

# **Desigualdades escolares en estrategias institucionales: El caso del Plan de Mejora Institucional (PMI) en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense.**

Vanesa Romualdo.

Cita:

Vanesa Romualdo (2017). *Desigualdades escolares en estrategias institucionales: El caso del Plan de Mejora Institucional (PMI) en escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense*. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/377>

**Sentidos sobre las desigualdades escolares:  
El Plan de Mejora Institucional (PMI) en el Conurbano Bonaerense**

Vanesa Romualdo

Eje 6 Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología

MESA 67 La Sociología como objeto de enseñanza y como ciencia que estudia las problemáticas educativas

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) – FFyL – UBA

[vanesa.romualdo@gmail.com](mailto:vanesa.romualdo@gmail.com)

El presente trabajo expone parte de los resultados de una tesis de maestría presentada para evaluación cuyo objetivo general es analizar los sentidos sobre las desigualdades escolares que se configuraron a partir de la implementación de las actuales políticas destinadas a la democratización de la escuela secundaria. En esta ponencia focalizaremos en el análisis del tipo de estrategias institucionales que desarrollaron las escuelas secundarias en el marco del programa nacional Plan de Mejora Institucional (PMI), a través del cual se instrumentó el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Nuestro interés son los modos de apropiación de la política por parte de las escuelas, centralmente los sentidos sobre las desigualdades escolares presentes en los proyectos institucionales que las escuelas definen y llevan a cabo. Partimos de considerar que la reproducción o atenuación de las desigualdades se pone en juego también en las representaciones de los actores escolares y el modo como éstas orientan las prácticas en el marco de las limitaciones de la estructuración del mundo escolar.

La investigación asumió una metodología cualitativa, se realizó un estudio de casos en cuatro escuelas del Conurbano Bonaerense en dos de los distritos con mayor vulnerabilidad social durante 2014 y 2015.

**Palabras clave:** políticas educativas – desigualdades escolares – escuela secundaria – apropiación de políticas – organización escolar

## Introducción

El objeto de estudio de la tesis de la cual esta ponencia es parte es un programa educativo diseñado en el marco de la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel secundario a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006: El Plan de Mejora Institucional (PMI) creado por Resolución CFE N°88/09<sup>1</sup>. La particularidad del mismo es que propone intervenir a través de una estrategia común a todo el sistema sobre las desigualdades escolares a partir del reconocimiento del modo como la organización escolar incide sobre las mismas. Nuestra preocupación por lo institucional deriva de la centralidad que adquirió la discusión sobre la organización escolar en las denominadas “políticas de inclusión” en materia de educación durante el período 2006-2015 y de la relevancia que esta dimensión adquiere en los estudios académicos que analizan los procesos de producción y reproducción de desigualdades en el campo escolar.

Concebimos a las políticas públicas como texto y como discurso. Las políticas (*policies*) son textos en la medida en que se tratan de representaciones codificadas y decodificadas de modo complejo según las disputas, experiencias y contextos que atraviesan las interpretaciones y reinterpretaciones de los sujetos. Al mismo tiempo, son discursos en el sentido foucaultiano del término porque son prácticas que construyen objetos, no tratan sobre ellos ni los identifican, delimitando ciertas posibilidades para pensar y actuar<sup>2</sup>. En lo que respecta al ámbito educativo, sostenemos que las políticas educativas y los programas que se implementan en las escuelas, así como los que inciden indirectamente en lo que sucede dentro de las mismas por afectar las condiciones sociales de vida de los estudiantes, los docentes y sus familias, tienen consecuencias sociales que están mediadas por las instituciones y las acciones de los sujetos<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Respecto de la implementación del PMI en escuelas comunes, ésta se inició en 2010 y su propuesta retoma experiencias de los proyectos de mejora llevados a cabo por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en escuelas técnicas y por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) desde 2006 y diversas experiencias jurisdiccionales referidas a procesos de apoyo y mejora a la educación secundaria como el Programa de Fortalecimiento Institucional de las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires que comenzó en el año 2001 y que, a su vez, se inscribe en experiencias anteriores como el Proyecto XIII y los proyectos de orientación. El porcentaje del presupuesto educativo nacional destinado a este programa ronda el 1% del total y es el Ministerio de Educación de la Nación el encargado de gestionarlo. Según la matrícula de cada escuela dicho Ministerio le asigna un monto de dinero que debe destinarse a horas institucionales para el desarrollo de actividades previstas (se les paga a docentes que trabajan fuera del horario de clases en tutorías académicas y de orientación, clases de apoyo y espacios formativos) y otro monto para los gastos operativos que dichas acciones requieren (se pueden organizar viajes y visitas, brindar viandas y refrigerios, adquirir materiales didácticos, herramientas, útiles, insumos informáticos, material audiovisual, entre otros). Dicho dinero se deposita en una cuenta bancaria a nombre de los directivos de las escuelas, quienes son los encargados de administrarlo. A nivel nacional se sugieren además estrategias institucionales y líneas de acción referidas a la articulación primaria-secundaria, tutorías, estrategias para potenciar la enseñanza o recuperar los aprendizajes (cuyas líneas de acción van desde las clases de apoyo hasta la promoción de la lectoescritura), gestión de la convivencia, diseño de un proyecto post-secundario y actividades extraclase, entre otras. Las jurisdicciones también establecen prioridades y recomiendan líneas de trabajo en sus Planes Jurisdiccionales. Y finalmente, luego de la aprobación de los equipos técnicos locales, cada escuela diseña e implementa su propio PMI ajustándolo a los lineamientos establecidos y al financiamiento disponible.

<sup>2</sup> Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34:2,119-130.

<sup>3</sup> Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, janeiro/abril.

Creemos que no existe una relación lineal entre la formulación normativa de las políticas y programas educativos y su puesta en práctica. Por el contrario, consideramos que las políticas no se “adoptan” ni se “ejecutan” o “aplican” sino que se recontextualizan y se van transformando inevitablemente en su circulación por los distintos sectores y actores del sistema educativo<sup>4</sup>. Es por eso que existen procesos de recontextualización de las políticas y programas a nivel jurisdiccional y también a nivel institucional. Destacamos, desde esta perspectiva, el carácter procesual y la insoslayable inscripción contextual de la implementación de las políticas públicas, lo que evidencia la naturaleza política de su construcción. Es decir, tienen tanto carácter político las decisiones de los gobiernos que les dan origen a las políticas públicas como la forma de administración y las estructuras que sustentan su gestión o las prácticas que se llevan a cabo en su materialización. Simultáneamente, entendemos a las instituciones educativas como construcciones sociohistóricas<sup>5</sup> en las que en el nivel de la experiencia cotidiana se encuentran sujetos con diversas experiencias vitales, diferentes trayectorias profesionales y funciones. Seguimos a Gluz y Rodríguez Moyano<sup>6</sup> al considerar que, desde esta perspectiva, el análisis de la institución escolar como ámbito de recontextualización de la política es central para explicar los mecanismos de dominación y legitimación de las desigualdades sociales<sup>7</sup> o su capacidad para transformarlas.

Por último, siguiendo a Carranza<sup>8</sup> consideramos que lo que van inscribiendo las instituciones y los sujetos en el plano discursivo y en las prácticas al apropiarse de las políticas públicas expresa el permanente interjuego entre lo estructural, lo institucional y lo subjetivo. Todo aquello que los sujetos hacen o dejan de hacer no tiene que ver sólo con la adhesión o rechazo emocional a las políticas sino que también es producto de las posibilidades, intereses, tensiones y límites estructurales, institucionales y de sus propias significaciones.

La práctica implica siempre una operación de conocimiento más o menos compleja que requiere de una clasificación, el conocimiento práctico es una operación práctica de construcción que pone en juego sistemas de clasificación que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica<sup>9</sup>. Las decisiones de trabajo tomadas por los docentes y directivos de las escuelas para implementar el programa PMI son moldeadas a la que vez que moldean sentidos

---

<sup>4</sup> Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 403-424.

<sup>5</sup> Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1987). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. En F. Madeira y G. Namó de Mello (Coords.), *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social*, Sao Paulo: Cortez Editora-Editores Autores Asociados.

<sup>6</sup> Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (21).

<sup>7</sup> Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

<sup>8</sup> Carranza, A. (2008). Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la Institución escolar. *Cuadernos de Educación*, 6 (6).

<sup>9</sup> Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1998). “*Las categorías del juicio profesoral*”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Traducción de Tenti Fanfani, E. en *Revista Propuesta Educativa*, 19 (9), 4-18.

sobre las desigualdades escolares en las que pretenden intervenir. Asimismo, los sentidos resultantes pueden ser más o menos próximos a los subyacentes en el diseño del programa. Para su análisis decidimos clasificar las actividades desarrolladas durante 2015 en las escuelas analizadas en tres tipos.

Un primer tipo de actividades son aquellas que se organizan en torno al apoyo para la aprobación de asignaturas. Aquí se clasifican todas las vinculadas al apoyo escolar y a la preparación de los estudiantes para aprobar exámenes y/o materias previas. Una segunda línea focaliza en propiciar el desarrollo de disposiciones a la participación y la mejora de las capacidades expresivas de los estudiantes e involucra proyectos que proponen la realización de actividades extracurriculares, varias de tipo lúdico-recreativo, con el objetivo de fortalecer su vínculo con la escuela y su desarrollo personal. Por último, consideramos que hay una tercera línea en la que los recursos del PMI se utilizaron para sostener o reforzar actividades escolares para las que las escuelas no contaban con recursos y cuyos objetivos inmediatos no necesariamente se vinculan directamente con lo que PMI establece.

### *PMI como espacio ad hoc para la acreditación*

Definimos así a las clases de apoyo y preparación de exámenes y/o asignaturas que se llevaron adelante en el marco del programa PMI en las escuelas seleccionadas. Éstas consistieron en una serie de encuentros en la que, en grupos reducidos y por fuera de la cursada regular, los estudiantes podían recibir apoyo de materias que estaban cursando o (principalmente) aprobar materias que acababan de cursar y desaprobar o que adeudaban de años anteriores. Esta línea de trabajo del programa PMI fue la más desarrollada en las cuatro escuelas analizadas, de hecho todas contaron con actividades enmarcadas en esta línea e incluso dos de ellas, las escuelas 2 y 3, se enfocaron exclusivamente<sup>10</sup> en ésta en sus proyectos de 2015.

Entre los sentidos sobre las desigualdades escolares que orientaron las prácticas de los docentes en esta línea de trabajo PMI encontramos, en primer lugar, una mirada más economicista en la que algunos docentes valoran positivamente la existencia de propuestas como las de estas clases de apoyo porque, debido a la población vulnerable con la que trabajan, de otra manera sus estudiantes no tendrían posibilidades de acceder a este tipo de ayuda o acompañamiento. La existencia de estas clases de apoyo gratuitas funcionaría como una especie de focalización compensatoria y estaría contribuyendo a igualar a aquellos que no tienen las condiciones materiales

---

<sup>10</sup> La escuela 3 destinó los recursos de PMI totalmente a dicha línea de trabajo y la escuela 2 hizo prácticamente lo mismo a excepción de la asignación de horas institucionales a una persona de maestría los días sábados (para el sostenimiento de dicha actividad y otras).

para acceder a ellas si el Estado no las ofreciera gratuitamente respecto de quienes sí pueden hacerlo:

“Me pareció bastante bueno porque los chicos no tienen a veces acceso a poder pagar una profesora, entonces esto [PMI] y de que a veces sea la misma profesora que ellos tienen, que ya le tienen confianza, estuvo muy bueno.”

Vicerrector escuela 2

“Yo lo que noto y lo que veo de los pibes que vienen, es que esto es como ir a una maestra particular y que los pibes vienen y aprueban la materia y que se haga a través del Estado no me parece mal porque ninguno de estos pibes puede pagar un profe particular, tienen que venir los sábados, se tienen que despertar temprano, son muchas cosas las que tienen que empezar a medir.”

Docente PMI Manualidades escuela 4

En segundo lugar, encontramos sentidos sobre las desigualdades escolares que consideran a la escuela como su productora en dos variantes. En una primera variante tenemos a los docentes que piensan que la forma que adopta la gramática de la escolaridad provoca el fracaso escolar de muchos estudiantes y, en la segunda están aquellos que encuentran las causas de las desigualdades escolares en el ausentismo y/o la falta de compromiso individual de los compañeros docentes.

En la primera variante los sentidos sobre las desigualdades escolares consideran que éstas no son producto de las capacidades o cualidades individuales de los estudiantes sino más bien de las condiciones institucionales. En ese sentido, se realiza una crítica a la gramática de la escolaridad por no contemplar la diversidad de trayectorias escolares posibles y a las mesas de exámenes como instancia de evaluación en sí. Las clases enmarcadas en esta línea de PMI surgieron principalmente a causa de la gran cantidad de estudiantes que fracasaban o directamente no se presentaban a las mesas de exámenes tradicionales debido a las dificultades que éstas conllevan, como lo explica una de las docentes:

“-¿Cuáles creés que son las motivaciones por las que ellos [los estudiantes] están hoy acá [en PMI]?”

-Y... porque no se presentan a las mesas de previas, entonces lo ven como que les resulta más sencillo.

-¿Por qué?”

-Porque uno le da como clases particulares y sobre todo en las materias previas porque sino cuando caen a rendir previas tienen por ahí a un profesor que ni conocen, el profesor mira los contenidos que tiene que tomar y toma el examen y no tienen idea de nada. En cambio acá vos les das bien los contenidos, entonces ya se sienten seguros, saben que les vas a tomar lo que les diste.”

Docente PMI Matemática escuela 2

Una de las críticas a la gramática de la escolaridad apunta al modo como están planteadas las instancias de evaluación de materias adeudadas de años anteriores, el cual propone la oferta de

mesas de exámenes en diferentes momentos del ciclo lectivo en los cuales los estudiantes pueden presentarse a rendir siendo evaluados por comisiones conformadas por docentes que no necesariamente fueron quienes les han dictado las materias en cuestión y que por tanto pueden desconocer cómo fue el proceso de enseñanza-aprendizaje y la trayectoria particular de cada estudiante. A su vez, los docentes de PMI y los directivos entrevistados sostienen que las mesas de exámenes angustian y frustran a los estudiantes porque en muchas ocasiones los profesores que los tienen que evaluar se ausentan o porque el porcentaje de desaprobados en las mismas es muy elevado:

“porque el objetivo es que el pibe no se frustre [...] porque el pibe viene a la mesa y muchas veces no viene el profesor, entonces vos le tenés que dar una respuesta al pibe y a la familia, sino siempre es balancear en contra del que menos protección tiene.”

Vicedirector escuela 2

“Vienen los chicos a rendir y es una cosa de que vienen cuarenta a rendir matemática de los cuales aprueban dos, entonces es una frustración muy grande la que viven los alumnos. Yo creo que [PMI] viene como una especie de curita para ese corte.”

Docente PMI Inglés escuela 2

Encontramos además críticas a la instancia de evaluación en cuestión por no contribuir a la formación de los estudiantes al no constituirse en un espacio de aprendizaje y a la gramática de la escolaridad por no contemplar instancias de apoyo y acompañamiento a quienes no aprenden en los tiempos predeterminados o quienes habiendo abandonado la escuela intentan retomar sus estudios o rendir las materias pendientes luego de un tiempo de haber cursado:

“El chico no aprende en una mesa de examen, la mesa de examen no es para aprender, si se la llevó previa, mucho menos la aprende, digo, ya no tiene carpeta, no tiene nada o sea no es una instancia de aprendizaje.”

Director escuela 2

“-Nosotros nos hemos dado cuenta estadísticamente que la mayoría de los pibes que repiten, repiten por las previas, materias previas que vienen arrastrando de hace años [...] y esto tiene que ver con las instituciones escolares, de algunas cosas que permanecen en el tiempo y no se pueden revertir pero no solamente en ésta sino en muchas. [...] Juan Pérez viene y me dice ‘Profe yo dejé hace tres años y tengo un par de materias para rendir, no sé, matemática’. Y yo le digo ‘¿Con quién cursaste matemática?’. Y dice ‘Con Juan Pirincho’. ‘¡Uy! Pero Juan Pirincho no viene más a la escuela. Entonces, ¿quién te puede tomar en este momento? No hay nadie, que sé yo, date una vuelta mañana porque quizás viene Juan Pirincho Dos así te da los temas’. Y el chico viene a ver a Juan Pirincho Dos y otra vez no vino el profesor y el pibe dice ‘Pero yo tengo que rendir la materia’, y yo digo ‘Bueno, mirá, yo tengo acá un modelito que dejó Juan Pirincho Tres...’. El pibe se pudre de dar vueltas,

pero no porque sea culpa nuestra, sino que el sistema lo deja en la maraña y el pibe termina no viniendo, eso es lo que ocurre en muchos casos.”

Vicedirector escuela 2

Es por eso que en estas propuestas de PMI como espacio ad hoc para la acreditación se realiza un acompañamiento a los estudiantes y las clases intentan constituirse en espacios de aprendizaje y recuperación de saberes, tal como lo expresan los testimonios:

“Está bueno porque hay chicos que vienen y que rinden las previas y ya se quedan tranquilos. La idea es que no se lleven tantas materias tampoco. O sea, es decir, el chico viene, se engancha rindiendo las previas y después sabe que tiene todo el año el PMI para venir a apoyo para que no se lleve tantas materias o que no abandone la escuela. Porque de repente dice: ‘Me va mal, me voy a llevar como 8 materias, dejo todo’. Bueno, tratar de que no pase eso.”

Coordinadora PMI escuela 3

“Yo creo que uno [de los problemas que intenta resolver PMI] es la inserción de los chicos, o sea esto de que de repente tengan una apoyatura en esas materias que ellos no han aprobado, porque una cosa es decirles ‘chicos vengan a rendir’, en forma oral uno insiste, insiste; y otra cosa es acompañarlos a que ellos vayan a rendir [...] El profesor que le va a tomar lo prepara, entonces ellos como ya conocen quién les va a tomar, y saben más o menos qué se les va a pedir, y de acuerdo a esos tres encuentros ellos, no es que uno los manda a estudiar afuera sino que se estudia lo que se va explicando en clase, entonces eso a ellos les da el impulso necesario para poder terminar su secundario.”

Docente PMI Lengua escuela 2

Por otro lado, en la segunda variante de los sentidos sobre las desigualdades escolares que consideran a la escuela como su productora encontramos muchos docentes y directivos criticando el alto ausentismo docente y la consiguiente alta rotación de suplentes, además de la falta de claridad de los contenidos que deben ser evaluados en las mesas de exámenes, los cuales al no estar debidamente explicitados institucionalmente provocan confusiones:

“[PMI] va funcionando porque los motiva. Y también tiene razón el chico porque cuando vos tenés el profesor titular que se tomó licencia y después tiene 45 profes distintos y el chico viene a rendir una previa, viene con una cosa que le dio un suplente y después le toman otra cosa también tiene razón porque ahí lo que falla es el docente, más allá de que el pibe falle por no estudiar pero hay cosas que recaen sobre el chico que el adulto no está cumpliendo.”

Docente PMI Matemática escuela 2

“Agarrás una lista donde el profesor no vino a dar clases nunca y vos tenés de los 40 chicos 38 desaprobados. ¿Qué le tenés que decir al tipo? Lo tenés que sentar ahí y decirle explicame cómo pusiste estas notas [...] porque sino al pibe no lo defiende nadie. Entonces, ¿qué sale haciendo el tipo después? Lo sale aprobando. Está bien, pero ¿sabés qué sale diciendo de acá? En la escuela 2 el dire y el vice



nos obligan a cambiar la nota, yo pongo una nota y a mí me obligan... Es un crápula, porque no vino a dar clases nunca y a mí me importa un pito lo que digan afuera, porque ¿al pibe quien lo defendió? Porque a ese pibe lo hicieron pelota, suponete de 60 clases le dieron 10.”

Vicedirector escuela 2

El trabajo de los docentes también es concebido como uno de los elementos vinculados a la producción de desigualdades escolares, de hecho un director considera que hay docentes que “producen ellos alumnos para el Plan de Mejoras”. Las principales críticas apuntan a que, por un lado hay una falta de actualización, en muchos casos, de las estrategias pedagógicas y, por otro, a que la instancia de mesa de examen tal como está planteada habilita a que los docentes pongan en juego arbitrariedades a la hora de seleccionar los contenidos a evaluar por no conocer a los estudiantes o por tener prejuicios negativos sobre ellos:

“Se hizo muy difícil la selección de los docentes [de PMI], porque, ya te digo, algunos no podían por horarios y otros realmente no los considerábamos porque estaban produciendo ellos alumnos para el Plan de Mejoras.”

Director escuela 4

“El pibe se va con algo concreto [de las clases de PMI] y sabe que vos después le vas a tomar eso. Si vimos terrorismo de Estado le vamos a tomar terrorismo de Estado, no le vamos a tomar otra cosa y ellos vienen con esa tranquilidad. En cambio de la otra manera no sabés, depende del humor del profesor, depende de un montón de cosas y eso tiene que ver con que no se han cambiado las prácticas docentes, no se han adecuado las prácticas a los tiempos que corren.”

Vicedirector escuela 2

Por último, tal como su nombre lo indica, el hecho de que las estrategias agrupadas en esta clasificación sean “ad hoc” hace que no apunten a modificaciones estructurales de la gramática de la escolaridad ni del puesto de trabajo docente. Un ejemplo de esto es que los estudiantes que participaron de las propuestas de PMI en esta línea<sup>11</sup> y aprobaron (que según los docentes fueron la mayoría) prescindieron del pasaje por las mesas examinadoras sin que éstas dejaran de existir y desde el punto de vista administrativo y legal se equipararon ambas formas de acreditar asignaturas porque las calificaciones se registraban todas en las actas correspondientes a la instancia tradicional. De todos modos, esto no impide que estas experiencias resulten en ensayos muy útiles para el diseño de reformas educativas a largo plazo.

Consideramos que las estrategias de PMI como espacio ad hoc para la acreditación en realidad apuntan a responder a una de las expresiones que materializa las desigualdades escolares, como es el fracaso o la no presentación de los estudiantes a las mesas de exámenes de asignaturas

---

<sup>11</sup> En la escuela 4 no existió la posibilidad de acreditar materias en las clases enmarcadas en PMI (si bien esa era la intención a largo plazo).

previas, sin modificar sus causas. Así, se les brinda apoyo y seguimiento a algunos estudiantes previamente a ser evaluados y son los docentes a cargo de esos procesos los que luego los evalúan sin afectar esto a la totalidad de los jóvenes y sin apuntar a la modificación de las prácticas pedagógicas docentes o a disminuir su ausentismo en general, ambos elementos reconocidos por los entrevistados como causales del problema. Por otra parte, tampoco se realiza un cuestionamiento a los motivos por los que desaprueban los estudiantes ni se revisan los procesos de enseñanza-aprendizaje ni las formas de evaluación. Además, aunque, tal como explicitamos anteriormente, la provincia de Buenos Aires modificó su régimen académico incorporando una instancia más de evaluación, estas propuestas de PMI la ignoran.

Nos parece interesante ver cómo el director de la escuela 2 identifica claramente que la organización escolar y ciertas prácticas docentes son causales del fracaso escolar de muchos estudiantes y, por tanto, reproductoras de desigualdades escolares, sin embargo él mismo reconoce que aunque programas como PMI lo habiliten a llevar adelante estrategias que rompan con las lógicas injustas de la escuela tradicional, las soluciones “verdaderas” llevarían mucho tiempo y no dependen solamente de su labor:

“El profesor que me manda 30 chicos a examen en matemática no lo voy a poner a dar Plan Mejora, si es lo mismo, ¿no? [...] uno desde lo administrativo realiza una serie de estrategias para que no se vuelva a replicar la institución. Yo al tipo de 30 años que todavía sigue enseñando de manera distinta y el chico con 6.33 se lleva la materia, bueno, tenés tiempo para cambiarlo, pero la situación es esa, tenés que resolver ahora porque repite, ¿no? Entonces bueno, hay montones de cosas, eso es una decisión estratégica de quien conduce la escuela, de decir ‘bueno, ¿armamos la mesa?’ ¿Y voy a poner a todos los profesores que bochan a los pibes por lo que sea? Y a lo mejor yo pongo al profesor de matemática que es terriblemente exigente, de 1ro 3ra suponte, y el que viene a rendir es un pibe de 1ro 4ta, pobre pibe, el profesor le faltó sistemáticamente todo el año, entonces no tiene los mismos contenidos que el otro. Está en una situación de desigualdad, ¿sí? O hay que unificar criterios en inglés, todo el mundo enseña los colores de 1ro a 6to y hay que unificar criterios, entonces hay que romper con un montón de cosas... y cuando rompés cosas también tiene que ver con el tiempo, bueno, cambiar al profesor... yo tengo treinta años en esto y no me cambian de un día para otro, pero la situación del pibe es ahora y yo sé que si no lo toco este pibe está en la calle, no viene la familia, yo los conozco, se vino a anotar solo, y todas estas cuestiones por ahí el profesor no las conoce.”

Director escuela 2

### *PMI como ámbito de expresión, participación y pertenencia institucional*

Las estrategias realizadas en el marco del PMI que clasificamos de esta manera se llevaron a cabo, por un lado, mediante actividades extracurriculares de tipo lúdico recreativo ligadas generalmente a disciplinas artísticas, como el taller de teatro de la escuela 1 o los talleres de manualidades y carpintería de la escuela 4, y, por otro lado, a través de actividades que implicaron

el fomento de la participación de los estudiantes en programas externos a la escuela como el Parlamento Juvenil del Mercosur o en dinámicas internas de las instituciones como son la construcción de los acuerdos de convivencia y la conformación de los centros de estudiantes (también todas actividades que suelen requerir dedicación de tiempo por fuera del escolar). Todas las estrategias en esta línea apuntaron a trabajar sobre los sujetos estudiantes y no sobre la organización escolar ni el trabajo pedagógico. Uno de los objetivos de actividades como el taller de manualidades de la escuela 4 o la participación en representación de la escuela del programa Parlamento Juvenil del Mercosur de un grupo de estudiantes de la escuela 1 fue fortalecer el vínculo de los jóvenes con la institución escuela haciendo que estén “más en la escuela” y que “se apropien” de sus espacios para contribuir, entre otras cuestiones, a la reducción del abandono escolar. En palabras de los directivos:

“Ya este año empezamos a trabajarlo desde otro lado, buscando el Plan de Mejora más desde las actividades para que los chicos estuvieran más en la escuela, que se apropiaran de los espacios de la escuela, por eso pusimos artes marciales, por eso pusimos manualidades, junto con el CAJ, entonces venían los chicos a hacer estas actividades.”

Director escuela 4

“Nosotros notamos en la institución que mejora esto, que mejora las relaciones con los pibes que los sábados vengan [a las actividades de PMI] porque acá funciona también Patios Abiertos. Otro elemento que tiene que ver con la inclusión, porque hay talleres de guitarra, de electricidad, talleres de carpintería, hay talleres de teatro.”

Vicedirector escuela 2

Las actividades realizadas en esta línea de trabajo fueron análogas en su estilo y propósitos a las desarrolladas en el marco de otras políticas y programas educativos como los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)<sup>12</sup> o Patios Abiertos<sup>13</sup>. Las escuelas 2, 3 y 4 que tuvieron actividades de PMI los días sábados fueron las que también tuvieron dichos programas funcionando esos días y, por lo tanto, compartieron con ellos el espacio. En esos casos muchas veces se dio una circulación de los estudiantes por las diferentes propuestas y en la escuela 4 PMI llegó incluso a confundirse con los otros programas abriendo sus actividades a la comunidad<sup>14</sup>. Así lo relatan directivos y docentes:

---

<sup>12</sup> Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) constituyen la línea de acción para el Nivel Secundario del Programa Nacional de Extensión Educativa (PNEE) “Abrir la Escuela”, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Para más información al respecto visitar <http://caj.educ.ar/>.

<sup>13</sup> Patios Abiertos es un programa socioeducativo de la Provincia de Buenos Aires creado por Resolución DGCyE N° 2273/04.

<sup>14</sup> Las actividades de los programas CAJ y Patios Abiertos son desde la normativa abiertas a la comunidad en general, en cambio, las de PMI son para los estudiantes de las escuelas en las que se llevan a cabo. De todos modos, en los

“-¿Los chicos que vienen a Plan de Mejora después se quedan a CAJ o no necesariamente?”

-Sí, la mayoría se da una vueltita, mira si le gusta, sí, se comparten... Compartimos los chicos dentro de todo. Es que por ejemplo los chicos [de CAJ] van a tocar afuera [al patio] por ejemplo hoy, y el chico que sale no sé, que está dando matemática por decir, sale, le gustó y capaz que se queda, pega onda con los chicos y ya el sábado que viene hace lo mismo, viene y se queda con ellos.”

Docente PMI Inglés y Coordinador de CAJ escuela 3

“Directamente mi horario [de PMI] era de 9 a 11 y los chicos eran de los dos turnos, es más, estaba abierto a la comunidad así que no solamente venían de esta escuela, venían los sobrinitos de, los hermanitos, no había problema con eso.”

Docente PMI Manualidades escuela 4

Otro de los objetivos de las estrategias de PMI implementadas en esta línea apuntó a forjar determinadas disposiciones en los estudiantes vinculadas a la expresión, la participación y el involucramiento con la institución escuela y/o con los docentes y pares, como la conformación de un centro de estudiantes o la elaboración de códigos de convivencia, democratizando el espacio escolar y ampliando la concepción de la escolaridad sin reducirla a la cursada y aprobación de asignaturas de una currícula. Nos parece pertinente destacar que fue la escuela 1 la que necesitó financiar dichas estrategias con fondos del PMI, lo cual no es casual dado el escaso personal y la falta de recursos en general que la caracterizan (esto se vincula al tercer tipo de estrategia PMI que desarrollaremos en el apartado siguiente). Por otra parte, es interesante rescatar en esta línea una experiencia de la escuela 4 que implementó un taller de carpintería con el objetivo de pacificar la escuela ante un conflicto con jóvenes del barrio que estaban desescolarizados, para canalizar sus actitudes violentas y abrirles la puerta para que se expresen, participen de las actividades de la escuela y se sientan parte de ella:

(El director relata incidentes que tuvieron en 2014. Un grupo de jóvenes ex-alumnos que habían abandonado la escuela golpeaban y rompían los exteriores del establecimiento e insultaban y amenazaban al personal pidiendo comida. Aparentemente habían finalizado 3º año y no tenían dónde ir a 4º.) “Habían sido expulsados de alguna manera de la escuela. Y bueno, empezamos a trabajar con la inspectora y con la vice. Surgieron algunas propuestas como la de articular con la escuela técnica X. Los chicos en sexto año hacen unas pasantías profesionalizantes, entonces a través del plan mejoras organizamos unas jornadas con ellos de carpintería. Los invitamos a que participen [a los jóvenes que realizaban disturbios]. Ingresaron a la escuela con otras condiciones. El ofrecimiento del cuarto año para el año pasado también. Disponíamos de un aula en el turno tarde y venían los chicos de la escuela técnica, se compraban todos los materiales que se necesitaban y les enseñaron a hacer todo el funcionamiento de carpintería. Y a los chicos de afuera los invitamos a que vengan esos días y esos horarios. Que la

escuela estaba abierta, que era para ellos. Pero no cuando ellos quisieran sino cuando la escuela tuviera los espacios para ellos. Algunos lo fueron aceptando, otros no. Empezaron a participar. Se les ofreció participar tanto a los que estaban adentro como afuera la posibilidad de cuarto año que ya estaba aprobado. Algunos aceptaron, los tenemos de alumnos. En realidad fueron tres, hay uno solo que continua en el quinto, los otros dos están trabajando. Bueno eso fue cambiando, modificando algunas de las actitudes que tenían ellos.”

Director escuela 4

También en el marco de estas estrategias de PMI como ámbito de expresión, participación y pertenencia institucional una de las propuestas se enfocó en incentivar o mejorar las capacidades expresivas de los estudiantes mediante un taller de teatro:

“[El taller de teatro es] para que los chicos se puedan expresar, por ahí, de otra manera y conocer otros tipos de lenguajes, pero me pasó que se disparó para el lado psicológico, mucha catarsis familiar [...] [los estudiantes vienen a la escuela] con pocas ganas, como que vienen obligados, hacen lo justo y necesario, poco entusiasmo noto de parte de los chicos, incluso entrás a un salón y no te saludan, tenés que saludar varias veces hasta que te responden, apáticos en ese aspecto. Vos después los conocés particularmente y son chicos buenos, con muchísimas problemáticas familiares graves, pero en general como que no hay ganas de avanzar. Ahora me llama la atención verlos entusiasmados con el tema del teatro porque en un principio era como que nada.”

Docente PMI Teatro y Taller de Lectoescritura escuela 1

En lo que respecta a las concepciones sobre las desigualdades escolares que subyacen a este tipo de estrategias de PMI, consideramos que si bien en todas ellas hay un registro del origen social de las desigualdades escolares, buscan trabajar sobre los sujetos educandos y no sobre el trabajo escolar ni la organización escolar. Por otra parte, en el caso particular del taller de teatro de la escuela 1 encontramos una preocupación tan enfocada al impacto en lo individual que obtura la posibilidad de ver lo que aporta la escuela como institución y el contexto social a la producción de las desigualdades escolares. Así lo vemos en los relatos de la directora acerca de la reticencia de los estudiantes a participar y de sus dificultades para reflexionar y hablar:

“Ellos [los estudiantes] tienen que aprender a participar, cuesta, son bastante reticentes a participar. Ellos quieren que les den todo y bueno, entonces digamos que nos cuesta mucho, cada año más, que ellos participen, en realidad, que ellos reflexionen [...] no hablan.”

Directora escuela 1

Nos encontramos con una perspectiva en la que se consideran ciertas características personales como la debilidad o la incapacidad de los sujetos como la explicación sobre la situación

en la que se encuentran produciéndose una psicologización<sup>15</sup> y tendiendo a borrar los factores sociales que hicieron y hacen a la conformación de dichas características. En las escuelas que atienden a sectores vulnerables los procesos de psicologización de las relaciones sociales suelen combinar la singularización de los que padecen la exclusión con la victimización. Además, en dichos casos la escucha se presenta como un método de pacificación/control social garantizando la proximidad con los sufrientes<sup>16</sup>. Desde una perspectiva psicologizante e individualizante como ésta los objetivos cognitivos y no cognitivos de la escuela se mezclan y determinadas predisposiciones son consideradas prerequisites para una buena escolarización motivo por el cual actuar sobre aspectos psicológicos garantizaría esas precondiciones que permitirían espontáneamente el aprendizaje<sup>17</sup>.

### *PMI como recurso complementario*

Denominamos así al desarrollo de estrategias que con los recursos del programa PMI permitieron sostener, reforzar o llevar adelante actividades cuya realización se veía obstaculizada por insuficiencia de otros recursos. En esta línea de trabajo, cada escuela de acuerdo a su coyuntura aprovechó los recursos del PMI para fortalecer algunas acciones para las cuales no contaban con personal y/o espacio. De este modo, lo que aparece es una expresión de las desigualdades escolares que se vive pero no se expresa en sentidos específicos. Es la falta de acceso a recursos para sostener la tarea diaria lo que lleva a un uso casi en condición de resolver la emergencia:

“Y en el Plan de Mejora tenemos incluida a una profesora [de natación] porque nosotros la profesora de la materia, que no es natación es prácticas corporales y deportivas en el medio acuático, con más de 15 alumnos nombran un segundo profesor, por el periodo que estemos en la pileta, entonces acá se nombró a un segundo profesor, de quinto segunda teníamos 10 chicos, y teníamos un solo profesor, entonces nombramos a través del programa de Plan de Mejoras, una profesora más para que también pudiera trabajar y reforzar.”

Director escuela 4

Es raro que haya personal de maestranza en la escuela un sábado. Hay una señora limpiando los pisos, encargada de la puerta y de hacer y repartir mate cocido y galletitas a los estudiantes. Le consulto al director al respecto. Me comenta que para poder sostener las actividades de los sábados le asignó horas de PMI a una de las porteras.

Notas de cuaderno de campo, observaciones en escuela 2

---

<sup>15</sup> Gluz, N., Rodríguez Moyano, I. y Yapura, S. (2016). “Políticas de “inclusión”, condiciones de trabajo docente y construcción de sentidos: la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. En Actas del XI Seminario Internacional de la Red Estrado, Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización. Ciudad de México.

<sup>16</sup> *Ibíd.*

<sup>17</sup> Indarramendi, C. (2015). Politiques publiques et inégalités éducatives. Etude du programme intégral pour l'égalité éducative (PIIE 2003-2012) en Argentine. (Tesis Doctoral). Université Paris VIII - Saint Denis, France.

Como lo evidencian los fragmentos anteriores, las escuelas muchas veces no pueden dar respuesta suficiente a las exigencias que les presentan las nuevas normativas, programas y/o proyectos con la infraestructura que tienen, la cantidad de personal que les fue asignada y los puestos de trabajo docente tal cual están estructurados. En esta línea la escuela 1 destinó recursos a un profesor que se encargó del mantenimiento de las computadoras de docentes y estudiantes recibidas a través de otro programa (Conectar Igualdad), a un preceptor para que hiciera un seguimiento más personalizado de las trayectorias de los estudiantes y a una preceptora para que elaborara un proyecto de continuidad pedagógica y cubriera horas libres cuando en realidad dichas tareas debieran estar cubiertas o bien por el programa en cuestión<sup>18</sup> o por una dotación mayor de personal y/o una configuración del puesto de trabajo docente acorde a las tareas que se le requieren:

“Hacemos un seguimiento de los alumnos de sexto para que puedan recibir su título, y ahí dispongo de recursos, [...] tengo un preceptor asignado a ellos y eso lo hacemos con el Plan de Mejoras porque son horas que se van aparte, porque eso significa llamarlos, bueno, es una cuestión personalizada. [...] Nosotros no tenemos otros espacios para que el profesor-tutor pueda estar en la biblioteca o en lo que sea, entonces necesita un espacio aparte para hablar con los pibes. La cuestión son los tiempos en que se concretan las cosas, en el aula vos no podés dedicarte”

Directora escuela 1

Estas estrategias que fueron parte de la implementación del programa PMI no se ajustan directamente a las indicaciones establecidas en los lineamientos nacionales y jurisdiccionales y tampoco se preocupan particularmente por las desigualdades escolares entre los estudiantes, funcionan más bien como una solución temporal a determinadas necesidades de las escuelas que no implica ningún tipo de modificación en la organización escolar ni en el puesto de trabajo docente o el trabajo escolar. Sin embargo, el uso que se les da a los recursos en las estrategias enmarcadas en esta línea da cuenta de la fragmentación educativa como expresión de las desigualdades escolares sin pretender necesariamente intervenir sobre las trayectorias. Así lo relata la directora de la escuela 1:

“Ésta es una escuela chica, yo no tengo como en la Media<sup>19</sup> que tenés un montón de gente con cambio de función, horas pagas por el Estado. Acá no sobra nada, entonces esta cantidad de obligaciones nosotros las tenemos que cubrir, es decir, todo lo que podemos hacer. No hago todo, hago una parte.”

Directora escuela 1

---

<sup>18</sup> Algo similar ocurre con la participación en el programa Parlamento Juvenil del Mercosur mencionado en el tipo anterior, a las escuelas no se les asignan recursos para implementarlos por eso dependen de la buena voluntad y el trabajo no remunerado de los docentes o de recursos como los del PMI. La diferencia con Conectar Igualdad es que su implementación fue obligatoria, en cambio la participación de las escuelas en el otro programa es optativa.

<sup>19</sup> Hace referencia a la Escuela Media del barrio, la cual tiene más recursos por su mayor tamaño y por no estar, como la escuela 1, conformada por lo que anteriormente fueron otras dos escuelas.

## *Reflexiones finales*

Respecto de los modos de apropiación del PMI por parte de las escuelas seleccionadas, si bien las estrategias desarrolladas reconocen los límites de la gramática de la escolaridad para garantizar la escolarización de todos los jóvenes, sólo despliegan mecanismos ad hoc que denuncian dichas limitaciones sin modificar sus causas.

En la línea de PMI como espacio ad hoc para la acreditación, entre los sentidos sobre las desigualdades escolares que orientaron las prácticas de los docentes encontramos, en primer lugar, una mirada economicista que valora positivamente la existencia de estas clases de apoyo por la posibilidad de acompañamiento gratuito que brindan a sus estudiantes, y, en segundo lugar, encontramos perspectivas que consideran a la escuela como productora de desigualdades escolares debido a la forma que adopta la gramática de la escolaridad que provoca el fracaso escolar de muchos estudiantes y también a causa del ausentismo y/o la falta de compromiso individual de los mismos docentes. Las estrategias en esta línea en realidad apuntaron a responder a una de las expresiones que materializa las desigualdades escolares, como es el fracaso o la no presentación de los estudiantes a las mesas de exámenes de asignaturas previas, sin modificar sus posibles causas: el mecanismo de evaluación en sí, las prácticas pedagógicas docentes y/o su ausentismo, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo que respecta a las concepciones sobre las desigualdades escolares que subyacen a las estrategias de PMI como ámbito de expresión, participación y pertenencia institucional, consideramos que si bien en todas ellas hay un registro del origen social de las desigualdades escolares, buscan trabajar sobre los sujetos educandos y no sobre el trabajo escolar ni la organización escolar. Incluso en algunos casos encontramos una preocupación tan enfocada al impacto en lo individual que obtura la posibilidad de ver lo que aporta la escuela como institución y el contexto social a la producción de las desigualdades escolares produciéndose una psicologización de las relaciones sociales que singulariza a los estudiantes y convierte mecanismos como la escucha de los docentes en un método de control o pacificación social.

Por último, las estrategias que agrupamos bajo el nombre de PMI como recurso complementario no se preocupan particularmente por las desigualdades escolares entre los estudiantes sino que funcionan más como una solución temporal a determinadas necesidades de las escuelas que no implica ningún tipo de modificación en la organización escolar ni en el puesto de trabajo docente o el trabajo escolar. Sin embargo, el uso que se les da a los recursos en las estrategias enmarcadas en esta línea da cuenta de la fragmentación educativa como expresión de las desigualdades escolares.