

Los desafíos de la política socioeducativa

Educación transformadora, inclusión con aprendizaje
y democratización



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

Índice

Los desafíos de la política socioeducativa.

Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización ... 3

Breve reseña histórica ... 4

La educación durante el neoliberalismo y la problemática de la "exclusión" ... 5

La desigualdad en los diversos niveles educativos ... 7

Respuestas del Estado frente a la desigualdad educativa ... 8

Reconstrucción del Estado y cambio de paradigma en las políticas sociales ... 9

La Asignación Universal por Hijo y los desafíos para el sistema educativo ... 10

La política socioeducativa ... 11

Los desafíos de la política socioeducativa. Educación transformadora, inclusión con aprendizaje y democratización.¹

Las políticas socioeducativas son inseparables de un proyecto nacional y popular. Esta afirmación no es una mera declamación retórica, sino que supone que estas políticas son expresión concreta de un proyecto político integral, que tiene como objetivo irrenunciable la justa distribución de los recursos materiales y simbólicos entre la totalidad de los habitantes de un país soberano, integrado a un mundo de creciente complejidad, desde una identidad nacional y regional consolidada.

Este marco político e ideológico se acompaña, además, de una definición conceptual: la imposibilidad de concebir de manera escindida lo social y lo educativo. Se trata de dos términos que se vinculan de manera dialéctica, ejerciendo el uno sobre el otro mutuas determinaciones y condicionantes. En este sentido, desde las políticas educativas, hablar de justicia social es hablar de justicia educativa. Por ende, el Estado se presenta como garante de una educación pública para todos los ciudadanos, con calidad educativa, que es en primera instancia calidad social de la educación.

Por otra parte, hablar de políticas socioeducativas como políticas públicas presupone el ejercicio de las mismas desde el Estado. Un Estado regulador de la organización socioeconómica de la sociedad, que observa y garantiza los derechos de todos los ciudadanos, con particular atención de los más débiles.

Por último, todas las definiciones político-conceptuales precedentes se enmarcan en un contexto sociohistórico provincial, nacional y regional determinado, que las explica, justifica y, a la vez, condiciona. Se trata de pensar a estas políticas como la respuesta concreta de los Estados latinoamericanos posneoliberales, que se proponen garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades de los distintos sujetos en su tránsito por el sistema educativo.

En síntesis, resignificar las políticas socioeducativas alude centralmente a las políticas públicas que un Estado en transformación despliega en un marco histórico determinado –a favor de los más débiles– como parte de un proyecto político de integración económica, justicia social y autonomía nacional. Es parte de la recuperación, en los umbrales del Bicentenario, de la continuidad emancipatoria que nos diera a luz como pueblo y nación.

1 Documento elaborado por la Dirección Provincial de Política Socio-educativa, con los aportes realizados por los equipos de las Direcciones que la integran y los Coordinadores Territoriales.

Las Leyes de Educación Nacional y Provincial, sumadas a la Ley de Financiamiento Educativo, el decreto presidencial de Asignación Universal por Hijo para la protección social y otras iniciativas impulsadas desde los distintos niveles del Estado han planteado, en la agenda del Sistema Educativo, problemas y líneas de acción que dan cuenta de una nueva perspectiva en la que el concepto de inclusión no se contraponen con el de calidad.

Y esto último no ha sido sólo expresión de deseos, sino que se constituye en el eje vertebrador de un Programa de Gobierno de mediano y largo plazo. En este sentido, se ha verificado (tanto a nivel Nacional como Jurisdiccional) una importante inversión presupuestaria palpable en distintas áreas y programas, así como la creación de espacios de gestión destinados específicamente al abordaje integral de estas problemáticas.

Cabe mencionar que el presupuesto educativo se ha incrementado progresivamente, llegando al 6 % del PBI Nacional, mejorando sustancialmente el salario de los docentes y las condiciones de infraestructura de los establecimientos. Líneas de acción nacionales como el "Programa 1000 Escuelas" o el "Programa Nacional de Becas Estudiantiles", articulados con un presupuesto a nivel jurisdiccional que llega al 36 %² y con diversas estrategias a nivel provincial.³

Como parte de este cambio en el abordaje de las problemáticas ligadas a los sectores más vulnerables es que, en el año 2004, la DGCyE crea la Dirección Provincial de Política Socioeducativa, que nuclea tres Direcciones de Línea, con el fin de dar respuesta a las necesidades relacionadas con la crisis social e impulsar acciones y recursos que garanticen el desarrollo de sujetos de derecho, adecuando métodos y contenidos a los cambios producidos por las políticas socioculturales. Entre sus objetivos prioritarios se destaca el desarrollo de acciones que favorezcan y garanticen el *derecho a estudiar* del conjunto de la población aportando a la construcción de un sistema educativo inclusivo, integrado y de calidad. Para ello, se desarrollan un conjunto de políticas públicas tendientes a consolidar la *participación popular* en el diseño y gestión de programas y dispositivos de intervención que apunten al cumplimiento de tales objetivos.

Breve reseña histórica

Las políticas neoliberales comenzaron a desplegarse a partir de la última dictadura militar y alcanzan su total plenitud durante la administración de Carlos Menem. Inspirado en las propuestas del Consenso de

2 El Presupuesto Educativo de la Provincia de Buenos Aires es el más alto de la Argentina, ya que la media nacional alcanza el 23 %, por lo que nuestra Jurisdicción la supera por un 13%.

3 Algunas de estas iniciativas son el "Programa Patios Abiertos en las Escuelas", el aumento sustancial del "Fondo Escuela" destinado a las Cooperadoras de la Provincia y las "Becas Excepcionales".

Washington (1990) –que se tradujo, en términos generales, en la no intervención estatal en la economía– el Estado cedió la potestad de garantizar la distribución de los bienes materiales, culturales, y simbólicos al espacio del mercado.

Las Leyes de Reforma del Estado y de Emergencia Económica, aprobadas durante la primera presidencia de Menem, constituyeron el escenario para el desarrollo del proceso de ajuste estructural promovido por los organismos internacionales. Este contempló la apertura comercial, la desregulación financiera, el ajuste fiscal y una exhaustiva privatización de las empresas públicas.

Las consecuencias de este modelo redundaron en una profunda concentración del ingreso, en el incremento sostenido de la pobreza, el crecimiento explosivo –e inédito– del desempleo y el deterioro de las condiciones de vida y trabajo. El mercado laboral sufrió intensamente el impacto de las reformas estructurales: desempleo, subempleo, precariedad e informalidad, crecieron persistentemente. Junto a las políticas de flexibilización y a la caída de las remuneraciones, resultó una sociedad fracturada, segmentada, polarizada y profundamente desigual.

Así, frente al deterioro social, la pobreza fue "atendida" en tanto se percibía como un riesgo para la sustentabilidad política del modelo neoliberal, y se concebía como mero resultado de imperfecciones del mercado. En este marco, se postuló la inexistencia de la dicotomía entre Estado y mercado, y sólo en tanto se reconociese alguna deficiencia o insuficiencia de los mercados, se admitía la necesidad de intervención estatal con fines distributivos. Las funciones que incluso desde el pensamiento económico convencional se le atribuyen al Estado –asignación, estabilización y distribución– sufrieron un profundo repliegue. A partir de allí, se articula la idea de focalización, como concepción que implica un desplazamiento desde los esquemas universales de reconocimiento y atención de los derechos sociales propios del Estado de Bienestar.

La educación durante el neoliberalismo y la problemática de la "exclusión"

En el ámbito educativo, el neoliberalismo repensó al sistema en términos de la capacidad de poner en circulación en el mercado ofertas educativas eficientes y eficaces. Esto provocó un desplazamiento de la obligatoriedad del Estado de garantizar la *equidad de los sujetos* por medio de la educación, hacia la puesta en circulación de ofertas centradas en conferir *competitividad a los individuos*. En términos simbólicos y discursivos, para lograr dicha competitividad, se requería poner en juego esfuerzos, condiciones y "competencias" individuadas que posibilitaran la incorporación de los sujetos en los distintos ámbitos de la vida social.

La educación de calidad se definía entonces desde una perspectiva "empresarial" (derivada del concepto de *calidad total* aplicado en circuitos de los nuevos modelos productivos) como aquella cuyos procedimientos eficaces permitían a los individuos mejores resultados, en una relación costo/ beneficio favorable. Es en este marco de definiciones que empiezan a utilizarse términos aportados por el pensamiento administrativo para hablar de la educación y pensar las políticas educativas: eficiencia/ eficacia, gasto/ inversión educativa, productividad de la educación, resultados educativos, medición de la calidad, proyección, etcétera.

En cuanto a la coordinación de los diferentes niveles del Estado, el Estado Nacional delegó en las provincias la administración y gestión de la educación y se comenzó a discutir el pasaje a estamentos municipales. El sistema se descentralizaba al tiempo que se privatizaba el Estado, y la Ley Federal de Educación cristalizó ese proceso de manera aparentemente irreductible. Esto tuvo su reflejo en la orientación del Gasto Público: las erogaciones del sector público provincial en educación se duplicaron –en % del PIB–⁴ mientras que el gasto público provincial total se incrementó en un 68%; en tanto, el Estado nacional disminuyó el gasto educativo en un 15%, retracción similar al del gasto total de la jurisdicción nacional.

Al mismo tiempo, la pretendida universalización de una escolaridad de nueve años a partir de la obligatoriedad del tercer ciclo de la EGB, generó como contrapartida una mayor fragmentación del sistema y una "desjerarquización" de la enseñanza y de los aprendizajes en los primeros años de la adolescencia. Esto constituyó un hiato entre los códigos culturales de los alumnos y una cultura escolar anclada en una niñez idealizada y atemporal. Se trató, entre otras cosas, de una ruptura en que escolarización e inclusión educativa dejaron de ser términos equivalentes. En consecuencia, creció la percepción social de que la sola permanencia dentro del sistema educativo dejaba de garantizar los aprendizajes imprescindibles para el trabajo, la continuidad de los estudios y el ejercicio de la ciudadanía.

El deterioro del proceso de aprendizaje representa un fenómeno multicausal, interpretando esos indicadores como la consecuencia de diversos factores que incidieron de manera congruente en las distintas variantes de la "exclusión". Si bien es innegable que el aumento de la pobreza y la marginalidad son parte de las causas objetivas de este proceso, no alcanzan a explicar en su totalidad el mismo. Parece más atinado, en cambio, pensar que las consecuencias sociales del largo ajuste estructural, con sus recurrentes crisis económicas y sociales, se combinaron con un indisimulable deterioro de la enseñanza, y con una pérdida de la centralidad del rol pedagógico de la escuela, sumados a la creciente distancia entre una cultura escolar estancada y el heterogéneo universo cultural de los niños, jóvenes y adolescentes.

4 Medido en términos reales para el mismo período, el gasto de las provincias en educación creció un 180%, mientras que el gasto total provincial lo hizo 30 puntos menos, el 130%; por su parte, el gasto de la jurisdicción nacional en educación se incrementó un 16%, atribuible fundamentalmente a las partidas destinadas al sistema universitario, ya que el gasto nacional en educación básica cayó el 88%.

La desigualdad en los diversos niveles educativos

Desde los niveles educativos que tanto la legislación vigente como el sentido común de nuestra sociedad entienden como obligatorios, se pueden distinguir problemáticas diferenciadas ligadas a la desigualdad. Al mismo tiempo, sobre la base de los datos disponibles, es razonable pensar que el

universo de los "no incluidos" en cada uno de los niveles se incrementa en el nivel siguiente, generando desigualdades de origen que tienden a potenciarse a medida que los sujetos transitan por el sistema.

En principio, en el Nivel Inicial, la desigualdad está ligada fundamentalmente a la falta de ofertas educativas estatales que garanticen la cobertura universal para todos los niños de la Provincia. La antigua no obligatoriedad del Nivel, sumada a un crecimiento demográfico de la población –de mayor intensidad en los sectores más vulnerables–, y que no fue acompañado por una ampliación proporcional de la oferta educativa, generó un importante desfasaje entre la población en condiciones de acceder al Nivel y la capacidad de cobertura de las instituciones existentes. Este problema se potencia a su vez en los sectores más vulnerables, lo que incluso hoy, pese a lo que innegablemente se ha avanzado, impide efectivamente que el conjunto de los niños bonaerenses tengan garantizado su derecho de acceder a una educación igualitaria desde el comienzo de su trayectoria educativa.

Por su parte, la escuela primaria, que desde su concepción había estado destinada a la escolarización de masas y la homogeneización cultural, fue cediendo en sus funciones para ocupar un rol de contención de los múltiples conflictos sociales del momento, resignando en alguna medida su rol pedagógico. Esto, combinado con otros factores que coadyuvaron en el mismo sentido, derivó en un escenario en el que, si bien los niveles de cobertura son casi óptimos y contienen prácticamente a la totalidad de la población en edad escolar, se deterioraron profundamente los aprendizajes y las desigualdades se ponen de manifiesto en los altos índices de sobreedad y repitencia.

Por último, la escuela secundaria es donde la problemática de la desigualdad se transforma trágicamente en "exclusión" del sistema educativo. Los índices de no escolarización, deserción y abandono son una gráfica muestra de esta situación, aún cuando es en este Nivel donde el Estado ha realizado en los últimos años los mayores esfuerzos presupuestarios y pedagógicos. Se podría esgrimir como atenuante que la educación media nació originalmente con la función social y política de formar a la clase dirigente, y que recién bien entrado el siglo pasado comenzó a expandirse entre vastos sectores de la población, extendiéndose mucho más allá de su propósito originario. Sin embargo, también es posible sostener que la aplicación de políticas neoliberales hizo resurgir sus características originales, revirtiendo la tendencia expansiva del Nivel. Hoy su obligatoriedad, que no registra muchos antecedentes en otros países de la región, es un compromiso del Estado que requiere de la sociedad toda. En principio, será necesario desnaturalizar el carácter selectivo y excluyente de origen, lo que requiere un trabajo sostenido en el tiempo que permita percibir la escolarización secundaria como derecho y oportunidad.

En síntesis, respecto de la desigualdad se puede afirmar que durante la hegemonía del neoliberalismo, el Estado –desplazado de su función en tanto garante de derechos, regulador y planificador– no tuvo entre sus objetivos prioritarios garantizar condiciones de igualdad para el acceso a los recursos materiales, simbólicos y culturales de los sectores más vulnerables y que esto se verificó dramáticamente en el sistema educativo.

■ Respuestas del Estado frente a la desigualdad educativa

Ante el escenario social y educativo descrito precedentemente, las primeras respuestas gubernamentales fueron la aplicación de políticas compensatorias como paliativo de las terribles consecuencias sociales de un Estado corrido durante décadas de sus obligaciones básicas. Las mismas fueron diseñadas en escenarios de urgencia, y sus principales líneas de intervención se centraron en la asistencia directa y focalizada de los problemas más acuciantes ligados a la pobreza y la exclusión social, bajo la lógica de reemplazar el principio de igualdad por el principio de la compensación de las diferencias.

Estas políticas compensatorias, al mismo tiempo que focalizadas, reforzaban la lógica imperante durante el neoliberalismo de responsabilizar de manera directa o indirecta a los excluidos de su propia exclusión, considerándolos como simples "beneficiarios" de programas que el Estado otorgaba como paliativos ante la incapacidad de éstos de adaptarse a las nuevas realidades sociales, laborales y educativas. Un Estado hegemonizado por el discurso de los organismos internacionales, que se pensaba no como garante de los derechos del conjunto de los habitantes del país, sino como mero aparato burocrático institucional legitimador de un orden social y económico, determinado en la esfera del mercado. A su vez, desde este lugar la injusticia social era considerada como una amenaza a la "gobernabilidad" y sustentabilidad del modelo imperante y no una interpelación de profundas implicancias políticas, éticas y filosóficas.

En paralelo con este proceso, en aquellos lugares donde las consecuencias de este abandono estatal potenciaron las desigualdades, la escuela pública –junto a diversas organizaciones de la comunidad– se convirtieron en espacios de contención social frente a la emergencia de diversas problemáticas (educativas, alimentarias, recreativas, etcétera). Las respuestas articuladas por estas redes comunitarias en la base del sistema educativo, funcionaron como usinas de experiencias novedosas y enriquecedoras que al mismo tiempo que acompañaron a los sectores más desprotegidos durante lo más profundo de la crisis, interpelaron desde sus prácticas a ese Estado ausente y catalizaron las demandas de diversos actores que comenzaron a organizarse para reclamar aquello que consideraban les correspondía como derecho y no como simple beneficio.

Reconstrucción del Estado y cambio de paradigma en las políticas sociales

El proceso de reconstrucción del Estado iniciado en 2003 con la asunción de Néstor Kirchner como presidente de la Nación, se erigió sobre la base del diálogo permanente, el reconocimiento y la legitimación de las organizaciones sociales. Esta interacción abarcó a un amplio conjunto de colectivos culturales y comunitarios, que fueron quienes sostuvieron, contuvieron y dieron respuestas a las necesidades de sus comunidades cuando la democratización del Estado y la política parecían imposibles.

Esta reconstrucción del Estado aportó una mejora sustancial en las condiciones de vida de la población, tanto del país como de la Provincia. A partir del cambio del esquema macroeconómico se inició un acelerado proceso de crecimiento sostenido, que redundó, en pocos años, en la creación de cuatro millones de puestos de trabajo. La recuperación de los mecanismos de negociación colectiva entre trabajo y capital, impulsadas vigorosamente desde el Estado, restauró una potente herramienta para la mejora en las condiciones de vida de la población. Asimismo, la sostenida recuperación de los ingresos reales de los trabajadores ratificó que la justicia social volvía a adquirir centralidad en el conjunto de las políticas públicas. La inclusión pasó a ser, entonces, una categoría ordenadora del conjunto de la política actual.

El volumen y orientación del Gasto Público reflejaron los cambios expuestos. El ciclo iniciado con la salida de la convertibilidad registra una reversión de lo ocurrido durante los noventa, tanto en términos absolutos como en el desbalance entre las jurisdicciones provinciales y el Estado nacional. Contrariamente a lo ocurrido en la década anterior, el Gasto público nacional en educación –en % del PIB– se incrementó un 31%, más que el 26% de incremento del gasto total del Estado Nacional. Mientras que el agregado del gasto público provincial en educación creció el 22%, cuantía similar a la del total del gasto provincial, que fue de 21%.

En el ámbito de las políticas sociales, se instaló un profundo debate conceptual que cuestionó no solo las políticas efectivamente aplicadas durante los años anteriores, si no, y fundamentalmente, el marco conceptual y filosófico que les daba sustento. De esta manera, entró en crisis el paradigma de las políticas sociales surgido durante los años 80 y 90, fuertemente ligado al discurso de algunos organismos internacionales que, desde una mirada tecnocrática y pretendidamente desideologizada, instalaron la idea de que el fin último de las políticas sociales era el de atenuar los “daños colaterales” de un modelo de acumulación intrínsecamente injusto, sin poner en debate los cimientos de esa injusticia.

Las perspectivas que confrontaron con este discurso combinaron dosis de tradiciones ideológicas y políticas, surgidas al calor del proceso de descolonización, con nuevas miradas alternativas emergentes del contexto de injusticia generado a nivel global por la aplicación de las políticas del “Consenso de Washington”. Esta mixtura se cimentó, al mismo tiempo, en una relación dialéctica entre la crítica teórico política y las prácticas efectivas de los actores que resistieron de distintas maneras y en diversos ámbitos en los años de hegemonía neoliberal.

En el ámbito educativo, este debate tuvo su correlato en la puesta en cuestión de las llamadas "políticas compensatorias", que deviniendo de la misma cosmovisión que se cuestionaba de manera integral, no podían si no reproducir la lógica de intervención.

El cuestionamiento a las definiciones tradicionales respecto de una "calidad educativa" considerada en términos de rendimientos individuales de acuerdo con estándares internacionales supuestamente "objetivos" y "universales", y la emergencia de nuevas y viejas posiciones teóricas y pedagógicas que colocaban en el centro del debate la problemática de la inclusión, son algunas muestras de los fuertes cuestionamientos surgidos en el ámbito educativo a los paradigmas hasta entonces vigentes.

Sin embargo, y a pesar de las políticas de inclusión desarrolladas a partir de la promulgación de las nuevas leyes de educación, persiste en ciertos aspectos un cuadro socioeducativo que no resolvió aún la desigualdad en la distribución tanto de la riqueza material, como de los bienes simbólicos y culturales. Este cuadro, visto a la luz de los valores directrices de la justicia social, demanda profundizar las respuestas desde el ámbito de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en particular.

La Asignación Universal por Hijo y los desafíos para el sistema educativo

El agotamiento político y económico del modelo neoliberal en América Latina posibilitó el surgimiento de gobiernos que revitalizaron las discusiones acerca del rol del Estado y las orientaciones que las políticas públicas debían asumir en el nuevo escenario regional. Este nuevo posicionamiento fue articulando proyectos políticos que definieron al problema de la desigualdad como un eje central de la agenda pública y así se fueron diseñando e implementando –en distintos momentos– políticas tendientes a la inclusión social caracterizadas por una notable expansión de los recursos destinados a programas de transferencia condicionadas de ingresos para los sectores más vulnerables.

En este marco, el Decreto del P.E.N 1602/9 de Asignación Universal por Hijo (AUH) para la Protección Social se inscribe en un esquema integral de abordaje de las problemáticas sociales, distanciándose del paradigma tradicional de intervención focalizada y fragmentaria de asistencia compensatoria. En este sentido, esta concepción da cuenta de una mirada más abarcativa y compleja, que tiene como eje vertebrador de sus acciones la inclusión social.

Esta medida histórica impacta directamente en la mejora sustancial de la calidad de vida de los sectores más vulnerables. Como señala un estudio⁵ sobre el impacto de la AUH en Argentina, "todos los in-

5 Panigo, Demián (CEIL-CONICET), Cañete, Carlos (PROFOPE) y Agis, Emanuel (CENDA; SID) "El impacto de la AUH en Argentina".

dicadores de bienestar social examinados (pobreza, indigencia, desigualdad y vulnerabilidad relativa) han experimentado una notable mejoría. Así, la indigencia se redujo entre un 55 % y 70 % –retornando a los mejores niveles de la historia argentina– y la desigualdad se ha reducido en un 30% –llevando a la Argentina a posicionarse como el país más igualitario de América Latina–”.

Asimismo, la AUH no sólo incide en la reducción de los indicadores de pobreza e indigencia sino que impacta también en el aumento del PBI, el consumo y el mercado interno, Paralelamente, se produce una ampliación de derechos, dado que el ingreso garantizado por el Estado se acompaña de la obligatoriedad de escolarización, y el cumplimiento del calendario de vacunación y certificación de salud. En este sentido, no sólo impacta objetivamente en una mejora en las condiciones de vida de los sectores populares, sino que al mismo tiempo redefine las formas en las que estos sectores ejercitan su ciudadanía y modifica la percepción que tienen respecto del Estado. Se puede decir entonces que la AUH mejora cuantitativa y cualitativamente las condiciones materiales y simbólicas de quienes la perciben.

Desde el punto de vista educativo, la Asignación Universal por Hijo nos plantea el desafío no sólo de incluir a la totalidad de los niños y jóvenes al sistema, sino también de que permanezcan aprendiendo, por lo que resulta fundamental generar las mejores estrategias y formatos educativos para garantizar el cumplimiento de las trayectorias escolares. En este sentido, resulta fundamental que todos los actores involucrados en el proceso educativo comprendan el sentido dignificador de esta medida y el rol de centralidad que debe asumir la escuela en su conjunto frente a las posibilidades de efectivizar el ejercicio de este derecho. Por lo tanto, no sólo se torna imprescindible garantizar la cobertura total de matrícula en los distintos niveles educativos, flexibilizar los formatos escolares para incluir a aquellos que aún se encuentran por fuera de la escuela, sino, también, entender al aula como el espacio significativo en el que se producen los conocimientos curriculares formales y los sentidos subjetivos de los alumnos. Así, los docentes ocupan un lugar insustituible en la vida de los jóvenes, en la medida en que generan huellas profundas en su percepción y en la manera en que construyen los significados para comprender e intervenir como sujetos históricos en la realidad que viven.

La política socioeducativa

Los contenidos irrenunciables de una política socioeducativa deben partir de un posicionamiento ético-político que incluya entre sus líneas directrices:

- la perspectiva de la educación como herramienta de transformación;
- la necesidad de democratización;
- la indisolubilidad del vínculo entre la inclusión y los aprendizajes.

Al mismo tiempo, dichas líneas se efectivizarán en tanto y en cuanto estén ancladas en los postulados emergentes de la praxis de aquellos actores que desde diversas esferas ligadas al sistema educativo se constituyeron, durante los años de corrimiento estatal, en los agentes de una política de inclusión educativa, tanto en su acción cotidiana como en la conceptualización ligada a la misma. En ese sentido, estos postulados pueden sintetizarse en:

- la universalización de los derechos educativos es el horizonte a alcanzar por medio de un Estado que, de manera articulada entre sus distintos niveles y áreas, observe y garantice la concreción de esos derechos;
- el sujeto es entendido como integral y no fragmentado, apuntando a la formación de ciudadanos responsables y críticos;
- la participación comunitaria es un factor imprescindible de la transformación educativa;
- la escuela asume el reconocimiento de lo diverso como parte constitutiva de una identidad nacional-regional dinámica;
- el abordaje territorial da cuenta de la complejidad de la problemática de la inclusión;
- en la inclusión educativa intervienen componentes políticos, sociales y pedagógicos.

En síntesis, pensar esta problemática de manera integral implica enfatizar los procesos de aprendizaje a partir del desarrollo de proyectos escolares comunitarios, entendidos no como "formatos", sino como estrategias de reconocimiento de las realidades particulares del territorio, de legitimación de saberes significativos que circulan dentro y fuera de la escuela con el objetivo de transformar las dinámicas escolares, potenciando la concepción de comunidad socioeducativa.

Se asume que la política socioeducativa se enmarca en el reconocimiento de la necesidad del abordaje integral de las políticas públicas destinadas a los niños, jóvenes y adolescentes, considerados como sujetos de derecho y no como meros "beneficiarios". Para esto resulta fundamental avanzar en la articulación de las distintas áreas y niveles de la administración pública, dado que la dispersión generada por la lógica compensatoria dio como resultado no sólo la superposición de recursos en segmentos acotados del territorio y la desprotección de otros en similares condiciones, sino, además, puso en evidencia la incapacidad política de pensar y abordar la problemática de la vulnerabilidad y la marginalidad desde una mirada compleja, que atienda a los sujetos, el contexto y la vinculación entre ellos.

Es por ello que no es posible resolver la exclusión educativa con estrategias parciales. Se requiere, pues, un sistema educativo cuyo propósito principal sea, no la selección, sino la inclusión con aprendizaje. En un contexto globalizado, excluyente y selectivo, con plena vigencia de las tecnologías de la información y la comunicación como mecanismos de socialización, la idea de 'incluir' debe ser una idea-fuerza centrada en la necesidad de construir una sociedad más justa y democrática. Debe involucrar a la institución escuela –asumiendo la necesidad y la obligación de pensarse y redefinirse en este contexto nuevo y cambiante– y a los actores sociales que se preocupan por la educación como instrumento de desarrollo social.

Estas cuestiones están estrechamente vinculadas a una idea de respeto a los derechos culturales que se direcciona en el reconocimiento y atención de múltiples identidades vinculadas a los niños, jóvenes y adolescentes. Para ello es necesario que el Estado, por medio del sistema educativo, vuelva a ponerse en centro de la escena y garantice los derechos culturales de los individuos y grupos sociales, pero de manera inseparable de un proyecto colectivo que sintetice y contenga a la totalidad. Esto no debe confundirse con la banalización que implica el atender en la escuela la especificidad individual sólo en función de la demanda de los jóvenes, reproduciendo la lógica liberal de la soberanía del consumidor.

En este sentido, la educación debe ser entendida como herramienta de liberación y transformación individual y social y, para ello, resulta prioritario reconocer las experiencias y saberes que circulan socialmente dentro y fuera de la escuela. Para ello, la propuesta educativa debe pensarse en un sentido amplio, integral y flexible, buscando nuevos modelos, dinámicas y formas de relación entre el educador, el educando y el proceso educativo, que permita dar respuesta a los desafíos históricos.

Repensar estas relaciones nos conduce a poner en el centro de la cuestión la relación familia-escuela-comunidad, y los posibles mecanismos de articulación, lo que implica un abordaje territorial que dé cuenta de este vínculo y apueste a reforzarlo y profundizarlo, partiendo siempre desde una concepción integral del sujeto y de las políticas a ejecutar. Esto requiere que quienes asuman la responsabilidad de ser efectores de las políticas de inclusión tengan la capacidad de generar puentes entre el sistema educativo y la comunidad, que se asuman a sí mismos como articuladores entre las distintas esferas de lo social y que, fundamentalmente, se piensen como agentes de transformación de la realidad.

Para concluir, la construcción de una política socioeducativa implica un posicionamiento ético-político que se comprometa en la eliminación de la desigualdad, entendiendo que la igualdad se logra cuando todos los sujetos alcanzan resultados de aprendizajes equivalentes. En tanto la educación es un derecho para todos, es necesaria una oferta educativa diversificada en las formas, de acuerdo con las particularidades de cada sujeto, pero igualitaria en cuanto a la calidad de la enseñanza y la pertinencia de saberes a transmitir. Y esos saberes deben ser saberes básicos para el desempeño social y el desarrollo personal. Una escuela que brinde herramientas para el trabajo, la ciudadanía política, la construcción de la identidad, y en la que cada niño, joven o adolescente adquiera herramientas para construir su proyecto de vida.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Dn. Daniel Scioli

Vicegobernador

Dr. Alberto Balestrini

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación

Prof. Daniel Lauría

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Política Socioeducativa

Dn. Horacio Bouchoux

Dirección Provincial de Política Socioeducativa

Calle 12 entre 50 y 51 | Torre I piso 14 | (0221) 429-5405 | privada_dppse@ed.gba.gov.ar



200 AÑOS
BICENTENARIO
ARGENTINO

Dirección General de
Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA