



Investigación: “Estudio sobre el abandono escolar en las Escuelas Secundarias de Gestión Pública del Distrito de Merlo”.

Director: Prof. Pablo Escariz

Codirector: Prof. Jorge Sánchez

Equipo de trabajo:

Pablo Escariz (Director), Jorge Sánchez (Codirector), Adrián Verón (Investigador), Domingo Greco (Investigador), Alejandro Gómez (Investigador), Jorgelina Medicci (Investigadora), Daniel Gómez (Becario), Melina Batallé (Becaria), Mónica Paulucci (Becaria), Edith Ludovico (Becaria), Paula Ibarbia (Becaria), Facundo Silva (Becario), Miguel Cristiano (Becario), Mario Caballero (Becario), Mariela Tolay (Becaria), Fátima Anglada (Becaria), Graciela Gómez (Becaria), María Soledad Jimenez (Becaria), Diego Blanco (Becario), Soraya Irazar (Becaria), Daniela Franco (Becaria), Nicolás Flores (Becario).

Agradecimientos

A todos los miembros del Grupo GUIES, una experiencia de producción colectiva.

Dedicatoria:

Este trabajo tiene sentido gracias a dos actores importantes del sistema educativo y es a quienes queremos reconocer: los equipos de inspectores y directivos y al personal docente de las instituciones educativas.

Los inspectores jefes distritales apoyaron nuestra labor, considerando importantísimo el encuentro con la universidad, los y las inspectoras que se preocuparon por la situación de las escuelas y capacitación de equipos directivos, los equipos directivos que abrieron sus escuelas y nos permitieron conocer su actividad de gestión.

Párrafo aparte merecen los y las docentes de las escuelas del distrito de Merlo que con su accionar apasionado buscan una escuela inclusiva para todos y todas.

El Secretario de Investigación que siempre nos apoyó y puso una mirada crítica cada vez que necesitamos su consejo y asesoramiento.

Y a la Universidad Nacional del Oeste, que apoya la investigación y está comprometida con lo que sucede en su población de influencia.

Resumen:

Esta investigación busca encontrar relaciones entre el abandono escolar y la gestión de los equipos directivos de las escuelas medias de gestión pública en el distrito de Merlo

Nos propusimos conocer cómo los distintos modelos organizacionales de gestión educativa impactan en el fenómeno del abandono, para poder identificar los factores que, hacia el interior de la institución, pueden prevenir la deserción

Se trabajó con los conceptos de: Proyecto Institucional, tal como lo designa la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Comunicación, trabajo en equipo y modelos de gestión (administrar, gestionar, gobernar)

El trabajo de campo tuvo a los equipos directivos y a los docentes de las escuelas como eje de las encuestas y entrevistas realizadas.

Esta búsqueda ayudó a realizar algunas recomendaciones que pueden extenderse a las escuelas secundarias de nuestra provincia y no solo a las del distrito de Merlo.

Palabras clave:

Abandono escolar; escuela secundaria; equipos directivos; gestión educativa.

Abstract:

This research seeks to find relationships between school dropout and the administration of the management teams of state-run secondary schools in the district of Merlo.

The object of this study is to find out how the different organizational models of educational management affect the dropout phenomenon, in order to identify the factors that, within the institution, can prevent dropout.

We have worked with the concepts of: Institutional Project, as designated by the General Directorate of Schools of the Province of Buenos Aires, Communication, teamwork and management models (administrate, manage, and govern)

The fieldwork had the management teams and the teachers of the schools as the axis of the surveys and interviews carried out.

This research have helped make some recommendations that can be extended to secondary schools in our province and not only to those in the Merlo district.

Keywords:

School dropout; secondary school; school management team; education management.

Índice

Introducción

Marco conceptual

- Proyecto institucional y Modelos de gestión
- Organización - Organigrama
- Comunicación
- Trabajo en Equipo

Estado del Arte

- Instituciones educativas
- Trayectorias escolares
- Políticas públicas
- Vulnerabilidad socioeconómica

Recorrido del trabajo

Presentación de la variable independiente

Trabajo de Campo

- Consideraciones sobre el trabajo de campo
- Análisis del trabajo de campo
- Análisis de una escuela con Tasa de abandono interanual superior a la media del Distrito
- Análisis de una escuela con Tasa de abandono interanual inferior a la media del Distrito

Conclusiones: recomendaciones y propuestas

Anexo I: Encuesta a Directivos sobre las Causas del abandono de estudiantes

Anexo II: Encuesta a Directivos

Anexo III: Encuesta a Docentes

Anexo IV: PI Descripción de la Visión según Directivos

Anexo V: PI Descripción de la Visión según Docentes

Anexo VI: PI Descripción de la Misión según Directivos

Anexo VII: PI Descripción de la Misión según Docentes

Anexo VIII: PI Enunciación de Ideas Fuerza según Directivos

Anexo IX: PI Enunciación de Ideas Fuerza según Docentes

Introducción

En la Argentina, la escuela secundaria empezó a ser obligatoria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206). Antes de ello, para buena parte del ámbito educativo, la deserción de un alumno se presentaba como una situación posible, ante la cual no había demasiado para hacer.

Quienes trabajamos en el nivel secundario hemos escuchado más de una vez la frase *ese alumno no está para la escuela*: en este apotegma que circulaba en una parte del cuerpo docente subyacía la idea de que el propio contrato fundacional de la escuela no suponía un espacio inclusivo para el conjunto de la sociedad. Tal noción, además, no parecía representar en sí misma un problema. Gracias al progresivo cambio de paradigma, acompañado por políticas públicas que devinieron en la formulación de un marco normativo específico, esta mirada sobre los estudios en la escuela secundaria cambió profundamente. Sin embargo, no ha logrado evitar los altos índices de abandono que aún se registran en la provincia de Buenos Aires.

En ese marco, desde la Universidad Nacional del Oeste (UNO) nos propusimos estudiar esta problemática en el partido bonaerense de Merlo y construir conocimiento en torno a ella, junto con docentes y alumnos de la Licenciatura en Gestión Educativa; es decir, llevar a la Universidad al territorio, generando aportes concretos a la situación particular del distrito.

En un inicio, desde la cátedra *Organización y Administración Escolar*, consideramos los conceptos de Gestión, Proyecto institucional, Equipo directivo, Comunicación y Trabajo en equipo para analizar una posible correlación entre la conducción de las unidades educativas y el índice de abandono escolar que reportan; esto es, conocer qué tipo de proyectos institucionales constituyen y qué políticas de retención se ponen en práctica para evitar la deserción.

A medida que nos aproximamos al fenómeno, y entendimos su complejidad, incorporamos a la investigación a otras cátedras para integrar nuevas variables y perspectivas de análisis asociadas a ellas.

En paralelo, definimos un corpus de estudio que contempló tanto a aquellas escuelas que mantienen altos índices de abandono, como, en el otro extremo, a

un grupo de instituciones educativas en las que se verifica que la mayoría de sus alumnos concluyen sus trayectorias académicas.

Nos propusimos, entonces, conocer cómo los distintos modelos organizacionales de gestión educativa impactan en el fenómeno del abandono, para poder identificar los factores que, hacia el interior de la institución, pueden prevenir la deserción.

Bajo esta premisa, iniciamos una exhaustiva investigación sobre estudios previos asociados al abandono escolar en Argentina, entre los que distinguimos dos enfoques: uno que pone el eje en aquellos aspectos externos a la institución educativa, y otro que busca las razones dentro del propio ámbito escolar.

En cuanto a la obtención de datos locales, contactamos a la Jefatura del distrito y, por su intermedio, a las Inspectoras de área. Ellas nos proveyeron la información y nos facilitaron tanto el acceso a las escuelas como el contacto con los equipos directivos, quienes, a su vez, habilitaron el diálogo con los docentes. A través de esta red de actores, abordamos el trabajo de campo.

Esperamos, en tal sentido, que nuestro análisis y las propuestas que de sus conclusiones se desprenden, representen una contribución concreta para lograr la disminución de los índices de deserción en el Municipio y así consolidar la calidad educativa de nuestras instituciones, porque tenemos la profunda convicción de que el propósito y compromiso de la Universidad Pública es y debe ser la mejora de las condiciones de vida de las comunidades que las albergan.

Marco Conceptual

A partir de la hipótesis de investigación planteada, haremos una serie de conceptualizaciones acerca de qué entendemos por **institución**: cómo se organiza; qué tipo de roles desempeña el equipo de gestión; y cómo inciden en ella los aspectos referidos a la comunicación y el trabajo en equipo.

Proyecto institucional y Modelos de gestión

Schlemenson (1998) define a la **institución educativa** como un conjunto de personas organizadas en **comunidad** en función de cumplir con un objetivo o **proyecto**:

Es un sistema socio-técnico interpersonal, deliberadamente creado para la realización de fines específicos configurado alrededor de un proyecto concreto, tendiente a satisfacer necesidades manifiestas y latentes de sus miembros y de una audiencia externa (p.38).

Schlemenson (1998) plantea seis dimensiones en torno a toda organización: el proyecto, la estructura organizativa, las relaciones interpersonales o la integración psicosocial, los recursos humanos, los grupos internos de poder y el contexto. Según este autor, el **proyecto** es el punto de inicio de toda institución, lo que cimienta las bases de su organización.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, es la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) la que establece el marco normativo para la gesta del proyecto institucional, a partir de la Ley de Educación Provincial 13.688, que dispone que toda la comunidad educativa participa de la construcción de su proyecto y que también determina la necesidad de desarrollar los procesos de autoevaluación de las prácticas pedagógicas y de la gestión.

El Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, caracteriza al **proyecto institucional (PI)** como herramienta para desarrollar estrategias que permitan la resolución de problemas; es decir, una **herramienta de gestión proactiva**. Este Reglamento, que establece los

contenidos y los aspectos técnico-pedagógicos que corresponden al proyecto institucional, lo define en su Artículo 93 como aquella *“planificación sustentable en el tiempo que busca asegurar la mejor realización del acto educativo”*. Supone así el acuerdo institucional de la comunidad educativa *“con el propósito de lograr sus fines y objetivos en el marco de las políticas educativas”*. Su construcción requiere de la organización de tiempos y espacios que promuevan el desarrollo del trabajo colectivo, *“con el fin de garantizar la más amplia participación de la comunidad educativa”* (Art.94) y *“deberá facilitar la identificación de las problemáticas institucionales y la elaboración de estrategias para darles respuesta”* (Art.95).

El **PI** se concibe entonces como un **trabajo colectivo** y su formulación responde a dos preguntas básicas: *¿Quiénes somos?* y *¿Hacia dónde vamos?* Se trata de la **Visión** y **Misión** de cualquier organización, nociones medulares que rigen la vida institucional. Según la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia (2019) estas definiciones nos permiten repensar la identidad organizacional; proyectarse e imaginarse en el mediano y largo plazo. Su construcción responde al propósito colectivo interpelado por la historia institucional, su cultura, el contexto, la comunidad, los lineamientos y todo aquello que la constituye como tal, respetando sus singularidades. La **Misión** formula los propósitos de la institución, aquello que desea realizar y cómo lo hace en el presente, pensando en el mediano plazo. Es lo que otorga dirección y sentido a las actividades diseñadas, asumiendo una unidad en los miembros de la comunidad educativa. La **Visión**, en cambio, representa la imagen de lo esperado a largo plazo, dentro de sus posibilidades, permite visualizar el presente con proyección a futuro marcando el rumbo de la institución. Constituye la meta que se desea alcanzar en un tiempo determinado.

El **Proyecto institucional** debe entonces contar con un **diagnóstico** que releve datos cuantitativos y cualitativos, detectando situaciones problemáticas y desafíos a priorizar; una **Visión** que establezca un escenario deseado a largo plazo, y la construcción de la identidad institucional; una **Misión**, o razón de ser de la escuela; un **plan de acción** en tanto diseño de estrategias y acciones para alcanzar los objetivos, indicando plazos y responsables; y por último, un conjunto de **procesos de monitoreo** y **autoevaluación** que permitan identificar los aciertos y desvíos, y así ajustar o reorientar las acciones de ser necesario.

Para el desarrollo de los **modelos de gestión**, tomaremos definiciones de los autores Casassus (2002) y Marturet, Bavaresco, Torchio, Íbalo y Calarco (2010), definen que la **gestión educativa**:

busca aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación. El objeto de la disciplina es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por lo tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la gestión y las de la educación (Casassus, 2002, p. 2).

Se parte, entonces, de tres ideas: **administrar**, **gestionar** y **gobernar**. Las dos primeras se centran en la planificación de acciones que se desarrollan en la escuela, mientras que la tercera incumbe a la figura central sobre quien va a recaer esa acción: el estudiante. Bajo esta perspectiva, la institución educativa se comprende como un todo, en el que se ajustan las decisiones para lograr que ese alumno aprenda, tratando así de generar un cambio en el escenario ético-político de la escuela.

La acepción tradicional del término asociaba a la administración con una función de ejecución. Se trataba de la puesta en práctica de un proyecto pensado fuera de la institución, sustentado en la diferencia entre aquellos que planifican y quienes lo llevan a cabo. En contraste con este modelo idealizado, pensado

generalmente para ser aplicado a una población homogénea, en la década de 1980 comenzó a adoptarse una mirada más compleja y real, que entendió que

Gestión es un concepto más genérico que administración. La práctica de la gestión hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones que vienen del centro. Las personas que tienen responsabilidades de conducción, tienen que planificar y ejecutar el plan. El concepto de gestión connota tanto las acciones de planificar como las de administrar (Casassus, 2002, p.6).

En línea con esta visión, para nuestra consideración sobre este aspecto del trabajo, **los directivos gestionan**, pero a partir de ciertas premisas fundamentales. La primera de ellas es que la gestión tiene al directivo como centro de la **administración**:

Un “buen” director es aquel que puede organizar eficazmente el día a día de la institución y administrar responsablemente los recursos que el Estado brinda (Marturet, et al., 2010, p. 12).

La segunda de ellas es la noción de gestión como forma de **liderazgo**:

(...) gestionar es algo más que administrar. Y ese algo más requiere ser competente para construir escuelas eficaces, capaces de satisfacer las demandas que recibe. Estas demandas del “afuera” operan como un deber ser que excede el cumplimiento de la normativa, en tanto exige al director, como sujeto individual, lograr el éxito de la institución que dirige (Marturet, et al., 2012, p.13).

Por último, la idea de gestión comporta la noción de **gobierno**:

El desafío es recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión, entender la conducción de una escuela como una práctica política/ pedagógica. En este sentido, se trata de trabajar en la articulación de políticas, tejiendo entramados para crear condiciones, de modo que

en la escuela puedan estar todos los niños aprendiendo (Marturet, et al., 2012, p.15).

De estas tres nociones, se concluye:

*(...), desde esta perspectiva, el director no es sólo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de las competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Director es quien busca **generar condiciones** para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse (Marturet, et al., 2012, p.16).*

Esta definición nos conduce a considerar que quien gobierna atiende a la directriz de las autoridades, las solicitudes administrativas de la Dirección de Escuelas, y las demandas y requerimientos de los cuerpos de Inspectores, todos ellos aspectos destinados a garantizar el normal funcionamiento de un proyecto educacional a gran escala. En complementación, es tarea privativa del director, quien ejerce el gobierno dentro de la escuela, observar las particularidades de la institución y sus actores, para generar las condiciones específicas que posibiliten que el alumno, en tanto centro de este modelo, pueda afrontar el desafío de aprender y concluir sus estudios.

A la hora de llevar adelante una institución como es la educativa, es importante que el **modelo de gestión** sea consecuente con sus metas, el trabajo con los docentes, el contexto, la comunicación y los problemas que se presentan.

La idea de **gobernar** la escuela permite trabajar las variables que inciden en los cambios de modelo educativo: ya no aspiramos a la uniformidad ni homogeneización en las aulas, sino a trabajar con las individualidades que nos acercan nuestros alumnos. Este cambio de mirada debe traducirse también en un cambio en el modelo de gestión.

Organización - organigrama

La segunda dimensión que presenta Schlemenson (1998) es la **estructura organizativa**, a la que define como *“el sistema interrelacionado de roles oficialmente sancionados que forman parte del organigrama y de la definición de funciones y responsabilidades”* (p.41). Se trata de la manera en que se dispondrán y relacionarán entre sí los distintos recursos humanos dentro del marco formal la organización. Ello supone la asignación de roles diferenciados, con límites expresos.

Para gestionar un proyecto es fundamental tener en cuenta las individualidades de los docentes que sostienen el colectivo. Para ello el equipo directivo debe dejar de lado una visión tradicional de conducción y desarrollar en cambio competencias que le permitan ejercer un **liderazgo distribuido**. En relación con este concepto, Leithwood y Riehl (2005), Spillane (2006) y Harris (2009; 2012), coinciden en caracterizarlo como una función de la organización, orientado a distribuir poder e influencia para la convergencia de propósitos académicos compartidos. Tal distribución se apoya en la estimulación de la interacción social con el fin de desarmar una perspectiva unipersonal y jerárquica, y traspasar así el poder a terceros. Particularmente, Harris (cit. en Zener, 2011) sostiene que la distribución del liderazgo no significa la delegación de tareas del director a los demás, sino una forma de acción colectiva que integra actividades de muchas personas que trabajan en la escuela, orientada al cambio y la mejora. Anderson (2010), por su parte, refuerza que la idea del liderazgo distribuido no debe confundirse con la distribución burocrática de funciones y tareas de la administración escolar y la gestión de instrucción. Esta propuesta refiere, más bien, a una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos, en un esfuerzo coordinado hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, como lo señala Ávalos (2011), en el contexto de las comunidades de prácticas docentes, este enfoque de liderazgo no consiste simplemente en que los participantes se asignen roles diferenciados, sino en la toma de conciencia de todos y cada uno de que se tiene un rol y un aporte que es esencial para que las tareas que se formulen lleguen a término (Maureira, Moforte & González, 2014).

En toda organización hay una **estructura de trabajo**, es decir, los roles que los integrantes van a desempeñar. Schlemenson (1998) plantea que la fijeza de estos roles es lo que permite que se pueda describir cómo funciona la organización desde el punto de vista formal.

En una institución educativa y según la estructura formal, quien ocupa la cúspide de la pirámide de trabajo es el director; es el responsable de gestionar. Pero para lograr cumplir con los objetivos es importante ponerlos en común con el resto de la comunidad, trabajar en equipo y coordinar las articulaciones necesarias en las prácticas educativas cotidianas para sostener la dinámica escolar. Schlemenson (1998) plantea que la falta de una estructura definida puede generar una situación anárquica, en la que se provocan roces y conflictos dentro de la escuela.

Comunicación

Un tercer aspecto a profundizar en el análisis de una organización según Schlemenson (1998) **son las relaciones interpersonales o la integración psicosocial**; esto es, las relaciones recíprocas que surgen dentro de un sistema, reguladas por leyes institucionales vinculadas al proyecto educativo, su estructura y política, que suponen un tipo de comportamiento individual y grupal. En la estructura organizacional que da marco a estas relaciones, la **comunicación** cumple un rol fundamental: incide en el proceso de integración interpersonal e intrapersonal así como en la calidad educativa misma.

En los orígenes del sistema educativo, la comunicación, signada por el **modelo burocrático**, se consideraba la simple transmisión de una directiva. Al respecto, Pozner, Ravela y Fernández (2000) plantean:

(...) se utilizó como mecanismo de comunicación formal la vía documental, en la cual era el requerimiento principal la redacción de resoluciones y notificaciones normativas. En este modelo, la comunicación, también está caracterizada por ser unidireccional y con sentido descendente, sujeto al organigrama institucional; en otros términos, quienes están situados en la parte superior del organigrama son los emisores y quienes lo están en la parte inferior, son receptores

del mensaje. En estas circunstancias el contenido del mensaje pierde relevancia, puesto que al final, lo que se termina transmitiendo son las jerarquías institucionales (p.6).

A partir del desarrollo de este rígido modelo, se comprende la necesidad de los distintos actores de comunicarse y cómo ella se encauza en la formación de canales que exceden la estructura formal y que no se ajustan a las reglas de la comunicación oficial.

Por oposición, en este **modelo de gestión estratégica** que se plantea y extiende actualmente, la comunicación debe desandar la rigidez del modelo burocrático para transformarse en un sistema interrelacionado. Como afirman Pozner et al. (2000) en este modelo de gestión:

Los mensajes circulan en todos los sentidos y la tendencia es que los actores sean participantes activos de la comunicación, usuarios solidarios de la información estratégica disponible para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la profesionalización en todos los niveles del sistema (p.12).

Así, desde la gestión, se promueve la **retroalimentación** que, a través de adecuadas redes de comunicación, genera efectos favorables en el funcionamiento institucional:

Los participantes de la gestión están en condiciones de construir colectivamente un nuevo sistema, orientado por una visión positiva y optimista del futuro, una valoración fuerte de la innovación en la educación, un acento en el mejoramiento continuo de la calidad, una atenta preocupación por mejorar la distribución equitativa del conocimiento, la gestación y sostén del trabajo en equipo (Pozner et al., 2000, p. 10).

Esta **red de comunicación**, emergente dentro del sistema, debe extenderse al entorno de la organización, entablando relaciones de reciprocidad, para

favorecer la integración y trabajar de manera consensuada en el buen funcionamiento de la institución, y así mejorar la calidad educativa.

Este proceso dinámico de relaciones interpersonales se encuentra atravesado por las emociones y los objetivos personales de cada integrante. En este aspecto, los autores plantean que las relaciones se dan en dos ejes, uno vertical y otro horizontal: el primero, relacionado con la autoridad, de naturaleza asimétrica; y el segundo, referente a la relación entre pares (Pozner et al., 2000).

Trabajo en equipo

El **trabajo en equipo** es definido por Carmona (2008) como *una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar* (p.4).

Este tipo de organización del trabajo presenta características particulares: demanda una comunicación constante y fluida que se basa en una relación de confianza, y puede ser presencial, dada por el cara a cara en el intercambio personal y el encuentro con el otro, o mediado por tecnologías de la información y de la comunicación (Pozner, et al., 2000).

Tal como su origen etimológico lo indica, el término *equipo* deriva del vocablo escandinavo *skip*, que alude a la acción de "equipar un barco". Un conjunto de personas que realizan una tarea en común, las cuales no solo se necesitan entre sí, sino que además poseen una meta en común, con vocación de trabajo, la construcción de un espacio definido por un *saber hacer* colectivo, que acompañe a estimular la capacidad de trabajar en red, es ese trabajo colaborativo que apoya, escucha y valora la iniciativa de cada integrante del grupo.

El trabajo en equipo no es lo mismo que tener un equipo de trabajo; el primero implica un trabajo colaborativo, coordinado y con un fin en común y la búsqueda de desarrollo de ciertas habilidades individuales y grupales.

Tampoco se espera que todos los miembros de un equipo tengan la misma forma de ser y actuar. Los equipos están conformados por las características individuales de las personas que lo integran y las particularidades que le son propias. En tal sentido, se debe reconocer que no todos los miembros son

poseedores de las mismas competencias, niveles de compromisos, intereses en juego, etc. Por ello, se espera que cada uno pueda hacer un aporte distinto.

Ese conjunto de individualidades debe desarrollar una modalidad de vinculación que conciba una red de interacciones capaz de desplegar una dinámica colectiva que supere los aportes personales. La construcción de redes permite que el poder verticalista que hubo siempre dentro de las instituciones se vuelve horizontal y de esta manera sus miembros pueden trabajar en forma más autónoma y compartida.

De este modo, el **trabajo colaborativo** produce una potente red de relaciones e interacciones que posibilitan el desarrollo conjunto de sus capacidades y competencias para resolver problemas con decisiones consensuadas, sobre la confianza mutua, la comunicación fluida, la sinceridad y el respeto por las personas. La red funciona como un sistema de neuronas activas, como un sistema vivo cuya energía no se detiene, y tiene la posibilidad de generar una alternativa organizacional a las estructuras jerárquicas (Pozner et al., 2000).

Bajo la perspectiva de Torrelles (2011), el **trabajo en equipo** se define como competencia; supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo.

Ello demanda el desarrollo de habilidades individuales y grupales como el trabajo colaborativo, la socialización de la información, la actitud propositiva, la asunción de responsabilidades y la resolución de conflictos. Se trata de un proceso flexible y adaptable, que supone relaciones de cooperación e interdependencia, porque se consolida como una unidad. Este trabajo en conjunto está situado, con objetivos comunes relacionados con las necesidades de la institución y sus actores sociales (Torrelles, 2011).

Se considera necesaria la práctica de aspectos del saber, del hacer y del ser en tanto se requieren conocimientos profesionales, capacidades para llevar a cabo la puesta en marcha del trabajo y capacidad para establecer relaciones interpersonales adecuadas.

En este proceso, el momento de **planificación** y **organización**, es fundamental porque clarifica los objetivos a alcanzar y los roles a desempeñar; establece confianza entre los integrantes del equipo; y genera identidad de grupo (Torrelles, 2011).

El trabajo en equipo debe promover un **profesionalismo colectivo** que implica un cambio en las prácticas y en las herramientas utilizadas con miras a llevar a cabo esa transformación. Para ello, Pozner et al (2010) proponen:

a) **Motivar la transformación de la cultura de trabajo.** La puesta en juego de las destrezas, las aptitudes y las competencias profesionales de las personas, se debe desarrollar bajo el encuadre institucional que lo estimule y valore para consolidar un espíritu de trabajo. Se debe incentivar la participación de todos los sujetos promoviendo la horizontalidad de las estructuras para desarrollar un carácter democrático en las acciones, los comportamientos y las relaciones con los demás.

En este propósito, el **diálogo** resulta una herramienta primordial, ya que horizontaliza: todos pueden participar con la misma autoridad y pueden aprender uno del otro (Pozner et al., 2000).

El diálogo supone tres **capacidades comunicativas** básicas a partir de lo expuesto por Eduardo Surdo y Sara Rozemblum (cit. en Pozner et al.,2000):

- La escucha activa, valorando aportes de todos por igual;
- La expresión clara, a través de un único discurso que prevenga interferencias en la comunicación;
- El feedback; la devolución y el acompañamiento.

b) **Valorar la iniciativa.** Cuando el trabajo colaborativo se pone en marcha, origina una poderosa red de relaciones e interacciones siempre y cuando se disponga de confianza, comunicación y respeto por las personas.

c) **Articular el trabajo alrededor de proyectos.** Es decir, mancomunar a los equipos alrededor de metas claras, estableciendo los resultados que se desean alcanzar. En este modo de trabajo el proyecto define qué hay que hacer y para qué, y por qué convoca al equipo a reunirse para llevar a cabo su construcción.

d) **Valorar las reuniones de trabajo en equipo.** Estos espacios de **alta cohesión simbólica** son significativos en tanto propician la colaboración y el intercambio; facilitan el planteo de metas, la articulación de consensos y el desarrollo de la argumentación y el aprendizaje; y en su marco, se genera y recibe información y se afianzan los diversos roles.

En la vida de los equipos de trabajo se registran diferentes **tipos de reuniones** para dar respuesta a las situaciones que emergen en el cotidiano escolar:

- Para establecer las metas del proyecto. Generalmente, se plantean a principio de año, después de haber realizado una evaluación institucional.
- Para definir problemas e identificar sus causas en forma conjunta.
- Para consensuar estrategias de acción alternativas. Se trata de organizar estrategias para abordar una problemática que reviste un monitoreo constante.
- De seguimiento durante la implementación de un proyecto.
- Relacionadas con el sostén de los equipos. Permite saber si los equipos están trabajando adecuadamente en red.
- Para consensuar las modalidades de acción de un equipo a partir de las metas establecidas.
- De evaluación y balance a la finalización de un proyecto. Se realiza al finalizar el ciclo lectivo: comprende una mirada holística del año y su registro sirve como herramienta de trabajo para el año siguiente.

e) **Estimular la formación continua de los equipos de gestión educativa.** La capacitación continua, adecuada a las características del trabajo y de los integrantes del equipo constituye un elemento básico para el desarrollo de un profesionalismo colectivo. Estas exigencias propician que tanto los miembros del equipo, como los directivos, desarrollen competencias como: el aprendizaje continuo, el trabajo en redes, la creatividad para la resolución de problemas, el desarrollo de una perspectiva estratégica, etc. (Pozner et al., 2000).

Vinculado a la concepción de equipo de trabajo se encuentra lo que Schlemenson (1998) define como cuarta dimensión de una organización, la noción de **Recursos humanos**, relativa a la garantía de adecuadas condiciones laborales, que favorezcan la realización individual del sujeto. En tal sentido, el

autor entiende que el rendimiento del individuo dentro de la organización será proporcional a su satisfacción laboral, e identifica un conjunto de condiciones que pueden mejorar la experiencia de los miembros de la organización:

1. Un salario equivalente a la responsabilidad y la contribución realizada.
2. La oferta de alternativas de desarrollo y de un plan de carrera.
3. La posibilidad de realización personal implicada en sus tareas.
4. El confort y la salubridad de los lugares de trabajo.

Las dos últimas dimensiones que Schlemenson (1998) describe dentro de una organización son los **grupos internos de poder**, que suelen ser paralelos a la estructura real de la organización, y entran en conflicto cuando se ponen en juego los intereses sectoriales; y el **contexto** en el que toda organización está inmersa, marcando circunstancias y condiciones a la dinámica institucional.

Referencias bibliográficas:

- Carmona, H. C. (2008). Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. *Revista iberoamericana de educación*, 46 (7), p.4
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B. *Em Aberto*, 19 (75).
- Dirección General de Cultura y Educación (2012). *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2019). *Proyecto Institucional Digital - Fundamentación*. Buenos Aires: DGCyE.
- Marturet, M., Bavaresco, P., Torchio, R., Íbalo, C., y Calarco, J. (2010). El trabajo del director y el proyecto de la escuela. *Manual: Entre directores de escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Maureira, O., Moforte, C, González, G. (2014) Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Revista Perfiles educativos*, tomado de <http://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-mas-liderazgo-distribuido-menos-liderazgo-S0185269814701321>
- Pozner, P., Ravela, P., & Fernández, T. (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. *IIEP-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-Argentina*. Tomado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/publicaciones/competencias-para-la-profesionalizaci-n-de-la-gesti-n-educativa>
- Schlemenson, A. (1998). Dimensiones relevantes para el análisis organizacional, Análisis de la situación de conflicto en el marco de una crisis, El significado de la crisis. *Análisis Organizacional y empresa unipersonal*. Editorial Paidós Bs. As, 38.
- Torrelles, C. Paris, G.; Roure, J.; Isus, S., Carrera, X.; et Coiduras, J. (2011). La competencia de Trabajo en Equipo de los Profesionales de la Formación Continua. / *Congrès d'Intel·ligència Emocional a les Organitzacions "La intel·ligència emocional com avantatge competitiu"*. Lleida, 24-25 de marzo.

Estado del Arte

Sin perder de vista el valor simbólico que conlleva hablar de abandono como condición final de un recorrido, reconocemos en este proceso la incidencia de **factores endógenos y exógenos** que provocan la interrupción parcial o definitiva de la trayectoria educativa e institucional de los estudiantes. Se consideran endógenos a aquellos factores que se vinculan estrictamente con la institución escolar y lo que ocurre dentro de ella y exógenos a todos los factores que se desarrollan por fuera de la institución en sí (Román, 2013).

A lo largo de los cuatro apartados siguientes se analizarán dos factores endógenos –**instituciones educativas** y **trayectorias escolares** - y dos exógenos – **políticas públicas** y **vulnerabilidad socioeconómica**-, todos ellos aspectos que afectan sobre la trayectoria académica del estudiante.

Instituciones educativas

Flavia Terigi (2007) afirma que las causas del abandono escolar están relacionadas estrechamente con tres rasgos característicos de las instituciones educativas que intervienen de forma determinante en las trayectorias escolares: la organización por niveles, la gradualidad y la anualización.

- La organización por niveles, establecida desde los inicios del sistema educativo, con el objetivo de masificar la enseñanza primaria, se extendió también al nivel secundario, pese a que ella no estaba pensada para la masificación. Es recién a partir de la LEN (2006), que adquiere obligatoriedad, dándole un alcance universal.
- La gradualidad, en la organización curricular, se expresa como secuenciación de saberes y procesos de acreditación en cada etapa.
- La anualización estandariza no sólo el conocimiento científico sino también el modo en que los adolescentes deben apropiarse de él, naturalizando así tiempos estándares de aprendizajes.

La autora sostiene que estos tres rasgos de las instituciones escolares del nivel secundario son las causantes de las altas tasas de repitencia y abandono (Terigi, 2007), sugiriendo que la asociación entre gradualidad y anualización es lo que produce repitencia, ya que con esta combinación no se acreditan solamente las

secuencias de saberes propuestos por el currículum sino el año entero, incorporando todas las materias.

La autora identifica además la convivencia dos tipos de trayectorias antagónicas. Por un lado, las trayectorias teóricas, aquellas anticipadas por el sistema en la que entran en juego los tres rasgos citados, y por el otro, las trayectorias reales, que son las que cada alumno recorre. A la luz de los altos índices de repitencia y abandono que se registran en la mayoría de los informes oficiales, se puede afirmar que las trayectorias teóricas, no contemplan las trayectorias reales, que muestran recorridos significativamente distintos. En definitiva, Terigi (2007) considera que los diseños y la organización institucional fundamentan su recorrido pedagógico en las trayectorias teóricas y no en las reales. Por este motivo, las mayores tasas de repitencia y abandono se dan en los últimos años. La autora concluye:

No se trata de “normalizar las trayectorias”, sino de ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas y flexibles. Como hemos sostenido en diversas oportunidades, se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables (Terigi, 2007, p.18).

Por su parte, Bárbara Briscioli (2016) sostiene que las condiciones de escolarización del nivel secundario imponen dificultades en los trayectos de los estudiantes. Al igual que Castro (2012) parte del concepto elaborado por Terigi, “Trípode de Hierro” (la clasificación del currículum, con la consecuente designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase) como el principal factor que obtura la concreción de las mejoras dentro del sistema, debido a que fragmenta el trabajo del docente en distintas instituciones impidiendo así un conocimiento más personalizado de las trayectorias de los alumnos. Esto, sumado a la promoción por año escolar, funciona como un obstaculizador de las pretensiones de escolarización universal del nivel secundario.

Como muestra de ello, la autora compara la estructura de estas escuelas con las instituciones de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (aquellas que buscan

recuperar estudiantes de entre 16 y 20 años) que suponen itinerarios más flexibles (consideran las realidades particulares de cada estudiante, horarios disponibles por cuestiones de trabajo, tiempos de estudio, entre otros); que disponen que la promoción se determina por unidades curriculares y no por año escolar; y que incorporan al asesor pedagógico al organigrama institucional.

En entrevistas realizadas a estudiantes de este tipo de instituciones, la autora detectó algunos aspectos que dificultaron sus trayectorias escolares, y que luego fueron provocando cierto desgranamiento. Entre ellos, el imaginario socio-educativo que proclama ofrecer cierto nivel educativo en torno a una concepción universalista del conocimiento, en el paso de una escuela de provincia de Buenos Aires a una de CABA o de una de gestión privada a una de gestión estatal, pasando por alto las trayectorias reales de los jóvenes. Otro aspecto que destacaron los jóvenes fue haber tenido dificultades a partir del nivel primario y que esta tendencia se fue acumulando con el correr de los años, y que en el ingreso al nivel secundario se materializó en una sensación de fracaso. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes entrevistados en esta investigación reafirmó la importancia de la culminación del secundario tomando este logro como algo pendiente. Es decir que, a pesar de los trayectos interrumpidos y las frustraciones, el interés por institucionalizarse no se vio afectado. La autora destaca que la mayoría de estos entrevistados valora los cambios en torno a lo vincular sintiéndose reconocidos y valorados en tanto sujetos con sus propios tiempos y particularidades. Para finalizar la autora sostiene que un rasgo característico de estos trayectos escolares -además de las frustraciones experimentadas en los distintos niveles- es la intermitencia con la que realizan sus trayectorias. Observa que esto es una particularidad del recorrido de todo adolescente, habiendo abandonado o no. En tal sentido se deduce que se trata de *“resoluciones institucionales que tienen efectos en la vida de los sujetos. Y como se analizó, fueron todas situaciones que obstaculizaron las trayectorias de los alumnos y que tuvieron impactos negativos en sus recorridos y desempeños futuros”* (Briscioli, 2016, p.143).

Ivana Romina Scott (2019) observa cómo el problema del abandono se centraliza en las responsabilidades y atributos del alumno que abandona y no en el contexto socio-educativo en el que el fenómeno sucede. Parte de la hipótesis

de que la escuela secundaria fue pensada en sus inicios para una élite privilegiada, y que, a partir de la LEN se convierte en una escuela para las masas. En ese tránsito aún quedan vestigios significativos de su estructura fundacional tanto en los tiempos, la estructura organizacional, como en el ideario colectivo de quienes la habitan:

En el imaginario de lo que debería ser la escuela aún se ponen en juego cuestiones como la meritocracia, las capacidades, la disciplina, la homogeneidad, la idea de que la escuela secundaria debe seguir siendo y haciendo aquello para lo que fue creada (Scott, 2019, p.20).

La escuela secundaria está diseñada desde su fundación para el éxito y el ascenso social, y esta estructura escolar erigida sobre el verticalismo y las jerarquías deja poco lugar para la participación de los alumnos y de una construcción institucional horizontal y democrática. La autora concluye que el abandono tiene un origen social que responde a múltiples causas provenientes de cada trayecto, y que el vínculo entre la institución y estas causas altera los porcentajes de abandono. Es decir; a mayor vínculo entre el cuerpo docente y el cuerpo directivo con las familias y los alumnos, menor es el abandono. Por ello sostiene que es el equipo directivo quien tiene la posibilidad de modificar el contexto institucional y anticiparse a posibles situaciones no deseadas como el abandono. *“Quedó demostrado en la presente investigación que cuando el equipo directivo identificó la interrupción de la trayectoria escolar de muchos estudiantes como un problema, y diseñó algunas acciones muy sencillas, obtuvo resultados positivos” (p.94).*

Nancy Montes y Sandra Ziegler (2010) sostienen que la obligatoriedad normativa de la escuela secundaria está muy lejos de concretarse, ya que las instituciones aún están posicionadas sobre una matriz que responde a criterios anteriores a las propuestas de universalización de la educación secundaria. Los sectores que más sufren esta falta de actualización de la estructura institucional son aquellos sectores más vulnerables. La investigación que presentan devela las experiencias educativas en las escuelas de reingreso, en 2004: se evidencia que el formato de estas instituciones ofrece una alternativa superadora a las

instituciones secundarias normales adecuándose más a las normativas de la LEN. De las entrevistas realizadas para esta investigación emerge la centralidad de una estructura escolar acorde a las distintas realidades, focalizada en evitar el abandono. Se trata de instituciones de pocos alumnos, lo que favorece el afianzamiento de un trato personalizado con los docentes. Además, ofrecen flexibilidad horaria; la promoción es por asignatura y no por año completo, lo que permite organizar los trayectos personales de manera más personalizada; y no existe la figura de repitencia, sino que en caso de ser necesario solo recursan una materia. Para estas situaciones existen talleres y clases de apoyo continuo. Todos los jóvenes entrevistados que asistieron a estas instituciones, afirman que recuperaron las esperanzas de “tener un futuro” sintiéndose en su mayoría escolarizados. Los testimonios afirman también la intuición que surge al momento de pensar las dinámicas expulsivas de la escuela secundaria, ya que sostienen que sus trayectorias escolares anteriores se vieron frustradas por la indiferencia institucional hacia sus problemas y dificultades. Nancy Montes y Sandra Ziegler (2010) afirman que:

Esta experiencia de proximidad vincular se manifiesta mediante dos vías de expresión. En primer lugar, la constitución de un vínculo entre los adultos y los jóvenes con el propósito de socializarlos en la cultura estudiantil (...) En segundo lugar, la proximidad vincular tiene otro modo de expresión. Una condición que identifican los estudiantes en estas escuelas es el acompañamiento que los profesores realizan en cuanto a las posibilidades y efectivización del aprendizaje (Montes y Ziegler, 2010, pp. 1085-1086).

Otra estrategia destinada a prevenir el abandono escolar se observa en el trabajo de campo que realizó Leonel Pérez (2018): allí investiga aquellas señales que da el joven antes de abandonar la escuela. La importancia de su aporte radica en que permite detectar indicios de la problemática que estamos abordando. El autor realizó el trabajo de campo en 2017, en una escuela de Rosario que llevó a cabo un proyecto institucional exitoso para evitar el abandono: pusieron en marcha un programa de contención organizado por la comunidad educativa, a través de comisiones que regulaban las relaciones entre cuerpo directivo-

institución-alumnos-padres. Al finalizar el proyecto, notaron que la reducción del ausentismo y el abandono fue sustancialmente significativa.

Rosario Austral y Valeria Dabenigno (2014), en su trabajo sobre instituciones de CABA, adjudican los indicadores de repitencia y abandono a las diferentes acciones que asumen las instituciones educativas. Partiendo de datos individuales, construyen categorías más amplias:

(...) proponiendo una tipología de escuelas elaborada a partir de la agregación de variables relativas a unidades de análisis y de registro de menor nivel, es decir, construyendo una “variable de colectivo” a partir de “variables de individuo” (Baranger, 2009). Este ejercicio metodológico busca ser un estímulo para la reflexión acerca de los límites y posibilidades metodológicas del trabajo con este tipo de variables configuradas a partir de datos individuales pero que aplican a unidades de análisis colectivas -denominadas por diferentes autores como colectivas, analíticas, de grupo o derivadas (Austral y Dabenigno, 2014, p.5).

Un caso prototípico son las escuelas en la cual hay altos niveles de repitencia pero bajo nivel de abandono, en un contexto de matrícula relativamente estable. Esto, según las autoras, y basadas en otros trabajos cualitativos, puede estar expresando una apuesta institucional a la inclusión y la prevalencia de la filiación por sobre la desafiliación (Austral y Dabenigno, 2014). Ahora bien, cuando además de la repitencia el abandono es también alto, las autoras creen que puede tratarse de escuelas que aún no han podido problematizar esta situación y poner en juego proyectos y articular recursos para revertir sus altos niveles de repetición y de abandono.

Nora Gluz (2012) sostiene que la mejora en las condiciones sociales y económicas de los sectores históricamente vulnerables no se traduce necesariamente en una mejora en la calidad educativa ni en la permanencia en el sistema, ya que es necesaria la articulación pertinente de agentes mediadores: en este caso, entre la escuela y las personas encargadas de garantizar el acceso

y la permanencia en la misma. Su investigación se basa en un trabajo sobre jóvenes en situación de vulnerabilidad social en el marco de la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en 2009. La autora parte de la siguiente premisa:

(...) los procesos de inclusión escolar dependen no sólo de normas formalmente establecidas, sino de cómo éstas son mediadas por las interpretaciones de los agentes, mejorando u obturando la capacidad de la escuela secundaria de aportar a la configuración de experiencias educativas subjetivantes (Nora Gluz, 2012, p.1).

En su trabajo expone el modo en que los docentes y directivos asumen el rol de mediar entre las políticas públicas, como la AUH, y la obligatoriedad de la educación secundaria, como una suerte de rectores-administradores de los asuntos privados de las familias. Según su lectura, los problemas de abandono escolar, repitencia y calidad educativa surgen fuera del espacio escolar y no en la propia estructura institucional de las escuelas secundarias. En los testimonios se entrevé cierta presunción de prevalencia de un arquetipo de alumnado propenso a valorar el esfuerzo, el compromiso y el mérito, como el ideal para construir trayectos escolares deseados. El impacto de la historicidad de los modelos educativos emerge en los docentes y directivos de modo tal que anulan la posibilidad de alternativas innovadoras en la construcción del vínculo pedagógico, desvalorizando la heterogeneidad y las particularidades de cada territorio. El imaginario social sobre la escolarización es compartido no sólo por las instituciones sino también por las propias familias y alumnos. En las entrevistas realizadas, se destaca que estos criterios de esfuerzo y mérito personal, atraviesan las percepciones sobre los propios trayectos. Es decir, que no ven en la estructura de la institución escolar el factor determinante del abandono o la repitencia, sino que reproducen imaginarios en los cuales los principales damnificados son al mismo tiempo responsables de su condición. Entre otras alternativas o propuestas para prevenir o evitar el abandono en el marco de un proyecto institucional, también se destaca la investigación de Alejandra Castro, en Córdoba, sobre el impacto que tuvo el Programa de Inclusión, Terminalidad y Formación laboral para Adolescentes y Jóvenes de 14

a 17 años de la Provincia de Córdoba, surgido de la Resolución 103/10 del CFE. En la misma se establece que durante los años 2010 y 2011 las jurisdicciones podrán diseñar ofertas específicas para los jóvenes con menos de 18 años que se encuentren desescolarizados (Castro, 2010, p.7).

Este trabajo no muestra los resultados de la implementación de los Planes, sino la importancia de repensar modificaciones en el sistema educativo para garantizar la inclusión y cumplir con la obligatoriedad del secundario. Focaliza para ello en la decisión de incluir a una porción significativa de jóvenes con discontinuidad (abandono, repitencia, retraso) al sistema educativo, desde una mirada integral sobre el derecho a la educación.

En línea con ello, se destaca el Plan de Mejoras Institucionales (PIM), presentado en 2010, destinado a instituciones que presentaran un proyecto destinado a recuperar a jóvenes que nunca asistieron a clases o abandonaron tempranamente. La iniciativa convocó a más de 3000 jóvenes y fue puesta en marcha en 29 establecimientos. En su seno, se creó la figura del coordinador pedagógico que, junto con los directivos, diseña de manera integral los contenidos y objetivos curriculares; se consideró la elaboración de Contenidos Básicos de las distintas áreas constituyendo así un Trayecto Formativo Integrado en espacios obligatorios y complementarios; se creó un sistema de correlatividades para recuperar solo aquellos espacios que no fueron aprobados; y los docentes asignados cumplieron una carga horaria distribuida entre clases presenciales y tutorías.

Trayectorias escolares

Las instituciones educativas inciden en las trayectorias de vida de los jóvenes estudiantes, y no solo en su desarrollo académico: intervienen en la construcción de subjetividades y proyectos de vida. La LEN en sus objetivos para el nivel secundario especifica que esta tiene como finalidad “habilitar el ejercicio pleno de la ciudadanía”, además de:

Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la

solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, Art.30 b).

En línea con ello, el Artículo 55 de la Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación (CFE) afirma que:

La escuela se compromete a ofrecer diferentes itinerarios, en función de necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Esto requiere el seguimiento y la intervención por parte de la escuela, desde una mirada integral, para decidir y orientar a cada uno de ellos acerca de cuál es la trayectoria más conveniente en función de sus procesos singulares (Consejo Federal de Educación, 2009).

Bajo esta perspectiva, las instituciones deben brindar herramientas y abrir caminos a los jóvenes, no ya a partir de la prescripción de lineamientos de ingeniería social sino a través de la identificación y promoción de capacidades y habilidades. La escuela produce cambios sustanciales en la vida de las personas y afecta de manera determinante sus trayectos de vida. Por ello nos proponemos analizar brevemente la incidencia que tienen las instituciones educativas sobre las vidas de los jóvenes y las contradicciones teóricas que emergen de la ausencia de mecanismos apropiados para evitar el abandono.

Guillermina Tiramonti (2006) sostiene que la crisis de la modernidad constituye la aparición de un proceso de transición hacia un nuevo tipo de sociabilidad. Las instituciones que establecieron una relación entre individuo y sociedad que propiciaba el establecimiento de normativas e instituciones que se posicionan por arriba de los individuos, como el Estado Nación, la familia y la escuela, se resquebrajaron, y ello establece, según la autora, la *“pérdida simbólica como articulador del orden y proveedor de un sentido universal al conjunto de las acciones que se desarrollan en una determinada sociedad”* (Tiramonti, 2006, p. 369). Por esta razón afirma que *“las tendencias a la desinstitucionalización estarían también afectando a la escuela”* (Tiramonti, 2006, p.369).

(...) el imperativo de la construcción individual del futuro se transforma en un abandono que se expresa en el sintagma “arreglate como puedas”. (...) Por otra parte, en el espacio social caracterizado por la desintegración y marginalidad, los procesos de desinstitucionalización son un dato casi obvio de una realidad que ha sido justamente caracterizada por estar al margen de la red de instituciones e intercambios de la sociedad (Tiramonti, 2006, p.372).

Si bien los trayectos que construyen los jóvenes en tiempos de crisis de los valores modernos son heterogéneos y no responden a un mandato universalista, cualquier crisis institucional afecta mucho más a los jóvenes de sectores más vulnerables, ya que no encuentran en las escuelas herramientas que les permitan construir sus propias trayectorias. Por ello es importante recuperar la función socializadora de las instituciones modernas sin repetir modelos tradicionales, pero rescatando su función integradora en el entramado social:

Se trata de una búsqueda desesperada de espacios de arraigo que atenúen la angustia de un proceso de individualización compulsivo sin recursos ni red de contención social. Es un reclamo “civilizatorio” para la escuela, una demanda de incorporación a los códigos de los incluidos, se pide una guía para la acción con la que construir una trayectoria de inclusión (Tiramonti, 2006, p.379).

En su trabajo de investigación Soledad Rappoport (2013) repone un breve recorrido de las posturas alrededor del eje del abandono; esbozando que a las corrientes funcionalistas que atribuyeron el fracaso a las condiciones cognitivas del alumno y sus capacidades para afrontar los desafíos institucionales, se les opuso en la década del 60 la corriente reproductivista que, en líneas generales, plantea que las instituciones educativas afianzaban aún más las diferencias sociales estructurales, quitándole méritos democratizadores. Luego, a fines de los 70', surge la corriente post positivista, que propone que los estudiantes no son sujetos a reproducciones socioeconómicas estructurales, sino que son ellos

mismos los que transforman la cultura escolar reproduciendo sus prácticas de clase social dentro de las instituciones.

En contraste a todos estos postulados deterministas surgen posturas superadoras como las de Baquero (2000), Tenti Fanfani (2007) y Terigi (2007). Para estos autores, el fracaso escolar es comprendido desde una perspectiva que concilia sujetos e institución educativa: son fenómenos que se construyen dentro de las instituciones, relacionados con el lugar que cada sujeto ocupa en ellas, y con la brecha entre los trayectos teóricos y los trayectos reales de los estudiantes.

Como vimos anteriormente, Briscioli (2017) parte de que las trayectorias escolares son construcciones institucionales que surgen en torno a una dinámica temporal entre lo subjetivo y las estructuras: esta dinámica incide en las *“condiciones de escolarización en los recorridos escolares bajo el supuesto de que el pasaje por distintas instituciones educativas podría facilitar u obstaculizar la progresión por la escolaridad”* (Briscioli, 2017, p. 6). Retoma la concepción de Terigi (2007) al sostener que el joven escolarizado deambula entre la tensión producida por las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales, y concluye que:

(...) asumir la multiplicidad y la heterogeneidad de los recorridos escolares se abre la posibilidad de reconstruir los modos en que el estudiantado transita efectivamente por las instituciones educativas. En este punto, el planteamiento se enriquece con miradas que muestran la pluralidad de las trayectorias escolares y las formas de relación con la escolaridad que difieren de los previstos (Briscioli, 2017, p.10).

Briscioli (2017) sostiene que el concepto *trayectorias* comprende el proceso que atraviesa un sujeto en un área específica (en nuestro caso la escolarización) y *“el resto de las esferas de la vida de los sujetos”*, y por ello pretende dar cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social (Briscioli, 2017, p. 2). Para la autora, las trayectorias están atravesadas por el contexto sociocultural y económico en el que el joven nace, crece y se desarrolla; el complejo conjunto de competencias, disposiciones y proyectos que

posee el joven; y el tiempo, como variable que conecta la historia del joven, así también como su proyección de futuro (Briscioli, 2017, p. 5). Sin embargo, los estudios sobre estas tres variables no ofrecen resultados concluyentes que asocien el abandono con la situación socioeconómica de los jóvenes. Por este motivo, sin negar la multiplicidad de factores asociados relacionados con el abandono escolar y el grado de incidencia de cada uno, sugiere que el fenómeno debe abordarse allí donde se construyen trayectorias escolares, y no en otro lado.

Otro estudio que hace mención a las trayectorias escolares distinguiendo los sectores y contextos socioeconómicos es la investigación de Georgina Binstock y Marcela Cerrutti (2005), *Carreras Truncadas*. Se trata de un trabajo cualitativo y cuantitativo que analiza cómo confluyen y se entrelazan los distintos aspectos en los hogares socialmente excluidos, hogares vulnerables y hogares de clase media-baja y clase media.

La decisión de abandonar la escuela forma parte de recorridos vitales más amplios y, por lo tanto, se encuentra afectada simultáneamente por un conjunto de circunstancias. Si bien quienes han abandonado racionalizan su deserción a partir de algún evento particular, el análisis de sus trayectorias de vida, los contextos familiares, las situaciones económicas y la propia experiencia escolar hacen evidente que se trata de un proceso más complejo (Binstock y Cerrutti, 2005, p.39).

A partir de otra investigación realizada por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Córdoba sobre abandono y trayectorias escolares, entre el 2001 y el 2010, Horacio Ferreira, Martín Scasso y Matías Patiño Mayer (2013) sostienen que la situación de origen de los jóvenes que abandonan y los enunciados que presumen déficits cognitivos de éstos, no son suficientes para abordar el problema. Por ejemplo: en las jurisdicciones donde aumenta la matrícula de estudiantes con sobre-edad existen más probabilidades de repitencia y abandono. En tal sentido, como sostienen Terigi (2007) y Briscioli (2017), la repitencia y el abandono están íntimamente ligados a la matriz estructural del sistema educativo más que a otros factores, que si bien impactan

en los trayectos se alejan del análisis institucional. Los autores concluyen que es necesario *“desnaturalizar nuestras representaciones y concepciones acerca de las trayectorias educativas de los jóvenes para asumir que existe una distancia –a veces muy significativa– entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, esto es, los itinerarios situados”* (Ferreira, Scasso y Patiño Mayer, 2013, p.47).

Por su parte, Débora Kantor (2001) analiza los relatos de jóvenes con trayectorias inconclusas, para quienes ni la repitencia, ni el abandono, formaban parte de sus perspectivas en el momento de comenzar a cursar el secundario.

Más allá de las diferencias que aparecen detrás de esta idea común, podemos afirmar que tendencialmente estos jóvenes han elegido ir a la escuela secundaria, han puesto sus expectativas en ella y han sufrido una decepción al tener que dejarla (Kantor, 2001, p.38).

Según los entrevistados de su investigación, esta situación imprevista se debió a distintas razones, como, por ejemplo, la dificultad de adaptarse a distintos ritmos de estudios, a la reorganización familiar, a los tiempos que les llevaba realizar las actividades, al distanciamiento vincular con docentes y directivos, pero fundamentalmente a *“la ausencia de un referente claro que los acompañe en la adaptación a estos cambios”* (Kantor, 2001, p.38).

En la investigación de Kantor (2001) la mayoría de los entrevistados manifiesta arrepentimiento por no haber “aprovechado” esos años de escolarización ya que en su adultez comprenden que el abandono les dejó una sensación frustración insuperable que no se compensa con otras actividades que llevaron a cabo posteriormente; la escolarización les dejó una sensación de culpabilidad a pesar de las críticas a docentes y directivos a las obligaciones que superaron sus posibilidades, los jóvenes (ya adultos) continúan asumiéndose como únicos responsables de su abandono.

Mercedes Molina Galarza (2012) reconstruye las trayectorias escolares de un grupo de mujeres de sectores vulnerables en Mendoza que abandonaron por distintas razones la escuela y lograron terminarla ya siendo adultas. Desde una

perspectiva socio educativa, analiza la diada éxito-fracaso en sus trayectos dentro del sistema educativo. A partir de su análisis, el fracaso *“da cuenta de bajos rendimientos académicos, y de fenómenos como la sobreedad, la repitencia o el abandono (...) invisibiliza las dimensiones sociales que permiten explicar y comprender tales resultados. Las desigualdades de clase y las jerarquías de género”* (Galarza, 2012, p.148).

La autora incorpora en su estudio la noción de **circuitos escolares**, en tanto red de instituciones y dispositivos destinados a brindar una educación de diferente calidad de acuerdo a la procedencia social de los estudiantes. Este concepto constituye el nexo conceptual-ideológico (no material) entre las desigualdades estructurales, socioculturales y económicas de la sociedad y las trayectorias escolares de los jóvenes y representan *“un síntoma de la fragmentación del sistema en circuitos diferenciales en función del origen de clase de los alumnos”* (Galarza, 2012, p.149).

La mayoría de las mujeres entrevistadas por Galarza afirma haber abandonado el secundario por no poderse acomodar a las exigencias de este nivel. La desconexión entre ambas instancias y la ausencia de dispositivos de adecuación de las escuelas secundarias a las que concurrieron fracturaron sus trayectorias escolares condenándolas al fracaso y el abandono. Mercedes Galarza (2012) asocia a las trayectorias escolares, las trayectorias de vida:

(...) las consecuencias del fracaso escolar se extienden para toda la vida, ya que incluso cuando estas mujeres pudieron completar el nivel medio en la adultez, sus posibilidades de acceso a puestos de trabajo calificados no se han modificado significativamente, y la mayoría de ellas continuaba inserta en empleos precarios (Galarza, 2012, p.158).

Pese a lo ya mencionado, el aspecto central de esta investigación es su análisis desde una perspectiva de género: la mayoría de las entrevistadas tuvieron que asumir responsabilidades que no eran compatibles con las exigencias del sistema educativo, que mide los trayectos escolares a través de la diada éxito-fracaso. Por ello, la autora afirma que *“en definitiva, es la modificación de las condiciones institucionales y no un cambio en las disposiciones o capacidades*

individuales lo que ha permitido que este grupo de personas alcance la terminación de este ciclo educativo” (p.159).

Algunas condiciones que ofrece el sistema educativo y que aparecen como disruptores de los trayectos, son los cambios bruscos que sufren los estudiantes al pasar del nivel primario al secundario; como los cambios de turnos, que sirvieron históricamente para expulsar a aquellos estudiantes que presentan mayor dificultad de aprendizaje, ubicándolos en turno tarde y noche. Este fenómeno está fuertemente arraigado en el consciente colectivo institucional asumiendo que el sistema ofrece espacios de menor calidad de enseñanza a estudiantes de menor calidad de aprendizaje. Una suerte de *“expulsión intrainstitucional”* (Briscioli. B. 2016) que degrada no sólo las trayectorias sino la dignidad y la autoestima de los jóvenes.

¿Qué es lo que tiene que cambiar? Decididamente las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar ya que si seguimos obstinados en hacer lo mismo perpetuaremos la exclusión. En cambio, si ensayáramos innovaciones podríamos tender a un sistema educativo más justo (Briscioli, 2016, p.152).

A este respecto Rappoport (2013) arroja desde su investigación algunos resultados que refuerzan esta postulación. Por ejemplo, que las dificultades arrastradas en los primeros años de escolarización construyen una autopercepción tanto de los estudiantes como de su entorno familiar sobre su desempeño y que las trayectorias reales al comenzar el secundario se perciben como insuficientes ante las exigencias de las trayectorias teóricas conformando un escenario escolar de insatisfacción permanente que desencadena en la repitencia y luego en el abandono. La cantidad de materias nuevas, la relación entre anualización y promoción, la falta de contención emocional por parte de los adultos, configuraron un escenario demoledor para la experiencia institucional de los nuevos estudiantes. Otro dato que se destaca de los testimonios recogidos es *“el enorme esfuerzo individual que les demandaba la incorporación de contenidos que les resultaban completamente ajenos a sus intereses personales”* (Rappoport, 2013, p.216).

Asimismo, el autor constata en su trabajo que el fracaso y el abandono están íntimamente vinculadas con el carácter que adquieren las relaciones que se establecen entre los sujetos dentro de la institución y el modo de concebir las trayectorias escolares de los jóvenes. Es el caso de los estudiantes y las familias, que a pesar de las condiciones socioeconómicas y de las dificultades que les presenta la escolarización, confían más en las instituciones que apoyan los esfuerzos y no miden los trayectos teóricos; es decir, aquellas instituciones que se involucran en los problemas personales de los jóvenes asumiendo este rol como parte de la relación pedagógica, tienen más probabilidades de lograr la continuidad de los trayectos individuales que aquellas que niegan cualquier oposición a los trayectos teóricos preestablecidos normativamente. En estos últimos casos es más probable que los jóvenes terminen repitiendo y abandonando (Rappoport, 2013).

Políticas públicas

Indrig Sverdlick, y Rosario Austral (2013) realizan un estudio comparativo que muestra los cambios producidos en el sistema educativo a partir de la puesta en marcha de políticas educativas entre los años 2001-2010, destinadas a extender y garantizar el derecho a la educación en el país.

Sostienen que a partir de finales del siglo XIX tanto el Estado argentino como los organismos internacionales han avanzado cualitativa y cuantitativamente en este sentido, sin lograr aun concretar todos los objetivos. No obstante, mencionan que entre los años 2003-2013 se alcanzó el nivel de ingreso y permanencia educativo más alto de la historia del país gracias a una serie de dispositivos legales impulsados por políticas educativas de corte inclusivo. En este sentido las autoras señalan que la LEN fue el puntapié inicial para llevar a cabo un proceso de ampliación de derechos, extendiendo la obligatoriedad de la educación desde los cinco años hasta la culminación del nivel secundario. A ella suman la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional, que promueve la formación técnica, y la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo, que estipula un aumento escalonado del gasto público destinado a educación del 6% para el 2009, llegando en 2011 al 6,5%.

Otras medidas que se destacan son las resoluciones del Consejo Federal en el año 2009, que aprobó los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejoras, destinados a ampliar el alcance y la calidad de la educación en los establecimientos educativos.

Asimismo, destacan la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, que puso en debate el modo de concebir la sexualidad y el derecho de los jóvenes a percibirse como sujetos integrales en relación al género. Desde la sanción de aquella ley hasta nuestros días, señalan, la perspectiva de género logró legitimarse en el discurso socio-político de amplios sectores de la sociedad.

Las autoras apuntan a las políticas educativas como una herramienta sustancial para la búsqueda de ampliación de derechos:

Algunas de las acciones decisivas que se pueden mencionar son: la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH), las políticas de becas escolares, los planes de terminalidad de los estudios primarios y secundarios (como el FinEs), políticas de inclusión digital como el Programa Conectar Igualdad, el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE), el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa I y II, el Programa Integral para la Igualdad Educativa, dirigido a escuelas estatales, urbanas y primarias con población escolar en situación de vulnerabilidad social (Sverdlick y Austral, 2013, p.84).

Pablo Bezem (2012) en su trabajo indaga de qué manera el mejoramiento de las condiciones materiales de las escuelas y el desarrollo de políticas educativas inclusivas mejora la calidad de la educación y reduce el abandono escolar. El autor plantea que en los establecimientos en los que el Estado mejora la infraestructura, aumenta la cantidad y calidad de material didáctico, posibilita el acceso a internet, etc., la calidad de la educación mejora y se reducen los niveles de abandono. Sostiene que el criterio de distribución parte de una concepción igualitarista sobre la educación; no se hace ninguna discriminación en relación al nivel de vulnerabilidad social de los estudiantes y las necesidades reales de las instituciones.

En la misma línea de análisis de otros trabajos mencionados, sostiene que a partir de 2003 se inició un proceso de reconstrucción del Estado como garante de los derechos con el objetivo de posicionar al país entre los primeros de la región en materia de desarrollo e inclusión, pese a considerar que estos avances no fueron suficientes para revertir los efectos de 30 años de políticas neoliberales. Y plantea que los estudios previos al impulso a los programas desarrollados se hicieron sobre bases poco claras. Advierte, por lo tanto, que:

Es preciso tener una clara concepción de justicia educativa que irrigue la distribución de recursos, así como las herramientas de planeamiento que permitan materializarla. En este sentido, creemos que es vital concebir un sistema de medición de la distribución de la oferta entre las escuelas como elemento central para mejorar la justicia educativa (Bezem, 2012, p.22).

El trabajo de Sverdlick y Austral (2013) da cuenta de algunos cambios cuantitativos como resultado de las políticas educativas mencionadas:

(...) resulta contundente el aumento de los niveles educativos alcanzados por el conjunto de la población argentina entre 2001 y 2010. En forma resumida, se puede señalar que entre 2001 y 2010 (...) aumentó de 36% a 45% la población con nivel secundario completo o más (Sverdlick y Austral, 2013, p.98).

Sebastián Lemos y Agustín Raggio (2018) analizan los cambios en la estructura social que se evidencian a partir de 2003 y el alcance de las políticas educativas impulsadas por la LEN. A través de un análisis descriptivo de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) afirman que entre el periodo 2003-2016 hubo un aumento de la movilidad ascendente. Sostienen que en 2003 el 25% de las familias pertenecían a la categoría de clase popular no calificada (CPNC) y que en 2016 ese porcentaje se redujo al 20%.

Otro dato importante que señala el estudio es que mientras en 2003 solo el 39,6% de los hijos provenientes de familias perteneciente a la categoría de CPNC se graduaba en el nivel medio, en 2016 el porcentaje aumentó al 54,7%.

Con lo que respecta a la categoría Clase popular calificada (CPC) pasó del 63% de graduados en el nivel medio al 66,9% en 2016. Según los investigadores, esto evidencia el impacto que tienen las políticas educativas, principalmente en los sectores más vulnerados de la sociedad, ya que en lo que respecta a las categorías *Clase media inferior* (CMI) y *Clase alta* (CA) la variación entre estos años no fue tan significativa.

(...) la estratificación socio-educativa perdura en la graduación, pues en las “clases altas” casi 9 de cada 10 estudiantes que ingresan al secundario obtienen su título, mientras que en la clase popular calificada lo hacen un poco más de 7 de cada 10. Por su parte, en la no calificada tan solo logran esa meta 5 de 10 jóvenes (Lemos y Raggio, 2018, p.17).

Maribel Jiménez y Mónica Jiménez (2016) analizan el impacto de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en el abandono escolar entre los jóvenes beneficiados por este programa, y en tal sentido sostienen que este aporte redujo de manera significativa la deserción escolar ya que no solamente mejoró el ingreso familiar, y sus condiciones de vida, sino que redujo la tasa de ocupación laboral adolescente. Afirman por lo tanto que: *“Las estimaciones obtenidas señalan entonces que la AUH puede considerarse una herramienta de política pública eficaz para disminuir los niveles de abandono escolar de los adolescentes cubiertos”* (Jiménez y Jiménez, 2016, p.733). Sin embargo, alertan que el carácter restrictivo del programa deja a un lado a un porcentaje importante de jóvenes que, debido a la situación laboral de sus padres, no reciben el beneficio. Los resultados de su trabajo arrojan que el porcentaje de abandono escolar en jóvenes beneficiarios es menor respecto a aquellos que no reciben este beneficio. De la misma manera se observa que el abandono escolar por razones laborales aumenta entre los no beneficiarios.

Mariano Narodowski (2015), por su parte, afirma que el problema del abandono escolar afecta fundamentalmente a los jóvenes de escuelas estatales ya que los porcentajes de abandono en las escuelas privadas es bajo, manteniendo los niveles de los países más desarrollados. Este autor no considera que la relación

entre en contexto económico y abandono sea tan estrecha como sostienen otros investigadores:

Es interesante señalar que, a simple vista, el abandono no está asociado al nivel de desarrollo socioeconómico provincial. Distritos muy diferentes como CABA, La Rioja y Jujuy poseen bajas tasas de abandono (más parecidas a las de las escuelas privadas) mientras otras provincias como Entre Ríos, San Juan o Santa Fe presentan altos niveles de abandono (Narodowski, 2015, p.6).

De los resultados de su investigación se concluye que el abandono afecta más a algunas provincias (por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires se concentra más del 40% de abandono a nivel nacional). Asimismo, en su opinión, las políticas educativas impulsadas a partir del 2003 no solo no terminaron con este problema, sino que produjeron cambios porcentuales insignificantes: mientras que en 2004 la tasa de abandono escolar era del 59,6%, en 2014 apenas se redujo al 56,2%.

Vulnerabilidad socioeconómica

Inés Dussel (2005) reflexiona respecto de la relación entre abandono escolar y pobreza. Sostiene que abordar la problemática de la desigualdad desde la dimensión económica, escindida de la dimensión simbólica, conlleva necesariamente a que cualquier medida que se tome al respecto no sea suficiente para *“lograr tener efectos duraderos sobre las dinámicas y comportamientos institucionales e individuales”* (Dussel, 2005, p.1):

Pensar las desigualdades del sistema educativo en términos estrictamente económicos impide observar otras desigualdades que se gestan dentro de las instituciones ya que no “es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera para acá o para más allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades” (Dussel, 2005, p.2).

La autora sugiere tener en cuenta que en las sociedades en las que existe una economía más desarrollada, con más capacidad de empleos, el carácter homogeneizador y meritocrático del sistema educativo no presenta mayores dificultades, incluso se percibe como una herramienta óptima para garantizar el ascenso social. Pero en países como el nuestro, con dinámicas políticas y económicas particulares, abrir las puertas de las escuelas a la masificación no alcanza para resolver el dilema. Y por ello propone repensar cómo operan las desigualdades inherentes al sistema educativo, ya que está demostrado como:

(...) la calidad de la experiencia educativa que ciertas escuelas proponen no tiene necesariamente que ver con el origen social de la población a la que atiende; si bien puede observarse una correlación fuerte entre nivel de pobreza de la población escolar e índices de eficiencia y rendimiento de la escuela (Oiberman, 2002), hay muchos casos en que las escuelas se “salen” de lo previsto, por “arriba” o por “abajo” de la expectativa para ese sector social (Dussel, 2005, p.6).

Su estudio invita a reflexionar sobre los “datos blandos”, aquellos que no se visibilizan fácilmente en las estadísticas que relacionan de forma cuantitativa el abandono, la calidad educativa y la pobreza. Por ejemplo, cómo opera el valor simbólico de lo que llamamos igualdad de oportunidades en los diferentes actores sociales, cómo conciben la desigualdad pedagógica los docentes, los alumnos y los padres, en qué lugar ubicamos la formación ética y política de los educadores que interactúan con distintas realidades sociales, o en qué medida se renuevan los contenidos de modo que la relación pedagógica sea pensada desde una perspectiva tanto individual como colectiva donde el compromiso por terminar con la desigualdad no se convierta en una relación de mera compasión y filantropía carente de propuestas auténticamente transformadoras. (Dussel, 2005).

Patricio Millán Smitmans (2012) sostiene que en Argentina uno de cada cuatro jóvenes no estudia ni trabaja. Y que, entre aquellos que están dentro del sistema educativo, los que provienen de hogares pobres, tienen una probabilidad más alta de abandonar la escuela. Como consecuencia de este fenómeno la

posibilidad de conseguir empleos bien remunerados disminuye, reproduciendo así las condiciones de desigualdad de origen. En 2010 más del 50% de los jóvenes que no estudiaban y no trabajaban provenían de los sectores más pobres según la Encuesta Permanente de Hogares (2010). Considera que este problema se agrava exponencialmente ya que estos jóvenes *“constituyen la fuerza laboral potencial de las bandas organizadas y de las organizaciones delictivas, debido a la ausencia total de otras perspectivas laborales y de posibilidades de progresos dentro de la legalidad”* (Millán Smitmans, 2012, p.5). Observa que, a pesar de las medidas tomadas por el Estado en relación a las becas otorgadas a estudiantes pertenecientes a hogares de bajos ingresos, la relación entre pobreza y abandono no ha disminuido significativamente. Y que desde las instituciones educativas no perciben este tipo de políticas públicas como factor integral dentro del sistema educativo ya que *“no hay una atención especial a los becarios y en muchos casos no se considera necesario modificar metodologías o crear nuevos programas que hagan la escuela más atractiva e interesante para los jóvenes”* (Millán Smitmans, 2012, p.9).

A partir del análisis de los datos que realiza en su investigación surgen dos premisas que remiten a la distancia que se establece entre las trayectorias teóricas y las reales. El autor sostiene, en primer lugar, que la función histórica de la escuela que proporcionaba oportunidades de ascenso social ya no opera de la misma manera sobre los sectores más vulnerables pues la falta de cohesión entre las políticas públicas progresivas y la calidad de la oferta académica, anclada en diseños institucionales, tendientes a la homogeneización no sólo convierte en ineficaz cualquier mejora en los ingresos económicos de los estudiantes y las familias (en el caso de la AUH) sino que además potencia el círculo vicioso consistente en la reproducción de hogares pobres, escuelas pobres, aprendizaje pobre. En segundo lugar, y en relación directa con lo anterior, las escuelas resultan poco atractivas para los estudiantes dado que, a pesar *“de que ellos pueden percibir los efectos negativos futuros, muchos prefieren abandonarla”* (Millán Smitmans, 2012, p.10). Una de las razones que puede explicar esto último es que la distribución social del ingreso y el aumento progresivo del desempleo a nivel mundial ofrecen a los jóvenes un panorama distinto al que se tenía décadas atrás respecto a la relación entre egreso del sistema educativo y posibilidad de empleo.

Cecilia Adrogué (2018) plantea que, desde 2003, gracias a las políticas públicas implementadas, son más los jóvenes que se escolarizan, aunque advierte que no se logra revertir la situación de abandono. La autora identifica a esos jóvenes como provenientes de sectores vulnerables. A esta franja la denomina “estudiantes en riesgo”: el desgranamiento entre estos jóvenes es gradual y ofrece indicios observables. Sostiene que en su mayoría son varones, de familias monoparentales, que se ven excedidos por lo previsto por las trayectorias teóricas ideales, ya que en su mayoría deben estudiar y trabajar en forma simultánea. E indica que mayormente se observa entre estos jóvenes el rezago como el primer indicador de abandono.

Salvia y De Grande (2008), Herrero (2004), Steinberg (2014), analizan la íntima relación entre la segregación social y las desigualdades educativas y proponen repensar la problemática de manera más integral (Gasparini, 2011). En tal sentido, la posibilidad de identificar a los “estudiantes de riesgo” permite *“arrojar luz sobre aquellos determinantes que provocan la alta deserción escolar con el fin de identificar la población en riesgo, y ofrecer información que podría resultar de utilidad para el diseño de políticas públicas”* (Adrogué, 2018, p.30)

Paula Boniolo (2018) analiza las condiciones socioeconómicas de los estudiantes en relación al rezago y el abandono escolar.

Así, nuestro estudio al centrarse en el fracaso escolar, no como un problema individual, sino como un indicador que permite dar cuenta de problemáticas sociales mayores, resulta en un insumo para pensar políticas sociales transversales, tendientes a reducir la reproducción de desigualdades (Boniolo, 2018, p.219).

En la misma línea, Boniolo (2018) sostiene:

Específicamente, los hijos/as de hogares urbanos de clase media-inferior exhiben un 29% más de oportunidades de estar rezagados o haber abandonado la escuela, que aquellos de clase alta, media-superior y media-media. Aquellos de clase popular calificada muestran un 73% más de oportunidades de haberse rezagado o abandonado la escuela, y quienes pertenecen a hogares de clase

popular no calificada tienen dos veces y media más de oportunidades de estar rezagados o haber abandonado la escuela, ambos en comparación con la clase alta, media superior y media-media (p.228).

Según la autora, la distribución desigual de la riqueza tiende a concentrar a familias de la misma clase social en determinados territorios *“conformando enclaves homogéneos que reproducen situaciones de ventaja o desventaja al proveer desiguales entornos de oportunidades a las personas que allí habitan al habilitar o limitar el acceso a capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos”* (Boniolo, 2018, p.230). La posibilidad de rezago y abandono aumenta porcentualmente en torno a las condiciones que determina las desigualdades económicas de las familias (Judengloben, 2003).

Binstock y Cerrutti (2005), en el estudio mencionado en el apartado de trayectorias escolares, abordan las clases sociales vinculadas al proceso de abandono, clasificando entre hogares socialmente excluidos, hogares vulnerables y hogares de clase media-baja y clase media. Además de los aspectos socioeconómicos que considera estructurantes, hacen un estudio de las condiciones familiares, la vida social-cultural, la subcultura juvenil, actividades extracurriculares de los jóvenes e incluso del contexto institucional. Indagan en los aspectos cualitativos, a partir de testimonios, y sobre ellos afirman que *“varios jóvenes expuestos a situaciones de marginalidad han logrado mantenerse dentro del sistema (...) ya que poseen contextos familiares más estables, con un grado de control y una disciplina familiar más estricta”* (Binstock y Cerrutti, 2005. p.46). Basados en estos datos, afirman que la condición de vulnerabilidad no es la única determinante del abandono y apuntan también al rendimiento escolar como incidente en el desgranamiento.

Referencias bibliográficas:

- Austral, R., & Dabenigno, V. (2014). Construcción de una tipología de escuelas secundarias a través del uso de indicadores de repetición y abandono escolar. In IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 27 al 29 de agosto de 2014 Heredia, Costa Rica. La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.
- Adrogué, C., & Orlicki, M. E. (2018). Estudiantes en riesgo. Un análisis de los factores asociados al abandono de la escuela secundaria en la Argentina desde 2003. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15 (1), pp. 21-32.
- Bezem, P. (2012). Equidad en la distribución de la oferta de educación pública en la Argentina. Documento de Trabajo, (91).
- Binstock, G. P., & Cerrutti, M. (2005). Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Unicef.
- Bocchio, M. C., & Lamfri, N. Z. (2013). Autonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), pp. 441-459.
- Boniolo, P., & Najmias, C. (2018). Abandono y rezago escolar en Argentina: una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social*, 30 (3), pp. 217-247.
- Briscioli, B. (2011). Decisiones institucionales que obstaculizan la progresión por la escolaridad de los estudiantes. Trabajo presentado en Jornadas de Becarios. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes, 19.
- (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles educativos*, 38 (154), pp. 134-153.
- (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3), pp. 609-639.
- Castro, A., & Kravetz, S. (2012). Notas sobre Inclusión y Obligatoriedad de la Escuela Secundaria en Argentina. *Políticas Educativas–PolEd*, 6 (1).
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Juan Carlos Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Instituto Nacional de Planeamiento Educativo. UNESCO. Buenos Aires
- Fagioli, H. A. F., Scasso, M. G., & Mayer, M. P. (2013). La educación secundaria en Argentina: una mirada estadística de las trayectorias escolares. *Magistro*, 7(13), pp. 25-50.
- Galarza, M. M. (2012). La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), pp. 143-161.
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2012). Lo que la escuela no mira, la AUH 'no presta': Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. In VII Jornadas de

Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

- Jiménez, M., & Jiménez, M. (2016). Efectos del programa Asignación Universal por Hijo en la deserción escolar adolescente. Cuadernos de Economía, 35.
- Kantor, D. (2001). La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Informe final, septiembre. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.
- Krüger, N. (2013). La segregación social en la escuela argentina: mecanismo de reproducción de las desigualdades de origen. S. London y M. Rojas (Comp.): Tópicos de Trampas de Desarrollo, Capítulo 1, pp. 13-30.
- Lemos, S., & Raggio, A. (2018) Clases a la salida de la escuela". Estratificación social y graduación en el nivel medio del Gran Buenos Aires (2003 y 2016).
- Millán Smitmans, P. (2012). La exclusión social de los jóvenes en Argentina: características y recomendaciones. Universidad Católica Argentina. Facultad de Ciencias Económicas. Buenos Aires
- Montes, N., & Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Revista mexicana de investigación educativa, 15(47), pp.1075-1092.
- Narodowski, M. (2015). El abandono en la escuela media Argentina (2004-2014). Buenos Aires, Instituto de Investigación y Educación Económica. Disponible en <http://ie.org.ar/descargas/Abandono-en-la-Escuela-Media-en-la-Argentina.pdf>
- Pérez, L. (2018). Líneas de acción que se toman a nivel institucional en una escuela secundaria, para minimizar el abandono del alumnado con bajo rendimiento académico y alto nivel de ausentismo (Bachelor's tesis) Universidad Empresarial Siglo XXI
- Rappoport, S., Monarca, H., & González, A. F. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. Revista de Investigación en educación, 11(2), pp. 211-225.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), pp. 33-59.
- Scott, I. R. (2019). Ni abandono, ni fracaso ni deserción: la interrupción de la trayectoria escolar en la educación secundaria como un hecho social. Un estudio de caso desde la perspectiva de las relaciones de poder (Bachelor's thesis, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales) Universidad Nacional de Rosario.
- Sverdlick, I., & Austral, R. (2013). Derecho a la educación y situación educativa de la población en Argentina: una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010. Revista latinoamericana de educación comparada, 4(4), pp. 83-102.

- Tiramonti, G. (2006). Procesos de individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(29), pp. 367-380.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad>
- Vicente, M. (2017). Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina. *Voces de la Educación*.

Recorrido del trabajo

Como mencionáramos en la introducción a este trabajo, a partir de la convocatoria a presentar proyectos de investigación realizada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Oeste (UNO), varios profesores de esta Casa de Estudios nos convocamos en torno a la preocupación por el abandono escolar de estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal del distrito de Merlo, con especial atención en aquellos que abandonan y pertenecen a sectores socialmente vulnerados.

Como docentes, consideramos que la escuela representa un vínculo esencial entre los estudiantes y la sociedad, e incide y modifica sus trayectorias personales, por lo tanto, nos planteamos cómo prevenir la deserción y resguardar la inclusión que ofrece el sistema.

Apoiados por los conceptos y teorías de la *Licenciatura en Gestión Educativa*, que se dicta en la Escuela de Humanidades de la UNO, diseñamos un mapa de recorrido para analizar las posibles variables que inciden en este fenómeno: la gestión escolar, los modos de enseñanza-aprendizaje, la situación social del contexto, las políticas públicas, los imaginarios en juego dentro de las comunidades educativas, las nuevas subjetividades juveniles, entre otras.

Para ello, además, convocamos a sumarse al equipo de investigación a estudiantes de la Licenciatura, muchos de ellos trabajadores de estas escuelas, lo que nos permitió, por un lado, pensar con los mismos actores las situaciones problemáticas a transformar, y, al mismo tiempo, enriquecer la reflexión académica de alumnos y docentes. Con el propósito de sumar complejidad a nuestras miradas, convocamos también a profesores y estudiantes de carreras de la Escuela de Administración.

Una vez realizado una exhaustiva investigación en torno al marco teórico y al Estado del arte, ya consignada en esta presentación, tomamos como **variable independiente** el *abandono escolar*, relacionándola con la **variable gestión educativa** que incluye los ítems: a) proyecto institucional; b) trabajo en equipo; c) comunicación institucional; d) organigrama (temas contenidos de la materia *Teoría y Gestión Curricular*).

Desde la Jefatura distrital, se nos propuso trabajar con los directivos de las escuelas secundarias el **proyecto institucional** de cada institución. Bajo esta premisa, realizamos visitas a tres escuelas secundarias de Merlo: interpelamos a sus equipos directivos a través de la *Entrevista semidirigida*, pero encontramos que este instrumento planteaba algunas dificultades para la tabulación y análisis de datos.

Con el objeto de contar con una herramienta adecuada, el equipo trabajó un tipo de *Encuesta estructurada* (ANEXO 2); esta se conforma por una mayoría de respuestas cerradas, y solo seis preguntas abiertas, destinadas a conocer la opinión cualitativa de los encuestados.

El resultado de estas encuestas, lo confrontamos con aquel surgido de las entrevistas a los docentes, a quienes realizamos las mismas preguntas, con el mismo tipo de *Encuesta estructurada* (ANEXO 3).

Asimismo, avanzamos en encuentros con las inspectoras del distrito, y realizamos, bajo una convocatoria de la jefatura distrital, una jornada en la sede del Rectorado de la UNO, junto con los directivos de las escuelas secundarias, en la que se abordó la temática del PI.

Allí mismo, además, tuvimos oportunidad de entrevistar con mayor profundidad a los directivos sobre las distintas causas que ellos identifican con el abandono escolar.

Esta experiencia se continuó posteriormente con un trabajo en conjunto con las autoridades locales, en tres zonas del distrito. Este tipo de actividad nos permitió obtener un abordaje desde el territorio. Para llevarlo a cabo, dentro del equipo de investigación, nos organizamos en grupos; a cada uno se le asignó una zona, a la que fue acompañado por las correspondientes inspectoras.

La experiencia resultó positiva en la consolidación y profundización del vínculo con las inspectoras y los directivos de la zona, quienes brindaron mayores detalles de la gestión institucional de cada escuela. También nos permitió entrevistar a docentes sobre estos aspectos.

Complementario a ello, organizamos también en la sede del Rectorado un encuentro con la Investigadora Marcela Cerrutti, coautora de *Carreras Truncadas, El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina* (2005), texto

de referencia en la temática. Allí pudimos compartir e intercambiar experiencias y opiniones con otros profesores e investigadores de la Universidad.

Asimismo, fuimos convocados a presentar nuestro proyecto de investigación en la II Jornada Académica 2019 - Área Educación: “Debates y proyecciones sobre la Educación Superior y la formación docente”, organizada por la Universidad Nacional de Moreno.

Con el advenimiento de la pandemia, y las restricciones que a partir de ella se impusieron, nos organizamos para dar continuidad al trabajo desde la virtualidad. En este marco, mantuvimos una reunión con la investigadora Nancy Montes (FLACSO), referente de investigaciones y trabajos de gestión en la temática de la escuela secundaria, y fuente mencionada en el relevamiento del Estado del arte del presente trabajo.

Presentación de la variable independiente

En los siguientes gráficos, elaborados a partir de la información suministrada por la Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación, consignaremos algunos valores cuantitativos en relación con la tasa de abandono interanual en escuelas secundarias de gestión estatal del distrito de Merlo entre los años 2013 y 2019, y los compararemos con los datos que arroja la región y la provincia.

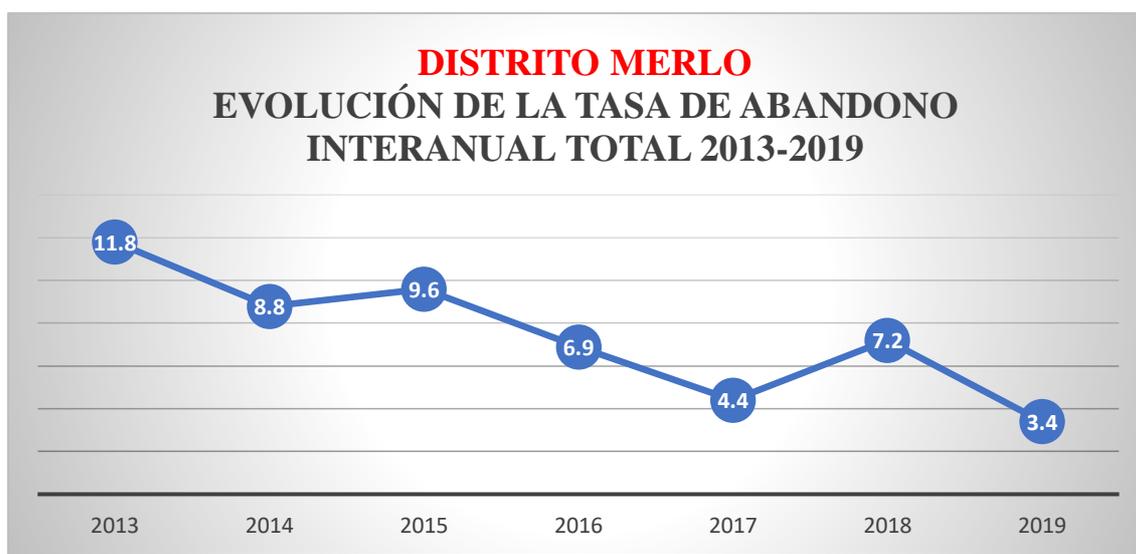


Gráfico 1: Evolución de la Tasa de abandono interanual total 2013-2019 en el distrito Merlo.
Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE).

Gráfico 1: Se observa que en el distrito Merlo, durante el periodo 2013-2019, la tasa de abandono interanual total correspondiente al nivel secundario se redujo significativamente, del 11,8%, en 2013; al 3,4%, en 2019. Esta reducción de 8,4 puntos representa una disminución promedio del 1,2% por año y constituye el mayor decrecimiento tanto en comparación con el registro de la Región VIII (7,4 puntos), como con el de la Provincia de Buenos Aires (7,3 puntos).

Asimismo, durante estos años se observa una suba en 2018 (2,8 puntos) comparado con el año anterior (2017), que, en términos porcentuales, constituyó un incremento del 38,88%. Seguidamente, en 2019, se evidencia una disminución categórica respecto del año anterior, en torno a los 3,8 puntos, equivalente al 52,77% en términos porcentuales.

ANÁLISIS COMPARADO DE LA TASA DE ABANDONO INTERANUAL TOTAL 2013-2019

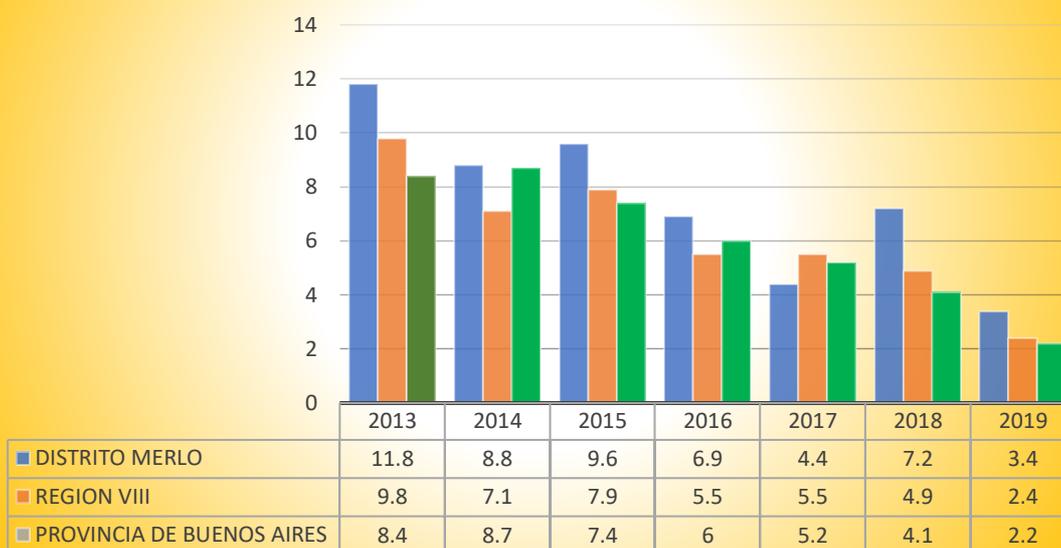


Gráfico 2: Análisis comparado de la Tasa de abandono interanual total 2013-2019. Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE).

Gráfico 2: En este cuadro comparativo se observa que en el distrito Merlo, durante casi la totalidad del periodo 2013-2019 (con la excepción del año 2017) la tasa de abandono interanual se mantuvo por encima tanto de la de la Región VIII como de la de la Provincia de Buenos Aires. Sorprendentemente, en el año 2017 la tasa de abandono interanual en Merlo estuvo tanto por debajo de la de la Región VIII, como de la informada por la provincia de Buenos Aires.

En tal sentido, además, observamos una relación de acentuada disparidad de la variable estudiada entre la Región VIII y la provincia de Buenos Aires: de acuerdo al registro, hay años en que la tasa porcentual de abandono interanual expresada en la Región VIII es inferior a la de la provincia de Buenos Aires, en tanto que, en otros periodos, sucede de manera inversa.

En el mismo sentido, resulta llamativa la reducción de la tasa de abandono interanual en 2019, que no se corresponde con la gradualidad hacia la baja que se registró en años anteriores. La reducción de la región VIII es un ejemplo muy claro de la variación en este sentido, ya que pasó:

- de 9,8% en 2013, a 7,1% en 2014 (-27,55%);
- de 7,1%, en 2014, a 7,9% en 2015 (+10,12%);
- de 7,9%, en 2015, a 5,5%, en 2016 (30,34%);

- de 5,5%, en 2016, a 5,5%, en 2017 (sin variaciones);
- de 5,5%, en 2017, a 4,9%, en 2018 (-10,90%);
- y de 4,9%, en 2018, a 2,4%, en 2019 (-51,02%).



Gráfico 3: Evolución de la cantidad de alumnos/as en situación de abandono interanual total entre 2013 y 2019 en el distrito Merlo. Fuente: Cálculos obtenidos por el equipo GUIES en base a la tasa de abandono interanual, información tomada del sitio web de la DGCyE.

Gráfico 3: En este cuadro observamos que en el año 2013 se registra la mayor cantidad de alumnos/as que abandonaron el sistema educativo en el nivel secundario estatal, en la serie objeto de análisis (3977 alumnos/as). El número más bajo, en contraste, se informa en 2019 (1242 estudiantes). En números absolutos, esta variación representa una reducción de 2735 alumnos que abandonaron la escuela; en términos porcentuales, la disminución es del 68,7%. En consonancia con el análisis realizado en términos de tasa porcentual, esta reducción es muy significativa; si esta disminución de 2735 estudiantes se promedia en la serie, representan 391 abandonos menos por año. Asimismo, resulta llamativo el incremento de la cantidad de alumnos/as que abandonaron el sistema educativo en el año 2018: de 1580 alumnos/as que

abandonaron en 2017, se pasó a 2603 alumnos/as en 2018. Esto es: 1023 estudiantes más que el año anterior (en término porcentuales, se trata de un incremento del 64,74%). Incluso la cantidad de abandonos registrados ese año supera la cantidad informada en el año 2016 (2442).

La abultada cifra registrada en 2018, se redujo a 1242 estudiantes al año siguiente, cuando se informan 1361 abandonos menos, que se expresa en términos porcentuales en una disminución del 52,28%.

Si tomamos al año 2013 como base de comparación frente al resto de los periodos en cuanto a cantidad de alumnos/as en términos porcentuales: concluimos que:

- en relación a 2014, la disminución fue de -24,59%;
- en relación a 2015, fue de -16,37%,
- en relación a 2016, fue de -38,60%;
- en relación a 2017, fue de 60,27%,
- en relación a 2018, fue de -34,55%;
- y en relación a 2019, fue de -68,77%.



Gráfico 4: Evolución de la Tasa interanual de abandono durante el 1º ciclo en el distrito Merlo, entre 2013 y 2019. Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE).

Gráfico 4: La evolución de la tasa de abandono interanual correspondiente al 1ºCiclo se ha comportado de manera muy variable durante el periodo 2013-2019.

Los altibajos registrados a partir de 2013 en la serie analizada no permiten, entonces, identificar una tendencia uniforme.

El promedio de tasa de abandono interanual en el 1° Ciclo de la educación secundaria durante el periodo que nos ocupa (2013-2019) es de 4,8% por año.



Gráfico 5: Evolución interanual de la cantidad de alumnos/as del 1° ciclo en situación de abandono, entre 2013 y 2019 en el distrito Merlo. Fuente: Cálculos obtenidos por el equipo GUIES en base a la Tasa de abandono interanual, información tomada del sitio web de la DGCyE.

Gráfico 5: Al igual que el análisis de la evolución de la tasa de abandono interanual del 1° Ciclo (Gráfico 4), la cantidad de alumnos registrada es también muy discontinua. Debido a esta variación irregular, no se advierte una tendencia clara a la baja o a la suba. El promedio de alumnos/as que abandonaron en el 1° Ciclo de la educación secundaria fue de 1051 estudiantes por año.

En valores absolutos, si consideramos la cantidad de alumnos/as que abandonó en 2013 y lo comparamos con 2019, la reducción es de 1128 alumnos. En términos porcentuales, representa una disminución del 70,5%.



Gráfico 6: Evolución de la Tasa de abandono interanual durante el 2° ciclo, entre 2013 y 2019. Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE).

Gráfico 6: En este cuadro se observa una progresiva reducción de la tasa de abandono interanual correspondiente al 2° Ciclo, entre 2013 y 2017. En 2017 se registró una suba del 8,2%, que se incrementó al 10,1%, en 2018. Posteriormente, en 2019, la tasa cayó abruptamente del 10,5% al 5,4%; es decir, se redujo casi a la mitad. En términos absolutos, la tasa inicial de la serie se redujo en un 73,26% desde 2013 hasta 2019. La tasa promedio de abandono para esta serie de análisis se ubicó en 12,05% por año.

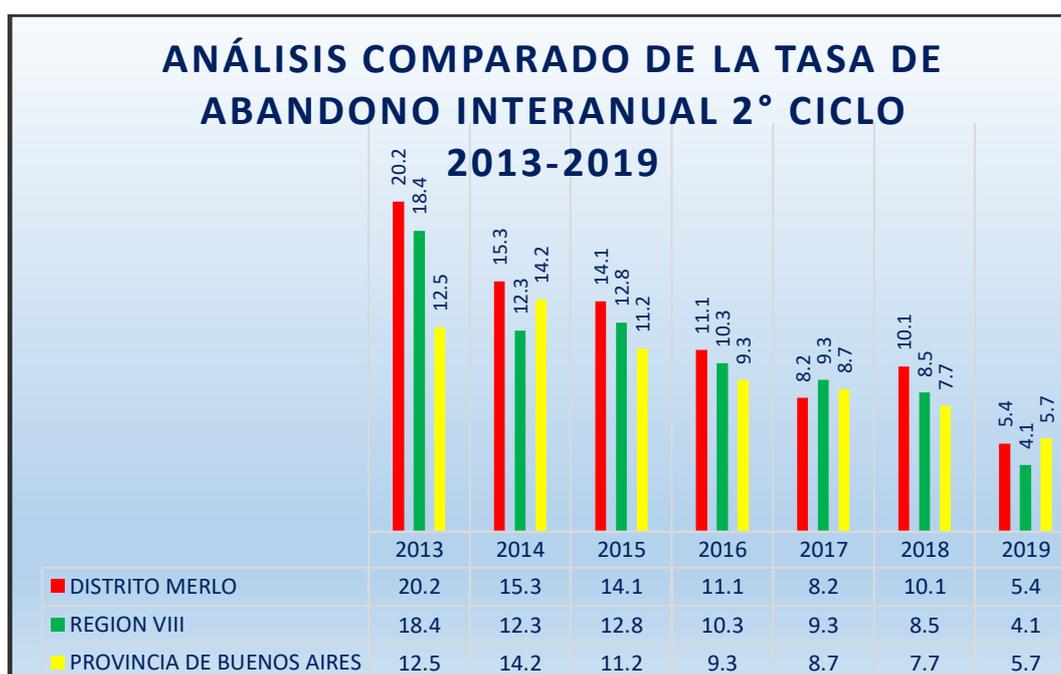


Gráfico 7: Análisis comparado de la Tasa de abandono interanual durante el 2° ciclo entre 2013 y 2019. Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE).

Gráfico 7: Mediante este cuadro comparativo se observa que, en Merlo, durante el periodo 2013-2019 (excepto por los años 2017 y 2019) la tasa de abandono interanual se mantuvo por encima tanto de la Región VIII como de la Provincia de Buenos Aires. Sorprendentemente, en 2017, el distrito no solo estuvo por debajo de la tasa de abandono interanual de la Región VIII, sino que también estuvo por debajo de la misma tasa que la informada por la Provincia de Buenos Aires. En 2019, la tasa de abandono interanual de Merlo igualó los valores de la Provincia de Buenos Aires. Y, mientras que este valor en el distrito se redujo en un 73,26%, respecto al año anterior, la misma tasa disminuyó en la Región VIII un 77,71%, en tanto que, en la provincia de Buenos Aires, se redujo a un 54,4%.

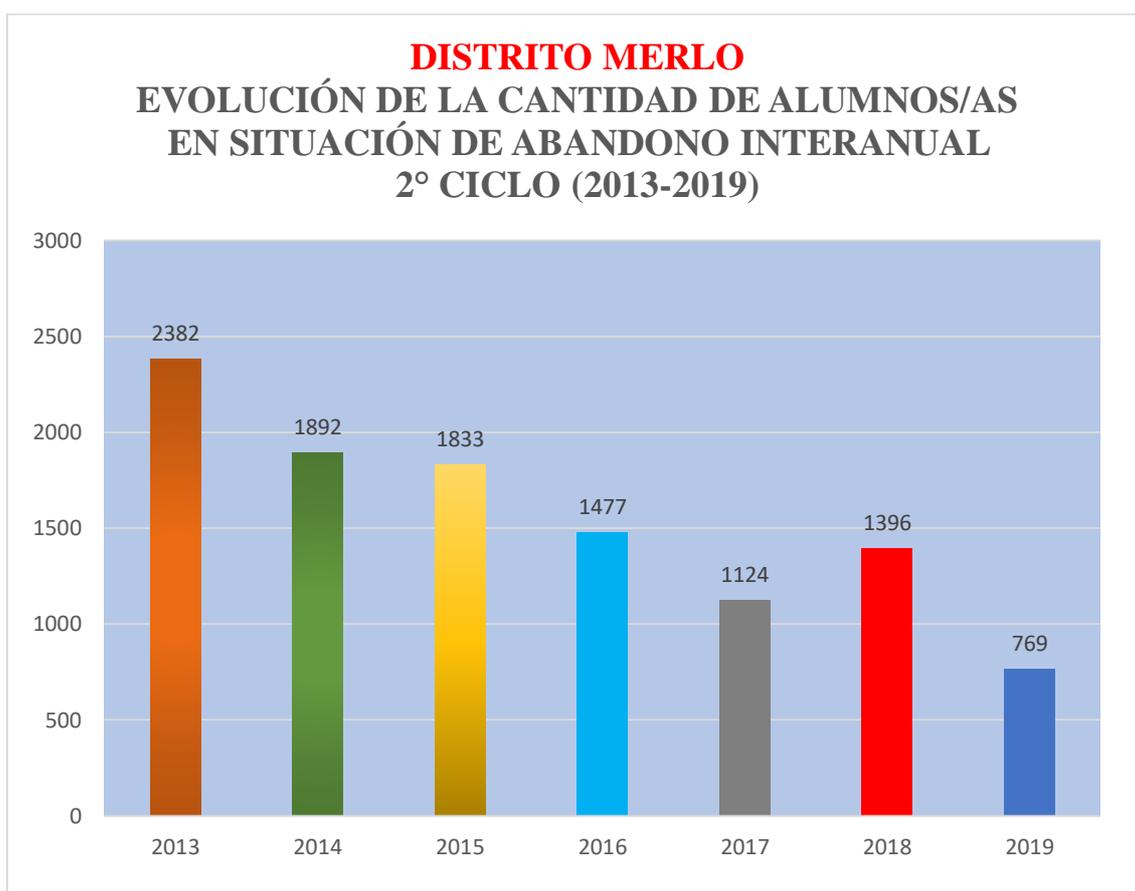


Gráfico 8: Evolución interanual de la cantidad de alumnos/as en situación de abandono entre 2013 y 2019: Cálculos obtenidos por el equipo GUIES en base a la tasa de abandono interanual, información tomada del sitio web de la DGCyE.

Gráfico 8: En consonancia con el análisis realizado respecto de la tasa de abandono interanual correspondiente al 2° Ciclo durante el periodo 2013-2019, también la reducción en la cantidad absoluta de abandonos fue muy significativa: de 2382 estudiantes que abandonaron en 2013, se pasó a 769, en 2019. Es decir, 1613 alumnos menos que, en promedio, representan 230 alumnos por año. Así la reducción de abandonos entre 2013 y 2019 se ubicó en el 67,71%. De igual forma, resulta llamativa la reducción del 45 % producida entre 2018 y 2019: esta disminución fue bastante más gradual en el resto de los periodos. Incluso se advierte un incremento entre 2017 y 2018, de 1124 estudiantes a 1396 (un aumento del 24%). Si consideramos la serie completa, el promedio de estudiantes que abandonaron el sistema escolar es de 1553 estudiantes por año.

Trabajo de Campo

Consideraciones sobre el trabajo de campo

Sobre un total de 75 escuelas secundarias que hay en el distrito de Merlo, se entrevistaron como fuentes de este apartado a 41 directivos y 130 docentes. Como insumos, utilizamos la *Encuesta a Directivos Jornada* (ANEXO 1), la *Encuesta a Directivos* (ANEXO 2) y la *Encuesta a Docentes* (ANEXO 3).

Por su parte, para el siguiente análisis e interpretación de datos cualitativos, se escogieron diferentes categorías atendiendo al tema principal, el abandono: **Proyecto institucional (PI), Gestión (G) y Comunicación (C)**. Asimismo, en cada categoría se discriminó una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados por los distintos informantes, vinculados directamente con los temas seleccionados de antemano, lo que nos permitió el manejo del cúmulo de información recogida durante la investigación para poder presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

Categorías y Subcategorías:

Categoría	Código	Subcategorías
Proyecto Institucional	PI	Misión
		Visión
		Ideas Fuerzas
		PE

Categoría	Código	Subcategorías
Gestión	G	Gobierno
		Administrar

Categoría	Código	Subcategorías
Comunicación	C	Diálogo-Consenso
		Normativa-Formales

Primero consideramos pertinente un análisis de las diferentes categorías adentrándonos en las respectivas subcategorías, definidas por la elección de diferentes autores que aporten a nuestro estudio, para luego realizar una presentación de resultados e interpretación.

Definiciones de las subcategorías

- **Proyecto institucional:** El Proyecto educativo institucional es el proceso que permite el abordaje, la comprensión y la transformación participativa e integrada por parte de los sujetos que forman parte de la comunidad educativa, de la “cultura escolar” con el fin de construir la institución deseada.

Subcategoría	Definición
Misión	Es la razón de ser de la institución educativa. Formula los propósitos primordiales de la institución. Es un enunciado de aquello que la organización desea realizar, su razón de ser o existir. Indica qué hacer en el presente aspirando al mediano plazo. Es la piedra angular en el proceso de planificación: encuadra las actividades, les da dirección y provee identidad y sentido de unidad a los miembros de la organización (DGCyE).
Visión	Es lo que nos permite establecer dónde queremos estar en el largo plazo como institución, la construcción de la identidad institucional. Consiste en identificar el escenario deseado en torno a estas problemáticas seleccionadas por la comunidad educativa.
Ideas fuerza	

	<p>Las Ideas fuerza organizan el funcionamiento institucional en todos sus aspectos, ya que son aquellos objetivos transversales que atraviesan la cultura escolar. Es la manifestación concreta de las prácticas políticas y pedagógicas que dan sentido a la educación, más allá de las áreas, los niveles, las orientaciones. Según la UNESCO (2008) las Ideas fuerzas constituyen el <i>marco de acción</i> de las prácticas educativas en torno a la enseñanza en el campo de los Derechos Humanos. Principios como la educación de género, la paz, la diversidad, la convivencia y la no violencia, forman parte de la naturaleza intrínseca de la educación, ya que <i>“una educación en Derechos Humanos es constructora de democracia”</i> (Magenszo, 2008).</p>
<p>Proyecto Educativo</p>	<p>Se entiende por proyecto educativo la planificación conjunta de actividades de aprendizaje propuesta por varios docentes que comparten un curso.</p>

- **Gestión (G):** *“... gestionar es hacer que las cosas sucedan (...) Gestionar es, más que hacer, crear las condiciones para el mejor gestionar. Es escuchar más allá de oír y comprender y decir más allá de hablar”* (Blejmar, 2005).

Subcategoría	Definición
<p>Gobierno</p>	<p>Entendemos <i>gobierno</i> como un término amplio que incluye la gestión, pero que no se limita a ella. Es una palabra que contribuye a la idea de que lo que pasa en la escuela resulta de posicionamientos y elecciones políticas, de macro y micro</p>

	política. El concepto de gobierno impone una definición acerca de su carácter, que aquí se vincula y especifica en términos de lo que deseamos y sostenemos: un <i>gobierno democrático</i> .
Administrar	“La facilitación de las acciones de control de cumplimiento de las normas y la organización formal del establecimiento. Reseña el conjunto de los aspectos estructurales que caracterizan a la institución, se vincula con la distribución del poder, los vínculos interpersonales, la comunicación. (...)”

- **Comunicación (C):** *“Es una palabra polisémica, es decir nos muestra una gran variedad de significados según diferentes contextos. Tiene que ver con las percepciones que cada uno tiene en la vida y de las experiencias de vida. Por ejemplo, comunicar puede ser informar, difundir, notificar, participar, dar, recibir, intercambiar, comulgar, transmitir enseñar, alimentar, pro alimentar, retroalimentar, consensuar, expresar entre otros. (...) Comunicar no consiste solamente en emitir un mensaje sino en saber cómo fue recibido y modificarlo en función de las reacciones del receptor, para alcanzar el resultado buscado”* (Ferrero y Martín, 2012).

Subcategoría	Definición
Comunicación dentro de la institución	La vida en la institución implica interacciones sociales. La comunicación es un proceso social mediante el cual los miembros de una institución se ponen en contacto los unos con los otros.

Diálogo- Consenso	El diálogo es la esencia de los intercambios institucionales; es la modalidad comunicacional que se caracteriza por la posibilidad de que más de un miembro de la situación comunicativa pueda expresar ideas y opiniones.
Normativa	Debe abordarse desde los reglamentos, ya que la escuela como institución también está constituida por un sistema normativo., con mayor o menos fuerza, pero al que todos modos deben atenerse todos los miembros de la institución.

Análisis del trabajo de campo

1. Causas del abandono. Preguntamos a los directivos cuáles eran, según su parecer, las principales causas del abandono de estudiantes de escuelas secundarias. A partir de una lista de factores que brindada a los entrevistados (ver Anexo 1) se les pidió enumerarlos por orden de importancia, pudiendo agregar otros, no contemplados.

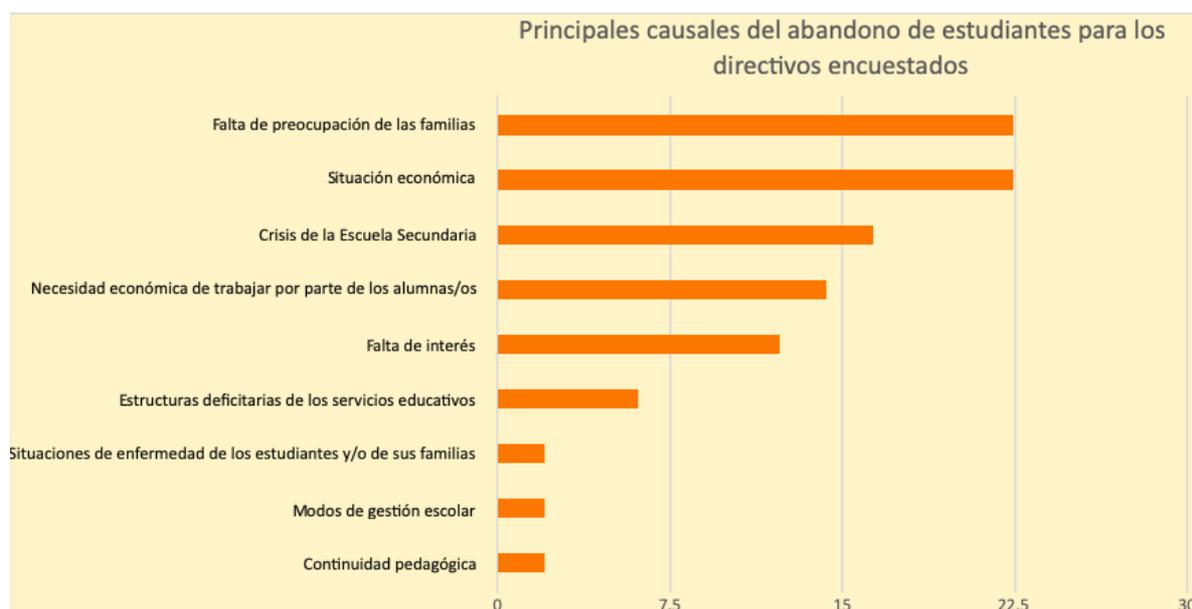


Gráfico 9: Principales causas del abandono de estudiantes, según los directivos encuestados. Elaboración propia.

El 44.5% de los encuestados manifestó que las principales causas del abandono están fuera de la escuela, mientras que alrededor del 25% lo atribuyó a problemas del alumno, y un 17% a la crisis de la escuela secundaria. De acuerdo a lo que arrojan las respuestas de los equipos directivos, los factores internos (estilos didácticos, modos de gestión y modos docentes) no tienen significativa influencia en el abandono de los estudiantes.

2. Misión, Visión e Ideas fuerza. A cada directivo y docente encuestado, preguntamos si podía describir la Misión (Gráfico 10), la Visión (Gráfico 11) y las Ideas fuerza (Gráfico 12) de la institución en la que se desempeña.

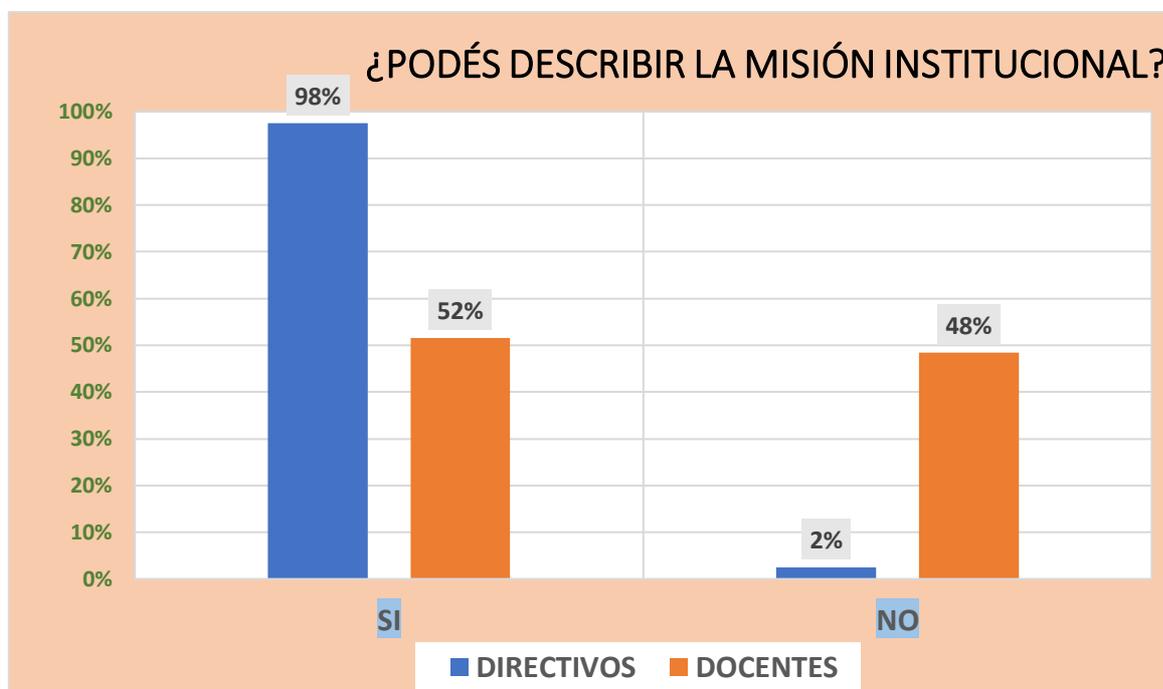


Gráfico 10: Capacidad de descripción de la Misión institucional. Elaboración propia.

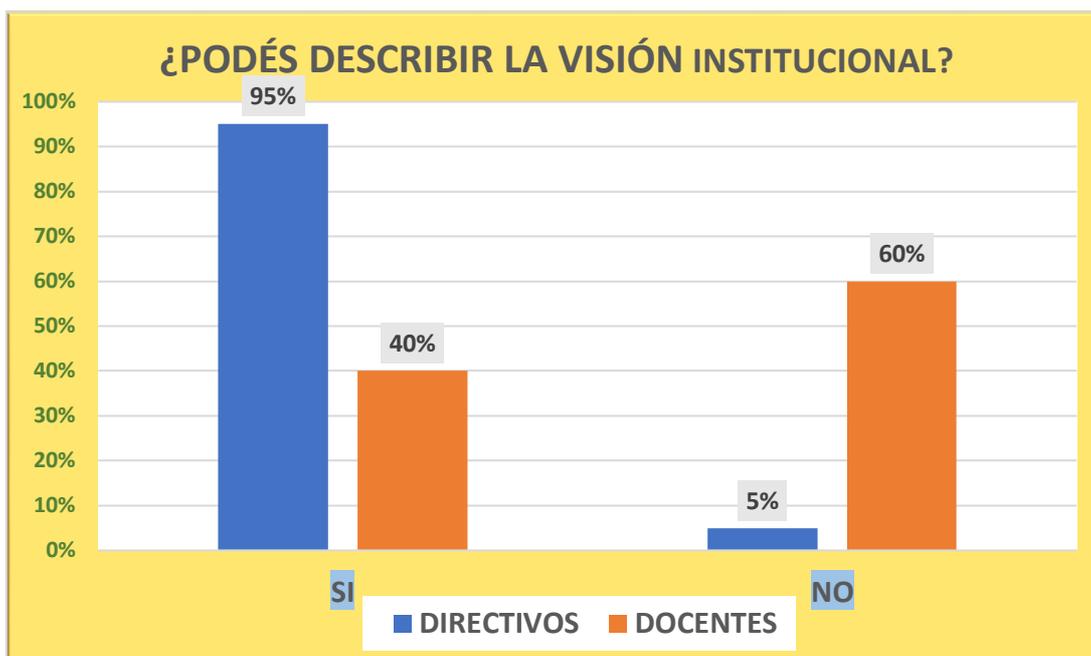


Gráfico 11: Capacidad de descripción de Visión. Elaboración propia.

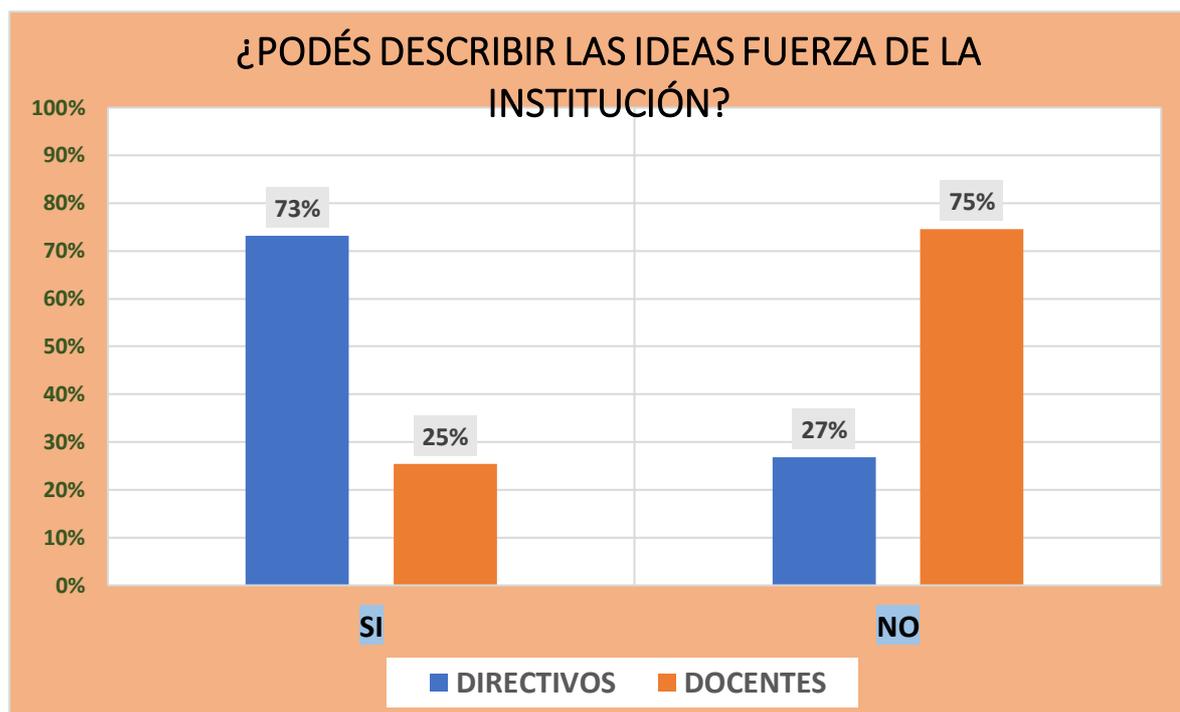


Gráfico 12: Capacidad de descripción de Ideas fuerza. Elaboración propia.

El 98% de los directivos encuestados afirmó poder describir la Misión institucional, mientras que el 95% sostuvo conocer la Visión y el 73% las Ideas Fuerza de la institución en la que se desempeña. Esto indica una clara

familiarización con los términos y sus funciones al momento de elaborar el Proyecto institucional¹.

En cuanto a los docentes entrevistados, el 52% afirmó ser capaz de describir la Misión, mientras que el 40% dijo conocer la Visión y, el 25%, las Ideas Fuerza de la institución donde se emplea.

3. Acceso al Proyecto Institucional de los docentes ingresantes.

Preguntamos a los directivos si cuando un docente ingresa a la institución se le da acceso al Proyecto institucional, en su formato de documento (Gráfico 13). De igual modo, preguntamos a los docentes si al ingresar a la institución tuvo acceso a este documento (Gráfico 14).

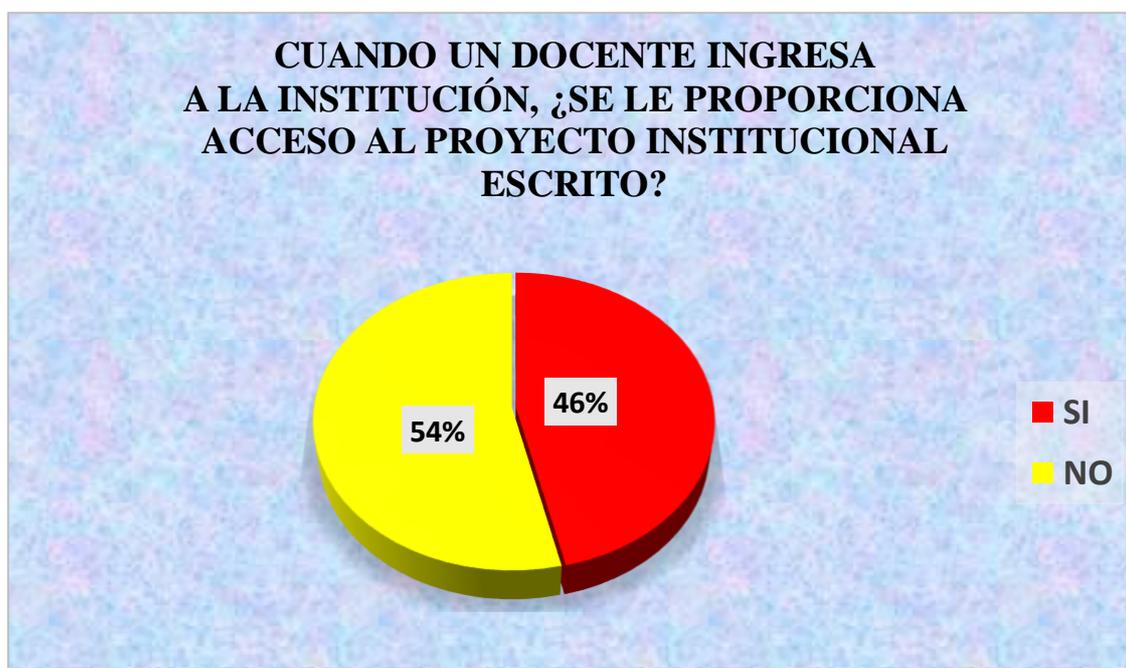


Gráfico 13: Acceso al Proyecto Institucional para docentes ingresantes, desde la órbita de los directivos. Elaboración propia.

¹ Durante el año 2019, los directivos de las escuelas secundarias de Merlo participaron en jornadas de capacitación sobre Proyecto institucional, llevadas a cabo por la Jefatura Distrital de Educación. Esto nos permite inferir que, al momento de completar la encuesta, los directivos conocían las definiciones de ambos términos y de su importancia en el Proyecto institucional.

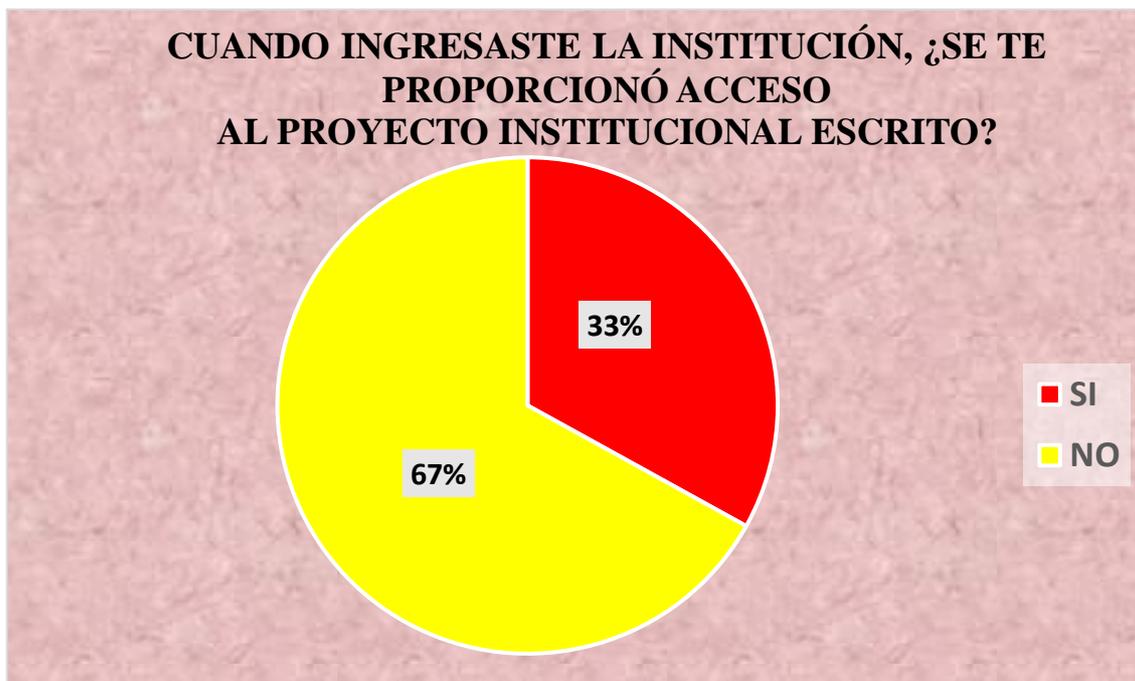


Gráfico 14: Acceso al Proyecto Institucional para docentes ingresantes, desde la órbita de los docentes. Elaboración propia.

De las respuestas obtenidas, se observa que un 46% de los directivos encuestados ofrece el Proyecto institucional escrito al docente para su conocimiento. En tanto, de los docentes entrevistados, solo el 33% reconoce haber accedido al documento.

4. Participación en la elaboración del Proyecto institucional. A los directivos entrevistados se les preguntó si convoca al plantel docente para elaborar el Proyecto institucional y si se establecen reuniones con alumnos para acordar las Ideas fuerzas del Proyecto institucional (Gráfico 15).

A su vez, se les preguntó a los docentes si fueron convocados a tal fin y si observan que se convoque a los alumnos (Gráfico 16).

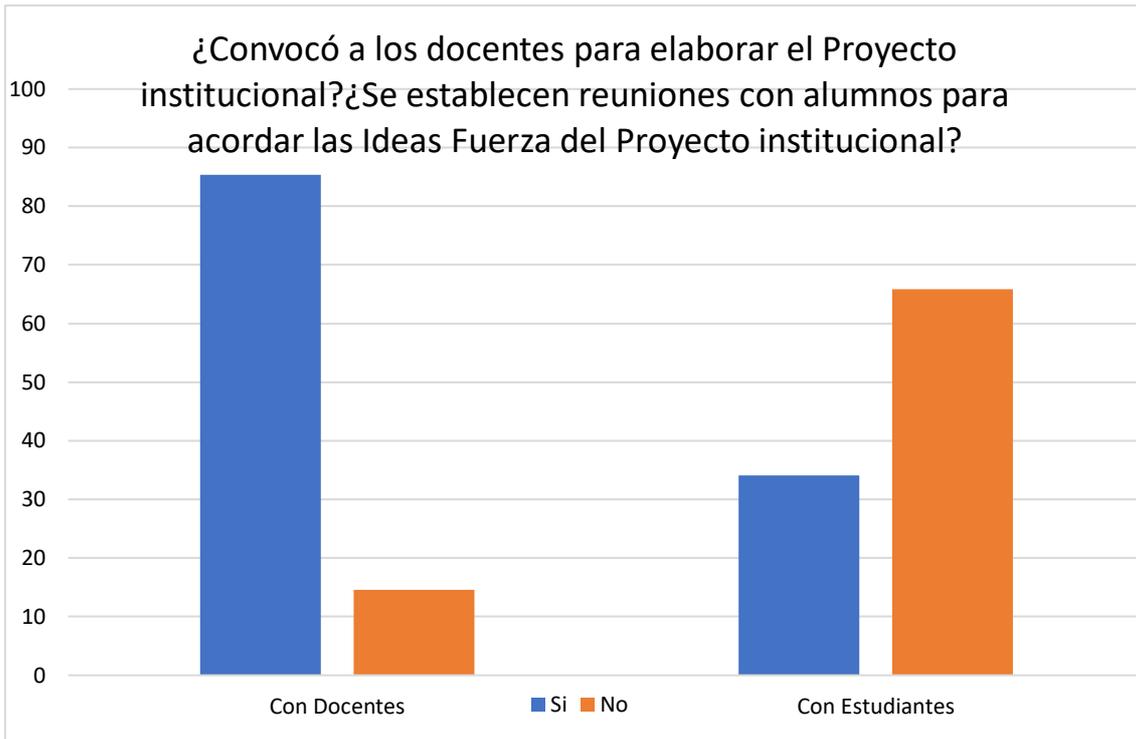


Gráfico 15: Convocatoria a docentes y alumnos para la elaboración del Proyecto institucional, desde la órbita de los directivos. Elaboración propia.

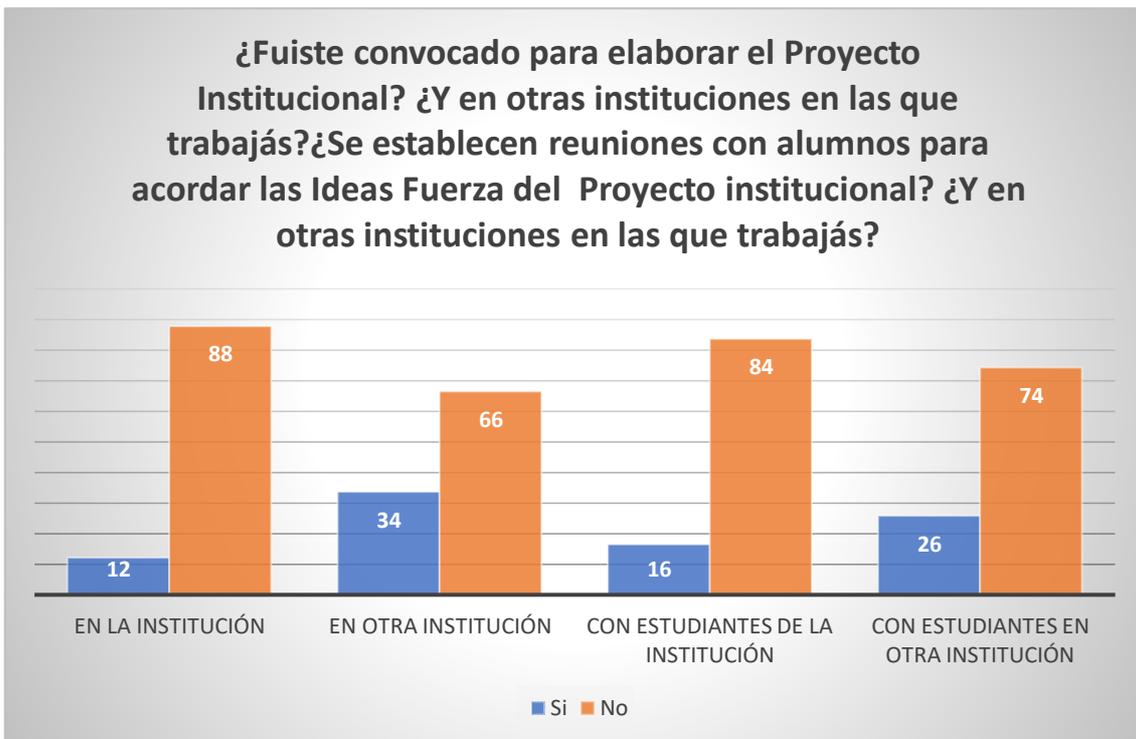


Gráfico 16: Convocatoria a docentes y alumnos para la elaboración del Proyecto institucional, desde la órbita docente. Elaboración propia.

Como expresa el gráfico, el 85% de los directivos dice convocar a los docentes para elaborar el Proyecto institucional. En tanto que más del 30% afirma convocar para ello a los alumnos.

Nuevamente podemos observar cómo la narrativa no es compartida entre ambas partes, ya que el 88% de los docentes asegura no haber formado parte de la elaboración del Proyecto institucional; más aún, un porcentaje similar se registra cuando se pregunta por lo que sucede en otras instituciones en las que trabaja. Por otra parte, aproximadamente el 70% de los directivos y docentes encuestados sostienen que los alumnos no son convocados para constituir la Misión, la Visión y las Ideas fuerza de la institución.

5. Frecuencia de reformulación del Proyecto institucional. Se les preguntó a los directivos: ¿Con qué frecuencia se reformula el Proyecto institucional en su escuela? (Gráfico 17).

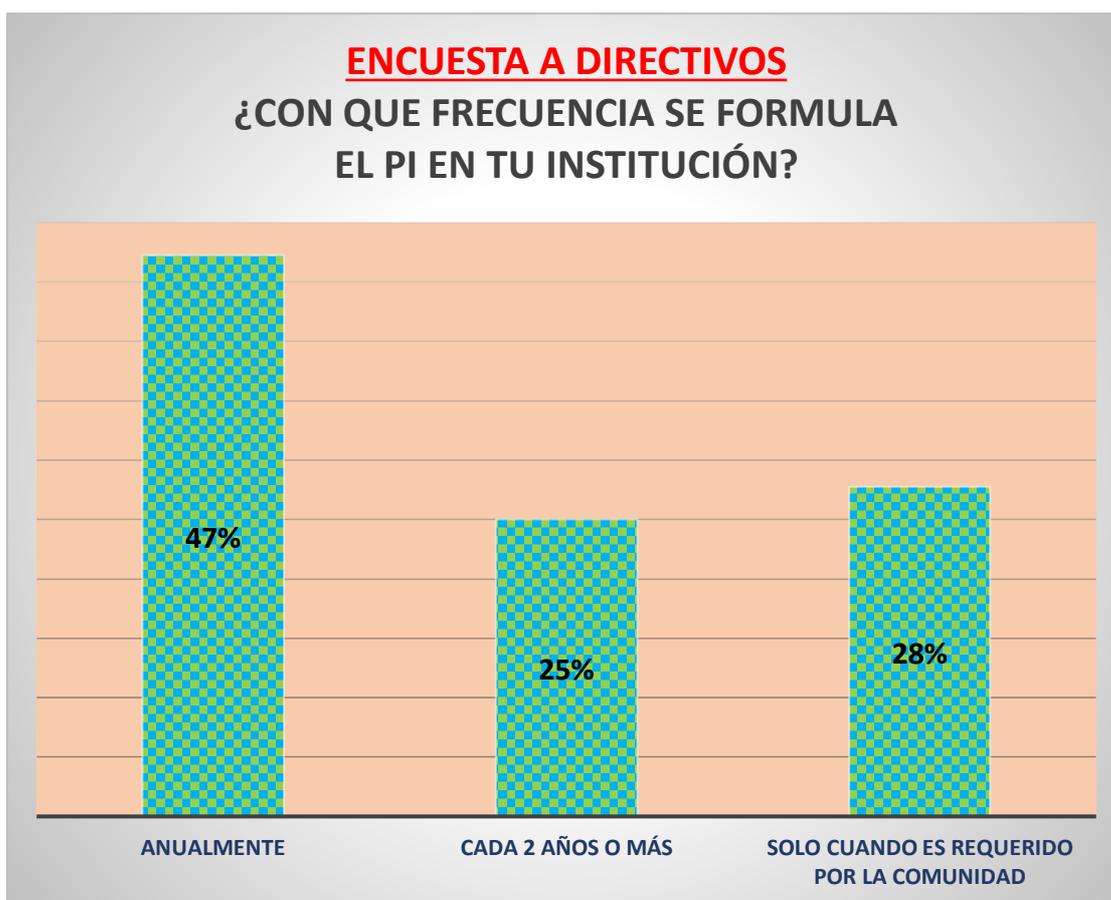


Gráfico 17: Frecuencia con la que se reformula el Proyecto institucional según los directivos. Elaboración propia.

El 41% de los directivos encuestados afirma que lo realiza anualmente; entre los demás hay quienes lo hacen cada dos años o más, y quienes lo llevan a cabo cuando es requerido por la comunidad, teniendo en cuenta las recomendaciones de la DGCYE (es posible la reformulación de 3 a 7 años).

6. Estilos de Gestión. Se proporcionó a los directivos una serie de definiciones de acuerdo a los marcos teóricos que formulan Marturet (2010) y Cassasus (2002) y se les pidió que identificaran entre ellas a aquellas tres que considerara más representativas para caracterizar su modelo de gestión (Gráficos 18 y 19). Por otro lado, a los docentes se les pidió que eligieran, entre las mismas opciones, aquellas con las que identificaba el tipo de gestión de la institución en la que trabaja (Gráficos 20 y 21).

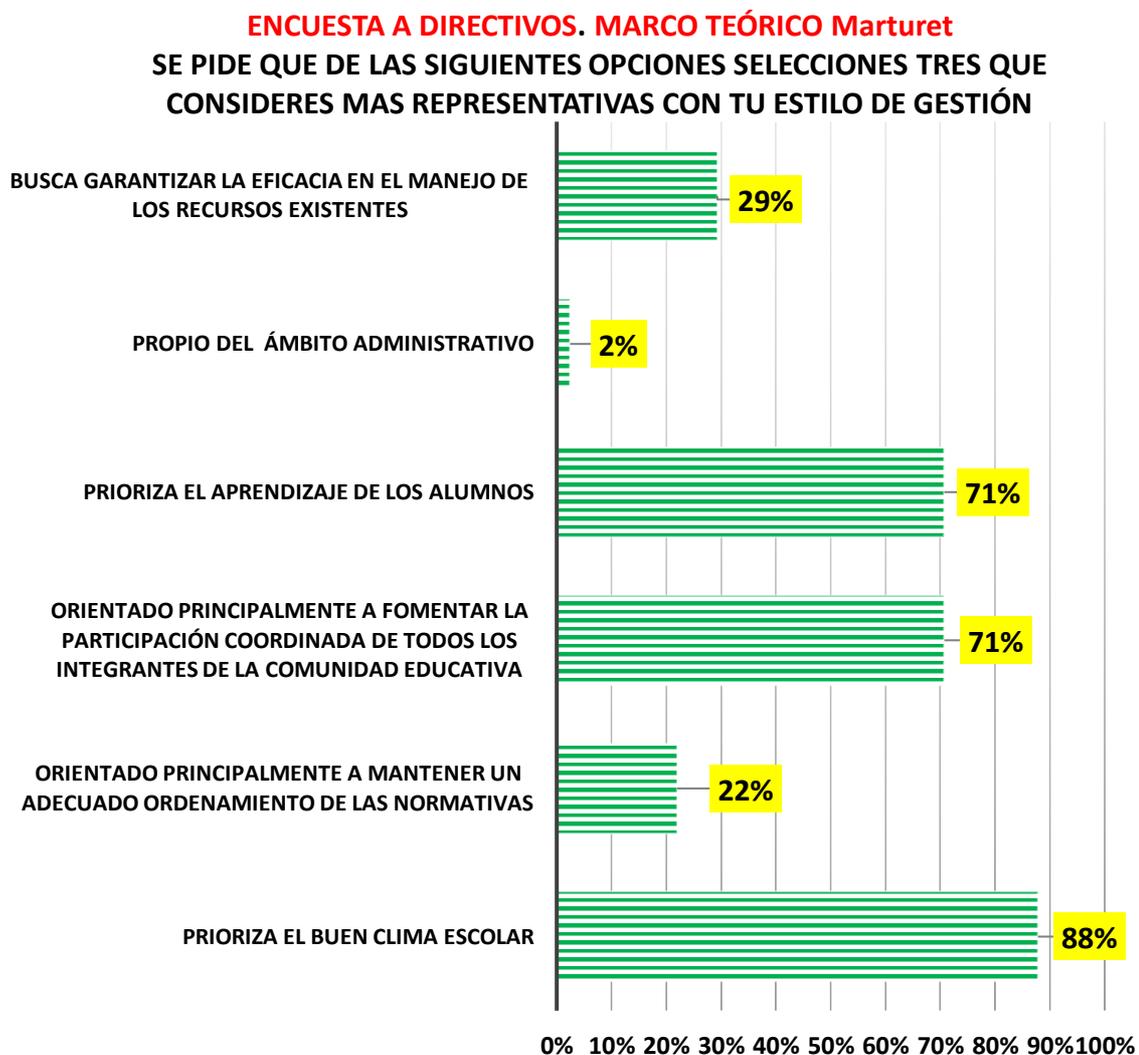


Gráfico 18: Percepción de directivos en relación con su gestión (Marco teórico Marturet 2010). Elaboración propia.

ENCUESTA A DIRECTIVOS. MARCO TEORICO Casassus
SE PIDE QUE DE LAS SIGUIENTES OPCIONES SELECCIONES TRES
QUE CONSIDERES MAS REPRESENTATIVAS CON TU ESTILO DE
GESTIÓN

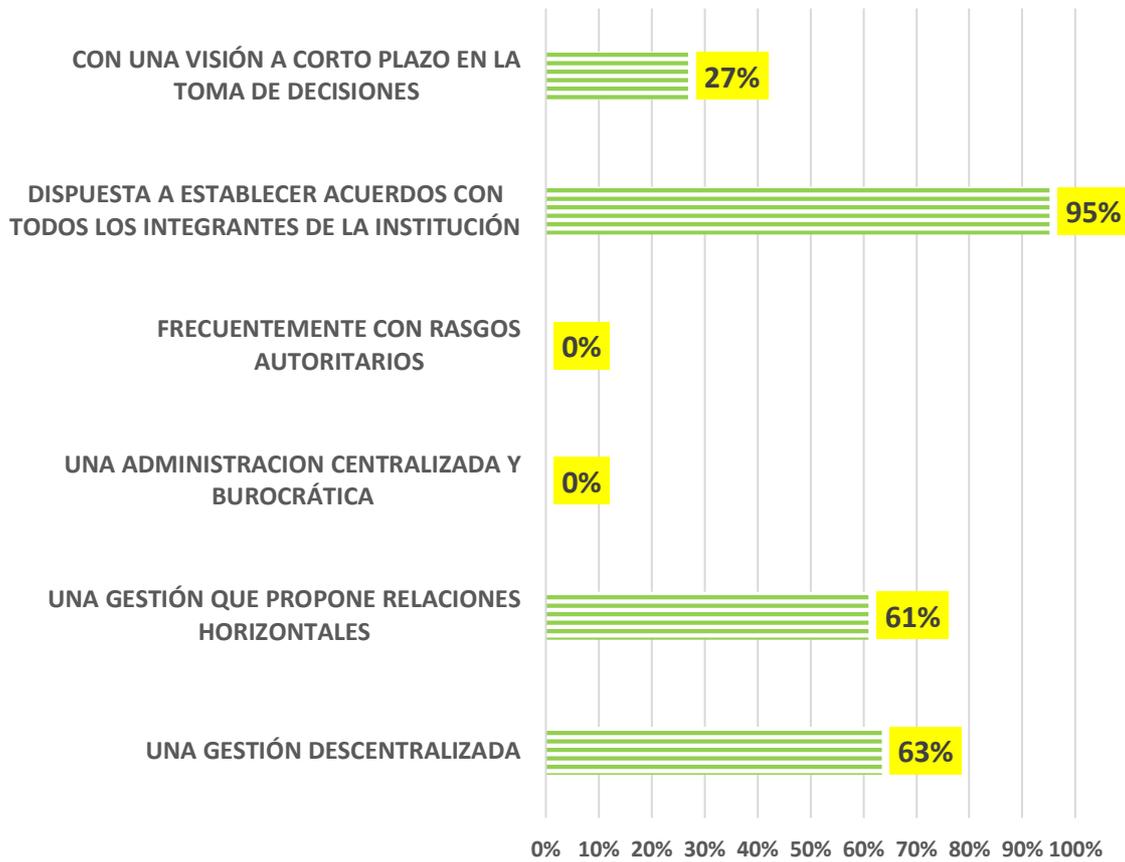


Gráfico 19: Percepción de directivos en relación con su gestión (Marco teórico Casassus 2002). Elaboración propia.

ENCUESTA A DOCENTES. MARCO TEÓRICO Marturet.
CON CUAL DE LAS SIGUIENTES DEFINICIONES IDENTIFICÁS A LA
GESTIÓN INSTITUCIONAL EN ESTA ESCUELA

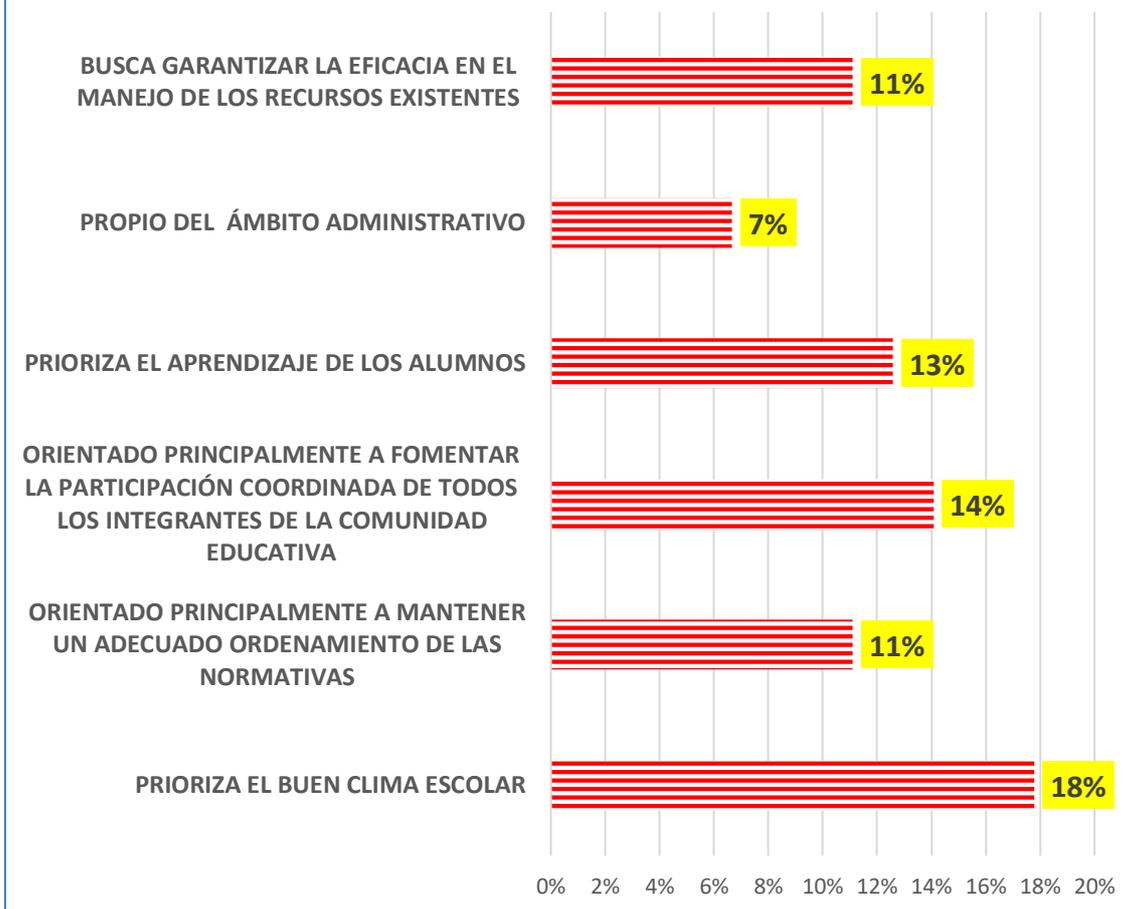


Gráfico 20: Percepción de docentes en relación con la gestión institucional (Marco teórico Marturet 2010). Elaboración propia.

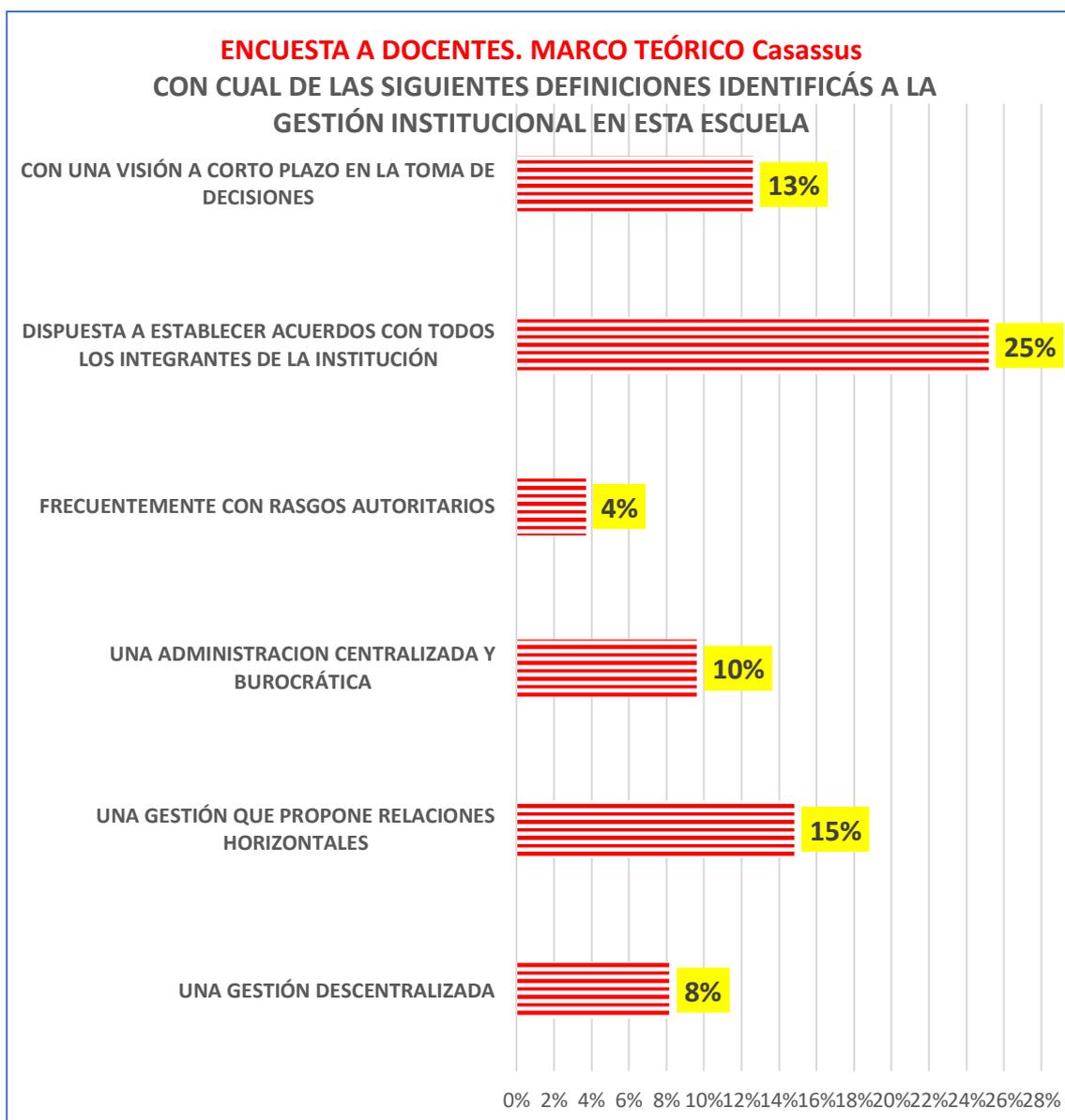


Gráfico 21: Percepción de docentes en relación con la gestión institucional (Marco teórico Casassus 2002). Elaboración propia.

De los resultados se observa que el 89% de los directivos encuestados se ve representado con un tipo de gestión descentralizada, horizontal y dispuesta a establecer acuerdos con los integrantes de la institución. Los docentes, por su parte, acuerdan con esta mirada, si bien en su caso el porcentaje para esta caracterización es del 65%. De los datos se infiere que el diálogo entre ambas partes es fluido, y que predominan el acuerdo y las relaciones horizontales.

En ambos casos, destacan la visión a corto plazo al momento de tomar algunas decisiones.²

7. Nube de palabras: directivos. En el siguiente gráfico se expresan las palabras que fueron más veces mencionadas por los directivos en las entrevistas realizadas, en relación con la Misión, la Visión y las Ideas fuerza institucionales: a mayor cantidad de menciones, más grande se consignan.

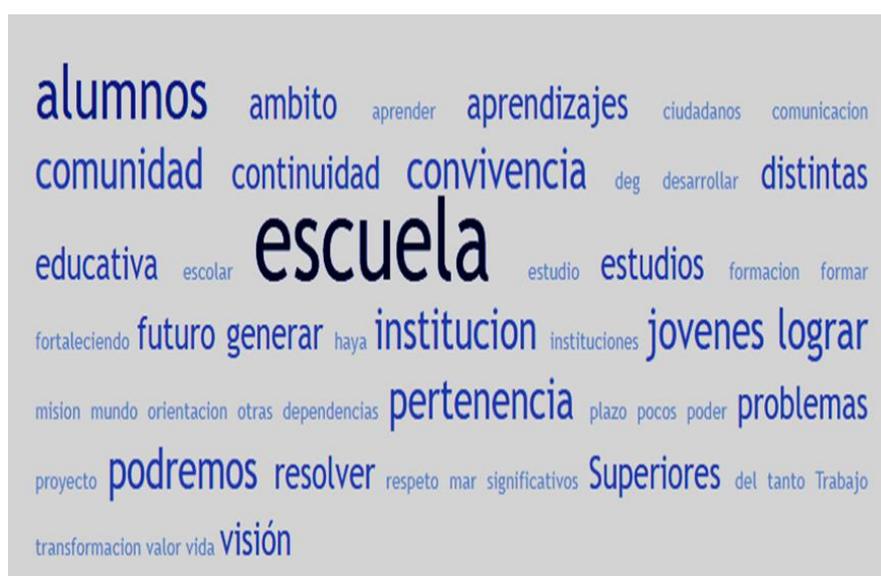


Gráfico 22: Palabras comunes en la reflexión de directivos sobre la Visión.
Elaboración propia.

Las palabras más citadas por los directivos al referirse a la **Visión** institucional (Gráfico 22) son: *escuela*, *alumnos*, *comunidad*, *convivencia*, *pertenencia*. Estas palabras se enmarcan en la mirada que tienen los directivos sobre las instituciones escolares a largo plazo, y refieren a la posibilidad de construir una identidad institucional, identificando el escenario deseado, en torno a las problemáticas seleccionadas por la comunidad educativa.

² Los criterios que utilizamos para identificar el tipo de gestión que prevalece en las escuelas encuestadas, proviene de la tensión que sostiene a la tarea del directivo entre estar ligada al ámbito administrativo y normativo de la institución y un enfoque más integral de la escuela, que promueva la conformación de espacios para que los desafíos propuestos por todos los integrantes, enriquezcan la tarea de aprender y educar. Esta tensión subyace en la muestra.



Gráfico 23: Palabras comunes en la reflexión de directivos sobre la Misión.
 Elaboración propia.

Las palabras más citadas por los directivos en cuanto a la **Misión** de la escuela (Gráfico 23) son: *formar*, *escuela*, *alumnos*, *estudios superiores*, *valores*. Estas palabras se focalizan en el sentido de la escuela y su identidad, en tanto constituyen la razón de ser la institución educativa.



Gráfico 241: Palabras comunes entre los directivos en torno a la identificación de Ideas fuerza . Elaboración propia.

Las palabras más citadas por los directivos en relación con las Ideas fuerza (Gráfico 24) son: *aprendizajes, alumnos, convivencia, inclusión, participación*. Estas constituirían las nociones transversales en el marco de acción de las prácticas educativas en torno a la enseñanza en el campo de los Derechos Humanos.

8. Nube de palabras: docentes. A continuación, se consignan los términos mayormente utilizados por los docentes en respuesta a las preguntas realizadas vinculadas a la Misión, Visión e Ideas fuerza institucional, de acuerdo a la cantidad de veces que fueron por ellos mencionadas.



Gráfico 25: Palabras comunes en la noción de Visión institucional, por parte de los docentes. Elaboración propia.

Las palabras más utilizadas por los docentes para referirse a la **Visión** (Gráfico 25) fueron: *alumnos, comunidad, escuela, inclusiva, valores*.



Gráfico 26: Palabras comunes en la noción de Misión institucional, por parte de los docentes. Elaboración propia.

Las palabras más utilizadas por los docentes para caracterizar la **Misión** institucional (Gráfico 26) fueron: *alumnos, formar, críticos, educar, aprendizajes.*



Gráfico 27: Palabras comunes entre los docentes en torno a la noción de Ideas fuerza. Elaboración propia.

Con respecto a las **Ideas fuerza** (Gráfico 27) las siguientes palabras fueron las más utilizadas por los docentes: *inclusión, trabajo, desarrollo, escuela, alumnos.*

9. Realización de Proyectos Educativos. Se les preguntó a los directivos sobre la participación docente en la elaboración de los Proyectos educativos, y si les proporcionaba para ello algún tipo de formato o procedimiento específico (Gráfico 28). Por otro lado, se preguntó lo mismo a los docentes (Gráfico 29).

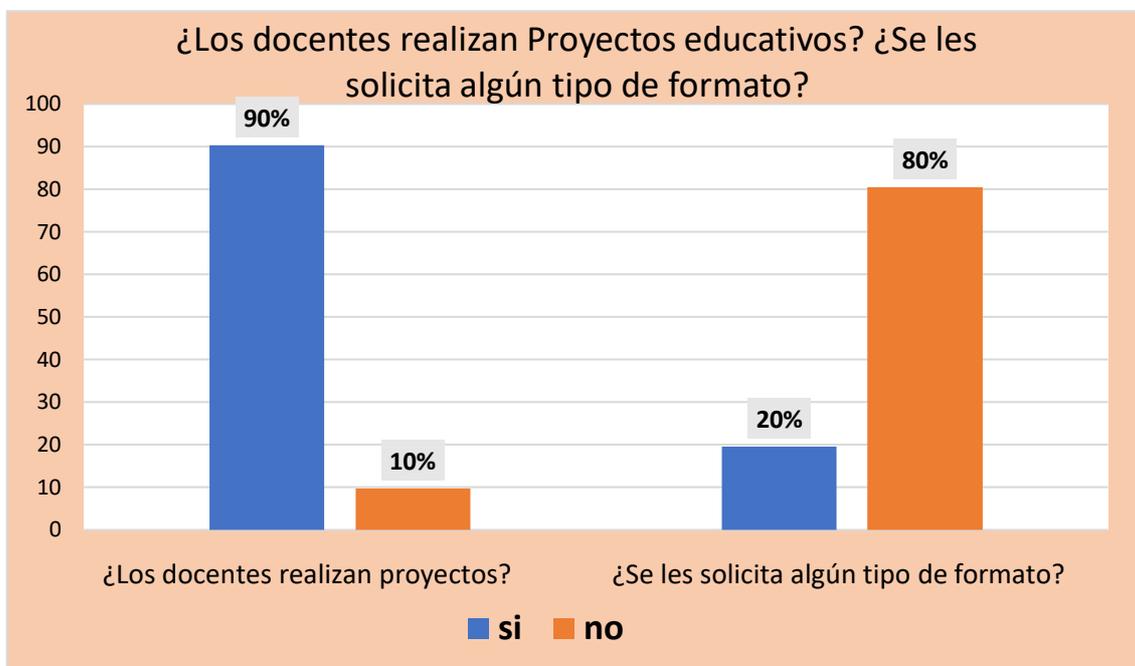


Gráfico 28: Consulta a los directivos sobre la participación de docentes en la realización de proyectos. *Elaboración propia.*

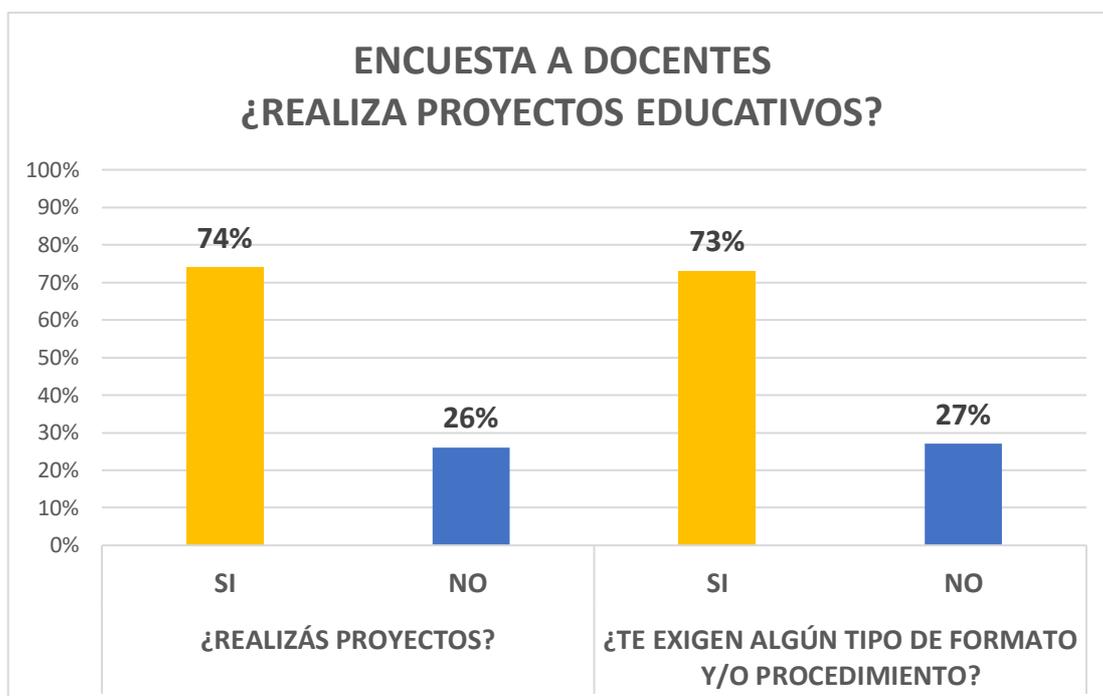


Gráfico 29: Consulta a los docentes sobre su participación en la realización de proyectos. *Elaboración propia.*

En los gráficos 28 y 29 observamos que el 90% de los directivos afirma que los docentes realizan proyectos (solo el 10% manifiesta que no lo hacen). En tanto que, cuando se consulta a los docentes, el 73% responde que realiza proyectos (el 27% restante manifiesta no hacerlo). Pese a la variación porcentual, unos y otros coinciden en cuanto a la participación docente en realización de proyectos. Por otro lado, cuando se consulta a los directivos sobre si exigen algún tipo de formato para la elaboración de proyectos, el 80% responde que no, mientras que el 20% dice exigir algún tipo de formato. En el caso de los docentes, el 73% afirma que no le exigen algún tipo de formato, mientras que el otro 27% considera que sí lo hacen. Es decir, también hay coincidencia entre unos y otros en este punto³.

10. Reuniones plenarias. A los directivos se les preguntó cuáles eran los temas recurrentes que se proponían en las reuniones plenarias (Gráfico 30). La misma pregunta se les realizó a los docentes (Gráfico 31).

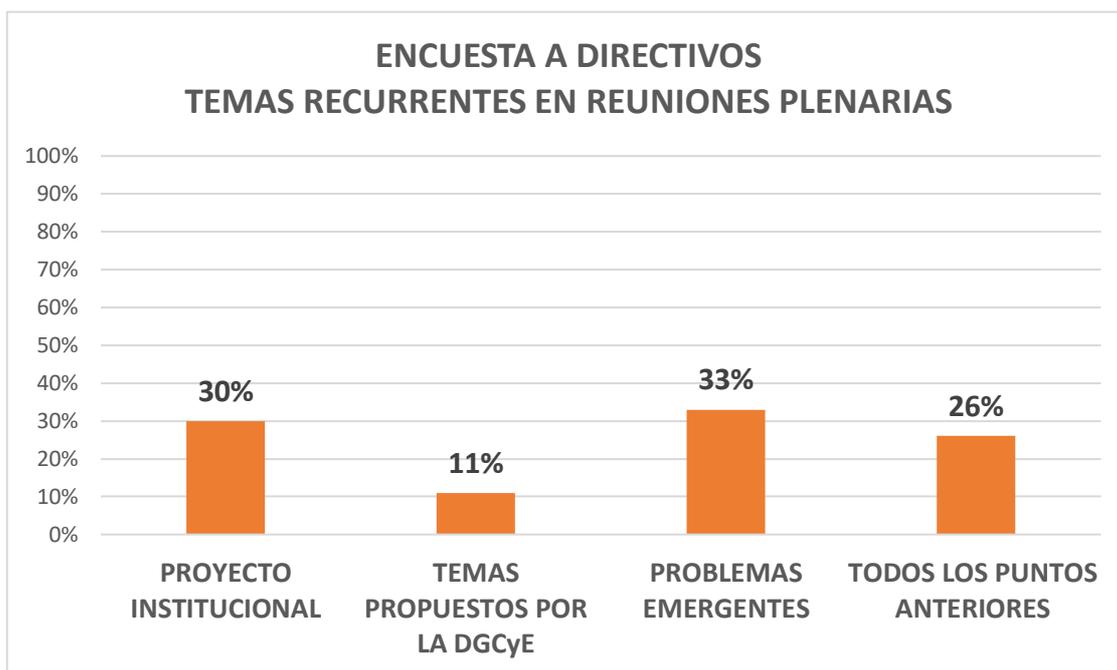


Gráfico 30: Consulta a directivos sobre temas recurrentes en las reuniones plenarias.
Elaboración propia.

³ Si bien la elección del formato es importante para poder estructurar el proyecto, consideramos que es central que los docentes realicen proyectos, de forma tal que se puedan direccionar las acciones sobre la solución a problemas concretos. De acuerdo a ello, Rossi & Grinberg (1999) afirman que, "el proyecto institucional define líneas de acción para el mediano y largo plazo, pero para el desarrollo de la gestión, se hace necesario elaborar proyectos que permitan especificar dichas orientaciones en actividades concretas". (pág.5)

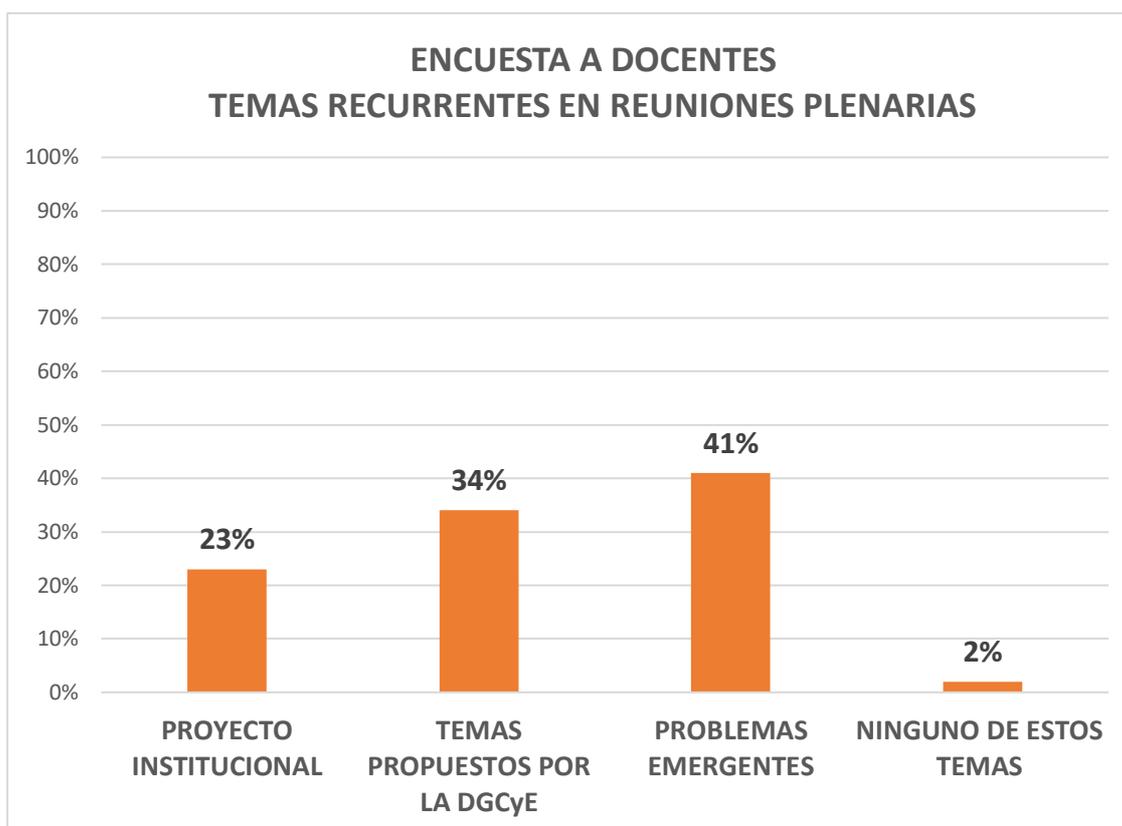


Gráfico 312: Consulta a docentes sobre temas recurrentes en reuniones plenarias.

Elaboración propia.

De acuerdo a la consulta realizada sobre los temas que se abordan en las reuniones plenarias⁴, observamos que los directivos manifiestan, en un 33%, que se tratan problemas emergentes. Con ello coincide el 41% de los docentes encuestados.

Asimismo, se puede observar que el 29% de los directivos manifiesta que se aborda el Proyecto institucional, lo que confirma el 23% de los docentes.

En virtud de ello, podemos inferir que coinciden directivos y docentes sobre los temas recurrentes en reuniones plenarias. En referencia a los temas que proponen las autoridades educativas provinciales, el 10% de los directivos sostiene que estos se tratan en las reuniones. Por su parte, el 33% de los

⁴ Las reuniones plenarias “se han constituido en un medio indispensable para lograr la socialización de la información, la capacitación del personal, la búsqueda de soluciones a problemáticas conjuntas, la oportunidad de compartir experiencias que enriquezcan al conjunto” (DGCyE, 2008, pág.1)

docentes considera lo mismo, lo que indica una diferencia de apreciación entre ambos grupos encuestados.

Un 26% de los directivos menciona hablar de todos los temas citados (problemas emergentes, Proyecto institucional y planteos de autoridades provinciales), mientras que el 3% de los docentes afirma no hablar de ninguno de estos temas: aquí también se subraya una diferencia entre las apreciaciones de unos y otros. De lo relevado inferimos que las reuniones plenarias están direccionadas a trabajar tres cuestiones centrales: los problemas emergentes de la comunidad educativa, el Proyecto institucional y las temáticas planteadas por la DGCyE.

11. Temáticas consideradas al momento de realizar Proyectos educativos.

Se consultó a los directivos cuáles eran aquellos temas que regularmente se tenían en cuenta en la elaboración de los Proyectos educativos (Gráfico 32). La misma pregunta se hizo a los docentes (Gráfico 33).

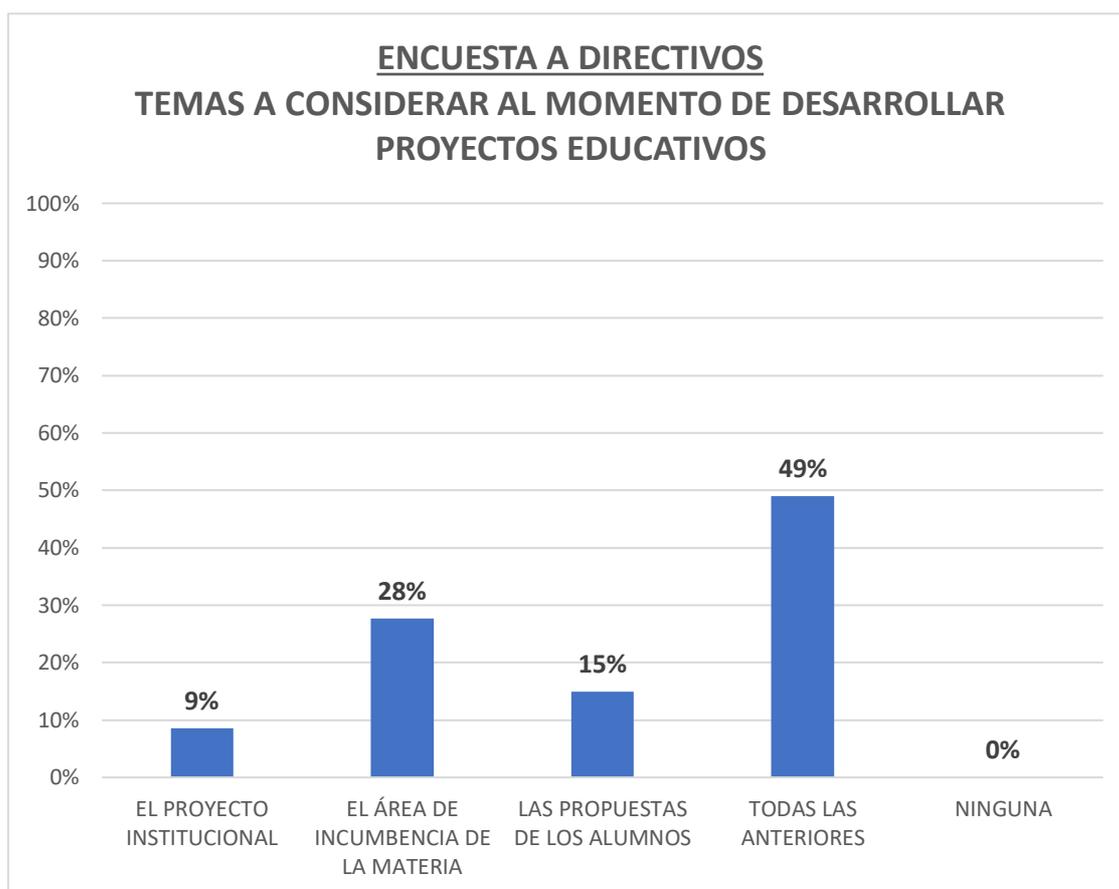


Gráfico 32: Temas considerados a la hora de elaborar Proyectos educativos, desde la órbita de directivos. Elaboración propia.

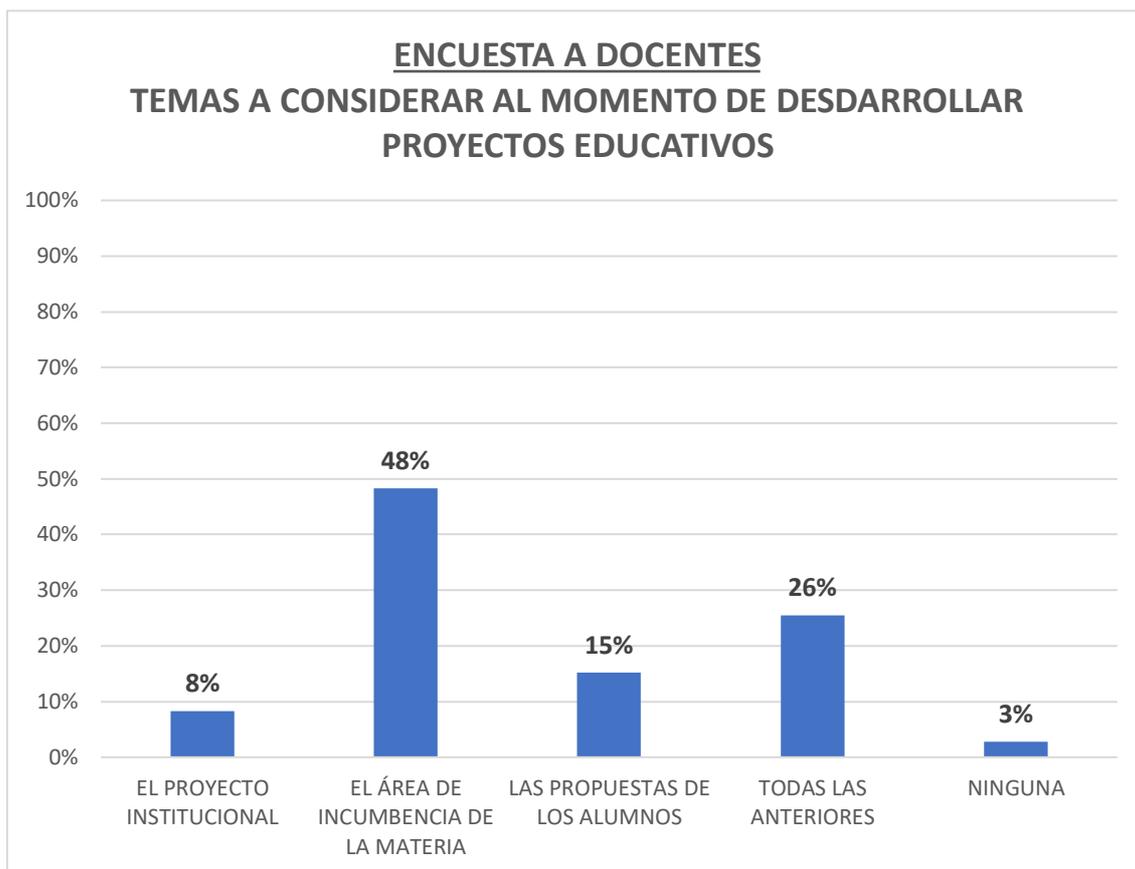


Gráfico 33: Temas considerados a la hora de elaborar Proyectos educativos, desde la órbita docente. Elaboración propia.

En referencia a los cuadros 32 y 33, observamos que la mayoría de los docentes sostienen que al momento de desarrollar un proyecto educativo se tiene mayormente en cuenta el área de incumbencia, luego las propuestas de los alumnos y por último el Proyecto institucional. Mientras que un mayor porcentaje de los directivos manifiesta que se deben tener presentes los tres recursos para desarrollar los proyectos.

12. Mecanismos para evitar la repitencia y el abandono. En relación con las estrategias institucionales para evitar la repitencia y el abandono, se consultó a los directivos sobre la existencia de mecanismos orientados a identificar problemas académicos en los alumnos. Nos interesó saber, además, si desde la gestión se motiva a los docentes para llevar a cabo ideas innovadoras en relación con esta problemática (Gráfico 34).

Idéntica encuesta se realizó a los docentes para conocer su opinión en torno a estas prácticas institucionales (Gráfico 35).

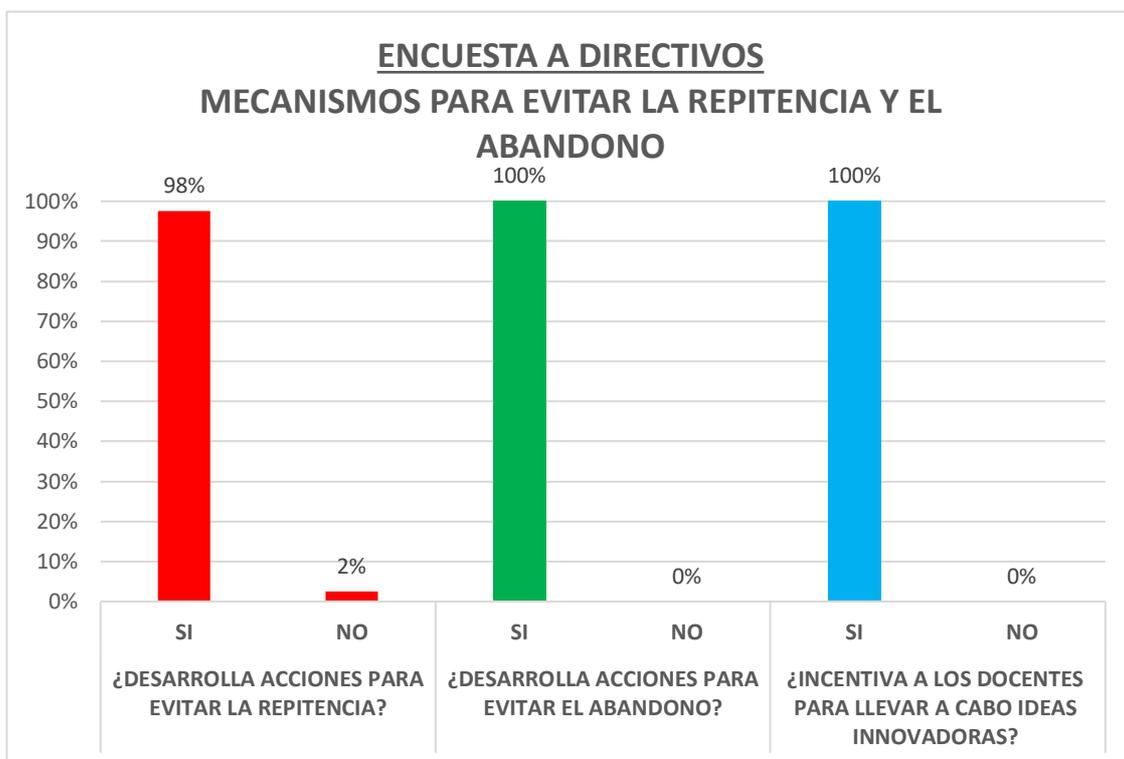


Gráfico 34: Mecanismos para evitar la repitencia y el abandono, desde la órbita de los directivos. Elaboración propia

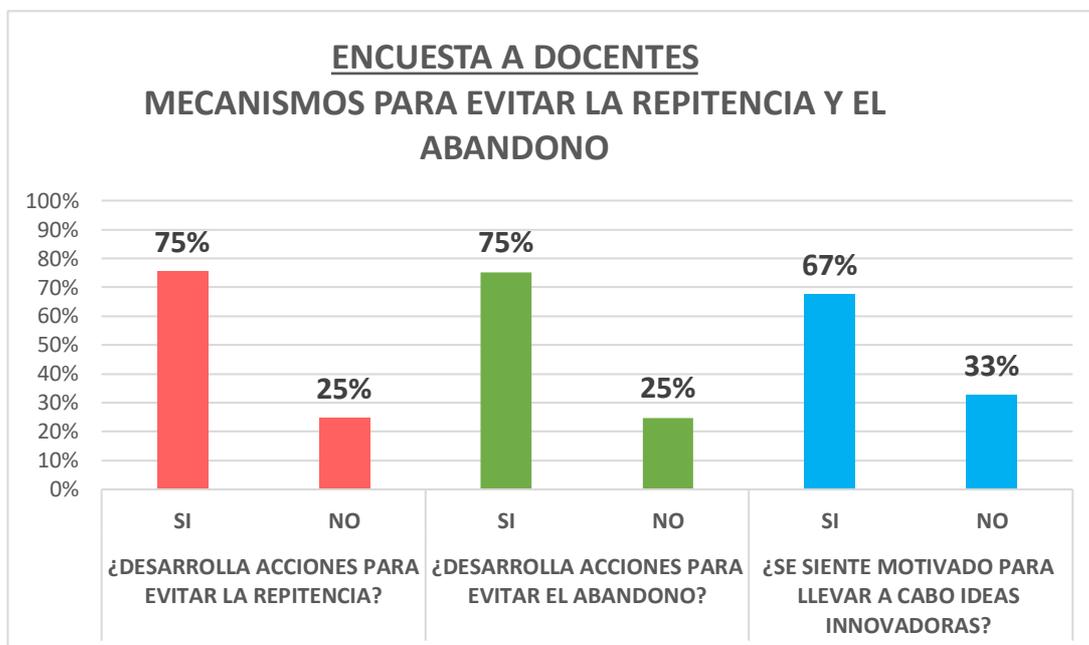


Gráfico 35: Mecanismos para evitar la repitencia y el abandono, desde la perspectiva docente. Elaboración propia.

En relación con los resultados, observamos que más del 90% de los directivos encuestados manifiesta desarrollar mecanismos para evitar la repitencia y el abandono y sostienen que se motiva a los docentes a llevar a cabo ideas innovadoras (Gráfico 34). Por su parte, el 70% de los docentes entrevistados manifiesta desarrollar mecanismos para evitar la repitencia y el abandono, y el 65% afirma que son motivados para llevar a cabo ideas innovadoras (Gráfico 35). A partir de estos datos podemos concluir que la repitencia y el abandono moviliza acciones institucionales, y acerca a directivos y docentes⁵.

13. Medidas que se toman ante los conflictos. En relación con los conflictos en el ámbito escolar, consultamos a los directivos por el tipo de sanciones que aplican (Gráfico 36) y si la solución que adoptan se sustenta en normativas formales o en el diálogo y el consenso (Gráfico 37).

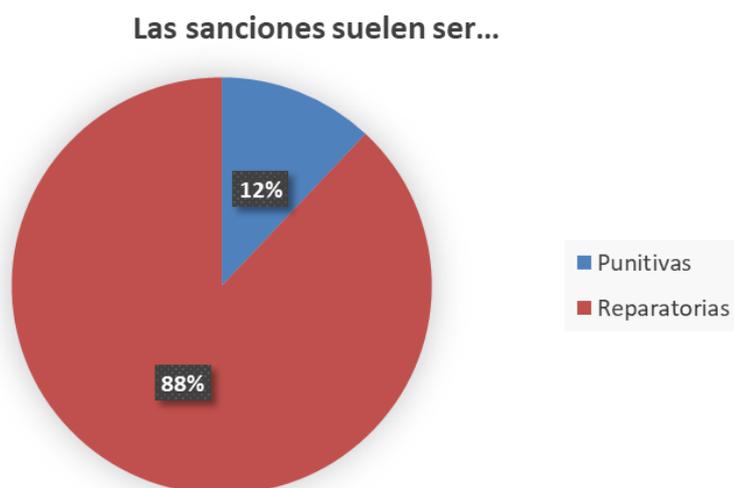


Gráfico 36: Tipo de sanciones aplicadas por los directivos ante un conflicto.
Elaboración propia.

⁵ Cuando se profundizó en la pregunta por los mecanismos utilizados para evitar la repitencia y el abandono, unos y otros manifestaron una variedad de acciones concretas que se ajustan conceptualmente a las investigaciones expuestas en este trabajo, y a las resoluciones que abordan específicamente este tema, como: *“fomentar el compañerismo para generar autoapoyo”*; *“identificar a aquellos alumnos que tienen más dificultades o que no intervienen por varios días, a través del control de asistencia”*; *“involucrarse directamente en los casos de abandono para conocer problemáticas sociales que puedan incidir”*, etc. (Cfr. ANEXO 2 y 3)

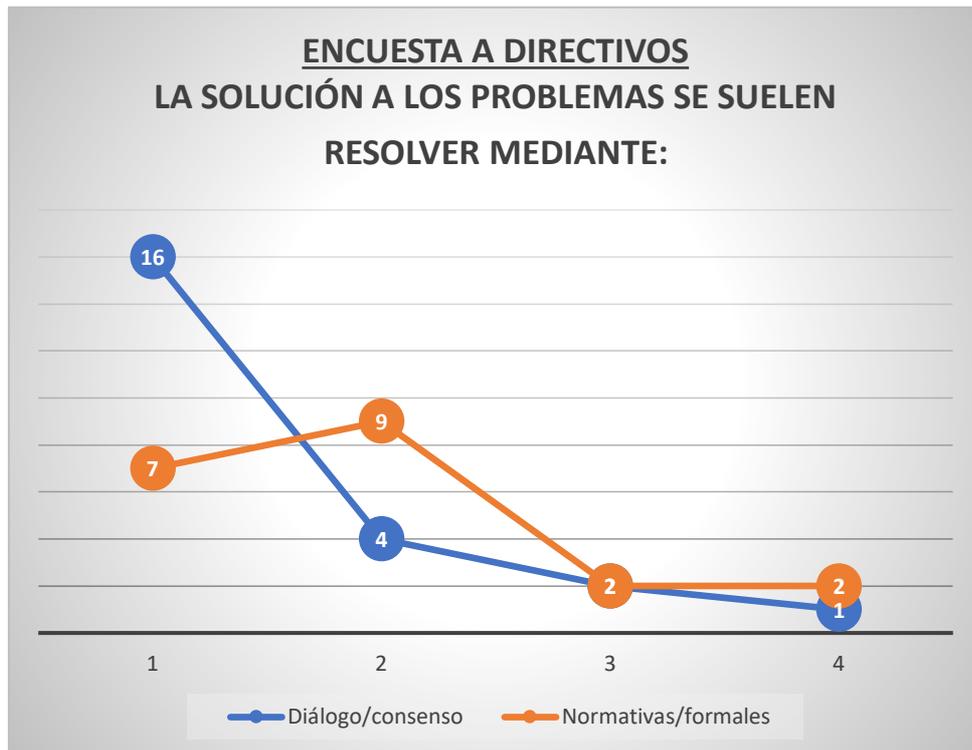


Gráfico 373: Sustentación de directivos en las acciones adoptadas para la resolución de conflictos. Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 37, la opción más seleccionada por los directivos entrevistados es la de las soluciones dialogadas. Algo similar indica el Gráfico 36, en el que se evidencia que la mayoría de las sanciones, de acuerdo al testimonio de directivos, suelen ser reparatorias.

Asimismo, preguntamos a los docentes de qué tipo son la mayoría de los problemas y preocupaciones que observan dentro del ámbito escolar. Nos interesaba saber también si ante estas situaciones, intervienen a través de medidas normativas o mediante el diálogo (Gráfico 38).

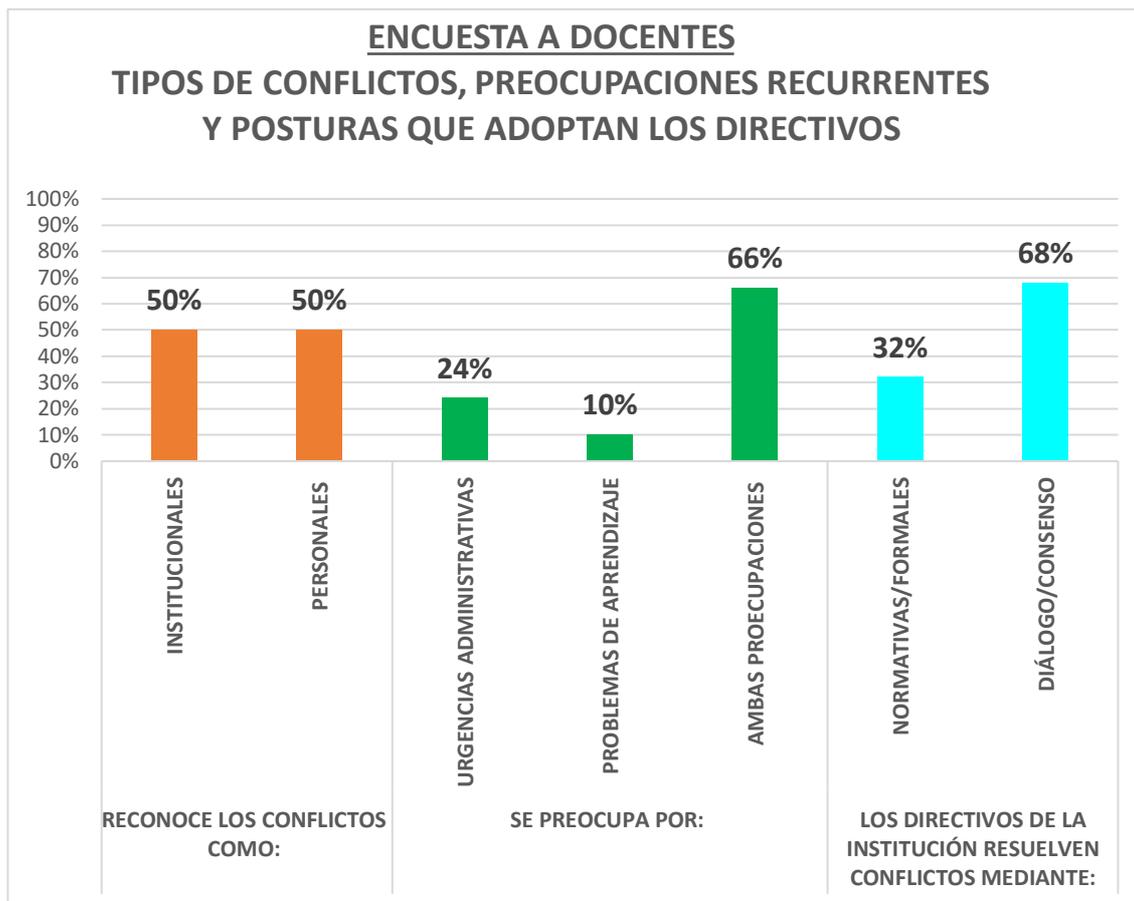


Gráfico38: Opinión de docentes sobre el tipo de conflicto y preocupaciones recurrentes en el ámbito escolar, y postura adoptada por directivos antes ellos. Elaboración propia.

Los docentes entrevistados reconocen que los conflictos que surgen son, en un 50%, de tipo institucional; es decir, relacionados con aspectos estrictamente escolares (metodologías que se aplican en las distintas materias, estilos didácticos, organización de horarios, proyectos, acuerdos de convivencia, etc). En igual proporción, los docentes identifican conflictos personales o extra escolares.

Respecto de las preocupaciones institucionales más recurrentes, el 68% de los encuestados manifiesta que tanto las urgencias administrativas como las dificultades de aprendizaje, comportan el mismo grado de interés; el 23% prioriza entre ellas las urgencias administrativas, y solo el 10% atribuye su preocupación exclusivamente a los problemas de aprendizaje.

En relación a cómo se resuelven los conflictos, un 68% de los docentes manifiesta que acostumbran a hacerlo a través del consenso y el diálogo, mientras que el 32% sostiene hacerlo a través de sanciones punitivas. Se observa, en tal sentido, coincidencia entre directivos y docentes sobre el diálogo y el consenso como los mecanismos más utilizados al momento de resolver un conflicto en el ámbito escolar.

14. Comunicación entre directivos y docentes. En línea con las variables analizadas, preguntamos a los directivos cómo calificaría la comunicación entre y con los docentes (Gráfico 39), mientras que a los docentes consultamos cómo consideraba la comunicación con otros docentes, así como aquella entre docentes y directivos (Gráfico 40).

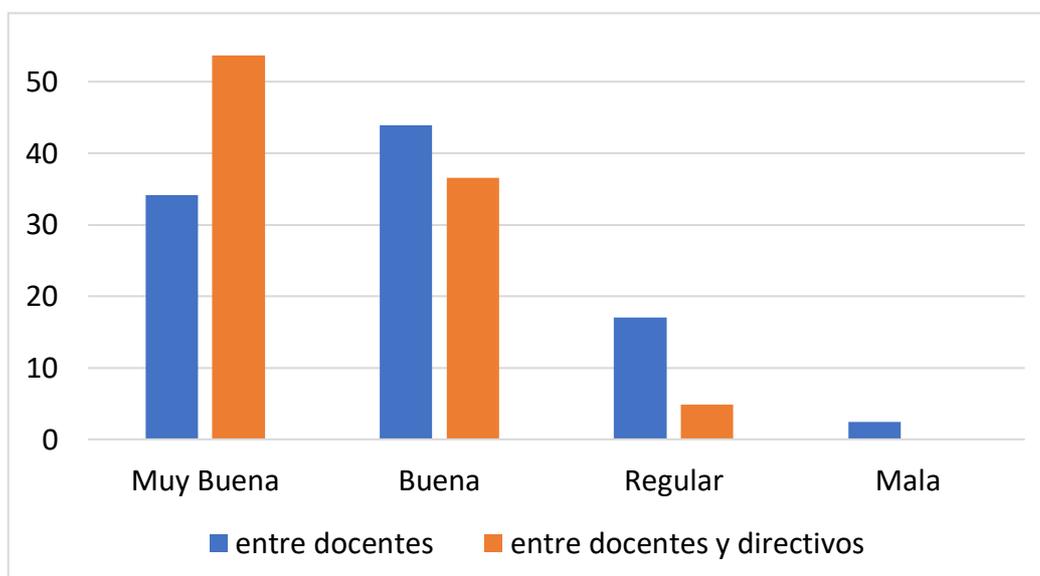


Gráfico 394: Calificación de la comunicación entre docentes y con directivos, según los directivos. Elaboración Propia.

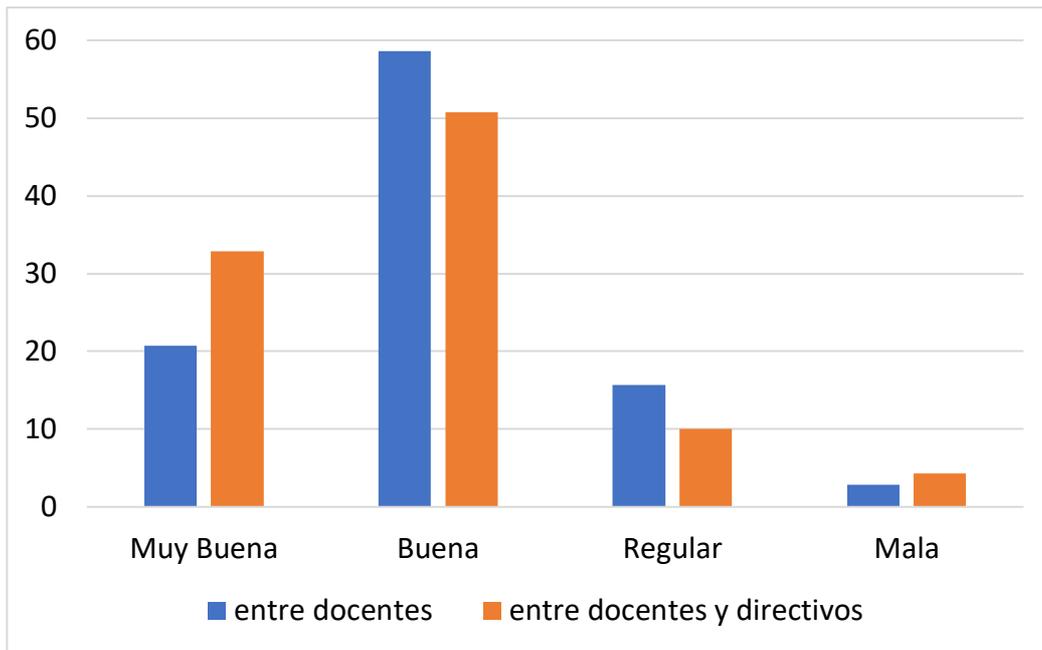


Gráfico 40: Calificación de la comunicación entre docentes y con directivos, según los docentes. Elaboración Propia.

De los cuadros anteriores se observa que más del 54% de los directivos encuestados afirma tener muy buena comunicación con los docentes. También opinan que entre los docentes la comunicación es buena. En tanto que de los docentes participantes un porcentaje mayor dice que la comunicación es buena entre docentes y, uno menor, sostiene que es buena entre docentes y directivos. Asimismo, un 20% de los docentes menciona que la comunicación es muy buena entre ellos, y un 35% opina que es muy buena entre docentes y directivos.

Análisis de una escuela secundaria de Merlo con una tasa de abandono interanual superior a la media del distrito.

La escuela secundaria de Merlo con una tasa de abandono interanual superior a la media del distrito (Escuela A) está situada en la periferia del centro de la localidad. A pesar de ser una escuela “de barrio”, a ella concurren jóvenes de los alrededores y también de localidades linderas.

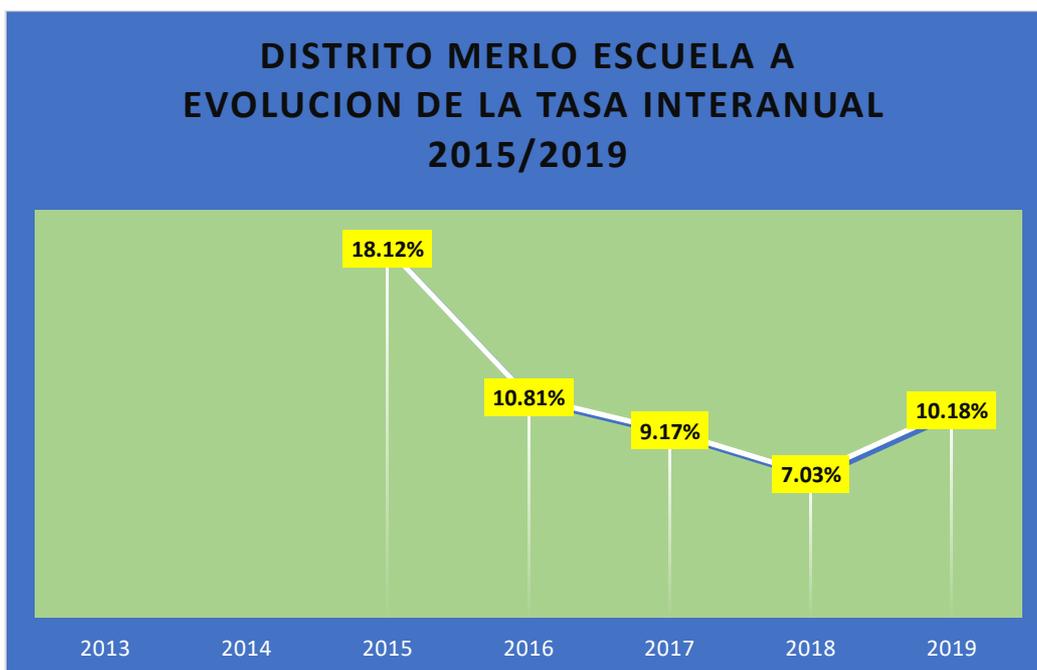


Gráfico 41: Análisis comparado de la Tasa de abandono interanual durante el 2015 y 2019.
Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE).

Según su Directora, la mayoría de los estudiantes que asisten a esta escuela no lograron ingresar a otras instituciones o son repetidores provenientes de establecimientos aledaños. Sostiene que el rasgo que caracteriza su gestión es ser una escuela abierta a la comunidad, que tiende a la integración: a ella asisten también estudiantes con capacidades limitadas, tanto motrices como cognitivas. La Directora afirma que a través del “boca a boca”, las familias saben que la escuela acepta a jóvenes en cualquier condición. En esta lógica de integración, la matrícula suele ser numerosa en los primeros años, desgranándose en los ciclos más avanzados. Finalmente, destaca que el trato con docentes, preceptores y personal auxiliar es abierto y cordial, y considera que el trabajo en equipo es indispensable para el sostenimiento de la institución.

La Directora enuncia que la Misión de la escuela es: “*Garantizar la educación de todos los jóvenes, de acuerdo a cómo cada uno aprende*”. En tanto, reconoce la Visión como: “*Una escuela donde los jóvenes puedan encontrar respuestas y continuidad*”.

Pese a que en la formulación de la Misión se advierte la función social de la escuela por naturaleza (que todos aprendan), en lo expresado subyace la idea de ser una escuela abierta a la heterogeneidad, que propone acompañar la trayectoria de cada estudiante, destacando sus fortalezas y capacidades, respetando los ritmos de aprendizaje de cada uno. Esta interpretación se sustenta, y de alguna manera está condicionada, por las descripciones que previamente ofreció la directora.

En cuanto a la Visión, en consonancia con la Misión, podemos interpretar que la escuela se proyecta a futuro como un espacio abierto a las diferentes inquietudes y realidades, que garantice la terminalidad del secundario. En ese sentido, al igual que sucede con la Misión, el enunciado es coherente con lo expuesto anteriormente.

La Directora sostiene que, al ingresar un docente a la institución, el Proyecto institucional es mencionado; que convoca a los docentes a elaborarlo (no así a los alumnos) y que se renueva de forma anual. Asimismo, menciona que en las reuniones plenarias se abordan las Ideas fuerza, la Misión y la Visión institucional.

En relación con las Ideas fuerza, reconoce aquellas principales que atraviesan todas las áreas, en los dos ciclos son: *Inclusión – permanencia – egreso*.

Define su gestión como *gobierno*, en línea con la definición de Marturet (2010) Una gestión descentralizada, dispuesta a establecer acuerdos con todos los integrantes de la institución, que prioriza el buen clima escolar y el aprendizaje de los alumnos.

Acorde con lo planteado hasta ahora, dice implementar mecanismos para evitar la repitencia y el abandono, ofreciendo una dinámica flexible, “respetando las condiciones particulares de los alumnos, es decir, se confeccionan trayectos individuales para cada estudiante en función de sus recorridos previos y sus posibilidades” (Briscioli,2016, p. 137).

En el cuadro que se consigna a continuación (Gráfico 42) se expresa la mirada de los docentes de la Escuela A, en torno a los aspectos planteados.

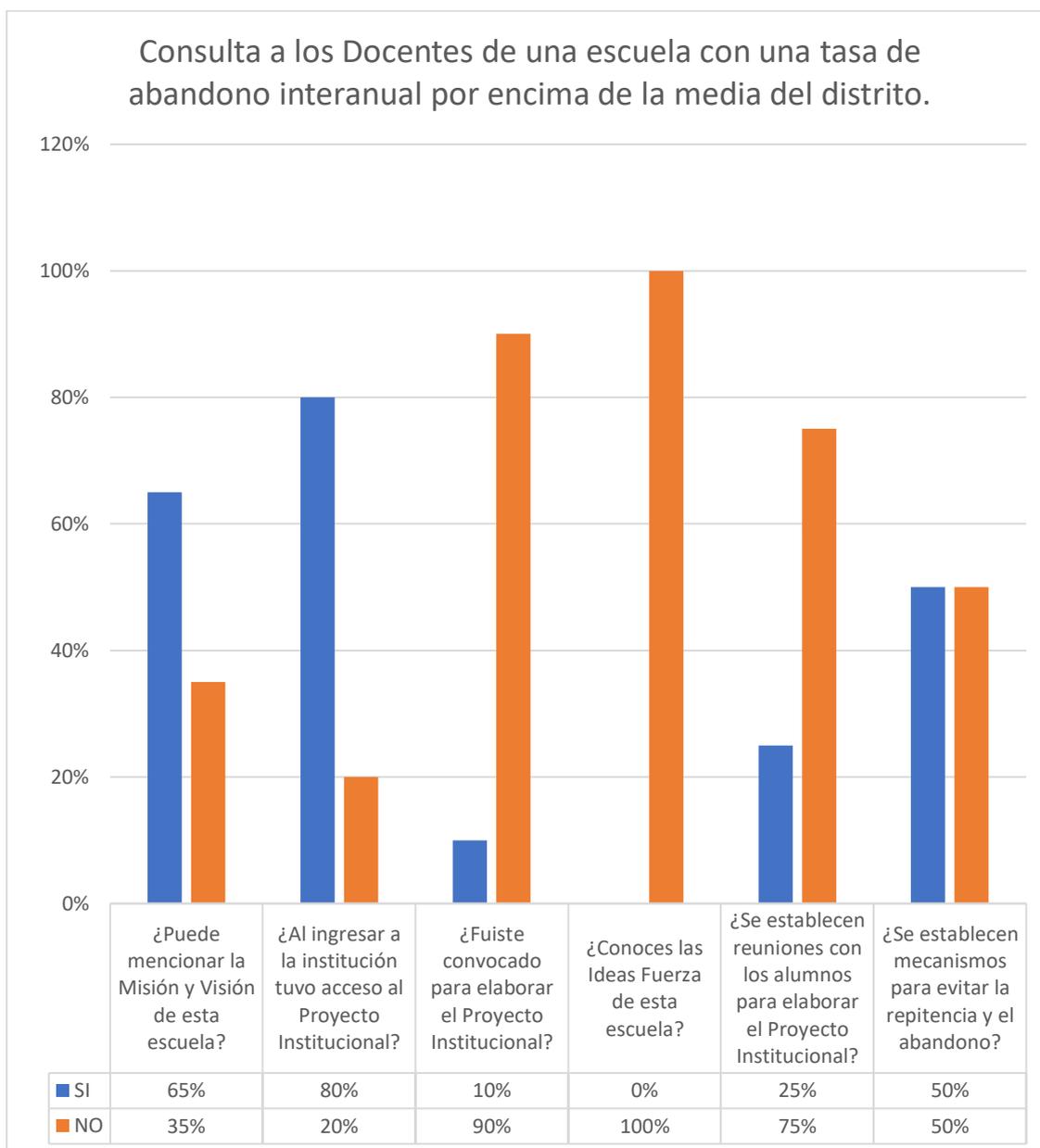


Gráfico 42: Opinión de los docentes de una escuela con tasa de abandono interanual por encima de la media del Distrito.

Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE) y Elaboración Propia.

De lo planteado se observa que el 70% de los docentes entrevistados de la Escuela A no puede enunciar la Misión y la Visión de la institución. El 30% que sí puede hacerlo, los define de la siguiente manera:

Misión: "Integración de jóvenes con diferentes problemas de aprendizaje" / "Que los alumnos puedan el día de mañana tener herramientas para la vida y ser buenas personas" / "Lograr la permanencia y el aprendizaje de los alumnos" / "Que los alumnos aprendan de lo cotidiano, que les sea útil en la vida y que los aprendizajes sean significativos" / "Cambiar algunas perspectivas con respecto a los paradigmas tradicionales" / "Tiene como objetivo incluir a niños y adolescentes con discapacidades diferentes".

Visión: "Participación de la comunidad. Normas a cumplir. Participación activa de los docentes" / "Progresando, inclusivamente, y acompañando siempre a los alumnos" / "Que los alumnos puedan egresar y terminar la escuela secundaria para insertarse en el mundo laboral" / "Solucionar el tema de violencia" / "Inclusiva" / "Se refiere a una visión inclusiva tomando parte del problema y la solución".

De lo expresado, se concluye, en primer lugar, que ninguna de las definiciones enunciadas por los docentes coincide explícitamente con la Misión y la Visión que expresa la Directora.

En segundo lugar, como se puede observar, algunos de los enunciados contienen definiciones ambiguas; otras hacen referencia a objetivos fundacionales de la escolaridad que no destacan ninguna particularidad que la distinga; y en algún caso se limitan a responder problemas emergentes.

Finalmente, tampoco se visualiza la impronta de cada término en la realidad escolar concreta. Es decir, si la Misión expresa cómo se identifica la institución hoy, su razón de ser en la comunidad, y la Visión expresa cómo se proyecta a mediano plazo, hacia donde focaliza sus objetivos, en los enunciados citados no se distingue con precisión su naturaleza ni propósito.

Sin embargo, subyacen algunos conceptos que se integran de manera coherente con las respuestas de la Directora (los hemos subrayado a tal fin): la inclusión de estudiantes con distintas capacidades, y la permanencia e integración como el modo a través del cual algunos docentes y la directora, enuncian la razón de ser de esta escuela.

En relación con el conocimiento del Proyecto institucional al momento de su ingreso, el 55% de los docentes de la Escuela A encuestados sostiene que no tuvo acceso al él, mientras que el 45% afirma que sí. Asimismo, respecto de su

participación en la elaboración, el 20% de los docentes entrevistados manifiesta haber sido convocado, en contraste con el 80% que lo niega.

De la totalidad de los consultados, el 75% dice que no puede enunciar las ideas fuerza, mientras que el 25% que se reconoce capaz las enuncia de la siguiente manera: *“Que los alumnos aprendan a leer y a escribir” / “Inclusión” / “Trabajo solidario, acompañamiento” / “Inclusión” / “Tener objetivos claros y compartidos por la comunidad de la escuela” / “Lectura activa” / “Participación de ideas y proyectos”*.

Como se puede observar, dos de los docentes coinciden con al menos una idea fuerza expresada por la Directora.

Con respecto a cómo identifican la gestión, la mayoría de los docentes acuerdan con la Directora en que se trata de *“una gestión descentralizada, dispuesta a establecer acuerdos con todos los integrantes de la institución, que prioriza el buen clima escolar y el aprendizaje de los alumnos”*.

El 90% de los docentes encuestados afirma que se establecen mecanismos para evitar la repitencia y el abandono, y el 72% de ellos puede enunciarlos: *“Llamar por teléfono, intentar dialogar” / “Acompañamiento de maestras integradoras. Tip para adolescentes embarazadas. Se renuevan las inasistencias” / “Seguimiento de los estudiantes con gran nivel de ausentismo” / “Dar posibilidades con el tema de la asistencia” / “Apoyo constante y diálogo con los educandos” / “Políticas de cuidado” / “Acompañamiento de alumnos. Trabajos prácticos de investigación. En algunos casos se ayuda con ropa, útiles, etc.” / “Se brindan aprendizajes acordes a las necesidades de los alumnos” / “Seguimiento de cada alumno para visibilizar el riesgo pedagógico” / “Oportunidades que responden a las necesidades de los distintos alumnos” / “Hablar con ellos y los padres” / “Les damos oportunidades”*.

Finalmente, el 75% dice que los alumnos no son convocados para elaborar el Proyecto institucional en clara sintonía con lo expresado por la directora.

Si bien entre los enunciados se reconocen mecanismos diversos para evitar la repitencia y el abandono (algunos de ellos orientados a identificar causas o emergentes vinculadas a esta temática), la mayoría de las propuestas definidas

por los docentes acuerdan con lo manifestado por la Directora y se alinean con las fuentes teóricas y normativas desarrolladas en este trabajo.

De lo relevado, podemos concluir que tanto la directora como los docentes, identifican ciertos rasgos característicos que los definen como una escuela abierta e inclusiva, que acepta estudiantes que otras rechazan, por tener problemas de continuidad, de repitencia o de abandono. Este grado de receptibilidad que plantea la gestión al aceptar estudiantes que tuvieron dificultades en otras instituciones, implica asumir riesgos y es posible que uno de ellos resulte estar por encima de la media en relación con la tasa de abandono interanual del distrito.

También existe entre el cuerpo docente y los directivos un acuerdo en cuanto al desarrollo de una gestión horizontal y descentralizada, que propicia el buen clima escolar. Los mecanismos para evitar la repitencia y el abandono, aunque diversos, son acordes a las propuestas que presentamos en este trabajo.

Se observa, como en la mayoría de las escuelas encuestadas, una marcada diferencia entre docentes y directivos en relación con los enunciados de la Misión y Visión, y la elaboración colectiva del Proyecto institucional. En tal sentido, se observó que conviven en estas nociones una serie de voluntades y buenas intenciones que se encuentran mayormente desarticuladas. Ello nos invita a reflexionar sobre qué sucedería con la tasa de abandono interanual en esta institución si logran dimensionar las potencialidades latentes que se manifiestan, a partir de una herramienta que les permita fortalecer su identidad, su razón de ser y su norte.

Análisis de una escuela secundaria de Merlo con una tasa de abandono interanual inferior a la media del distrito.

La escuela de educación secundaria con una tasa de abandono interanual inferior a la media del distrito (Escuela B), se encuentra en el centro de una de las localidades que integran el Partido de Merlo.

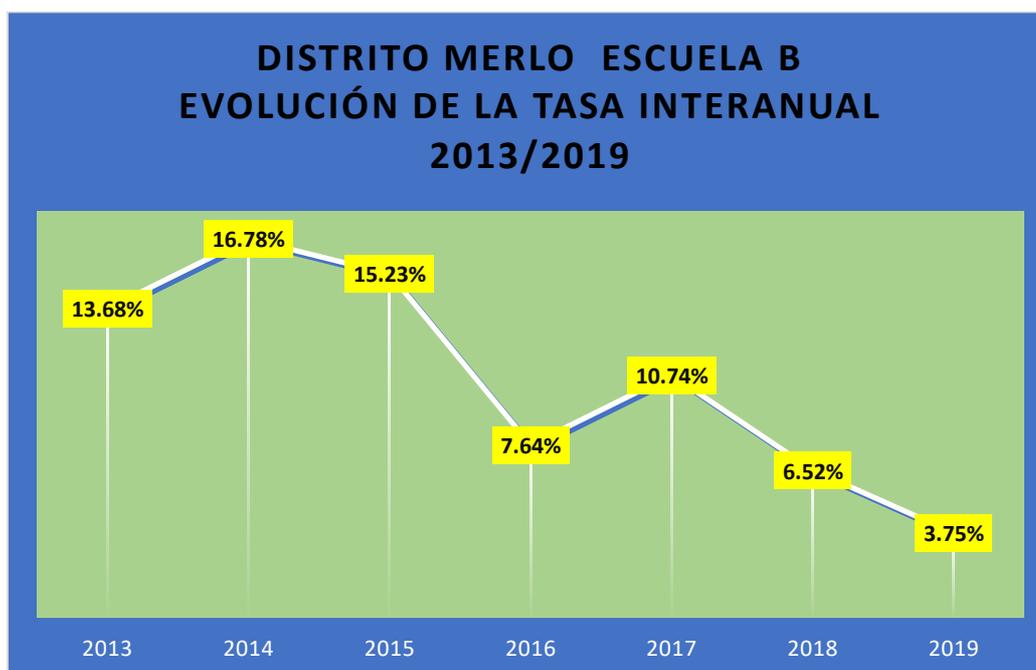


Gráfico 43: Análisis comparado de la Tasa de abandono interanual durante el 2013 y 2019.
Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE).

Lo más destacado de esta institución, según sus directivos, es el prestigio que tiene: su historia y trayectoria la convierte en una referencia para la zona. Las autoridades subrayan que el egresado de esta institución posee una gran cantidad de contenidos, lo que le brinda formación suficiente como para continuar estudiando. Según estos testimonios, la escuela se caracteriza por ser exigente, ofrecer una buena calidad educativa y preparar a los estudiantes para afrontar estudios superiores. Al momento de realizar la entrevista la institución se encontraba renovando su equipo directivo. La nueva Directora a cargo sostiene que es una escuela “rígida” y se propone en su gestión cambiar algunos aspectos vinculados a esta caracterización. Afirma que la escuela mantiene desde su fundación un mismo Proyecto institucional, orientado a lograr la

excelencia en el área de las Ciencias Exactas. En ese sentido, menciona que los estudiantes participan en las Olimpíadas académicas de matemática y química, en las que han llegado a tener buenos resultados. En esta escuela la repitencia y el abandono no son el mayor problema, ya que, según su opinión, los alumnos son responsables, se preocupan por asistir y por promocionar sin llevarse materias.

La Directora enuncia que la Misión de la escuela es: *“Concientizar sobre el desarrollo sustentable, el desarrollo de capacidades y las actitudes en nuestros jóvenes para desarrollar pensamientos creativos. Formación académica”*. Y la Visión: *“Pilares de conocimiento y habilidades. Enseñanza de valores comprometidos con la ciudadanía”*. La primera parte del enunciado deja entrever que es una escuela que se compromete con el medio ambiente, aunque esto no queda muy claro. Pero sí es evidente que prioriza el desarrollo de las capacidades en la relación pedagógica, y motiva la creatividad. Estos aspectos son muy saludables ya que se pone el foco en las trayectorias reales de los jóvenes, haciéndolos protagonistas activos de su experiencia educativa. Sin embargo, se observa cierta distancia entre este enunciado y la descripción que la Directora hace sobre la institución (rígida, exigente y que prioriza los contenidos).

En cuanto a la Visión, se proyecta como una escuela cuyos egresados desarrollen tanto el conocimiento académico como las habilidades. Además, asume el desafío de ser una escuela abierta a los problemas sociales, con agentes activos y comprometidos. El enunciado *“Enseñanza de valores comprometidos con la ciudadanía”* es muy interesante para destacar la importancia de la Visión. Dicha expresión habilita las siguientes preguntas: ¿De qué valores hablamos? ¿Qué entendemos como *ciudadano* en el siglo XXI? ¿Qué acciones podemos poner en práctica para fomentar el compromiso social? ¿Qué herramientas tenemos a nuestro alcance para hacer efectivo este proyecto? Si aquel enunciado es el resultado del debate entre estudiantes, directivos, docentes y padres, se convierte en una herramienta ideal para todos los integrantes de la comunidad. En cambio, si carece de estos cuestionamientos, no es más que un enunciado ambiguo e inútil.

La Directora de esta escuela sostiene que el Proyecto institucional es presentado a los docentes que ingresan a la institución, y que son convocados para reformularlo cada vez que la comunidad educativa lo requiere. En cambio, dice, los alumnos no son convocados.

Además, detalla que no se utiliza el espacio de las Jornadas Plenarias para la elaboración del Proyecto institucional ya que en las mismas se abocan al tratamiento de problemas emergentes.

Las Ideas fuerza que atraviesan todos los ciclos, según su testimonio, son: *Sólida formación académica - Educar para formar jóvenes solidarios - Cuidar el medio ambiente.*

En ese sentido, se destaca la coherencia entre las Ideas fuerza y la Misión enunciadas.

La Directora define su gestión como lo que Marturet (2010) llamaría propia del ámbito administrativo, manteniendo un adecuado ordenamiento de las normativas y como gobierno, proponiendo relaciones horizontales.

Los mecanismos propuestos para evitar la repitencia y el abandono son, de acuerdo a su testimonio: *“Los Equipos de Orientación Escolar”* (Resolución 1736/18), *“la intervención de preceptores y reunión de padres”*. No especifica cuál es la función de los preceptores en esta intervención, y no hay ninguna propuesta respecto a la gradualidad y la anualización.

El siguiente cuadro (Gráfico 44) brinda información sobre la percepción de los docentes de esta escuela respecto de los diferentes aspectos de la institución.

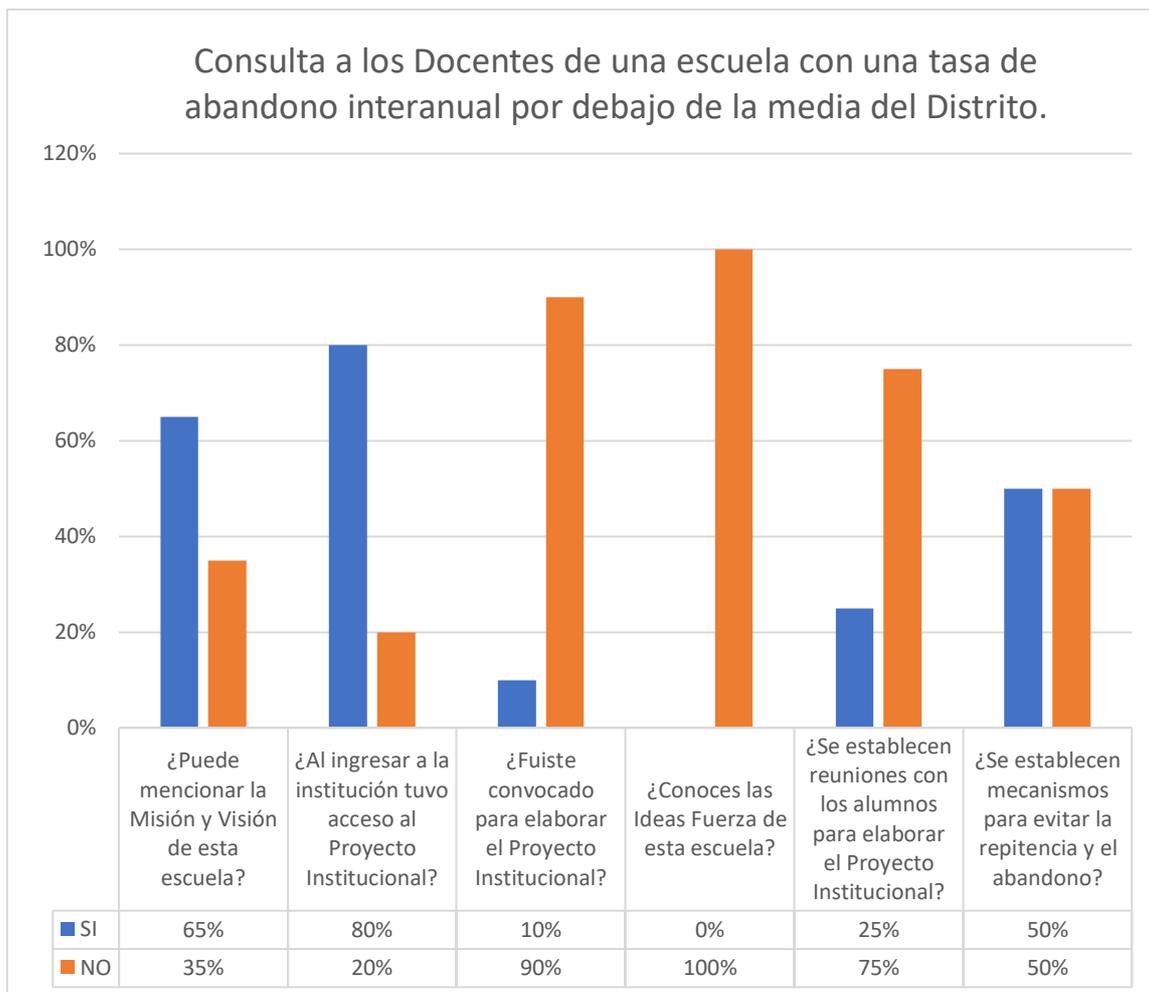


Gráfico 44: Opinión de los docentes de una escuela con tasa de abandono interanual por debajo de la media del Distrito.

Fuente: Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística (DGCyE) y Elaboración Propia.

El 35% de los docentes de esta escuela entrevistados no puede enunciar la Misión y la Visión de la institución. El 65% que afirma poder hacerlo, los enuncia de la siguiente manera:

Misión: *“Coincide con la visión” / “Formar ciudadanos críticos y que puedan desenvolverse en el entorno externo de la escuela” / “Contener a los jóvenes” / “Que nuestros alumnos sean formados y puedan acceder a un empleo y continuar con sus estudios” / “La misión de la escuela es formar ciudadanos críticos y prepararlos para el futuro” / “Formar personas de bien”.*

Visión: *“Herramienta para futuros estudios y valores para la vida” / “Es una institución enfocada en el aprendizaje de los estudiantes, aunque también pone*

énfasis en el cumplimiento de lo burocrático” / “Formar buenos ciudadanos” / “Creo que es fundamental construir una identidad institucional”.

Como vemos, los diferentes enunciados que los docentes atribuyen a la Misión institucional describen escuelas en apariencia muy distintas: van desde formar ciudadanos críticos y comprometidos hasta prepararlos para que consigan empleos. Con la Visión sucede algo similar, y si tomamos en cuenta los enunciados de la Directora, constatamos que ninguna de las expresiones de los docentes hace referencia al medio ambiente, al desarrollo de capacidades o al compromiso social.

Asimismo, entre los encuestados, el 80% de los docentes de la escuela B afirma haber tenido acceso al Proyecto institucional al momento de ingresar a la institución, mientras que el 20% lo niega. Este porcentaje supera ampliamente la media de las escuelas encuestadas.

En igual sentido, el 10% de los docentes entrevistados dice ser convocado para elaborar el Proyecto institucional, mientras que el 90% afirma que no son convocados.

Llama la atención, en relación con esta entrevista, que ninguno de los docentes encuestados puede enunciar las Ideas fuerza.

Por otra parte, en relación con el estilo de gestión de gobierno, el 70% de los docentes la identifica como *“una gestión descentralizada, dispuesta a establecer acuerdos con todos los integrantes de la institución y horizontal”*, mientras que el restante 30% la asocia a la administración (*“Una administración centralizada y burocrática”*).

El 50% de los docentes entrevistados es capaz de enunciar mecanismos implementados en la escuela para evitar la repitencia y el abandono: *“Seguimiento de las trayectorias, involucrar a los padres, intercambio de información” / “Seguimiento de los alumnos” / “Seguimiento los alumnos” / “Plan de contingencia pedagógica” / “Fomentar el compañerismo para generar autoapoyo”*. Si bien, como manifiesta la Directora, uno de los mecanismos utilizados es la intervención del equipo de orientación, los docentes apuntan mayormente a medidas pedagógicas y de seguimiento personalizado.

Finalmente, el 80% de los docentes afirma que los alumnos no son convocados para la elaboración del Proyecto institucional, en consonancia con lo expresado por las autoridades.

El caso de la escuela B es el de una institución que se dirime entre conservar su prestigio social histórico en la comunidad o renovarse a partir de las propuestas de los nuevos integrantes de la institución. Cuando los docentes mencionan el Proyecto institucional, hacen referencia a la cultura escolar actual, mientras que cuando la Directora lo enuncia, plantea aquello que quisiera construir. Como en tantas otras escuelas, aquí también se hace imprescindible reformular la función social, sin perder el prestigio y la excelencia, pero incorporando a los nuevos sujetos para construir una herramienta que dialogue con todos los intereses educativos.

Bibliografía:

Blejmar, B. (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Ediciones Novedades Educativas

Brisciolli, B. (2016) Incidencias en las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos* vol. XXXVIII, núm. 154

Casassus, J. (2002) *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. UNESCO.

Ferrero, M y Martin, M. (2012) *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?* Biblos

Grinberg, S y Rossi, M. (1999) *Proyecto Educativo Institucional: Acuerdos para hacer escuela*. Colección Hacer y pensar la Escuela. Magisterio del Rio de la Plata.

Magendzo, A. (2008). *La escuela y los Derechos Humanos*. Cal y Arena

Marturet, M. (2010) *El trabajo del director y el proyecto en la escuela*. Ministerio de Educación.

Conclusiones: recomendaciones y propuestas

El presente trabajo se propuso dar cuenta de la relación entre el Proyecto institucional de una escuela y la situación de repitencia y abandono que en ella ocurría. Se partió de un exhaustivo análisis teórico y conceptual, que permitió arribar a la siguiente definición:

Un **Proyecto institucional** es una construcción organizacional colectiva que demanda un **diagnóstico** previo que releve datos cuantitativos y cualitativos, detectando situaciones problemáticas y desafíos a priorizar; una **Visión** que establezca un escenario deseado a largo plazo, y la conformación de la identidad institucional; una **Misión**, o razón de ser de la escuela; un **plan de acción** en tanto diseño de estrategias y acciones para alcanzar los objetivos, indicando plazos y responsables, por todos compartido; y por último, un conjunto de **procesos de monitoreo** y **autoevaluación** que permitan identificar los aciertos y desvíos, y así ajustar o reorientar las acciones de ser

A partir de esta concepción inicial que plantea un *modelo idealizado* a partir del cual trabajar, hemos realizado visitas a las escuelas, entrevistando docentes y directivos, con el objetivo que recoger datos que nos permitieran comprender la relación entre el Proyecto institucional de una escuela y sus índices de abandono.

De este relevamiento, y su posterior análisis, hemos arribado a las siguientes **conclusiones:**

➤ **Desconocimiento del Proyecto institucional.**

En relación con este ítem, encontramos que un alto porcentaje de los directivos entrevistados dice conocer y poder enunciar la Misión (98%) y la Visión (95%) de la escuela en la que se desarrollan. Asimismo, la mayoría de ellos manifiesta ser capaz de describir las Ideas fuerza de la institución (73%). De ello podemos inferir un alto grado de familiarización con el Proyecto institucional.

Sin embargo, es muy inferior el porcentaje de los docentes encuestados que dice conocer la Misión (52%), la Visión (40%) y las Ideas fuerza (25%), elementos

centrales del Proyecto institucional, en tanto configuran la identidad y direccionalidad organizacional de las instituciones educativas. Esta incongruencia inhibe una real cohesión entre los sujetos que habitan en ellas y, por lo tanto, obstaculiza la consecución de los objetivos planteados. Por lo tanto, si bien se comparten parcialmente miradas, no se visualiza un conocimiento común respecto del Proyecto institucional, la Visión, la Misión y las Ideas fuerza; de ahí concluimos que se evidencia un desconocimiento formal y conceptual en relación con la naturaleza y aplicación de estas herramientas.

➤ **Estilo de gestión mayormente descentralizada.**

De acuerdo a los testimonios recogidos, observamos que predomina un modelo más integral que puramente administrativo. En línea con ello, los docentes y directivos encuestados afirman que la gestión es descentralizada, horizontal y dispuesta a establecer acuerdos, con diálogo fluido. Es decir, que, acorde a los propuesto en enfoque teórico, encontramos una gestión que además de administrar, se encarga de liderar y gobernar la institución (Marturet, 2010).

➤ **Falta de centralidad de la repitencia y el abandono.**

Tanto directivos (90%) como docentes (70%) sostienen que desarrollan estrategias para prevenir y resolver estas situaciones. Entre estas acciones reconocen: el acercamiento constante a familiares y estudiantes; la detección temprana de dificultades en las trayectorias escolares; las variantes en las oportunidades de exámenes; y la alteración, aunque sea de hecho, de la rígida relación entre gradualidad y anualización, entre otras medidas, consecuentes con las resoluciones citadas y con el aporte teórico de otras investigaciones, en relación a trayectoria teóricas y trayectorias reales (Terigi, 2007).

Sin embargo, en contraste con estos enunciados, observamos un aspecto que pone de relieve el tratamiento del abandono escolar dentro del Proyecto institucional, concretamente: al preguntar a los directivos sobre las Ideas fuerza de su institución, solamente el 6% consideró el abandono escolar como una de ellas.

Más aún, esta disociación entre lo enunciado y lo efectivamente planteado se evidencia al momento de identificar las causas del abandono; el 44,5% de las autoridades escolares encuestadas lo atribuyen a factores externos, y es poco

significativa la cantidad de directivos que asignan a los factores vinculados a la gestión educativa una incidencia real. De ello resulta que, al no reconocer esta situación como un problema en el que tienen incidencia aspectos intraescolares no se toma en cuenta a la hora de diseñar estrategias institucionales de gestión.

➤ **Modelo de comunicación institucional de tipo burocrática.**

En relación con los datos extraídos al respecto, observamos que, con matices, tanto directivos (54%) como docentes (35%) consideran que la comunicación entre ambas partes es buena. Sin embargo, si lo analizamos en función de otras variables relevadas, como el hecho de que un 88% de los docentes encuestados afirma no ser convocado a la elaboración del Proyecto institucional y apenas el 33% es informado sobre él al momento de ingresar a la organización, o si se considera la dispersión de percepciones en torno a los temas tratados en las reuniones plenarias y aspectos incidentes en la elaboración del Proyecto institucional, podemos inferir que existen *déficits* en este diálogo que, de no resolverse a tiempo, podrían generar cortocircuitos en los vínculos y afectar los propósitos institucionales⁶.

También en relación con la comunicación hay cierta variabilidad en la percepción que docentes y directivos tienen respecto de la resolución de conflictos; pese a que para un porcentaje mayor al 60% se utiliza el diálogo y el consenso, todavía un porcentaje significativo (más del 30%) considera que estas situaciones se resuelven mediante la aplicación de la normativa. En función de las variables analizadas, y pese a la narrativa enunciada en forma directa sobre la comunicación, encontramos que aún persisten en la mayoría de las escuelas encuestadas rasgos de una **comunicación de tipo burocrática** (Pozner, 2000) basada en la verticalidad y en la notificación formal.

➤ **Desarticulación del trabajo en equipo.**

Teniendo en cuenta los resultados de las encuestas, se puede afirmar que, si bien es alto el porcentaje de docentes que afirma que se desarrollan proyectos

⁶ En este punto, además, nos parece pertinente poder reconocer en el ámbito escolar las diferencias que existen entre comunicar e informar, dado que *“comunicar no consiste solamente en emitir un mensaje sino en saber cómo fue recibido y modificarlo en función de las reacciones del receptor, para alcanzar el resultado buscado”* (Ferrero, 2012, p.27).

educativos en conjunto, mayoritariamente manifiestan no participar en la elaboración del Proyecto institucional de la escuela en la que se emplean, como tampoco lo hacen, de acuerdo a su percepción, los estudiantes. Sumado a ello, los docentes sostienen que los proyectos que llevan a cabo responden a resultados obtenidos, y pueden o no realizarse en equipo. En relación con esto también es pertinente destacar que, pese a que docentes y directivos manifiestan tener una buena comunicación, como ya se ha mencionado, a partir de las respuestas podemos afirmar que cada uno trabaja a partir de sus propios criterios. Es decir, no comparten premisas, ni objetivos o plazos.

De lo mencionado anteriormente como resultado de la información recogida a partir de las entrevistas realizadas, **no se ha podido identificar una relación directa entre el índice de abandono escolar y el desarrollo del Proyecto institucional de las escuelas**, principalmente porque en las instituciones encuestadas no se evidencia la elaboración colectiva de un Proyecto institucional como se ha caracterizado en el presente trabajo, en tanto construcción colectiva y compartida por la comunidad educativa que fija la Misión, la Visión y las Ideas fuerza, que sustentan su naturaleza y definen los lineamientos que marcan su accionar.

En tal sentido, es posible inferir que **la falta de articulación de este proyecto vertebral y colectivo, junto con una comunicación deficiente y la escasa visualización y percepción de esta problemática en la configuración de los objetivos institucionales inciden indirectamente en el diseño de estrategias para evitar la repitencia y el abandono.**

Respecto a las conclusiones expuestas y en relación con las propuestas concretas de mejora, nos gustaría plantear algunas **recomendaciones** que pueden contribuir, desde la institución, a consolidar proyectos colectivos que promuevan la integración y encolumnen a todos sus integrantes tras la consecución de objetivos claros para los cuales, cada uno pueda realizar su aporte, generando las condiciones necesarias para trabajar en el diseño de estrategias que contribuyan a evitar la repitencia y el abandono:

➤ **Construcción colectiva de un Proyecto institucional.**

Los Proyectos institucionales deben ser formulados con la participación de toda la comunidad educativa y, en tanto construcción colectiva, sus enunciados deben ser claros y evidentes para todos sus integrantes (directivos, docentes, familias, estudiantes, personal auxiliar, entre otros), ya que este documento constituye una guía para el accionar de cada uno de los sujetos que integran la institución y es por ello mismo, el principal instrumento para producir cambios a la hora de resolver problemáticas intraescolares.

➤ **Definición de la identidad organizacional.**

Si la Misión es la razón de ser de la institución, la identidad no puede definirse con criterios que comparten todas las instituciones educativas por su propia naturaleza. Enunciados como “educar a los alumnos”, “que los alumnos no abandonen” o utilizar términos nebulosos que den lugar a distintas interpretaciones como “formar personas de bien” o “educar para los valores y buenos ciudadanos,” son definiciones que denotan criterios vagos sobre la función social de la institución.

Es preciso, para ello, trabajar en la formulación de enunciados claros y precisos que no permitan ambigüedad de interpretación, y que además constituyan un diferencial para la escuela, sin perjuicio de los aspectos generales y objetivos que persigue de por sí el sistema educativo.

➤ **Promoción del trabajo en equipo.**

Es imprescindible, en este esquema, la construcción de redes específicas para que los miembros puedan trabajar en forma mancomunada, desarrollando sus propias capacidades y competencias, contribuyendo así a la resolución de problemas. Es fundamental en este sentido que las decisiones sean consensuadas, y no requieran un excesivo desgaste por parte de los actores, para así arribar a resultados satisfactorios desde lo institucional pero también desde lo interpersonal e individual. Para ello encontramos muy valiosa la realización de reuniones de equipo, en las que se fijan objetivos y se generen acuerdos en cuanto a las metas. Aprovechar al máximo los espacios como jornadas y plenarias, es un buen mecanismo para comenzar a establecer pautas comunes de trabajo que involucren a todos los miembros de la institución.

➤ **Incentivo a la comunicación entre los miembros de la comunidad.**

Para generar un trabajo en red es fundamental que exista un flujo en la comunicación interdireccional; es decir pasar de una comunicación burocrática (basada en la mera notificación impartida desde el equipo directivo hacia el cuerpo docente) a un tipo de comunicación estratégica (Pozner, 2000) que implica crear nodos de comunicación para promover la integración y el compromiso de todos los sujetos educativos, potenciando la participación en la toma de decisiones y la resolución de problemas. En relación a este aspecto, es importante generar un *feedback* o retroalimentación que habilite intercambios y transformaciones reales, y no meramente formales. Para ello, se requiere ampliar los canales de comunicación, generando nuevos espacios de interacción.

Para que todo esto suceda, es imprescindible que los equipos directivos asuman un rol dinamizador que promueva la participación activa. En tal sentido, Pozner (2000) menciona cinco pilares del modelo comunicativo estratégico: visión de futuro; compromiso de los actores; apertura del sistema; potenciación y complementación de los diversos tipos de comunicación; e integración de las diversas intencionalidades comunicacionales.

➤ **Inserción de un Proyecto institucional educativo en un paradigma regional y nacional.**

En virtud de lo mencionado, y lo relevado a lo largo de la presente investigación, no es posible llevar a cabo una profunda reflexión sobre la función de la escuela a partir de sus prácticas cotidianas, escindiendo esta realidad del necesario encuadramiento que la escuela tiene en un proyecto de gestión educativa que la excede y con la que, entendemos, debe estar en permanente diálogo, con el objetivo de que las diferentes políticas públicas que se disponen, alcancen la dimensión territorial que demandan para resultar efectivas. Consideramos políticas públicas a aquellos dispositivos que desarrollan los gobiernos – municipal, provincial y nacional- para responder a problemas específicos de la sociedad. En tal sentido, se establece un contacto dinámico entre la ciudadanía y la clase dirigente: la primera motoriza demandas que la dirigencia se ocupa de resolver. En este esquema, si bien es el Estado el que diseña, financia y ejecuta políticas, es finalmente en la matriz social donde estas medidas adquieren un carácter efectivo. Desde esta perspectiva el éxito o el fracaso de las políticas

públicas dependen, no solo de un buen diagnóstico gubernamental, sino del modo en el que la sociedad las percibe y legitima. Por lo tanto, consideramos que todos los actores involucrados en la aplicación de estas políticas son los responsables de que se desarrollen con éxito.

➤ **Diseño de estrategias para evitar la repitencia y el abandono, considerando los contextos socioeconómicos.**

Respecto al abandono escolar, sostenemos que no es suficiente con los lineamientos incluidos en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Consideramos que la universalización de la educación del nivel secundario no debe tomarse como un logro definitivo sino como una meta a alcanzar ya que, como se verificó en la investigación a partir del análisis de otros estudios pertinentes, los jóvenes provenientes de hogares vulnerables tienen menos posibilidades de concluir sus estudios.

Por ello consideramos fundamental analizar y evaluar las dificultades que encuentran estos jóvenes para permanecer en el sistema educativo, con el propósito de fomentar estrategias y proyectos que logren incluir y sostener las trayectorias reales pese al contexto.

En este marco, asimismo, identificamos el desafío de que las escuelas adopten un rol más activo en la reintegración de derechos, ofreciendo propuestas educativas que garanticen calidad y capacitación para la inserción en el mundo del trabajo, pero procurando que sean atractivas y útiles para los jóvenes desde su realidad concreta. Ello, sin lugar a dudas, requiere de formación e investigación que, al analizar diversidad de variables, permita confrontar la noción instalada de que las causas del abandono son mayormente extraescolares: proponemos, concretamente, indagar en la correlación entre el abandono y el planteo didáctico curricular, además de relevar la incidencia de los factores socioeconómicos.

A partir de lo anteriormente mencionado, en base a los marcos teóricos a los que adscribe el presente trabajo y considerando las cuantiosas fortalezas que, aunque dispersas, es posible identificar en las instituciones educativas de nivel

secundario de Merlo visitadas, nos permitimos proponer las siguientes **acciones a desarrollar en el ámbito del distrito:**

➤ **Integración de la figura del Asesor pedagógico.**

La figura del Asesor pedagógico es de suma importancia para la elaboración y seguimiento permanente de trayectos pedagógicos personalizados, que complementen los esfuerzos que hacen en ese sentido tanto directivos como docentes. Esta propuesta ha brindado, como se mencionó, excelentes resultados en las escuelas de reingreso (Briscioli, 2016).

Para ello, desde la Licenciatura en Gestión Educativa de la UNO podemos aportar recursos humanos locales que acompañen y adecuen los distintos trayectos en virtud de los diferentes contextos y realidades de las instituciones secundarias del distrito.

Esta iniciativa, asimismo, constituiría una actividad concreta de extensión a la comunidad por parte de la Universidad, y representaría, al mismo tiempo, una práctica profesional para los estudiantes y recientes graduados, que verían fortalecida su formación académica con la adquisición de experiencia concreta. De esta forma, no solo se beneficiaría el sistema educativo, sino que se daría cumplimiento al objetivo y principal espíritu de la Universidad de generar aportes concretos a la comunidad que la sustenta.

➤ **Impulso a la investigación y formación territorial.**

El presente trabajo da cuenta de la necesidad de generar espacios de construcción de conocimiento en torno a la problemática educativa, especialidad de este equipo de investigación (GUIES). Consideramos en ese sentido que las herramientas que se pueden brindar desde estos ámbitos contribuirían al diseño de estrategias por parte de los equipos directivos para abordar las dificultades que presenta este nivel formativo. Por ello sugerimos considerar un asesoramiento permanente en la escuela, como espacio de extensión universitaria, y articular dentro de la misma, un trayecto formativo orientado a directivos que devenga en el acceso a una diplomatura de certificación universitaria. En ese marco, proponemos dictar un conjunto de seminarios de la Licenciatura en Gestión Educativa, adecuados a las características relevadas, y convocar a los directivos a desarrollar como parte de este curso un trabajo

integrador relativo a la realidad de su escuela, fomentando un diagnóstico e impulsando la elaboración de posibles soluciones a ellas.

Asimismo, el espacio de trabajo final estaría coordinado por el equipo GUIES con una doble función: por un lado, conocer la realidad de las escuelas desde el aporte de sus equipos directivos; por otro, generar un desarrollo más profundo de la investigación con orientación a la acción.

➤ **Ampliación de la investigación a otras localidades.**

Por último, en relación con el presente trabajo, y a partir de la experiencia del mismo, encontramos determinante para la profundización de los objetivos planteados la extensión de la investigación de la Universidad Nacional del Oeste a otros distritos de influencia, como Ituzaingo, Marcos Paz, Las Heras y Navarro, entre otros, de manera tal de coordinar estrategias regionales que atiendan la multiplicidad y caracterización de las comunidades locales y sus modelos de gestión.

Referencias bibliográficas:

- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles educativos*, 38 (154), pp. 134-153.
- Marturet, M., Bavaresco, P., Torchio, R., Íbalo, C., y Calarco, J. (2010). El trabajo del director y el proyecto de la escuela. *Manual: Entre directores de escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Pozner, P., Ravela, P., & Fernández, T. (2000). Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. *IIEP-UNESCO Sede Regional Buenos Aires-Argentina*. Tomado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/publicaciones/competencias-para-la-profesionalizaci-n-de-la-gesti-n-educativa>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad>

ANEXO I:**Causales del abandono de estudiantes según los Directivos**

Se les preguntó a los Directivos de las Escuelas Secundarias de Gestión Pública del Distrito de Merlo, sobre cuáles considera que son posibles causales del abandono de estudiantes y que puedan darle un orden de importancia.

Sabemos que la explicación es multicausal para entender lo complejo del proceso de abandono. Les solicitamos según su experiencia, agregar aquellas que falten (en los cuadros vacíos) y asignarles un orden de importancia.

Orden de importancia	Causa / Variable
	Necesidad económica de trabajar por parte de los alumnos
	Falta de interés de los estudiantes
	Situaciones de enfermedad de los estudiantes y/o de sus familias
	Embarazos adolescentes
	Crisis de sentido de la Escuela Secundaria
	Modos de gestión escolar
	Falta de preocupación de las familias
	Estilos didácticos
	Estructuras deficitarias de los servicios educativos (estructura)
	Situación económica
	Modos docentes

**ANEXO II:
Encuesta a Directivos**

Antigüedad en la docencia	Antigüedad en la escuela	Situación de revista	Área	Estudios
1. ¿Podés describir la misión de esta escuela? La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires dispone que la misión “nos da sentido, ya que es la razón de ser de la institución educativa.”				
SI	N O	ENÚNCIALA BREVEMENTE:		
2. ¿Podés describir cuál es la visión de esta escuela? La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires dispone que la visión “nos permite establecer dónde queremos estar en el largo plazo, es la construcción de la identidad institucional, consiste en identificar el escenario deseado en torno a estas problemáticas seleccionadas.”				
SI	N O	ENÚNCIALA BREVEMENTE:		
3. Cuando un docente ingresa a la institución se le da acceso al Proyecto Institucional (PI) escrito.				
SI		NO		ES MENCIONADO
4. En caso de dar acceso, la intención se fundamenta en:				
a- ofrecerlo para poder elaborar la planificación			b- ofrecerlo para que conozca la misión y visión de la escuela	
5. ¿Convocó al plantel docente para elaborar el PI de la institución?				
SI			NO	
6. ¿Puedes reconocer las ideas fuerzas del PI de esta institución?				
Si	N o	Mencionar algunas		
7. En las plenarias de este año, propuso hablar sobre...				
a- El PI	b-Los temas que propone la Provincia	c-Problemas emergentes	d- Todos los puntos anteriores	e- Ninguno de estos temas
8. ¿Se establecen reuniones con alumnos para acordar las ideas fuerzas del PI?				
Si			No	
9. ¿Con qué frecuencia se reformula el PI?				
anualmente		Dos años o más		Cuando es requerido por la comunidad educativa
10. ¿Cómo identificas tu gestión? De las siguientes opciones marcar tres que consideres más representativas.				

a- Prioriza el buen clima escolar	b- Orientado principalmente a mantener un adecuado ordenamiento de las normativas	c-Orientado principalmente a fomentar la participación coordinada de todos los integrantes de la comunidad educativa	d- Que prioriza el aprendizaje de los alumnos	e- Propio del ámbito administrativo	f- Que busca garantizar la eficacia en el manejo de los recursos existentes.
--------------------------------------	---	--	---	-------------------------------------	--

11. ¿Con cuál de las siguientes definiciones identificas tu gestión? De las siguientes opciones marcar tres que consideres más representativas

a- Una gestión descentralizada	b- Una gestión que propone relaciones horizontales	c-Una administración centralizada y burocrática	d- Frecuentemente con rasgos autoritarios.	e-Dispuesta a establecer acuerdos con todos los integrantes de la institución	f-Con una visión a corto plazo en la toma de decisiones
--------------------------------	--	---	--	---	---

12. ¿Se desarrollan mecanismos para identificar problemas académicos de los alumnos y evitar la repitencia?

Si	No
----	----

13. ¿Se desarrollan mecanismos para prevenir el abandono escolar?

S i	N o	¿Cuáles?
--------	--------	----------

14. ¿Motivas a los docentes para llevar a cabo ideas innovadoras?

Si	No
----	----

15. Los conflictos que se desarrollan en la escuela se reconocen como...

a-Institucionales	b-Personales
-------------------	--------------

16. Ante los conflictos las soluciones que suelen tomarse son...

a. Diálogo/consenso				
+ habitual			Menos habitual	
1	2	3	4	5
b. Normativas/formales				
+ habitual			Menos habitual	
1	2	3	4	5

17. ¿Los docentes realizan proyectos?

Si	No
----	----

18. ¿Se propone algún tipo de formato y/o procedimientos específicos?

Si	No
----	----

19. ¿Cómo suelen presentar los proyectos los docentes...

a- individualmente?	b-con otros docentes?
---------------------	-----------------------

20. En cualquier caso, tienen en cuenta...

a- El PI	b- El área de incumbencia de su materia	c-Las propuestas de los alumnos	d-Todas las anteriores	e-Ninguna
21. ¿Ante los conflictos en el aula, los docentes están presentes para colaborar en las soluciones?				
Si		No		
22. ¿Cómo es la comunicación entre docentes de esta institución?				
a- Muy buena (trabajan de manera coordinada y colaborativa, estableciendo criterios comunes en todas las áreas)	b-Buena (trabajan de manera coordinada y colaborativa, sin embargo, cada materia establece sus propios criterios)	c- Regular (Coordinan solamente cuando llevan a cabo algún proyecto interdisciplinario)	d- Mala (No trabajan interdisciplinariamente y no acuerdan criterios comunes)	
23. ¿Cómo es la comunicación entre docentes y directivos?				
a- Muy buena (trabajan de manera coordinada y colaborativa, estableciendo criterios comunes)	b-Buena (trabajan de manera coordinada y colaborativa, sin embargo, cada uno establece sus propios criterios)	c- Regular (Coordinan solamente cuando llevan a cabo algún proyecto)	d-Mala (No trabajan coordinadamente y no acuerdan criterios comunes)	
24. Desde la gestión, las sanciones suelen ser...				
a- Punitivas				
+ Habitual		Menos habitual		
1	2	3	4	5
b-Reparatorias				
+ Habitual		Menos habitual		
1	2	3	4	5
25. ¿Quisiera agregar algún comentario y/o aporte?				

ANEXO III

Encuesta a Docentes

Escuela:

Antigüedad en la docencia:

Antigüedad en la Escuela:

Encuesta a Docentes											
1. ¿Podés describir cuál es la visión de esta escuela?											
La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires dispone que la visión "nos permite establecer dónde queremos estar en el largo plazo, es la construcción de la identidad institucional, consiste en identificar el escenario deseado en torno a las problemáticas seleccionadas."											
Si	No	Enúnciala brevemente									
2. ¿Podés describir la misión de esta escuela?											
La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires dispone que la misión "nos da sentido, ya que es la razón de ser de la institución educativa."											
Si	No	Enúnciala brevemente									
3. Al ingresar a esta institución tuviste acceso al Proyecto Institucional (PI) escrito.											
Si	No	Fue mencionado									
4. En caso de haber tenido acceso											
a-Lo requeriste para poder elaborar la planificación				b-Te lo ofrecieron los directivos para que conozcas la misión y visión de la escuela							
5. ¿Fuiste convocado para elaborar el PI de la institución?											
Si	No										
6. ¿Fuiste convocado para elaborar el PI de otras instituciones en la que trabajas?											
Si	No										
7. ¿Puedes reconocer las ideas fuerza del PI de esta institución?											
Si	No	Mencionar algunas:									
8. En las plenarios de este año, hablaron sobre...											
a- El PI		b- Los temas que propone la Provincia		c- Problemas emergentes		d- Todos los puntos anteriores		e- Ninguno de estos temas			
9. ¿Se establecen reuniones con alumnos para acordar las ideas fuerza del PI?											
Si	No										
10. ¿Observas que en otras instituciones en las que trabajas se convocan a los alumnos para acordar las ideas fuerza del PI?											
Si	No										
11. ¿Cómo identificas la gestión institucional? De las siguientes opciones marcar tres que consideres más representativas.											
a- Prioriza el buen clima escolar		b- Orientado principalmente a mantener un adecuado ordenamiento de las normativas		c- Orientado principalmente a fomentar la participación coordinada de todos los integrantes de la comunidad educativa		d- Que prioriza el aprendizaje de los alumnos		e- Propio del ámbito administrativo		f- Que busca garantizar la eficacia en el manejo de los recursos existentes.	
12. ¿Con cuál de las siguientes definiciones identificas la gestión institucional en este colegio? De las siguientes opciones marcar tres que consideres más representativas											
a- Una gestión descentralizada		b- Una gestión que propone relaciones horizontales		c- Una administración centralizada y burocrática		d- Frecuentemente con rasgos autoritarios.		e- Dispuesta a establecer acuerdos con todos los integrantes de la institución		f- Con una visión a corto plazo en la toma de decisiones	

13. ¿Notás que la institución desarrolla mecanismos para identificar problemas académicos de los alumnos y evitar la repitencia?

SI No

14. ¿Notás que la institución desarrolla mecanismos para prevenir el abandono escolar?

SI No ¿Cuáles?

15. ¿Considerás que la institución motiva a los docentes para llevar a cabo ideas innovadoras?

SI No

16. Los conflictos que se desarrollan en la escuela se reconocen como...

a-Institucionales b-Personales

17. Usted cree que la institución se preocupa más por...

a- Atender las urgencias administrativas b-Por problemas de aprendizaje de los alumnos c- Ambas

18. Ante los conflictos las soluciones que suelen tomarse son...

a-Normativas/formales b-Diálogo/consenso

19. ¿Realizas proyectos?

SI No

20. ¿Te exigen algún tipo de formato y/o procedimientos específicos para presentarlos?

SI No

21. Los proyectos los elaboras...

a- Solo b-Junto a otros docentes

22. En cualquier caso, tienen en cuenta...

a- El PI b- El área de incumbencia de tu materia c-Las propuestas de los alumnos d-Todas las anteriores e-Ninguna

23. ¿Ante los conflictos en el aula, los docentes están presentes para colaborar en las soluciones?

SI No

24. ¿Cómo es la comunicación entre docentes de esta institución?

a- Muy buena (trabajan de manera coordinada y colaborativa, estableciendo criterios comunes en todas las áreas) b-Buena (trabajan de manera coordinada y colaborativa, sin embargo, cada materia establece sus propios criterios) c- Regular (Coordinan solamente cuando llevan a cabo algún proyecto interdisciplinario) d- Mala (No trabajan interdisciplinariamente y no acuerdan criterios comunes)

25. ¿Cómo es la comunicación entre docentes y directivos?

a- Muy buena (trabajan de manera coordinada y colaborativa, estableciendo criterios comunes) b-Buena (trabajan de manera coordinada y colaborativa, sin embargo, cada uno establece sus propios criterios) c- Regular (Coordinan solamente cuando llevan a cabo algún proyecto) d-Mala (No trabajan coordinadamente y no acuerdan criterios comunes)

26. Las sanciones suelen ser... (gradual)

a- Punitivas b-Reparatorias

27. Según la Dirección de Escuelas la Misión de la institución formula los propósitos primordiales de la institución.

"Es un enunciado de aquello que la organización desea realizar, es su razón de ser o existir." Podés escribir la misión de la escuela (o los propósitos primordiales de la institución):

Los viste escritos o los escuchaste:

28. Según la Dirección de Escuelas la Visión de la institución representa una imagen del futuro, a largo plazo, deseado y posible.

"Es el norte al cual nos dirigimos. La meta que queremos alcanzar en un tiempo determinado." Podés escribir la misión de la escuela (o los propósitos primordiales de la institución):

Los viste escritos o los escuchaste:

29. Quisieras agregar algo que te parece significativo al respecto?

ANEXO IV

Descripción de la Visión según Directivos

Es lo que nos permite establecer dónde queremos estar en el largo plazo como institución, es la construcción de la identidad institucional, consiste en identificar el escenario deseado en torno a estas problemáticas seleccionadas por la comunidad educativa (DGE).

Respuestas

- Convertir a la institución en un espacio comunitario para la transformación y el progreso.
- La visión de esta ES tiene que ver con aumentar el índice de egresados a mediano plazo.
- Erradicar la violencia como modo de vinculación.
- La visión de la institución es que todos los alumnos y docentes, sientan a la escuela como lugar de pertenencia trabajando con respeto y buena convivencia.
- Lograr reducir el ausentismo de los alumnos.
- La visión, es transformadora. Desde la función de enseñar y aprender para proyectar su futuro profesional.
- Dimensionar la función propedéutica de la escuela secundaria (fomentar la continuidad hacia estudio superiores).
- Ser un nexo entre la comunidad y otras instituciones. Donde la formación del alumno sea uno de los objetivos prioritarios dentro del proyecto institucional.
- La visión de la institución es priorizar la continuidad pedagógica de los alumnos para alcanzar el egreso con aprendizajes significativos. Conformar ciudadanos críticos que puedan cambiar y mejorar la sociedad.
- Una escuela que revise su pasado, su presente para proyectar su futuro en constante transformación. Donde se priorice el diálogo, la democracia, la inclusión, la capacidad de solucionar conflictos
- Trabaja en la concientización de los jóvenes en el desarrollo sustentable, desarrollo de capacidades y valores para conformar un pensamiento crítico.

- Formación académica.
- Se trabaja para el fortalecimiento de hábitos, valores, análisis crítico de situaciones cotidianas y lectura crítica de distintas fuentes.
- Una escuela donde los jóvenes puedan encontrar respuesta y continuidad.
- La intencionalidad es el incremento de la matrícula favoreciendo la disminución del abandono escolar.
- La visión de la institución es que los jóvenes egresen con una preparación que pueda enfrentar los desafíos que se presentan en los estudios superiores y del mundo laboral.
- Formar ciudadanos respetuosos de las distintas culturas. Es decir "aprender a vivir juntos y en paz".
- Es conformar una escuela con calidad educativa. Teniendo como prioridad profundizar el trabajo de la comprensión lectora, resolución de problemas y acordar normas de convivencia con exitosa implementación.
- Orientar a los alumnos a entrenar en diferentes disciplinas deportivas. Con proyección de estimular el entusiasmo de iniciar un profesorado en Educación Física.
- Nuestra escuela tiene orientación en comunicación, la misión es que logren seguir estudios superiores y que trabajen de eso que eligieron estudiar.
- En la conformación de la identidad de la institución se propuso generar un horizonte de posibilidades para desarrollar los potenciales de cada alumno.
- Poder conformar la institución de 1° a 6° año en ambos turnos para garantizar la continuidad y la trayectoria pedagógica de los alumnos.
- Generar sentido de pertenencia y de identidad con la escuela, a través de proyectos interdisciplinarios.
- Se evidencia en el que la institución cuenta con pocos recursos y se propone como visión lograr que las familias participen más, acompañen a sus hijos y sientan a la institución como propia.
- La misión que la institución debería trabajar es un mayor acercamiento con la comunidad educativa.
- Lograr la formación adecuada para acceder a las pasantías para los alumnos.
- Valor por la norma.

- Generar una escuela democrática donde participe toda la comunidad educativa y donde se generen aprendizajes significativos
- Que el estudiante construya conocimientos significativos para que puedan resolver los problemas que se le presenten en la vida cotidiana y en el ámbito escolar.
- Que el egresado haya construido acuerdos de convivencia, saberes académicos y empatía.
- Que los alumnos hayan aprendido a trabajar en equipo porque es el motor de cambio que necesita la sociedad.
- Pensamos y trabajamos por una escuela inclusiva, con aprendizajes que permitan a los jóvenes armar su proyecto de vida.
- La misión de la institución es lograr una escuela solidaria, participativa y abierta a la comunidad.

Anexo V

Descripción de la VISIÓN según Docentes

- √ La visión de la escuela es ofrecer herramientas necesarias para seguir estudiando y valores para la vida.
- √ Es una institución enfocada en el aprendizaje de los estudiantes, aunque también pone énfasis en el cumplimiento de lo burocrático.
- √ La intencionalidad es la formación de buenos ciudadanos.
- √ Mantener esa imagen de escuela reconocida, una de las mejores de la zona, por la comunidad.
- √ Lograr integrar a la comunidad.
- √ Creo que es fundamental construir una identidad institucional.
- √ Ser una institución abierta a la comunidad.
- √ Desarrolla proyectos para resolver los conflictos que se presentan en el cotidiano escolar.
- √ Incluir al alumno en el proyecto institucional para que participe de modo responsable en la sociedad.
- √ Formar académicamente al alumnado para la inserción laboral.
- √ Fomentar la cultura.
- √ Muestra preocupación por las problemáticas de los alumnos.
- √ Trabajar sobre las capacidades, habilidades, actitudes, valores y competencias por medio del trabajo colaborativo.
- √ Progreso.
- √ Preparar a los chicos que pasan por este establecimiento para que logren conformarse como ciudadanos con valores y conocimientos.
- √ La visión hace referencia a la construcción colectiva de la inclusión.
- √ En estos momentos se está transitando la elección del nombre de la institución lo cual lleva a un fortalecimiento de la identidad institucional permitiendo trabajar sobre el perfil del alumno y del egresado que se desea alcanzar.
- √ La visión de la institución es mantener la excelencia.
- √ La escuela tiene como visión educar a los alumnos, formarlos como personas creativas y con valores.

- √ Apunta a convertirse en una escuela plurilingüe orientada en artes visuales.
- √ Adaptación de contenidos a la realidad socioeconómica.
- √ Inclusión escolar
- √ La visión de la escuela debería trabajar sobre la falta de apoyo y falta de acompañamiento de las familias.
- √ Ser una escuela inclusiva donde se tengan en cuenta las capacidades individuales y colectivas de todos los actores sociales.
- √ La visión de la escuela es totalmente diferente a la realidad de la institución.
- √ Comprometerse a formar ciudadanos íntegros.
- √ La visión consiste en educar a la comunidad.
- √ Se enfoca en la inclusión y la tolerancia.
- √ La escuela es la generadora de individuos pensantes y libres.
- √ La misión apunta a conformar una escuela amena, cómoda y resolutiva.
- √ Resolver con paliativos cuestiones urgentes, el concepto de escuela queda en un segundo plano.
- √ Escuela propositiva, abierta a la innovación y a la comunidad.
- √ La institución funciona como contenedora de las necesidades de los alumnos y manteniendo la continuidad pedagógica.
- √ En general esas ideas no se plasmaron, todavía hay una transición desordenada.
- √ Construir y de-construir en pos del progreso de los jóvenes.
- √ Establecer la visión de la institución es para mejorar el rendimiento de los alumnos, y ayudarlos cuando sea necesario.
- √ Hablar de visión es decir que una escuela debe ser constructiva, educativa, inclusiva, colaborativa en el crecimiento institucional y de sus alumnos.
- √ Nos identifica como institución el compromiso, la confianza en nuestros alumnos, la dedicación, el esfuerzo y la capacidad de resolver problemas.
- √ Solucionar el tema de violencia.
- √ Que los alumnos puedan egresar y terminar la escuela secundaria para insertarse en el mundo laboral.

Participación activa de los docentes.

ANEXO VI

Descripción de la Misión según Directivos

- √ Formar jóvenes con proyectos concretos preparados para el mundo laboral y los estudios superiores.
- √ Formar ciudadanos críticos y responsables preparados para continuar los estudios superiores en el área contable con una mirada solidaria y sensible ante la sociedad.
- √ Incluir teniendo en cuenta las capacidades individuales para el logro del desarrollo personal.
- √ La escuela trabaja sobre la base de la convivencia, la tolerancia y la aceptación del otro.
- √ La inclusión como base de la idea de que "todos podemos".
- √ Que todo alumno comience y finalice la escuela secundaria, desarrollando su potencial humano al máximo, generando actitudes, valores y aprendizajes.
- √ La misión es acompañar su trayectoria escolar, con aprendizajes significativos, generando e interviniendo en sus futuros.
- √ La misión dar sentido de permanecer y concluir la educación secundaria con aprendizaje y valores.
- √ Formar, integralmente a los jóvenes. Generando personas responsables, con sentido de pertenencia a la comunidad educativa.
- √ Formar jóvenes preparados para la inserción laboral y estudios superiores, con una mirada crítica sobre la realidad y los medios de comunicación.
- √ Formar estudiantes a través de un proyecto inclusivo que valora en igual medida habilidades cognitivas, afectivas y físicas.
- √ Educar para la construcción de un proyecto de vida comprometido con la realidad.
- √ Sentido en el quehacer diario institucional.
- √ La misión se refiere a la conformación de pilares básicos que tienen que ver con el conocimiento y las habilidades.
- √ Enseñanza de valores comprometidos con la ciudadanía.
- √ Egresados con pensamientos críticos, con herramientas para insertarse en ámbito laboral.

- √ Estudios superiores.
- √ Garantizar la educación de todos, de acuerdo a como cada uno aprende.
- √ Formar jóvenes con valores y que puedan insertarse en el mundo del trabajo. Teniendo en cuenta las características de la comunidad.
- √ Somos una institución educativa cuya finalidad es que el alumno incorpore valores con aprendizajes significativos.
- √ Crear ciudadanos proactivos con amplitud de pensamientos críticos.
- √ Brindar una formación académica a los jóvenes para que puedan continuar estudios superiores e insertarse en el campo laboral.
- √ EES en lenguas extranjeras, donde se cursa Inglés, portugués e italiano.
- √ Estoy hace poco y estamos buscando identidad, pero por el poco tiempo que estoy podría decir que la misión podría estar orientada hacia la diversidad y la inclusión.
- √ Escuela democrática que promueve el contacto con otros sectores de la sociedad, que los fortalece desde lo académico, social (museo, paseos) etc.
- √ Posibilidades de desarrollo de los alumnos desde la orientación de Educación Física.
- √ Nos da sentido en la orientación que nos proponemos como comunidad educativa.
- √ Somos una escuela secundaria donde los lenguajes artísticos: artes visuales, teatro, música, danza y literatura se convierten en estrategias que utilizamos para compartir, interactuar, aprender y desarrollar las capacidades en un clima de armonía y de respeto. Básicamente para continuar sus estudios en niveles superiores o insertarse en el mundo del trabajo.
- √ Su labor educativa se define en su propio quehacer.
- √ Formar sujetos de bien para la sociedad y para ellos mismos.
- √ Bajar nivel de ausentismo del alumno generando sentido de pertenencia ya que la mayoría de los estudiantes proviene de barrios alejados a la escuela.
- √ Trabajar con la inclusión para erradicar el ausentismo.
- √ Recién asume la dirección.
- √ Formar para el mundo del trabajo.
- √ Especialidad en economía y gestión.
- √ Sentido de pertenencia, pertenecer es participar.

- √ Formar ciudadanos capaces de interpretar la realidad y transformarla.
- √ Brindar las herramientas y oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades en la formación de ciudadano participativo, democrático y con valores de igualdad, solidaridad y el bien común.
- √ Es una escuela inclusiva que recibe alumnos repitentes de otras instituciones, contiene tanto a alumnos como a familias.
- √ Acompaña las trayectorias escolares.
- √ Formar personas capaces de convivir en una sociedad y comunidad educativa compleja desde el punto de vista de la violencia social que se vive en la comunidad.
- √ Lograr retener la matrícula debido a que el abandono escolar es el problema de nuestra institución.
- √ Retener matrícula como condición de enseñar/aprender.
- √ Complicada la misión de la escuela contrastando con las necesidades propias de la institución.
- √ Se trabaja en equilibrio.

La misión es crear una escuela democrática, solidaria e inclusiva.

ANEXO VII

Descripción de la Misión según Docentes (68 respuestas)

- ✓ Educar a los alumnos.
- ✓ Educar en contenidos y hábitos a los alumnos.
- ✓ Coincide con la visión.
- ✓ Formar ciudadanos críticos y que puedan desenvolverse en el entorno externo de la escuela.
- ✓ Contener a los jóvenes.
- ✓ Que nuestros alumnos sean formados, puedan acceder a un empleo y continuar con sus estudios.
- ✓ La misión de la escuela es formar ciudadanos críticos preparados para el futuro.
- ✓ Formar personas de bien.
- ✓ Acompañar a los estudiantes a vincularse en todos los ámbitos socioculturales.
- ✓ Me confunde misión porque la visión también es la razón de una institución.
- ✓ Formar ciudadanos responsables, críticos e inclusivos.
- ✓ Formar a los alumnos en diferentes visiones específicas y artísticas.
- ✓ Educar, acompañar al alumno en sus distintos trayectos educativos.
- ✓ Formación y contención para la vida cotidiana.
- ✓ Dar posibilidades a los alumnos, tienen la posibilidad de asistir a talleres en contraturno.
- ✓ Integrar al alumno a la sociedad, participe de la misma.
- ✓ Mantener la matrícula hasta el egreso de los y las alumnas.
- ✓ Educación a los alumnos.
- ✓ Hacer posible el derecho a la educación.
- ✓ Formación de competencias de los alumnos en todas las áreas.
- ✓ Lograr que los alumnos se inserten en el campo laboral.
- ✓ Estimular y formar un estudiante creativo y crítico.
- ✓ Trabajar con los valores que pondrán en práctica cuando tomen contacto con el resto de la sociedad.
- ✓ Se refiere a brindar educación a los alumnos, enseñar valores y desarrollar la creatividad.

- ✓ La misión de la escuela, inclusiva, que todos los alumnos sean parte.
- ✓ Formar alumnos críticos, creativos que puedan afrontar el mundo con solvencia.
- ✓ Permanencia de los alumnos en el sistema, a pesar de las inasistencias reiteradas.
- ✓ Lograr un trabajo en equipo para mejorar las trayectorias de los alumnos.
- ✓ Que los alumnos aprendan a resolver desafíos.
- ✓ Brindar soluciones a las distintas problemáticas que se presentan a diario.
- ✓ Generar pertenencia a la escuela.
- ✓ Desarrollar estrategias para que el chico pueda ser crítico e integrarse en la sociedad.
- ✓ Contener a los alumnos.
- ✓ Proporcionar educación de calidad.
- ✓ Algunas instituciones logran una buena calidad educativa.
- ✓ Gestiona espacios de aprendizaje en conjunto a través de proyectos.
- ✓ Cambiar algunas perspectivas con respecto a los paradigmas tradicionales.
- ✓ Tiene como objetivo de incluir a niños y adolescentes con discapacidades diferentes.
- ✓ Que los alumnos que egresan cuenten con las herramientas suficientes para la siguiente etapa de su vida fuera de la institución.
- ✓ Que los alumnos egresen con los mejores contenidos y experiencias.
- ✓ Fue hace mucho tiempo.
- ✓ Formar jóvenes críticos y reflexivos.
- ✓ Nunca la tuve clara.
- ✓ Lograr un perfil de alumno y egresados que sean capaces de desenvolverse autónoma y críticamente ante una sociedad en constante cambio.
- ✓ Preparar a los alumnos para el mundo del trabajo.
- ✓ Generar personas con sentido de la responsabilidad y solidaridad
- ✓ Acompañar a los jóvenes en su superación para formar alumnos competentes para la sociedad.
- ✓ Los alumnos tengan el conocimiento y las herramientas para actuar y participar en la sociedad.
- ✓ La misión hace referencia a la contención y el sostén por parte de la institución.

- ✓ La calidad educativa pasa a segundo plano a partir de las necesidades de los estudiantes.
- ✓ La necesidad de una verdadera inclusión y participación de los alumnos.
- ✓ Educar en valores.
- ✓ Formar alumnos críticos, autónomos y con proyección académica.
- ✓ Futuros profesionales de la comunicación.
- ✓ Construir y asumir el rol de cada uno en la institución.
- ✓ Fortalecer y garantizar la trayectoria escolar.
- ✓ Construir entre todos los actores, el rol de cada uno en la institución.
- ✓ Que los alumnos aprendan de lo cotidiano, que les sea útil en la vida y que los aprendizajes sean significativos.
- ✓ Lograr la permanencia con aprendizajes en los alumnos.
- ✓ Educar a los jóvenes que están dentro de la escuela.
- ✓ Que los alumnos puedan el día de mañana tener herramientas para la vida y ser buenas personas.
- ✓ Integración de jóvenes con diferentes problemas de aprendizaje.

ANEXO VIII

Enunciación de IDEAS FUERZA según Directivos

- √ Trabajo en equipo.
- √ Búsqueda de mejorar la Calidad Educativa.
- √ Conformación de Proyectos.
- √ Fortalecer lectoescritura a través de articulación de diversas áreas curriculares, incluyendo ESI.
- √ Convivencia – Tolerancia.
- √ Inclusión de jóvenes con Capacidades Diferentes.
- √ Disminución de la Brecha curricular con las Universidades.
- √ Mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes con aprendizaje.
- √ Necesidad laboral de la comunidad.
- √ Mejorar el entorno social de nuestros jóvenes.
- √ Considerar que Sin error no hay aprendizaje.
- √ Promover en los alumnos la construcción de saberes, competencias, actitudes críticas y creativas.
- √ Sólida formación Académica.
- √ Educar para formar jóvenes solidarios.
- √ Cuidar el medio ambiente.
- √ Inclusión, permanencia y egreso.
- √ Destacar la formación de valores y de habilidades
- √ Reforzar los aprendizajes en el ciclo básico.
- √ Bajar el nivel de conflictividad y aumentar la motivación de los alumnos en sus aprendizajes.
- √ Incentivar a las familias para involucrarse en los aprendizajes de sus hijos.
- √ Compromiso y dedicación del equipo Docente. Trabajo por Áreas.
- √ Convivencia e interculturalidad.
- √ Impulsar proyectos de Docentes y Alumnos.
- √ Seguimiento de inasistencias, trabajo de equipo.
- √ Propuestas pedagógicas de recuperación.
- √ Comunicación, Lazos y Acuerdos.
- √ Identidad, Respeto, Participación, Arte, Clima escolar adecuado, Integración.

- √ Remitir índices de repitencia.
- √ Generar mayor cohesión institucional.
- √ Generar por medio de disparadores o títulos una consigna puntual para el ciclo.
- √ Describir a la comunidad con su realidad para poder conocer mejor a los alumnos y sus necesidades.
- √ Promover un sentido de pertenencia en la escuela.
- √ Acompañamiento a las familias.
- √ Formar alumnos para insertarse en el mundo laboral y continuar sus estudios.
- √ Disminuir la repitencia y el ausentismo.
- √ Participación, Contención, Inclusión.
- √ Derecho a la Educación.
- √ Democratización de los aprendizajes.
- √ Acompañamiento de trayectorias Pedagógicas.
- √ Permanencia con Aprendizaje.
- √ El mejoramiento del vínculo Docente - Alumno.
- √ Escuela inclusiva, Escuela para la vida (proyectos de vida).
- √ Conocimiento de la situación y problemáticas de la escuela y la comunidad en la que reside.
- √ Conceptos a trabajar: Pertenencia, Derechos, Diversidad, Participación.

Anexo IX

Enunciación de IDEAS FUERZA según Docentes (32 respuestas)

- √ Inclusión Educativa (por reconocer su mención en reuniones).
- √ Tener en cuenta las debilidades y fortalezas de los actores.
- √ Educación para todos/todas, perfil del egresado, acuerdos de convivencia.
- √ Trabajo coordinado entre los distintos actores del espacio educativo.
- √ Experiencia creativa individual o grupal, trabajar desde la creatividad y la Democracia.
- √ Trabajar en proyectos. (No en profundidad, poco tiempo en el cargo).
- √ Planificar institucionalmente a corto, mediano y largo plazo.
- √ Pautas de convivencia (vocabulario, vestimenta, trato entre alumnos).
- √ Inasistencias.
- √ La salud, el cuidado del ambiente, desarrollo de los adolescentes.
- √ Valores y creatividad.
- √ Proyecto de Inclusión.
- √ Escuela de arte, inclusión.
- √ Fomentar el desarrollo de actividades plásticas y el conocimiento de artísticas.
- √ Ser inclusivo, generar pertenencia con la escuela.
- √ Plantear objetivos concretos.
- √ Inclusión, tolerancia y solidaridad.
- √ Participación de ideas y proyectos.
- √ Investigación.
- √ Crear un eje de trabajo marcado en ciclo superior que de cuenta del perfil de egresado
- √ La conducta, la vestimenta, el comportamiento en la institución.
- √ Trabajo en equipo.
- √ Trabajo interdisciplinario.
- √ El énfasis en el desarrollo de las capacidades, desde los estudiantes atendiendo a las características según la comunidad a la que pertenecen.
- √ La comunicación.

- √ Que los alumnos puedan entender los temas y participen en cada actividad, ayudarlos en lo que necesiten.
- √ Atender problemáticas reales con incidencias educativas.
- √ Proporcionar herramientas a futuro.
- √ Lectura activa.
- √ Tener objetivos claros y compartidos por la comunidad de la escuela.
- √ Trabajo solidario.
- √ Acompañamiento.
- √ Que los alumnos aprendan a leer y a escribir.