



“La inclusión educativa: un desafío de la política educativa”

Entrevista a la Lic. Liliana Sinisi¹

**Laura Noemí Azcona
Patricia Campanari y
Rocío Mora Souto²**

Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de La Pampa

Desde hace un tiempo la retórica de la diversidad y la diferencia ingresó en los escenarios escolares. Distintos usos de los términos encubren, en ocasiones, profundos procesos de desigualdad social. La inclusión educativa es uno de los desafíos de la política educativa actual. Para profundizar la problemática y conocer los desarrollos actuales, entrevistamos a la destacada docente e investigadora en el Área de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, la Lic. Liliana Sinisi.

E.: - Nos interesa que cuente brevemente cuál es su trayectoria de investigación y cómo fue el proceso que la llevó a interiorizarte en las temáticas de diversidad y educación.

L. S.: - Comencé a trabajar en esta área de investigación cuando conocí a María Rosa Neufeld y Mirta Aliquetti al realizar la carrera de Antropología. Específicamente cuando cursé seminarios referidos a educación y a investigación, en el año 1986. En ellos se requerían trabajos de campo en las escuelas, que me llevaron a relevar problemáticas vinculadas a la discriminación. A partir de allí se construyó un vínculo que me permitió integrar un proyecto de investigación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [CABA] el cual indagaba sobre la diversidad en las escuelas (1991).

A partir de ese momento se fue construyendo un área de investigación que vinculó Antropología y Educación. Este enfoque fue pionero en la Argentina, y retoma una tradición iniciada en México desde los aportes de Elsie Rockwell.

E.: - Liliana, para profundizar en la temática específica y atendiendo a la complejidad de la relación entre antropología y educación, nos interesa que exprese los conceptos diversidad, diferencia y desigualdad que fueron trabajando a partir de sus investigaciones.

L. S.: - Esas categorías conceptuales son resultados del proceso de investigación que desarrollamos entre 1994 y 1998 *Los usos de la diversidad cultural en un marco de neoliberalismo conservador: Continuidades - rupturas entre escuela y sociedad*, dirigida por la María Rosa Neufeld y Ariel Thisted. Allí arribamos a una relación entre diversidad y desigualdad que me parece interesante. Uno arma ciertas categorías, pero, como dice Elena Achilli, como procesos dialécticos. La lógica del campo va alimentando el trabajo teórico y éste, va alimentando el campo. Realmente en ese mismo proceso llegamos a esta separación y distinguimos entre el concepto de diversidad y el de diferencia. Es algo en lo que vengo trabajando en los últimos seis, siete años. En el libro *De eso no*

se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela compilado por Neufeld y Thisted (1999) refiero a una tríada entre diversidad, diferencia y desigualdad. Acordamos estas diferencias, al trabajar con la perspectiva del culturalismo y del relativismo, lo que me llevó a pensar los riesgos del concepto de diferencia. En relación al concepto de desigualdad, viene, tal vez, de trabajar dentro de una línea marxista.

A medida que se desarrolló la investigación le fuimos dando cierta autonomía al concepto de diversidad. La diversidad no se puede definir sólo por oposición, no se define en términos de “es lo que no somos nosotros”; no es por existencia natural sino justamente por la existencia social, la heterogeneidad.

El concepto de diferencia es el que se le opone porque no es la diversidad, lo otro. La diferencia es resultado de los mecanismos de diferenciación. El concepto de desigualdad desde una perspectiva política, ideológica y teórica remite a pensar que siempre en las sociedades capitalistas hay relaciones sociales de desigualdad, de apropiación de los medios de subsistencias, de reproducción social.

Entonces, cuando estamos hablando de lo diverso no podemos pensar esa diversidad como desinhibida de ese contexto, porque justamente lo que nosotros encontramos en esos chicos, que eran definidos como diversos, es que estaban atravesados por procesos de desigualdad social.

E.: - A partir de esta distinción que realizan entre diversidad y desigualdad, nos interesa focalizar el modo en que las escuelas construyeron y construyen dicha diferencia y en base a qué criterios.

L. S.: - El paradigma de la homogeneidad pretendió eliminar esas diversidades, intentando construir un ideal de ciudadano común. Cuando este paradigma se comienza a resquebrajar, ese sistema educativo ya no da respuestas; se producen filtraciones, fracturas. Aparecen marcos teóricos críticos que refieren a las heterogeneidades, reconociendo su existencia en las escuelas.

En el modelo sarmientino, por más que haya creado una política tendiente a la homogenización, las diversidades igual estaban. Entonces

creo que este concepto aparece más desde una construcción de ciertos diseños de políticas educativas que empiezan a recuperar la diversidad. Para mí, hablar de ésta es una discusión que empieza entre fines de los años 1980 y 1990 fundamentalmente. Digamos, este concepto de diferencia para mí no existía antes; en todo caso, si existía, era en términos de anormalidad. Lo diferente era lo anormal, entonces todas las patologías iban a dar cuenta de la diferencia.

Con la reforma educativa de los años 1990, iniciada a través de la sanción de la Ley Federal de Educación, el concepto de diversidad comenzó a ser ampliado. Recuerdo que me encomendaron evaluar un diseño curricular de ciudad de Buenos Aires y encontré una situación de hiperheterogeneización en la que cada alumno es diferente y de acuerdo con ello el maestro tenía que establecer un trabajo basado en esa diferencia. Eso es imposible. El proyecto curricular homogeneizador, si bien ofrecía ciertas pautas de trabajo común, no permitía ver con quiénes se trabajaba, eran considerados todos iguales.

Ahora bien, en el otro extremo tenemos una hiperobservación de las diferencias, que terminó haciendo que los maestros llegaran a exacerbar e identificar como diferentes, cosas que a lo mejor no tienen que ver con la diferencia.

A su vez este concepto puesto en uso lleva a conceptualizaciones del sentido común que, si bien fundamentan proyectos políticamente correctos, pueden estar apuntando al ejercicio de cómo trabajar mejor con esos otros, cómo trabajar con los chicos que “no pueden” y terminan fortaleciendo la discriminación, exacerbando las diferencias.

E.: - ¿Cómo explica la preocupación actual que existe en diferentes ámbitos académicos y políticos por desarrollar procesos de inclusión sociocultural? ¿Existe un cambio de paradigma en las escuelas? ¿El modelo de atención a la diversidad dio lugar al de inclusión educativa?

L. S.: - En relación al cambio de paradigma considero que tiene que haber modificaciones en las prácticas. Khun (1962), cuando habla de revoluciones, explica que tiene que haber un cambio en las prácticas para

poder volver a repensar el paradigma que sostenía ese proceso. En realidad considero que se van incorporando nuevos conceptos.

El paradigma de atención a la diversidad inicialmente se asoció con las prácticas de integración que promovía tradicionalmente de la educación especial. La integración entendida desde una perspectiva asimilacionista, digestiva. La integración como proceso en el que se disuelven las diversidades para construir homogeneidades.

Por otro lado el concepto de inclusión tiene una vertiente política que refiere a los derechos del niño y de los pobres. No sé si es un cambio de paradigma como dicen los teóricos de la educación especial, me parece que a nivel de las prácticas no se ha logrado repensar, en términos políticos, lo que significa la inclusión.

En ese sentido yo pienso que, si realmente se habla en términos de derechos, uno no tiene que estar preocupado por las políticas de inclusión, tenemos que estar atentos al hecho de que todos los chicos tienen que estar en la escuela. Si hay un derecho a la educación todos tienen que estar en la escuela ¿Por qué estar siempre diseñando, pensando de nuevo? ¿Diseñando políticas que permitan la inclusión? Bueno, evidentemente porque hay prácticas que no se transformaron.

Me parece que hay ahí una relación que intenta ir buscando elementos o conceptos nuevos para generar diseños, programas novedosos, pero que en realidad hay una cuestión ligada a las prácticas, que todavía siguen muy atadas a formatos que piensan justamente en términos de lo que es la normalidad, la diferencia, y lo que es diferente no entra en la escuela.

Fíjense ustedes que este modelo de la generación del '80³, esta idea de homogenización, sigue todavía muy presente en la formación y no sé por qué también no ha cambiado en los planes de estudio de la formación de maestros. Es decir a veces me pregunto por qué es tan fuerte esa historia, qué huellas dejó ese modelo de la homogenización, que cuesta tanto pensar en otras realidades posibles.

De todos modos como propuesta política no está mal, lo que me preocupa es por qué tengo que generar políticas de inclusión para sostener los derechos a la educación, si los derechos tienen que resolverse

estando los chicos adentro de la escuela. Ello evidencia prácticas que no se cambiaron.

E.: - ¿Qué papel juega el concepto de igualdad en estos procesos de exclusión educativa?

L. S.: - Tal vez hay que dar un paso atrás, lo que tenemos que solucionar primero son las relaciones de desigualdad social, la mejor distribución del ingreso, que todos puedan participar.

En el equipo de investigación todavía no abordamos el impacto de la Asignación Universal por Hijo, qué cuestiones está logrando, si se logra que los chicos estén más tiempo en la escuela. En algunos casos hemos relevado situaciones de chicos pequeños que tenían una 'escolaridad saltada' y permanecen más, porque para lograr obtener la asignación total tienen que ir a la escuela. Realmente a veces los maestros o los directores refieren tener más chicos que antes, o hermanitos que volvieron y que no habían terminado la escuela. Bueno, se supone que es una política de inclusión, realmente es poder garantizar el derecho de esos chicos pero también tendríamos que ver cómo garantizamos las concepciones de igualdad.

E.: - ¿Cómo se está transitando la construcción de la obligatoriedad en el nivel medio? ¿Cómo le parece que lo están viviendo los adolescentes?

L. S.: - En realidad siempre investigamos en Educación Primaria. En los últimos años se han incorporado al equipo de investigación algunos estudiantes – tesisistas y doctorandos- que comenzaron a preocuparse por las cuestiones de la educación de los jóvenes, desde la escuela secundaria, en bachilleratos populares e incluso de educación de adultos. Allí se está viendo que hay más jóvenes que adultos-chicos de entre 18 y 19 años – lo que entendemos tiene que ver con la obligatoriedad.

Una de las tesisistas está indagando sobre las expectativas de futuro de jóvenes de la localidad de Cañuelas (provincia de Buenos Aires, Argentina). Es muy interesante su trabajo porque observó que existe una

imposición acerca del futuro de los jóvenes. Los adolescentes se sienten muy presionados por la escuela, no la viven como parte de su proyecto personal.

En el Nivel Secundario realizamos una investigación sobre el Plan Fines⁴ y los Centros de Apoyo Escolar⁵ que dio como resultado una publicación que se llamó *Sentidos en torno a la obligatoriedad en la escuela secundaria*. Este trabajo se realizó desde la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE].

El trabajo lo realizamos con estudiantes, docentes y directivos en los años 2006 y 2007 cuando hacía poco que se estaba implementando la obligatoriedad en la enseñanza media⁶. Utilizamos el concepto de sentido para identificar las concepciones que construyen los sujetos en relación a procesos sociales. ¿Qué sentido otorgaban los sujetos a la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria? Todo esto fortaleció esta necesidad de seguir trabajando en la escuela secundaria, porque realmente uno se pone a pensar si los objetivos de la obligatoriedad de la escuela primaria están logrados. Comenzar a trabajar con jóvenes nos permitió extender este problema de la diversidad a la situación de la juventud. Allí iniciamos estudios que aún tenemos que profundizar sobre las prácticas culturales juveniles. Generalmente trabajamos con jóvenes de sectores populares, así que nos preguntamos ¿qué les pasa en relación al consumo de drogas o de la delincuencia juvenil?, ¿cómo es la experiencia que construyen en la escuela? ¿qué tipo de conocimientos se construyen? En este sentido cobra relevancia la experiencia escolar en las escuelas de recuperación⁷ o la de los bachilleratos populares⁸ porque hay una concepción muy degradada del conocimiento.

E.: - ¿Se refiere a una concepción degradada por parte de los jóvenes?

L. S.: - No, por parte de la enseñanza. Digamos que el contenido que se enseña en la escuela media todavía sigue siendo ese contenido fosilizado en los libros. A pesar de que hay docentes que por supuesto tienen otra trayectoria y trabajan de manera distinta con los chicos, hay materias y temas que no les interesan a los chicos. Pero uno podría pensar que

hay ciertos contenidos o cierta idea de producción de conocimiento, en otros espacios. Lo que vemos es que a veces esos conocimientos quedan desdibujados. Nosotros trabajamos en la Escuela de Reingreso con el proyecto de extensión y acompañamos la implementación del Plan de Mejoras⁹. Observamos cómo los profesores planificaban las clases. Se trataba de escuelas en donde en realidad se daban situaciones interesantes, se transformaba lo que los pibes traían de los talleres a la escuela. De todos modos habría que profundizar en ver cómo ese conocimiento se transforma en un saber que les sirva a los chicos.

E.: - ¿Cabe preguntarnos cómo entienden los docentes a la obligatoriedad?

L. S.: - En el trabajo del Ministerio [Ministerio de Educación Presidencia de la Nación] encontramos gran variedad de posiciones. Por un lado los docentes que consideran que está bien, que es una de las mejores políticas del gobierno porque otorga un título habilitante y en la actualidad los chicos para conseguir trabajo necesitan el título. Pero otros docentes siguen considerando que la escuela media no es para todos, con esta idea del prestigio de la formación de la escuela secundaria. Entonces existen chicos que terminan en las escuelas de reingreso o en las de sectores populares, que fueron expulsados de las escuelas comunes. Así se termina consolidando otros circuitos escolares. Digamos van a terminar con un título pero con un conocimiento diferente, totalmente diferente.

En la provincia de Buenos Aires la proliferación de escuelas privadas, aún algunas de dudosa calidad, han transformado las escuelas públicas en un territorio vaciado. A mí me parece, entonces, que todavía las políticas no logran modificar el trabajo de los docentes de educación media. Aún los profesores tienen que ir de una escuela a otra, si bien los Planes de Mejora y las tutorías hacen que muchos de ellos tengan más horas dentro de la escuela, y no estén girando de una escuela a otra. Del otro modo nunca logran una conexión con los chicos, no saben quiénes son los de una u otra escuela. Me parece que todavía en el Nivel Secundario hay que lograr esa obligatoriedad, pero recién estamos en los primeros años de la

implementación, tampoco podemos pedirle mucho hasta que se geste, incluso, una tradición de saber que los chicos tienen que ir a la escuela, eso costó muchísimos años. ¿Cuántos años costó para que se logre la universalización total de la educación primaria? Recién estamos implementándolo como obligatoriedad en la escuela secundaria; cambiar esas concepciones de los docentes, esas ideas de para quién es la escuela, que todos los chicos tienen derecho a aprender, que todos los chicos tienen derecho además a que sus saberes sean reconocidos como válidos, hay que cambiar mucho. Me parece que hay que cambiar, todavía.

E.: - Entre esos cambios en el Nivel Medio ¿qué lugar le parece que tienen las modificaciones del formato escolar con los mecanismos duros? ¿quizás aún condicionan una buena parte de lo que pasa dentro de la escuela e incluso se convierten en un mecanismo expulsor?

L. S.: - Bueno, este es el cambio que todavía no se hizo. Yo creo que aún no se logró modificar la estructura curricular. Por ejemplo la graduabilidad, la cuestión de pasar de un año a otro con un conocimiento que a los chicos no les sirve para el siguiente. Lo verifiqué con mis propios hijos. Sara Palma - una pedagoga que tiene muchos años de escuela - siempre me decía que la escuela secundaria también tiene que ver con la construcción de la experiencia del adolescente. Los chicos comienzan a manejarse solos, empiezan a construirse una experiencia que tiene que ver con el inicio de la independencia y tal vez, decía Sara Palma, no estar muy atentos a que aprendan un montón de cosas, para qué sirve, digamos, si también habría que enseñarles cómo aprender a manejarse en la vida, a desarrollarse como personas. Cuando les preguntas a los chicos que están por juntarse con los amigos, si van a ver las chicas, o al amigo para hablar de fútbol... hay algo que se construye en la escuela secundaria que tiene que ver con un espacio de encuentro.

E.: - ¿La escuela se constituiría en un espacio de encuentro pero no de conocimiento?

L. S.: - Claro, porque tal vez ese conocimiento todavía no se acercó a este nuevo formato. Cuando yo estudiaba también era prácticamente el único espacio. Para los chicos de los sectores populares también es uno de los pocos espacios porque no tienen tantos, además no tienen esa peligrosidad de andar en la calle. Por ejemplo los chicos de la villa, si tienen una escuela nocturna, a veces no pueden ir porque después tienen que volver solos, transitar la villa, a pesar de que viven allí, por ahí pueden robarles. Tienen miedo. Entonces, si bien para nosotros había toda una construcción de la experiencia adolescente en la escuela, tampoco teníamos muchas otras cosas para hacer, los chicos ahora tienen más cosas para hacer, pero para los de sectores populares igual la escuela es un lugar en el que se sienten bien.

Haciendo el trabajo con esta Escuela de Reingreso, nosotros registramos que había chicos que no entraban al aula, se quedaban en el pasillo. Los llamábamos “los chicos del pasillo”. No faltaban nunca pero no entraban donde estaba el profesor. Se quedaban por los pasillos, daban vueltas, tomaban algo en el bufet, esperaban que salieran los amigos. A mí me parece que todavía lo que le falta a la escuela secundaria, por lo menos a las tradicionales, es cómo recuperar esa experiencia para también producir conocimiento, para que los conocimientos sean válidos, que les sirvan a los chicos. A mí me preocupan los circuitos diferenciados y que ahora se están viendo mucho en la escuela secundaria. Es decir tengo los chicos incluidos en la escuela pero tengo distintos tipos de escuelas; los circuitos se van armando en el medio, que no han podido enseñarles muchas otras cosas a pesar de que tengan muy buena voluntad, a pesar de que los chicos se queden en la escuela, me parece que ahora la preocupación es que los chicos estén en la escuela.

Como un primer paso, que estén en la escuela, después se irá viendo. Podría hipotetizar que la obligatoriedad al principio esté asentada, pero habrá que apurarse en hacer esos cambios de currículum, de estrategias, de gradualidades. Realmente habrá que ir pensándolos.

E.: - alguna bibliografía que hemos leído en torno al concepto de inclusión plantea eso como desafío. La inclusión en un primer momento sería como ingreso a la escuela pero el gran problema sería cómo hacer para ingresar al conocimiento.

L. S.: - Claro, la producción del conocimiento eso es lo que me parece que todavía falta. Ojalá se logre. A pesar de que siempre en las investigaciones estamos atentos a las contradicciones, yo soy optimista, a mí me parece que se va a lograr. También se están modificando los planes de la formación de los docentes; me parece que a la larga, algo va a tener que resultar de ese cambio.

E.: - Investigaciones actuales proponen modificar el formato escolar para generar mejores procesos de inclusión. ¿Qué opinión tiene con respecto a esas propuestas? ¿O considera que terminan transformándose en proyectos escolares diferenciados?

L. S.: - Cuando hicimos la investigación sobre el Programa Becas¹⁰, que es un programa nacional —anterior a esta gestión, viene de los años 1990— advertimos que, al igual que el Programa Todos a Estudiar¹¹, no sólo consolidan otros circuitos escolares sino que también favorecen ciertas estigmatizaciones de los chicos que participan de esos programas; entonces lo que nosotros recolectamos respecto de estos programas de becas es que los chicos que las necesitaban primero debían mostrar qué tan pobres eran para acceder a ellas. Al interior de la escuela también aparece la diferencia entre los que son becados y los que no lo son; por un lado, es una estigmatización y por otro, también un circuito. Los chicos, e incluso sus padres, van a buscar las escuelas que están encuadradas en los programas nacionales de becas porque saben que a ahí van a tener un beneficio.

Muchas veces en esas escuelas —las llaman escuelas de periferia— trabajan mejor que en las otras. Tienen mejores propuestas porque están acostumbradas a trabajar frente a la adversidad.

Las políticas pueden tener buenas intenciones pero también defectos.

Por eso cabe preguntarse en cuestiones concretas ¿qué producen? Bueno, pueden producir estas cosas. Me parece que podemos estar atentos en que la investigación, la participación o los trabajos de intervención tienen que aportar mucho. Hay que fortalecer realmente la investigación. Yo personalmente discuto con las perspectivas desinstitucionalizantes. La línea de Silvia Dutchasky, de FLACSO, incluso lo que hizo Guillermina Tiramonti. Yo decía que la escuela sigue siendo el lugar donde los pibes van. Cuando uno trabaja con chicos de sectores populares o con esa idea de hiperfragmentación que también plantea Tiramonti, me parece que a veces tienden a ser perspectivas funcionalistas, porque esta idea tomada de Durkheim, de la institución que nucleaba un todo, digamos, todas esas partes que estaban ahí conformando una totalidad, parecería que cuando eso se rompe, se pierde la Institución, aparecen los fragmentos, las partes. En ese sentido no acuerdo con esa postura porque yo no parto de una perspectiva funcionalista para entender el funcionamiento de la escuela. Prefiero pensarla en estos términos como espacios constructores de experiencias, como una institución pública a la que tenemos que sostener porque a veces esas críticas desinstitucionalizantes pueden provocar efectos negativos para la escuela y para la experiencia escolar que ella construye, que es una experiencia singular; por lo tanto, esa experiencia también conforma la historia del sujeto. Por eso digo que estas posturas que atacan a la escuela son peligrosas porque habría que cuestionarla pero también habría que dar soluciones, ver desde qué perspectivas se puede trabajar.

E.: - Usted plantea modificar la escuela pero a la vez defenderla como institución pública indispensable, como lugar de formación y de inclusión.

L. S.: - Exactamente, porque uno ve cuestiones críticas pero también defenderla porque es un espacio público.

E.: - ¿Qué aspectos o factores de una experiencia escolar inclusiva pueden ser transferibles a otras experiencias educativas?

L. S.: - ¿Qué tipo de experiencias? No sé, la verdad es que no las podría definir *a priori*, en este sentido rescato los trabajos de extensión con jóvenes a partir de meterse en la escuela, de ver cuáles son las demandas. A veces me cuesta porque los diseños pre-armados después impactan en una realidad que va por otro lado y hay que forzarla para lograr que esa experiencia sea transformadora; lo que hay que hacer es entrar y ver qué pasa, quiénes son las personas, quiénes son los jóvenes, qué les pasa a los chicos.

Escucharlos a los jóvenes, reconocer sus necesidades, sus problemas y, a partir de ahí, generar propuestas para trabajar con los docentes, con la institución. Resulta difícil pensar una propuesta única e ideal que pueda ser considerada como “la mejor”. Considero que el paso inicial es reconocer a los otros, quiénes son, de dónde vienen, que traen, cuáles son sus trayectorias. Además, poder vencer la disputa generacional, aceptar que los chicos pueden vivir en la incertidumbre, no necesitan de las certezas como nosotros. Hay que buscar espacios donde ellos puedan expresar aquello que les pasa, de transformar eso en la posibilidad de conocimiento.

E.: - Muchas gracias.

L. S.: - Gracias a ustedes.

Notas

- 1 Licenciada en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora del Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de

Buenos Aires y Co-directora de Proyectos UBACyT desde el año 2004. Coordinadora del Área de Educación y Diversidad Sociocultural del Centro de Innovación, Desarrollo y Acción Comunitaria, Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora de Proyectos de Voluntariado Universitario, Ministerio de Educación de la Nación. Directora de Proyecto UBANEX, Programa de Subsidio de

- Extensión Universitaria, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular de la Cátedra Didáctica Especial de la Antropología, Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente de la Maestría en Antropología Social, de la Maestría en Psicología Educativa y la Maestría en Estudios Aerotécnicos, Universidad de Buenos Aires. Capacitadora docente en el nivel terciario, Ministerio de Educación de Córdoba. Tema de Investigación: Circuitos escolares diferenciados en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. La producción social de la diferencia. Políticas socio-educativas.
- 2 La entrevista se realizó en la Sede General Pico de la Facultad de Ciencias Humanas, cuando la Lic. Liliana Sinisi fue invitada a dictar un seminario de Posgrado organizado por el Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Octubre 2012. Se ha mantenido el lenguaje coloquial de la entrevista a pedido de la Lic. Sinisi.
 - 3 Recibe esta denominación la élite que gobernó en la República Argentina en el período de la República Conservadora (1880-1916), sostuvo una idea de progreso en el campo social y confianza en el capitalismo industrial. Defendió la eliminación de la tradición indígena e hispánica y el desarrollo de una educación basada en los ideales europeos para terminar con la 'barbarie'; adhirió al liberalismo económico pero practicó el conservadurismo político; pretendió nacionalizar la cultura, desarrolló el liberalismo de corte laicista. En lo relacionado a educación, promovió acciones destinadas a potenciar una educación común para los habitantes de la república, entre las que se destaca la sanción de la Ley N° 1420 de Educación Común (1884).
 - 4 Refiere al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios implementado por el Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, cuyo propósito es posibilitar que los jóvenes y adultos mayores de 18 años que aún no hayan completado la escolaridad primaria obligatoria, puedan finalizarla. Es un Plan creado a término y refrendado por los Ministerios de educación provinciales a través de las Resoluciones N° 22/07 y 66/08 del Consejo Federal de Educación.
 - 5 En la ciudad de Buenos Aires se conformó una Red Comunitaria de Apoyo Escolar que articula las acciones de diferentes organizaciones (públicas y particulares) relacionadas al apoyo a la escolaridad. Su propósito es fortalecer las trayectorias educativas de niños y adolescentes de dicha ciudad y promover la inclusión escolar y social. Las acciones se desarrollan de forma gratuita en espacios comunitarios (comedores, parroquias, centros comunales y centros de salud) de todas las Comunas de la ciudad y consisten en la resolución de tareas escolares, la participación en grupos de estudio y la realización actividades que acerquen al deseo por el conocimiento. Los centros son coordinados por personal rentado por los programas Zona de Acción Prioritaria y No Formal, por Voluntarios del Voluntariado de la Ciudad y por Voluntarios autoconvocados (graduados de nivel medio, estudiantes de profesorado).
 - 6 La Ley de Educación Nacional N° 26 206, sancionada en Argentina en el año 2006, propuso una reorganización del Sistema Educativo, planteando una nueva estructura curricular y la obligatoriedad del nivel medio

como aspectos centrales. Postula la extensión de la obligatoriedad escolar a un total de 13 (trece) años, desde la sala de 5 (cinco) años de la educación inicial hasta la culminación de la educación secundaria. Plantea una educación secundaria de 5 (cinco) o 6 (seis) años de duración, estructurados en un Ciclo Básico Común a todas las modalidades -de 2 (dos) o 3(tres) años de duración según la localización del séptimo año de estudio- y un Ciclo Orientado con carácter diversificado de 3 (tres) años de duración y de 4 (cuatro) años en las modalidades Técnico Profesional y Artística que así lo requieran.

- 7 La primer Escuela de Recuperación fue creada por la maestra y psicóloga Nilda Intriéri el 15 de octubre de 1969 en el Barrio de La Boca de la Ciudad de Buenos Aires [CABA]; entre 1970 y 1972 se crean tres escuelas más, todas dependientes del Consejo Nacional de Educación y del Sistema Común de Enseñanza. A partir de 1976, durante la dictadura militar, surgen más de 10 (diez) instituciones. Con el regreso de la democracia, se realizaron gestiones para cerrarlas pero la existencia de cargos docentes concursados, la creación del escalafón y su dependencia del Sistema de Educación Especial fueron un impedimento (Sinisi, 2013). Estas instituciones surgen para atender los problemas de repitencia y fracaso escolar, su propósito era trabajar con “los niños que se van atrasando en el aprendizaje”, para ello se implementa un “modelo de comunidad terapéutica” (Sinisi, 2013, p. 57). El proyecto estaba sustentado por ideas de la psicología de corte socio-comunitario, los procesos de desmanicomización y las prácticas de Asamblea de la comunidad terapéutica de hospitales. Las prácticas desarrolladas se denominaban “Asamblea Escolar”,
- 8 Los Bachilleratos Populares surgen en el 2001 con el propósito de promover la culminación de los estudios secundarios. Son gestionados por organizaciones sociales (empresas recuperadas, organizaciones territoriales y sindicatos) y están destinados a jóvenes y adultos que no terminaron la educación media. Ofrecen una propuesta pedagógica alternativa al sistema educativo formal, retomando las ideas de la educación popular latinoamericana. La organización social que potenció estas experiencias fue la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares [CEIP]. En el año 2004, el Estado argentino reconoció oficialmente el primer Bachillerato Popular en una empresa recuperada (IMPA), otros fueron oficializados en el año 2007 para poder otorgar en tres años el título de bachiller.
- 9 A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, el Consejo Federal de Educación [CFE] elaboró un Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) y acordó lineamientos para la educación secundaria; entre los que se encuentran los Planes de Mejoras Institucional [PMI]. En consonancia con dichos acuerdos, las provincias asumieron el compromiso de definir

su Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria, en función de la realidad particular de cada jurisdicción. A partir de allí, las escuelas secundarias diseñaron e implementaron el Plan de Mejora Institucional.

El Ministerio de Educación de la Nación sostiene que el PMI, es una "ocasión y una herramienta para avanzar en la institucionalización de una escuela que elija a todos los jóvenes sin excepción y que a su vez, sea elegida por ellos y ellas" (Ministerio de Educación, 2011, p. 13). Los documentos ministeriales expresan que debe ser una oportunidad para revisar los sentidos, mejorar el funcionamiento y ampliar las propuestas pedagógicas que están en marcha, también impulsar iniciativas que se estiman relevantes para mejorar la propuesta escolar (2011, p. 19). Debe ser bianual y presentar las propuestas de trabajo alternativas a partir de las problemáticas diagnosticadas en el proceso de autoevaluación que realiza cada institución. La elaboración del Plan posibilita a las instituciones recibir financiamiento anual para la concreción de las acciones planeadas.

10 El Programa de Becas de Inclusión

Escolar promueve diversas becas dirigidas a poblaciones estudiantiles vulnerables con el propósito de mejorar las condiciones y posibilidades de iniciar, continuar y concluir los estudios en diferentes niveles educativos. Entre ellas pueden mencionarse: Becas Nación (Programas y Actividades del Plan Nacional de Becas Estudiantiles [PNBE] y el Programa Nacional de Inclusión Educativa [PNIE]); Línea "Volver a la Escuela" [VAE] para culminar estudios en la educación primaria; Línea "Todos a Estudiar" [TAE], Plan Nacional de Becas Estudiantiles y Programa de Becas INET para finalizar la escuela secundaria; Becas para Estudios de Educación Superior.

11 Todos a Estudiar es una propuesta creada en 2004 por el Programa Nacional de Inclusión Educativa, con el propósito de abordar la exclusión educativa y social de niños y adolescentes entre 11 (once) y 18 (dieciocho) años de edad que no asisten a la escuela. El Programa busca elaborar estrategias que posibiliten integrar a estudiantes con diferentes trayectorias escolares y sociales, el objetivo es incorporarlos al curso escolar más próximo a su edad.

Bibliografía

- Sinisi, Liliana (2013). *Entre la comunidad terapéutica y la asamblea escolar. Historia y experiencias paradójicas de las Escuelas de recuperación*. Revista Educación, lenguaje y sociedad, 10, 41-66.

Documentos

Ministerio de Educación Presidencia de La Nación (2011) Documento 1. Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria, Segunda Edición, Buenos Aires.

PASCUAL, L., MONTESINOS, M. P., SINISI, L. y SCHOO, S. (2009). Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria. Serie: La Educación en Debate. Documentos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa [DINIECE]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.