

Políticas educativas y desigualdad escolar: El caso de los Planes de Mejora Institucional (PMI) en las escuelas secundarias de Argentina.

Vanesa Romualdo.

Cita:

Vanesa Romualdo (2017). *Políticas educativas y desigualdad escolar: El caso de los Planes de Mejora Institucional (PMI) en las escuelas secundarias de Argentina*. XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Montevideo.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-018/1988>

Título de la ponencia: “Políticas educativas y desigualdades escolares: El caso de los Planes de Mejora Institucional (PMI) en las escuelas secundarias de Argentina”

Autora: Vanesa Romualdo

E-Mail: vanesa.romualdo@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Resumen

El presente trabajo expone parte de los resultados de una tesis de maestría cuyo objetivo general es analizar los sentidos sobre las desigualdades escolares que se configuraron en las escuelas secundarias comunes del Conurbano Bonaerense a partir de los procesos de implementación del programa educativo nacional Plan de Mejora Institucional (PMI). La investigación se llevó adelante mediante una metodología de tipo cualitativo y desarrolló su trabajo de campo durante 2014 y 2015 en el marco de un proyecto de investigación más amplio¹ que se centró en el Conurbano Bonaerense, en cuatro escuelas de dos distritos de elevada vulnerabilidad social (La Matanza y José C. Paz). Analizaremos algunas dinámicas que se configuraron en las escuelas a partir de las estrategias que desarrollaron con la implementación del programa PMI. Nos centraremos en tres dinámicas (la tendencia hacia una pedagogía de la proximidad, la pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas y la reducción de contenidos curriculares a enseñar) que reconstruimos a partir de las percepciones de los docentes y lo que pudimos observar respecto de qué han podido hacer a partir del PMI reflexionando sobre su potencial impacto sobre las desigualdades escolares.

Palabras clave: políticas educativas – desigualdades escolares – escuela secundaria

Key Words: education policies – educational inequalities – secondary school

1

La tesis se enmarcó en el proyecto “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década” (UNGS) que se articuló con el proyecto UBACyT 2014-2017 “Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana” (en el cual la autora fue Becaria UBACyT). Para más especificaciones metodológicas ver Gluz y Feldfeber (2015) y Romualdo (2017).

El programa Plan de Mejora Institucional (PMI) en escuelas secundarias

El PMI es un programa educativo que propone a las escuelas elaborar proyectos institucionales para acompañar las trayectorias escolares y efectivizar el cumplimiento de la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel secundario establecida en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006. Fue creado por la Resolución CFE N°88/09² en el marco de los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” aprobados por la Resolución CFE N°84/09 que especifican lo establecido en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. CFE N°79/09 -PNEO-).

Nos interesa este programa particularmente porque propone intervenir sobre las desigualdades escolares a través de una estrategia común a todo el sistema 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.

2

Respecto de la implementación del PMI en escuelas secundarias comunes, ésta se inició en 2010 y es el Ministerio de Educación de la Nación el que, según la matrícula de cada escuela, 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. 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 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, por su parte, 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.

El PMI se constituyó desde el discurso oficial en una herramienta central para el cambio de la escuela secundaria y se configuró, a su vez, como programa de carácter universal, constituyendo este último atributo un desplazamiento significativo respecto de los procesos de intervención estatal para garantizar la extensión de la obligatoriedad escolar instaurados con la reforma neoliberal de los años noventa que se fundaron en la focalización compensatoria.

Consideramos relevante la apropiación que hacen del programa PMI las escuelas, centralmente los sentidos sobre las desigualdades escolares presentes en los proyectos institucionales que las escuelas definen y llevan a cabo, porque sostenemos 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.

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 (Ball, 1998).

Creemos que tanto la igualdad como la desigualdad social son un resultado institucional (Danani, 2008), es decir que las consecuencias sociales de las políticas públicas están mediadas por la configuración de la institucionalidad estatal y las acciones de los actores sociales. El problema que nos convoca tiene que ver con la situación actual del sistema educativo argentino, más específicamente con la obligatoriedad del nivel secundario vigente a partir de la LEN. Nos interesa pensar cómo la obligatoriedad del nivel interpela los mecanismos de producción y reproducción de las desigualdades escolares y cómo eso se expresa en las intervenciones estatales en materia de política educativa y en su apropiación por parte de las escuelas.

En este trabajo analizaremos algunas dinámicas que se configuraron en cuatro escuelas a partir de las estrategias que desarrollaron con la implementación del programa PMI. Nos

centraremos en tres dinámicas (la tendencia hacia una pedagogía de la proximidad, la pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas y la reducción de contenidos curriculares a enseñar) que reconstruimos a partir de las percepciones de los docentes y lo que pudimos observar respecto de qué han podido hacer a partir del PMI reflexionando sobre su potencial impacto sobre las desigualdades escolares.

La tendencia hacia una pedagogía de la proximidad

Notamos que en todas las estrategias realizadas en el marco del PMI el vínculo docente-estudiante aparece como algo central según los actores, se intentó generar relaciones afectivas cercanas con el objetivo de lograr la permanencia de los estudiantes en las escuelas y esto fue visto como condición de posibilidad del aprendizaje. Por otro lado, el hecho de que los docentes conocieran a los estudiantes en profundidad, sumado a un uso particular del espacio y a formas de agrupar a los estudiantes y de organizar las clases específicas, les habría permitido romper con las estrategias homogeneizantes y habría habilitado la individualización de los procesos de enseñanza atendiendo a las particularidades de cada estudiante, reconociendo las desigualdades sociales y escolares que los atraviesan y posibilitando el desarrollo de trayectorias escolares diversas.

Encontramos tres estrategias surgidas con la implementación del PMI en 2015 en las escuelas seleccionadas que confluyeron en la dinámica que decidimos llamar “pedagogía de la proximidad”: la realización de modificaciones en el uso de los espacios, el trabajo con grupos reducidos de estudiantes y la adaptación de ciertas normas disciplinarias.

En las cuatro escuelas analizadas los espacios que se utilizaron en las actividades correspondientes al PMI fueron los mismos que se usaban en las cursadas regulares: las aulas de clase. Sin embargo, dichas aulas no se utilizaron de la misma manera que en la cursada regular (organización graduada de modo anualizado que establece un aula por curso) sino que en ellas se mezclaron estudiantes de diferentes cursos o incluso cursantes de diferentes materias y, la mayoría de las veces, en grupos de menos integrantes que los presentes habitualmente en las clases regulares. Eso hizo que las actividades realizadas tendieran a una mayor proximidad entre docentes y estudiantes ya que por tratarse de

grupos reducidos de trabajo los docentes podían no sólo ubicarse cerca de los estudiantes físicamente sino que también se habilitaba la construcción de relaciones más personalizadas para individualizar las estrategias de enseñanza partiendo de la trayectoria específica de cada estudiante.

En algunas propuestas de PMI vinculadas a actividades artísticas o de tipo lúdico recreativo encontramos que la proximidad en muchos casos tuvo que ver con el tipo de actividad, donde se priorizan los vínculos personales y la expresión de lo afectivo:

“La vez pasada hacía frío, teníamos hambre encima, y como acá hay mate cocido y azúcar yo les dije que se traigan la próxima una tacita, y bueno, tenemos una pavita eléctrica, la calentaremos y tomaremos un té como para que salga más ameno, más taller.”

Docente PMI Teatro y Taller de Lectoescritura escuela 1

Compartir una merienda o transformar la organización celular del aula aparecen para los docentes como mecanismos para conocer más en profundidad a los estudiantes y realizar un mejor seguimiento y acompañamiento de sus trayectorias, pero, por otro lado, pueden contribuir a una atmósfera propicia para la psicologización de las relaciones sociales tornándose la escucha de los problemas personales de los estudiantes ejercida por los docentes sólo un mecanismo de pacificación y control (Fassin en Gluz, Rodríguez Moyano y Yapura, 2016) dejando de lado todo tipo de transmisión de conocimientos o presuponiendo que actuar sobre aspectos psicológicos de los estudiantes garantizaría condiciones que permitirían espontáneamente el aprendizaje (Indarramendi, 2015).

En las propuestas de PMI que consistieron en clases de apoyo la conformación de grupos reducidos de estudiantes y la mayor circulación por el espacio que eso les permitió a los docentes, pudiéndose acercarse a cada uno en particular, contribuyó a que fuera posible realizar un seguimiento del desarrollo cognitivo de cada joven a nivel individual y proponerles así diferentes metas a alcanzar. En palabras de los docentes:

“Lo que hago es escribir un cuadro o algo en el pizarrón, ese que tenemos acá, mientras ellos van copiando ese cuadro, hacemos un cuadro teórico, y después hacemos actividades prácticas, y en cada actividad que vamos avanzando, voy pasando por los bancos, a ver si se entendió, no se entendió, y charlo con cada uno

de los que están, con cada uno de los chicos. Y eso hace que de repente se genere un vínculo con ellos, porque a veces hay chicos que son muy extrovertidos y no tienen problemas para hablar, pero hay otros que no, entonces el acercarse a los bancos acá de ellos, eso me da un vínculo más personal, y me permite trabajar mucho con la materia, que tiene que ver con lo estético, que tiene que ver con los sentimientos, que si uno lo haría en forma grupal a veces lleva más tiempo.”

Docente PMI Lengua escuela 2

Otra de las dinámicas que también contribuyó a esta “pedagogía de la proximidad” fue la modificación o flexibilización de ciertas normas de disciplina o conducta de los estudiantes. Así, por ejemplo, en algunos casos con el objetivo de estrechar su vínculo con los estudiantes, los docentes para entrar en confianza permitieron un trato más informal o les habilitaron la libre circulación por el aula dejando de lado las reglas disciplinarias del “encierro”, eliminando la norma de la prohibición de los desplazamientos y dándole mayor relevancia a la oportunidad de aprovechar un ámbito de estudio y apoyo:

Uno de los estudiantes se levanta y mientras sale del aula grita ‘Profé ya vengo, voy a buscar las fotocopias’. El profesor PMI asiente con la cabeza. Luego de unos minutos dos estudiantes entran al aula y se sientan en el fondo. Vuelve el primer estudiante y se dirige al docente ‘Bueno me voy Mati, te vine a saludar’. Se dan la mano y un beso amigablemente y el estudiante se retira.

Notas de cuaderno de campo, observaciones en escuela 3

“-[En PMI] Conocés más a los alumnos, adquirís más confianza, tenés otra relación, que no la vas a tener en el aula. En el aula mantenés una distancia porque si vos le das cierto margen de confianza, se desbordan porque hay alumnos que hay que tenerlos cortitos, cero confianza. Inclusive los trato de usted, en clase generalmente los trato de usted.

-¿Y en PMI?

-No, para que entren un poco más... que se sientan más confiados y que me puedan decir, porque por ahí en clase yo lo voy a exponer ‘¿Cuánto es 7+9?’... Que no me sepa contestar, hacerlo pasar, los compañeros no van a preguntar nunca más. Yo por ahí pregunto, no me contesta, está bien, no me contesta, ya pasó, me

hago el tonto y sigo la clase. En PMI es distinto, no lo sabés, bueno, entonces vamos a estudiar las tablas.”

Docente PMI Matemática escuela 1

El tipo de vínculo que se construyó en estos espacios le permitió a los docentes correrse del lugar de vigilantes y “*dar confianza*” a los estudiantes sin perder el control de la clase, lo cual se vinculó directamente con el tamaño reducido de los grupos y el uso particular que se hizo de los espacios y los tiempos.

Nos parece interesante destacar que, a pesar de las modificaciones en el uso del espacio, en los tamaños de los grupos y en algunas normas disciplinarias, no podemos afirmar que las aulas en las actividades del PMI hayan avanzado hacia lo que Trilla y Puig (2003) denominan un “aula post-tradicional” o de “orden complejo”. A diferencia de lo que hubiera ocurrido en un aula post-tradicional, los estudiantes muchas veces no hicieron actividades diferentes a escuchar, leer, escribir o copiar ni trabajaron en grupos (simplemente a veces compartían los libros de los cuales copiaban). Lejos de un intento por propiciar algún tipo de crítica a los modos de inculcación tradicionales lo que observamos fueron esos mismos modos en un contexto más amable y ameno tanto para docentes como para estudiantes debido al tipo de vínculo establecido:

Algunos estudiantes están sentados solos, otros de a dos o de a tres. Los que están en grupos están copiando de un mismo libro. Las conversaciones que tienen no son sobre los trabajos en cuestión. El trabajo colaborativo se limita a prestarse los materiales.

Notas de cuaderno de campo, observaciones en escuela 3

El docente de lengua comienza su clase sobre las metáforas exponiendo frente al grupo. Hace un esquema en el pizarrón e indica a los estudiantes que lo copien. Los estudiantes se encuentran sentados en filas de a dos. Durante la exposición el docente da ejemplos a los estudiantes. ‘Si le digo a alguien que es una rata, ¿qué quiere decir?’. Los estudiantes responden ‘que es un ladrón’, ‘que es tacaño’. Luego solicita que marquen en el texto que tienen en la fotocopia las metáforas que encuentren. A medida que los estudiantes trabajan, el docente camina por el aula y pasa por los bancos.

Notas de cuaderno de campo, observaciones en escuela 2

La pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas

Un segundo tipo de dinámica surgida a partir de las estrategias que las escuelas analizadas llevaron adelante para implementar el programa PMI se vincula con la pretensión de una mayor permanencia de los estudiantes en las instituciones por parte de los docentes y directivos, la cual se manifestó oscilando sus fundamentos entre la salvación, el control/disciplinamiento y la recuperación de aprendizajes.

Las actividades enmarcadas en PMI apuntaron según los docentes, de uno u otro modo, a que los estudiantes pasaran más tiempo dentro de las escuelas, concebidas como lugares de salvación separados de lo mundano, y menos tiempo afuera donde la realidad es peligrosa y hostil. Así lo relatan los testimonios:

“El PMI está muy bueno porque los acercás a los chicos a la escuela y a veces no es solamente que el chico venga a rendir sino que tal vez si no viene a la escuela anda dando vueltas, se van a otros lados, en cambio acá vienen a la escuela y si tienen problemas ellos se acercan y hablan a los profesores o sea que también es una manera de contener a los chicos, si bien no es la función del PMI, obviamente, pero tampoco es la función de los profesores y sin embargo nosotros tenemos que escuchar a los chicos. Y bueno, si vos querés una inclusión efectiva tenés que... Lamentablemente es así, ¿no?”

Coordinadora PMI escuela 3

Por un lado, estar adentro de la escuela más tiempo implicaría “estar a salvo” del afuera y, por otro lado, nuevamente aparecen la escucha y la contención que pueden funcionar como mecanismos de control sobre los estudiantes, como en el caso de la dinámica que antes denominamos como “pedagogía de la proximidad”. Simultáneamente, ese tiempo “extra” en la escuela es visto por algunos docentes como tiempo de encierro útil (Foucault, 1976) ya que la consecuencia esperada es un mayor disciplinamiento de los estudiantes mediante la adquisición de ciertos hábitos, actitudes y disposiciones de responsabilidad y compromiso:

“PMI es para mantener a los chicos ocupados. Si están sin hacer nada se descarrilan, ¿viste?”

Vicedirectora escuela 1

“De esta manera sirve, se hace un sábado, ya esto al chico le requiere, o sea, venir un sábado a la escuela, es un cierto grado de compromiso, vienen, todos prestan atención, o sea, es como trabajar en vespertino.”

Docente PMI Sociales escuela 2

Por último, un tercer justificativo a esta pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas apunta a considerar los tiempos “extra” dedicados a las actividades de PMI (particularmente las que consisten en clases de apoyo) como momentos para la recuperación de aprendizajes. El elevado ausentismo estudiantil es uno de los problemas que más preocupa a docentes y directivos de las escuelas analizadas y los motivos por los que los estudiantes faltan son múltiples pero la mayoría pueden resumirse en precarias condiciones materiales y sociales de vida. Hay muchos estudiantes que trabajan, otros que deben hacerse cargo de familiares o tareas del hogar, son padres o madres, padecen enfermedades, viven en lugares que se inundan fácilmente, entre otras cuestiones. Los directivos se ven obligados entonces a flexibilizar cada vez más las reglas de asistencia a la cursada regular. En ese contexto los tiempos dedicados a las clases de PMI constituyeron una oportunidad de recuperación de ese “*espacio pedagógico*” perdido por los estudiantes con muchas inasistencias que, tal como relata la directora de la escuela 1, hace la diferencia porque “*no es lo mismo estar en la escuela que no estar aunque se lleve las materias*”:

“Nosotros por un lado tenemos siempre la estrategia del Plan Mejoras, independientemente, si no existiera, ¿Qué haríamos?, bueno, siempre recontratamos ese contrato pedagógico. Hay chicos que por ahí tienen un ausentismo de dos o tres meses, porque no vinieron, y se reincorporan o vienen de otro lado diciendo ‘No este año no puedo ir a la escuela, ya a esta altura del año no’, pero nosotros hasta el segundo trimestre les permitimos y bueno, no es lo mismo estar en la escuela que no estar aunque se lleve las materias. [...] Por eso te digo, con respecto al ausentismo tampoco somos estrictos en lo que marca la

normativa, si no que siempre tratamos de ir viendo cómo recuperamos ese espacio pedagógico.”

Directora escuela 1

La reducción de contenidos curriculares a enseñar

Una última dinámica que aparece en los relatos de los docentes pone en tensión las pretensiones del propio PMI al derivar en una reducción de los contenidos enseñados en esos ámbitos. Esta dinámica se manifestó centralmente en aquellos proyectos que consistieron en el dictado de clases de apoyo para la aprobación de materias pendientes o previas dado que, como se observó en todos los casos, se les dedicaron unos pocos encuentros y se seleccionaron y priorizaron unos pocos contenidos con la contradicción de tener que reponer toda una materia o todo un año de trabajo en un tiempo acotado.

Todos los docentes entrevistados hicieron referencia a que los contenidos que se enseñaron en PMI fueron siempre menos de lo que ellos mismos daban en sus materias durante la cursada regular y el recorte de la cantidad o la reducción de la profundidad los vincularon directamente con la falta de tiempo debida a la dinámica de implementación del programa y al hecho de tener que trabajar con grupos conformados por estudiantes de diferentes cursos simultáneamente:

“Fue aumentando la cantidad de chicos y te tenés que empezar a repartir de otra manera, qué sé yo, armar los trabajos y explicar los temas, y tratar de ser lo más sintético posible con todo, con los temas que vas a dar también, porque si no los tenés que tener todo el año, porque vienen 5, 6 diferentes y ¿cómo hacés para explicarles?”

Docente PMI Naturales escuela 3

“[PMI] Es distinto [a la cursada regular] porque primero que es bastante más reducido porque no se explican los contenidos en profundidad como se explican en el aula sino que vas explicando...son tres encuentros y se dan los temas de todo el año, entonces tiene otra dinámica [...] la desventaja es que cuando uno evalúa, evalúa menos del contenido que tendría que evaluar, no se evalúa la totalidad de contenidos que se ve durante el año, por una cuestión de tiempo no se puede...pero los chicos son responsables y si bien la cantidad de contenidos es menor,

ellos estudian [...] si tienen que venir directamente a la mesa no se presentan, en cambio así como uno les da un apoyo, ellos lo toman y se les da bien puntual lo que les va a tomar [...] no entra la totalidad de los contenidos del año, debe ser la mitad de los contenidos.”

Docente PMI Matemática escuela 2

Nos parece interesante retomar cómo se “recortaron” los contenidos y qué variaciones se pusieron en práctica en los modos de inculcación en los casos particulares de tres materias: inglés, educación física y matemática. En el primer caso, dos docentes de inglés de PMI de dos escuelas distintas coincidieron en que en sus clases enmarcadas en el programa ponían el foco en la gramática debido a que ésta “*se puede hacer estudiar de memoria*” y lleva menos tiempo que la práctica de la expresión (oral o escrita) o el análisis de textos en el idioma extranjero. Así lo explica una de las docentes:

“- ¿Y este compendio que vos me decís que armás para PMI es para todos igual?

- Sí, porque son temas que se ven en todos los años, lamentablemente como son tres clases yo no puedo implementar este tema nuevo del análisis de texto porque eso es un proceso, entonces en tres clases no se puede [...] les dejé bien en claro a ellos la primera clase que no iban a ser como clases de inglés que doy yo sino que les doy algo que es sistemático que es la gramática, cosa que últimamente no estoy dando tan sistemáticamente. Les doy algo que es gramática que es algo que pueden estudiar de memoria, que a corto plazo es algo que se puede hacer estudiar de memoria, en cambio el análisis de texto y eso es más trunco, se requiere más un proceso ¿no? Tiene mínimo 6 meses para poder analizar lo que es un texto, o un párrafo, entonces eso no lo doy, doy algo que se puede estudiar de memoria por ejemplo, was, -ing, y así, reglas, es ‘esto más esto más lo otro’, tipo matemática.”

Docente PMI Inglés escuela 2

Aunque en PMI enseñaban sólo gramática de manera mecánica, ambas docentes nos señalaron en sus entrevistas que no era ese el enfoque que le daban a su materia en sus clases regulares porque no lo consideraban apropiado para que los estudiantes aprendieran realmente la lengua extranjera. Ellas mismas no enseñaban la gramática

como un contenido en sí mismo y utilizaban otros modos de inculcación como por ejemplo el trabajo procesual para la lectura, comprensión y producción de textos.

En el caso de educación física en la escuela 3, nos encontramos también con contenidos y modos de inculcación en PMI diferentes a la cursada regular por el simple hecho de que la asignatura práctica se convirtió en teórica y los estudiantes en lugar de realizar actividad física hacían trabajos prácticos escritos que defendían de manera oral sobre contenidos vinculados a su vida cotidiana como “*el cuidado*” en el caso de las alumnas embarazadas, tal como relata el docente a continuación:

“Es teórico y ahora te explico por qué. Porque por lo general hay muchos chicos que por ausentismo se la llevan o porque trabajan o porque cuidan a alguien en la casa, entonces vienen de prácticamente todo el año o medio año sin hacer actividad física y vos el 22 de diciembre con 35 grados no los podés poner a correr. Por ahí sí a hacer algo técnico de algún deporte, pero nosotros preferimos darle algo teórico, de reglamento, de cuidados personales, depende de las situaciones. Nosotros tenemos chicas que están embarazadas, son madres y las preguntas apuntan ahí, al cuidado. La ayuda que nosotros tenemos es que venís los sábados, lo trabajamos y el 22 la rendís y ya tenés el trabajo práctico hecho, estudialo, básicamente las preguntas rondan en el trabajo práctico.”

Docente PMI Educación Física escuela 3

En cuanto a matemática, por las particularidades de la asignatura pero también como en los casos anteriores por una cuestión de falta de tiempo, encontramos que la docente varió sus estrategias didácticas con el objetivo de dar explicaciones “rápidas”:

“- ¿Cómo hacés para dar clases a tantos subgrupos diferentes al mismo tiempo?
- Voy dividiendo en grupos el pizarrón, individual o grupal y ya les traigo el material fotocopiado y listo para trabajar para no perder el tiempo [...] estos días que tuve bastantes chicos dividí el pizarrón en tres, 1º, 2º y 3º año y, por ejemplo, en 2º y en 3º se ven ecuaciones así que explico una ecuación que les sirve a los dos y después que cada uno trabaje. 1º, 2º y 3º lo explico en el pizarrón porque son más chicos y después 4º, 5º y 6º no, voy armando grupitos y les explico. Es así como rápida la explicación y ellos algo ya tienen porque ya vinieron a mejoras o porque les

quedó algo del otro año y si no les digo que en la semana busquen un profe particular o que me vengan a buscar a mí a la escuela o a cualquier profesor de matemática que tengan en el aula, que les pregunten a ellos. Uno les da unas herramientas, yo les digo, estoy toda la tarde, vengan a buscarme a la escuela.”

Docente PMI Matemática escuela 2

A la luz de los testimonios vemos que en los tres casos los recortes de contenidos se efectuaron con el objetivo de obtener algo sencillo que los estudiantes pudieran resolver en un período muy acotado de tiempo.

Otro de los factores a causa de los cuales se realizaron recortes de contenidos curriculares, además del tiempo, fueron los criterios de agrupamiento de los estudiantes en las clases de apoyo que implicaron la definición de ciertos contenidos comunes para enseñar a jóvenes de diferentes cursos o en diferentes condiciones de regularidad en un mismo espacio y tiempo, tal como relatan los docentes:

“A mí me dijeron [los directivos] que lo que tenía que dar era una especie de compendio de temas que se ven en todos los años, y eso fue lo que hice.”

Docente PMI Inglés escuela 2

“En el PMI desemboca, prácticas del lenguaje, que son de primero a tercer año, literatura de cuarto, quinto y sexto, y planes que ya caducaron, por ejemplo, lengua y literatura, polimodales, o EGB es como una previa, por eso hay chicos de más de 30 años.”

Docente PMI Lengua escuela 2

En ese sentido, una de las escuelas puso en práctica un criterio de agrupamiento de los estudiantes por áreas en lugar de por asignaturas para el cual se realizaron adaptaciones curriculares que implicaron una definición de contenidos que no se hizo para trabajar interdisciplinariamente sino debido a la falta de recursos, para poder dar “*un pantallazo*” de los temas, según explican los directivos:

“No es que es distinto al aula. En realidad por cómo están agrupados... No están agrupados por año. Vienen y nosotros definimos un plan. Por ejemplo, en ciencias sociales no es que el chico viene por geografía o viene por metodología sino por

ciencias sociales. Y en ciencias sociales hacemos un abstract y trabajamos en ciencias sociales desde la familia, el Estado y trabajamos con la última dictadura que consideramos que son los núcleos que deberían saber en ciencias sociales. Por ahí el chico se llevó geografía... Si es geografía puede rendirlo normalmente en la mesa que tiene. Este plan es de ciencias sociales... porque si no, no te serviría el Plan Mejoras porque hacés un Plan Mejoras tal vez para dos de geografía, dos de historia, cinco de metodología, cuatro de filosofía. No, damos un pantallazo con un eje vertebrador [...] son adaptaciones curriculares porque por ejemplo, ciencias sociales, en alguna de las materias de ciencias sociales, el chico vio, suponete, viene por historia pero el concepto de familia, cómo nace la familia, el proceso de socialización, seguramente lo vio en sociología o lo vio en filosofía o en historia, ¿entendés?”

Director escuela 2

“En el caso de sociales lo quisimos organizar más y no pudimos, por ahí el de lengua lo pudo manejar distinto, nosotros porque tenemos varias materias en una, eso es una de las críticas que nos hacen, pero no podemos poner un profesor de geografía, un profesor de sociología, un profesor de metodología, un profesor de... Porque el Plan Mejora te da una x cantidad de dinero y de recursos y decís ‘¿cómo lo hago?’, ¿Se entiende? No es tan sencillo.”

Vicedirector escuela 2

Por último, la implementación de un régimen que combinó asistencia con acreditación para sortear las mesas de exámenes en la mayoría de las propuestas de clases de apoyo enmarcadas en el PMI fue otra de las dinámicas que se configuraron operando en detrimento de la enseñanza de contenidos curriculares. En dichas propuestas la relevancia otorgada al requisito de asistencia, en muchos de los casos, fue mayor a la concedida a la evaluación de aprendizaje de los contenidos curriculares. A continuación la descripción de la dinámica en palabras de los docentes:

“El planteo era trabajar con grupos más reducidos, alumnos que estábamos trabajando actualmente o grupos reducidos que adeudan la materia, y darles la posibilidad diciéndoles a los alumnos ‘Si venís al PMI no vas a rendir a la mesa de examen, pero tenés que cumplir con estas condiciones: venir a todas las clases’.”

Docente PMI Matemática escuela 1

“Hay una condición sine qua non, que ellos tienen que venir sí o sí al Plan Mejoras a todos los encuentros. Al que faltó un encuentro a un sábado, prácticamente se lo baja del proyecto, no es que... Porque ya que le estamos dando la oportunidad de que haga la materia o que prepare la materia en tres o cuatro encuentros la condición sine qua non es que vengan y que sea presencial, porque tiene que haber una presencia en ese sentido, y eso es... responden los pibes, los pibes vienen, la tienen clara, que tienen que venir, se sienten acompañados, saben que lo hacemos para darles una posibilidad, para darles una mano, para ayudarlos, lo entienden, los padres también están contentos.”

Vicedirector escuela 2

“Yo lo que le pido a los docentes es que evalúen con criterio, o sea, no diste el tema, lo dio otro profesor, entonces no podés poner un aplazo o desaprobado, eso es lo mínimo. Hay una predisposición de los chicos de venir, hacer, entonces es algo de criterio.”

Directora escuela 3

Mediante este régimen particular de asistencia-acreditación estas dinámicas no intervienen sobre los patrones de promoción ligados a la graduación anualizada propia de la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001) que son reproductores de desigualdades escolares sino que hacen más bien un corrimiento del eje de la acreditación de la evaluación de conocimientos hacia la evaluación de comportamientos (Van Zanten, 2008) como la asistencia.

Las dinámicas en esta línea condujeron a que los docentes adaptaran sus exigencias en materia de contenidos eliminando los puntos más difíciles, simplificando las explicaciones, seleccionando los elementos más relacionados con la vida concreta o los intereses de los alumnos y adecuando también sus métodos de trabajo dando un lugar menos importante, por ejemplo, a ejercicios escritos que piensan más difíciles (Ibíd.). Esto puede incurrir en una retención a costa de la exclusión del conocimiento (Tenti Fanfani, 2007) incluso cuando la mayoría de los docentes justifica el recorte de contenidos realizado por la insuficiencia de tiempo y de recursos del programa PMI y no por atributos individuales de los estudiantes.

¿Aportes para la intervención sobre las desigualdades escolares?

A modo de cierre podemos afirmar que encontramos algunas tensiones entre las dinámicas que se configuraron a partir de las estrategias llevadas a cabo por las escuelas analizadas al implementar el PMI y los efectos que pueden llegar a tener sobre las desigualdades escolares.

Tanto las dinámicas tendientes a una “pedagogía de la proximidad” que consistieron en la modificación del uso de los espacios, la conformación de grupos reducidos de estudiantes y la adaptación de algunas normas disciplinarias, como el hecho de que los jóvenes pasen mayor cantidad de tiempo en las escuelas podrían, potencialmente, contribuir a la superación de algunas desigualdades escolares al mejorar el trabajo pedagógico mediante la posibilidad de que los docentes tengan un mayor conocimiento de las trayectorias de cada uno habilitando un mejor seguimiento y una individualización de la enseñanza pudiendo ajustarla a los puntos de partida particulares. Sin embargo, algunas de estas dinámicas pueden operar también reproduciendo ciertas desigualdades escolares mediante la psicologización de las relaciones sociales, dándole más centralidad a lo afectivo y a la contención de los estudiantes que se escolarizan en situaciones de extrema vulnerabilidad en detrimento de la adquisición de conocimientos, utilizando la escucha y la contención sólo como mecanismos de control o los tiempos “extra” de escolaridad únicamente para el disciplinamiento de los jóvenes. Al mismo tiempo, eso no quita que las dinámicas vinculadas a la pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas también puedan derivar en la constitución de espacios de efectiva recuperación de conocimientos, tendiendo así a la compensación de algunas desigualdades escolares.

Por otro lado, aunque las dinámicas anteriores puedan habilitar la individualización de los procesos de enseñanza, un mejor seguimiento de los estudiantes que garantice su permanencia en las escuelas y espacios de compensación y recuperación de saberes, sus efectos sólo podrían ir en detrimento de las desigualdades escolares si estuvieran acompañadas por una definición de contenidos curriculares realizada teniendo en cuenta la diversidad de trayectorias escolares existentes. Si se deja de lado la transmisión de saberes significativos se corre el riesgo de caer en un demagogismo juvenil y adolescente,

el cual consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva y respeto a la cultura joven sin que éstos desarrollen los conocimientos y las actitudes complejas necesarios para su inserción social y política en el mundo adulto (Tenti Fanfani, 2003). Si el “recorte” de contenidos implica bajar el nivel de exigencia, disminuir las instancias de evaluaciones o utilizarlas para sancionar o recompensar la actitud ante las normas escolares, como la asistencia a clases, y no los progresos académicos (Van Zanten, 2008) podría estar abonándose a la reproducción de desigualdades escolares más que a su superación.

Bibliografía y fuentes citadas

Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34:2,119-130. DOI: 10.1080/03050069828225.

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.

DINIECE. (2013). Procesos de mediación de en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El Plan de Mejora Institucional. Serie Educación en Debate N° 13.

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.

Gluz, N. y Feldfeber, M. (2015). Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década. Buenos Aires: Universidad Pedagógica (UNIPE) (En prensa).

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.

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.

Ley Nacional N° 26.206/2006.

Resolución CFE N° 79/09.

Resolución CFE N° 84/09.

Resolución CFE N° 88/09.

Romualdo, V. (2017) Políticas educativas y desigualdades escolares: El caso del programa Plan de Mejora Institucional (PMI) en el Conurbano Bonaerense. Tesis de la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación Media en la Argentina: Desafíos de la universalización. Buenos Aires: IIPE.

----- (2007). La cuestión social y la escuela. Ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI.

Trilla, J. y Puig, J. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 325, 52-55.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Traducción de Mónica Utrilla. México: FCE.

Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*, Buenos Aires: SXXI Editores.