las propuestas de reforma del Estado que impactaron negativamente sobre la estructura del mismo, transfiriendo responsabilidades políticas sin garantizar la distribución de los recursos necesarios, no se vincularon con el reconocimiento de un sujeto político en el territorio si no con el dismantelamiento del Estado, en su rol de garante del bienestar social.

Preguntas sin contestar

En aquellos contextos sociales, históricamente postergados en cuanto al acceso a estudios secundarios y superiores, la instalación de la idea de derecho implica una acción dirigida, a partir de la cual el Estado, además de reconocer las dificultades para efectivizar automáticamente las condiciones de posibilidad y de repararlas a partir de la inversión financiera y la provisión de recursos materiales, se enfrenta ante la necesidad imperiosa de un discurso y una práctica disruptiva.

Es recurrente escuchar, en las voces de quienes trabajamos en el marco de las políticas educativas, expresiones que cuestionan prácticas y mecanismos escolares que excluyen o expulsan a aquellos sujetos que debieran incluir.

Es extendido el acuerdo sobre la necesidad de repensar la cultura escolar en general y la propuesta

de la escuela secundaria en particular; dado que la crisis de esta institución responde a un cambio de época que reformula su mandato fundacional.

Sin embargo -y aquí la valiosa piedra que interpone Eugenio en nuestra conversación, para incomodarnos- es que la disrupción que se pretende respecto de las culturas escolares y de los territorios en general, debe tener su correlato al interior de las instancias de diseño y ejecución de las políticas públicas y al interior del ámbito académico.

El Estado, sus trabajadores, técnicos y profesionales, tanto como los investigadores dedicados a los problemas educativos, debemos revisar y recrear cotidianamente los instrumentos a partir de los cuales interpretamos las realidades, los marcos conceptuales con los que explicamos los problemas, los discursos con los que justificamos las prioridades y las acciones con las que intentamos dar respuesta. Ya que muchas veces, en nuestras propias definiciones subyacen discursos que lejos están de reconocer que en las comunidades, los territorios, los pueblos, hay sujeto político con posibilidad de definir un proyecto educativo.

El discurso -y las acciones- de la "inclusión educativa" deben problematizarse en función de quién incluye a quién, bajo qué condiciones, a qué espacio y con qué propuesta. No sea cuestión de encontrarnos buscando que "estén todos adentro" (de un planteo que no incluye sujetos políticos, porque no los reconoce como tales, portadores de expectativas, proyectos y herramientas propias).

En el caso puntual del abandono escolar en la escuela secundaria, es relevante observar cómo en muchos casos, se trata de una salida hacia escuelas de adultos, bachilleratos populares u otras instancias educativas que, con características diferentes, "incluyen" a una población que "no se adaptó" a la trayectoria escolar propuesta por la escuela secundaria común.

Aquí aparece el problema acerca de la titulación y la preocupación por garantizar una acreditación que se corresponda con el ejercicio del derecho promulgado, a los fines de la inserción en el mer-

cado de trabajo y de la continuación de estudios superiores.

La intención de nombrar estos aspectos del problema, que merecen de un desarrollo mayor, sobre el que no me ocupé en este texto, es plantear lo que, a mi modo de ver, es un costado conflictivo de nuestras aspiraciones de “inclusión educativa”.

Sobre estas cuestiones trabajamos, bajo premisas tan generales como complicadas en el corto plazo: “una escuela de calidad para todos y todas” es claramente la idea que motoriza la dirección de la política educativa, pero es sobre todo un horizonte de justicia que trasciende una, dos, tres gestiones de gobierno. Creo que allí reside el núcleo central de las preocupaciones de todos quienes hemos asumido un compromiso de trabajo y de militancia en el momento actual que vive la Argentina.

Un territorio educador sería aquel en el cual los discursos, prácticas y relaciones promueven que cada integrante de la comunidad encuentre en ella un lugar de crecimiento y oportunidades, que potencie las capacidades individuales y de sentido a los aprendizajes, posibilidades de trabajo y sustentabilidad de los proyectos.

Entendiendo por proyecto ese marco de contención de las expectativas sociales, que interpela a los sujetos a partir de un planteo de corto, mediano y largo plazo y ubica las realizaciones personales en el marco de una realización colectiva.

Resultan apuestas novedosas las políticas dirigidas a la consolidación de los vínculos entre las jurisdicciones, las municipalidades, las escuelas y las organizaciones sociales.

En el tejido de esa red se combinan diagnósticos específicos de las distintas áreas: educación, salud, desarrollo social, niñez, juventud, cultura, deportes, justicia; y de los diferentes niveles del Estado (nación, provincia, municipios) con los de las organizaciones de la sociedad civil, las fa-

milia, los estudiantes, enriqueciendo a partir del cruce de miradas la lectura de la problemática.

En la medida en que se logra una visión compartida -que no está exenta de conflictos, como toda decisión colectiva- se pueden establecer acuerdos, fijar prioridades, distribuir responsabilidades, optimizar recursos, lo cual redundará en un mejoramiento de los canales organizativos de la comunidad.

La educación aparece como problema político y se potencian las posibilidades de reconocerla como un derecho, que se promueve, se protege, se restituye. La educación deja de estar ligada únicamente a la posibilidad de los sujetos de adaptarse a las trayectorias ideales pensadas de manera homogénea. La educación deja de ser un derecho de aquellos que demuestran ser “educables” como si se tratase de una capacidad que se encuentra en menor o mayor grado en los sujetos y no en las condiciones pedagógicas en las que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje¹¹; la educación deja de ser patrimonio de aquellos que no tienen la necesidad de combinar estudio y trabajo, de aquellas que no cursan un embarazo, de aquellos que no tienen hijos que criar, etc. La educación se vuelve derecho inalienable de todos y es cuestión de la política crear las condiciones para que esto suceda.

Esa dimensión política es la que se nos vuelve espejo de nuestras propias palabras y acciones, poniéndonos en frente preguntas sin respuesta:

“... ¿Qué pasa si no hay hogar? ¿Tampoco hay clima educativo? ¿Qué pasa si el hogar completo tiene como prioridad tareas que hacen a la supervivencia?... (En este caso el clima educativo probablemente sea tan intenso como refractario a buena parte de las tareas escolares) ¿Qué capacitación y qué asistencia técnica proponemos para los docentes y equipos locales que abordan las múltiples problemáticas socio-educativas? ¿Qué dispositivo diseñamos que pueda asegurar a los estudiantes que

11. Ver López, N. (2002), “Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad”. IIPE UNESCO Buenos Aires.

transitan trayectorias escolares diferentes, el aspecto legal del derecho a la educación?...” (Eugenio Perrone)

Preguntas para pensar. Una posible forma de encararlas es desde el reconocimiento del territorio, lugar donde los derechos se concretan o se vulneran.

Bibliografía

- Acosta, F. (2011) La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales. Modelos institucionales y desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo XX. UNLP/UNGS/UNSAM.
- Torrado, S. (1992) Estructura Social de la Argentina 1945-1983, Buenos Aires, De la Flor.
- Lumerman, J. P. (1998) La Crisis Social Argentina, Editorial Lumen, Buenos Aires
- Grassi, E. (2003) Políticas y Problemas Sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame, Editorial Espacio. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2007) La escuela y la cuestión social. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- López, N. (2002), Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. IIPE UNESCO Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. OEI- Ministerio de Educación.
- Merklen, D. (2005) Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática. Argentina, 1983-2003. Editorial Gorla, Buenos Aires.
- Merklen, D. (31 de Octubre de 2011) Entrevista. Diario Página 12. Buenos Aires.