



FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA
Y RELACIONES INTERNACIONALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO



UNR

TESINA

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.

Carrera: Licenciatura en Ciencia Política

Orientación: Administración Pública

Directora: Prof. Delfino, Andrea

Estudiante: Scott, Ivana Romina

Legajo N°: S-1174/6

Fecha: Octubre de 2019

A quienes fueron el impulso de esta tesina, miles de jóvenes vulnerados en su derecho a la educación

A quienes me apoyaron incondicional y respetuosamente todo este tiempo, mis viejos

A quién me acompaña y apoya cada día, Esteban

A mis amigas de toda la vida, las de acá, las de allá, las de ayer y las de hoy

A quienes me apoyaron y empujaron en esta última etapa, mis compañeras/os del Vuelvo a Estudiar

A la Universidad Pública, siempre

Y especialmente a quien aceptó dirigirme esta tesina, Andrea

¡Gracias!

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. Título.....	5
2. Tema de investigación	5
3. Problema de investigación	9
4. Objeto de la investigación	10
5. Objetivos de la investigación.....	11
5.1. Objetivo general.....	11
5.2. Objetivos específicos	11
6. Estado del arte.....	11
7. Fundamentación del tema de investigación	13
8. Aspectos metodológicos	14
8.1. La selección del caso analizado.....	15
9. Estructura de la tesina	17
CAPÍTULO 1 Marco Conceptual.....	19
1.1. El estudiante de nivel medio en el siglo XXI: de una escuela de élites a una escuela de masas.....	19
1.2. Intersticios entre una trayectoria escolar teórica y una real: la interrupción como un hecho social.....	20
1.3. Las relaciones de poder en el sistema educativo y la interrupción de la trayectoria escolar	22
1.4. Qué son las organizaciones y cuál es su utilidad analítica en este estudio	26
CAPÍTULO 2 Características de la interrupción de la trayectoria escolar en Latinoamérica, Argentina y la Provincia de Santa Fe	33
2.1. En el nivel Latinoamericano	33
2.2. A nivel Nacional	37
2.2.1. Período 1884-1930	37
2.2.2. Período 1930-1990	37
2.2.3. Período 1990-2006	38
2.3. A nivel Provincial.....	42
2.4. Antecedentes de planes y programas que abordan la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar en la educación secundaria.....	46

CAPÍTULO 3 La interrupción de la trayectoria escolar en una escuela secundaria de la ciudad de Rosario: el caso de la Escuela V	48
3.1. La matrícula educativa en la Región VI y en Rosario	48
3.1.1. Caracterización socioeconómica y contexto general de la institución analizada	49
3.1.2. Composición de la planta docente y del equipo directivo de la Escuela V	53
CAPÍTULO 4 Relación entre partes: cómo pueden incidir algunas estructuras institucionales en la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes de la Escuela V	67
4.1. El entramado de la cultura organizacional en la Escuela V	67
4.2. Características de un entramado social que puede incidir en la interrupción de la trayectoria escolar	72
CONSIDERACIONES FINALES	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	98

INTRODUCCIÓN

1. Título

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.

2. Tema de investigación

El fenómeno de la interrupción de la trayectoria escolar -muy habitualmente denominado deserción, fracaso o abandono escolar- es bien conocido en términos generales por las sociedades actuales; una problemática que no escatima en porcentajes alarmantes para América Latina y en muchos países del resto del mundo, a excepción de aquéllos que han logrado revertir o disminuir notablemente este problema.

Argentina ha alcanzado niveles porcentuales muy altos de estudiantes jóvenes que deciden interrumpir su trayectoria escolar y esto no escapa al contexto de las provincias. Particularmente Santa Fe ha llegado a contar en su haber con altos niveles de trayectorias interrumpidas en los primeros años del nuevo siglo, pero que han ido disminuyendo con la implementación de una variedad de acciones para abordar la complejidad del fenómeno.

Luego de que la ley de federalización de la educación de los años noventa, transfiriera la obligación a las provincias de responsabilizarse por la educación de sus ciudadanos, se abre un nuevo y gran desafío para los gobiernos provinciales: educar a sus sociedades sin el presupuesto necesario para ello.

La provincia de Santa Fe estaba entre las primeras del país con mayor cantidad de estudiantes jóvenes, que por distintas causas habían interrumpido su trayectoria escolar. El análisis de aquéllas generalmente remite al contexto que rodea al estudiante, a las capacidades de éste, como así también a sus dificultades para sostener una trayectoria escolar. El contexto externo aparece como el gran responsable de que muchos estudiantes no logren ingresar, permanecer, aprender con calidad y finalizar sus estudios secundarios.

Algunos análisis -incipientemente- han comenzado a estudiar lo que sucede en el interior de una organización escolar, aunque el foco está puesto en la pedagogía -y necesariamente lo está- pero tampoco existe una relación con la problemática

planteada. Las acciones desarrolladas por gobiernos nacionales, provinciales o municipales, generalmente están destinadas a contrarrestar el fenómeno cuando éste ya se ha producido y comienza a alcanzar niveles preocupantes.

El siguiente tema de investigación está planteado con la idea de contribuir al campo de la educación, en este caso desde la Ciencia Política; también a la Ciencia Política Aplicada dando valor a las herramientas que la disciplina tiene para el análisis en distintos ámbitos.

Los conceptos y construcciones teóricas de la Ciencia Política pueden ser utilizados para analizar y comprender desde otro lugar un fenómeno como el de la interrupción de la trayectoria escolar en la educación secundaria. En definitiva, se pretende exponer algunos aspectos que la Ciencia Política y la Administración Pública podrían poner al servicio de la educación y específicamente al servicio del equipo directivo de una escuela secundaria (Sartori, 2004).

Durante mucho tiempo el campo de la investigación en el ámbito de la educación ha estudiado el fenómeno de la interrupción de la trayectoria escolar desde una perspectiva vinculada al sujeto que eventualmente interrumpe su trayectoria escolar.

La evidencia demuestra que muchas de las acciones en pos de contrarrestar este fenómeno han ido y continúan haciéndolo, en esa misma dirección. La presente investigación se propone analizar este fenómeno en la ciudad de Rosario, haciendo foco en un entramado de actores diferentes al sujeto/objeto estudiante.

Al mismo tiempo, en el ámbito de la ciencia de la Administración Pública es poco habitual encontrarse con estudios que estén vinculados al ámbito de la educación y si lo están, no se vinculan específicamente al fenómeno analizado en la presente investigación.

El recorrido laboral -de quien sustenta este trabajo- en la implementación de una de las políticas públicas que diseñó el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, ha permitido la aproximación al fenómeno analizado. Es entonces cuando aparece el interés por conocer con mayor profundidad cuáles son algunas de las condiciones previas y necesarias para la aparición de la interrupción de la trayectoria escolar.

Tal cercanía y cotidianeidad en el abordaje de la problemática, llevó a tensionar algunos paradigmas relacionados a comprender las causas del mismo. Muchos estudios realizados como así también muchas acciones implementadas, refieren a

este fenómeno como una materialización de decisiones individuales -y si bien lo es porque el sujeto estudiante es el portador del último hito del fenómeno- existe una concatenación de hechos y acciones que suceden previamente y que deben formar parte del análisis.

De alguna manera institucionalizado -y es una firme creencia en muchos casos- se da por hecho que la interrupción de la trayectoria escolar viene determinada por el contexto y fundamentalmente por el contexto del estudiante que decide interrumpir su escolaridad. Esta mirada-creencia sesga la mirada y obtura la capacidad de acción que eventualmente pueda llevar adelante una organización escolar.

También se responsabiliza al sistema, esto es constitutivo -en parte- del contexto pero no en todas sus formas es determinante, es cierto que si el sistema se modificara teniendo como meta al estudiante muchos indicadores podrían modificarse pero esta tampoco es una explicación que alcance a cubrir el análisis de la problemática.

Actualmente la institución escolar está atravesada por muchas contradicciones, dado que implementa acciones de inclusión pero al mismo tiempo es ella misma quien deja por fuera a muchos de sus estudiantes.

Será pertinente retomar el formato tradicional de la escuela y tener presente la obligatoriedad de la educación secundaria (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2017) para comprender que en la convivencia de tres siglos de trayectoria - entre la aparición de la educación secundaria, la formación de los docentes y la concurrencia masiva de estudiantes - el fenómeno de la interrupción de la trayectoria escolar puede -y debe- ser analizado con otras lentes.

Surge entonces el interrogante ¿cómo influye la organización de una institución escolar tal como se la conoce, en la aparición de la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar?

Es importante revisar el proceso en que se constituye la educación secundaria como obligatoria y el desafío que se origina al tener que absorber la demanda generada cuando comienza a regir la ley 26.206 en el año 2006; punto de inflexión para el sistema educativo vigente en nuestro país.

Dadas las formas y dinámicas establecidas, resultó demasiado complejo que los estudiantes, docentes, familias, sistema, escuela, equipos directivos, organización

escolar, estuvieran preparados para el nuevo escenario y al mismo tiempo garantizar el derecho a la educación a todos.

Los equipos directivos -que están constituidos por docentes- fueron formados inicialmente con una mirada enciclopedista donde cada uno se formó en un área disciplinar específica y no para llevar adelante el gobierno de una organización escolar; tarea en la que se van formando al tiempo que ésta transcurre.

En ese transcurrir es que muchos de los derechos que la escuela y el sistema deben garantizar, pueden verse vulnerados. En este esquema los estudiantes -como actor fundamental de este entramado- pueden presentarse como los actores más débiles del sistema, resultando ampliamente resquebrajados los derechos de quienes representan a los sectores más vulnerados de una sociedad.

Lo que acontece en las escuelas puede ser una manifestación más o menos representativa de lo que sucede en la sociedad pero “el sistema educativo no es un simple reflejo de la sociedad sino que tiene un potencial único para transformarla y recrearla” (Veleda, Rivas, & Mezzadra, 2011). La escuela sigue siendo reproductora en muchos puntos (Bourdieu, 2014) pero también es portadora de capacidad de acción y transformación en los términos que propone el pedagogo Paulo Freire (2015).

Existen contextos, indicadores, variables y acciones que no son posibles de modificar directamente por un equipo directivo, tal es el caso del ingreso de los docentes a una escuela o las decisiones que se tomen a nivel político-ministerial. Esto está normado, reglado y arraigado culturalmente al interior de la organización escolar. Temas que para ser reformulados, previamente requerirían un extenuante debate y trabajo de parte de muchos actores.

Si bien existen esquemas con un bajo margen de acción para su modificación, algunos otros en cambio sí son posibles de ser modificados desde el interior de las organizaciones escolares. Las ventajas de una planificación estratégica o de poder ordenar el caos asumiendo que la realidad en la que actuamos es turbulenta e impredecible, como propone Robirosa (1990) son ejemplos de algunas de las decisiones que un equipo directivo puede poner en juego al momento de desarrollar la conducción de una organización escolar.

Es importante tener presente el poco tiempo transcurrido desde la promulgación de la ley de obligatoriedad de la enseñanza secundaria; si se la compara con la de enseñanza primaria, ésta lleva siglos de antigüedad.

Es comprensible entonces que -cultural y materialmente- la obligación de la enseñanza secundaria no haya alcanzado aún niveles importantes de institucionalización en la comunidad. Al interior de las familias es indiscutible que los niños concurren a una escuela primaria pero no ocurre lo mismo cuando se habla del ingreso al nivel secundario (Sinisi, Montesinos, & Schoo, 2010).

Por otra parte y específicamente para el lugar desde el que se abordará el tratamiento de la problemática en esta investigación, también la legislación mencionada aporta algunas herramientas que son importantes mencionar; el Capítulo V titulado “La Institución Educativa” expone claramente en su artículo 123 inciso g: “desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión”.

Para poder realizar una revisión de aquellas prácticas es preciso identificar que en el aula, quien lleva adelante la clase es el profesor, en la escuela quien lleva adelante la organización es el director y por fuera de ésta quien delimita y esboza un orden es el supervisor. Puede ocurrir que exista algún nivel de desencuentro entre estos actores y los lleve a conducirse por caminos diferentes. Tal situación acaba repercutiendo en toda la comunidad escolar, pero fundamentalmente lo hace en el estudiantado.

3. Problema de investigación

La interrupción de la trayectoria escolar no ha sido abordada desde una perspectiva vinculada al concepto de organización y cuando aparece, lo hace desde una mirada netamente pedagógica.

Tampoco ha sido estudiada desde la mirada de la planificación estratégica, no es observada desde la perspectiva de la Administración Pública, esto es: los equipos directivos de escuelas secundarias no son actores presentes en la problemática planteada, por lo que no son objeto de estudio frecuente en las disciplinas de las Ciencias de la Educación. Existe una línea de investigación muy incipiente en América Latina pero que no tiene desarrollo en Argentina (Romero, 2017).

Son muy frecuentes las afirmaciones respecto a que quienes interrumpen sus trayectorias escolares son los estudiantes -fundamentalmente los estudiantes jóvenes (Bourdieu, 2014). Resulta necesario entonces construir un análisis que interpele algunas conclusiones que van en ese sentido, dado que previo a que se desencadene y acontezca la interrupción de la trayectoria escolar, el sujeto estudiante atraviesa una

serie de hechos y circunstancias institucionales que es necesario analizar para estudiar el fenómeno desde otra mirada.

Al interior de una organización escolar se dan y reproducen una serie de relaciones jerárquicas y al mismo tiempo de poder que denotan una estructura verticalista, muchas veces autoritaria y condicionante. Allí es posible encontrarse con una gran variedad de entramados vinculares: entre equipo directivo y supervisor, equipo directivo y docentes, al interior del equipo directivo; entre docentes y estudiantes, entre los mismos docentes, entre los propios estudiantes; entre directivos y familiares, entre éstos y los estudiante; solo por mencionar algunos de los más significativos.

De ese entramado resulta una cadena reproductiva de relaciones de poder (Foucault, 1979) que se ponen en marcha y que estructuran la interacción de los miembros que forman parte de la organización escolar -preceptores, secretarios, asistentes, docentes, supervisores, familias, estudiantes, directivos- (Bourdieu, 2014).

Es entonces cuando aparece el interrogante ¿Cómo inciden los vínculos institucionales y las relaciones de poder entre los integrantes de un equipo directivo y los miembros de una organización escolar, en la interrupción de la trayectoria escolar de estudiantes de enseñanza secundaria de la ciudad de Rosario?

4. Objeto de la investigación

El objeto de estudio de la presente investigación es analizar la dinámica interna de funcionamiento del equipo directivo de la organización escolar, en relación con el resto de los actores que la constituyen. Específicamente se analizará el modo en cómo se van desarrollando las relaciones de poder tanto al interior del propio equipo, como así también en relación con el resto de los actores.

El equipo directivo será el objeto a estudiar en el presente análisis, dada su capacidad de acción respecto de la concatenación de hitos que se suceden en la aparición del fenómeno de la interrupción de la trayectoria escolar. Se plantea su estudio en tanto y en cuanto que las relaciones al interior del mismo equipo y en relación con todos los actores que conforman la organización escolar, pueden evidenciar algo más que sólo relaciones de poder y jerarquías.

Las decisiones que se toman, cómo y a quiénes se comunican -por caso- podrían aportar indicios de cuáles son los objetivos de la organización escolar y si entre ellos

se contempla la necesidad de prevenir la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes.

5. Objetivos de la investigación

En este apartado se presentan los objetivos propuestos para la presente investigación.

5.1. Objetivo general

- Caracterizar y analizar los vínculos institucionales, las prácticas y las relaciones de poder entre los miembros del equipo directivo y en su relación con otros actores de la organización escolar, que inciden en la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes, entendiéndola a ésta como un hecho social.

5.2. Objetivos específicos

- Describir el proceso de constitución formal del equipo directivo y su planta docente
- Relevar los vínculos institucionales, las prácticas y las relaciones de poder que vinculan a los integrantes del equipo directivo entre sí y a éste con otros actores, ya sea internos o externos.
- Analizar el entramado de la cultura organizacional en el ámbito escolar, es decir la manera en que interactúan cotidianamente en la escuela los actores que la constituyen: docentes, directivos, estudiantes, familias, asistentes escolares, secretarios, preceptores.
- Identificar y caracterizar los elementos de la cultura organizacional que se relacionan e inciden con la interrupción de la trayectoria escolar.

6. Estado del arte

La bibliografía existente en torno al análisis de las causas de la interrupción de la trayectoria escolar en el nivel de educación secundaria, en términos generales ha hecho foco en las características del sujeto estudiante y del contexto en el que está inmerso, para explicar y argumentar que las condiciones dadas de éste son las que determinan la interrupción de la trayectoria de aquél (D'alessandre & Mattioli, 2015) (Binstock & Cerrutti, 2005).

Existen compilaciones e investigaciones que oportunamente han analizado a los equipos directivos de las organizaciones escolares, es decir que los han analizado

institucional y pedagógicamente, pero se han centrado en escuelas primarias o cuando el objetivo ha sido la secundaria, la mirada ha sido sólo pedagógica. En este sentido es posible acercarse a los trabajos de (Frigerio, Poggi, & Tiramonti, 1992); (Terigi, 2009) también (Blejmar, 2017) o el de (Romero, 2017).

Al respecto es posible mencionar varias tesis realizadas en esta casa de estudio, fundamentalmente entre los años 2002-2005 en el marco de la carrera de Trabajo Social. Investigaciones de estudiantes de grado que han abordado el problema de la interrupción de la trayectoria escolar donde -si bien existe un claro enfoque multicausal- se analiza al equipo directivo desde una mirada también pedagógica y sin vincular a éste con la problemática analizada, se observa a los equipos directivos como actores aislados, y en ningún caso como objeto de estudio. Aquí se pueden observar los trabajos de (Rivero, 2001); (Muñoz, 2005); (Crocetti, 2006); (Cesario, 2005); (Pagani, 2006) y (Ferreyra, 2016). No se han encontrado registros en la carrera de Ciencia Política de trabajos que aborden la problemática planteada.

Es fundamental mencionar las líneas de investigación que presentan (Romero, 2017) y (Blejmar, 2017) Si bien sus análisis y estudios representan una mirada diferente respecto a los equipos directivos; no presentan una vinculación explícita de éstos con la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar. Desde este lugar lo que se propone es revisar esos análisis y desde allí construir la mirada que oportunamente pudiera aportar la Ciencia Política, con las herramientas que la Administración Pública eventualmente puede poner a su servicio.

Según toda la información obtenida y revisada, es importante mencionar que no aparecen trabajos vinculados a estudiar a la escuela como una organización, conducida por un equipo directivo y por tanto factible de ser analizada con las lentes de la Ciencia Política y la Administración Pública; este podría ser otro punto de partida para comprender la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar y abordar el fenómeno con el aporte de una perspectiva de análisis diferente.

Desde este lugar, es posible afirmar que existen algunas ideas vinculadas al orden institucional o que tienen relación directa con la organización escolar pero no existe -teóricamente- una vinculación entre ambos campos del saber que le permitan a uno nutrirse del andamiaje teórico del otro para poder revisarse y en este caso para poder pensar y analizar la problemática planteada desde el análisis de la organización escolar y sus equipos directivos.

Éstos son objeto de estudio en las Ciencias de la Educación pero con una mirada pedagógica que se agota en un análisis a veces institucional, que no relaciona -ni teoriza- sobre la conducción de una organización escolar en relación a la problemática en cuestión. Por su cuenta, en la Ciencia Política la interrupción de la trayectoria escolar no suele ser objeto de estudio, ahí el aporte: vislumbrar nuevos campos de investigación para unos y contribuir con un andamiaje teórico diferente a otros.

7. Fundamentación del tema de investigación

El interés y la necesidad de estudiar la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar desde la perspectiva que se propone, surge del propio recorrido laboral de quien sustenta este trabajo, es a partir de allí donde comienzan a presentarse algunos interrogantes al respecto. En segundo lugar mencionar que la Ciencia Política aún tiene el desafío de identificar y consolidar sus campos de acción y desarrollo, es por esto que el presente trabajo también apunta en ese sentido.

La relevancia del caso se da por la inexistencia de análisis cuyo objeto de estudio sea el equipo directivo de una organización escolar -como un tipo de organización pública y política al mismo tiempo- poniendo especial atención en la conducción de ésta y que permita entonces analizar la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar con otra conceptualización. Desde esa mirada se pretende descubrir qué acciones podría -o no- poner en juego el equipo directivo de una organización escolar para prevenir o contrarrestar el fenómeno.

Existe cierto grado de desvinculación entre lo investigado en la temática y las políticas o acciones implementadas por distintos actores para contrarrestar la problemática y cuando éstas aparecen lo hacen desde una perspectiva netamente pedagógica, esto no es casual. Los equipos directivos de escuelas secundarias suelen presentarse como una suerte de entelequia en los estudios del campo específico. Las escuelas son organizaciones humanas como sostiene Blejmar (2017) porque están constituidas por sujetos pero también son organizaciones políticas.

Para lograr concebir a la educación media como un derecho que tiene que ser garantizado, es indispensable renovar el encuadre analítico (D Alessandre; Mattioli, 2015). Desde aquí es que se propone entonces una mirada del fenómeno que analice e interpele a los equipos directivos como actores condicionantes de una organización escolar.

8. Aspectos metodológicos

Para la presente investigación se desarrolló una estrategia integral de recolección de datos que contempló técnicas pertenecientes tanto a la metodología cuantitativa como a la cualitativa. Se utilizaron encuestas y entrevistas en profundidad para el acceso a información primaria, al tiempo que se recurrió a fuentes de información secundaria y conversaciones informales con informantes claves.

En primer término se solicitó al área de estadísticas del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe información relacionada a la problemática planteada. Dada la situación que esto no se logró obtener, se recurrió a los informantes claves para vehicular algún nivel de acceso a la información. A partir de allí se fueron estableciendo los criterios necesarios para la selección del estudio de caso.

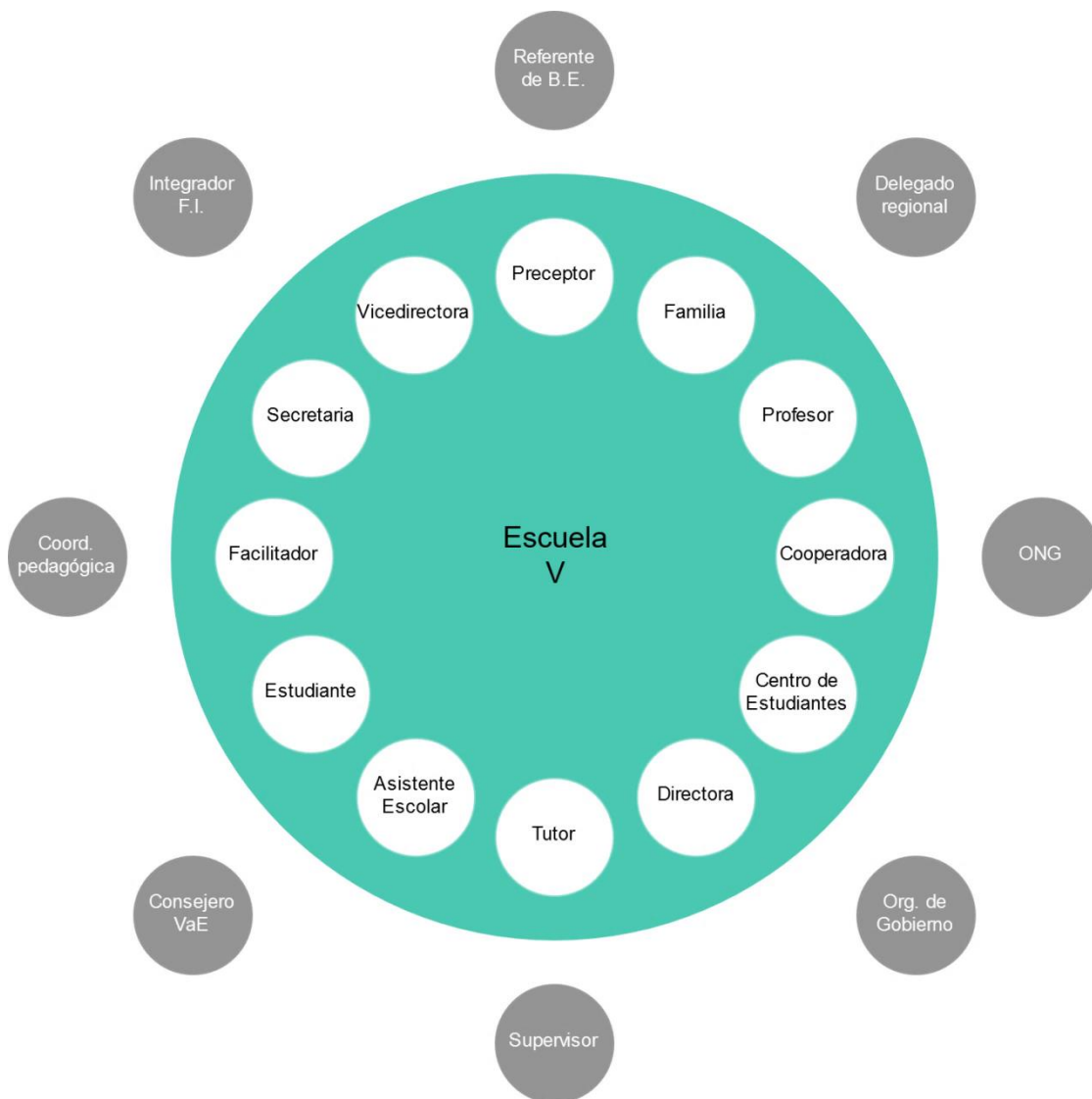
La estrategia desarrollada fue estructurando desde afuera hacia adentro el objeto de estudio; para ello fue pertinente en primer lugar mantener encuentros y conversaciones con algunos informantes claves que aportaron información relevante para la investigación y que vehicularon el contacto con la escuela seleccionada.

Posteriormente se aplicó una encuesta a la planta docente; la acción implementada en este caso fue la participación en una reunión plenaria con una doble finalidad: realizar una observación participante y aplicar la encuesta. Se entregaron 50 cuestionarios, de los cuales se obtuvieron 35 respuestas y cuyos resultados fueron procesados en una planilla Excel para su análisis posterior.

Dentro de las estrategias cualitativas se desarrollaron una serie de visitas a la escuela analizada en distintas oportunidades, a fin de interactuar con distintos actores y recorrer la institución para lograr un acercamiento al ámbito cotidiano en el que se desenvuelve.

Fue necesario construir un mapa de actores que represente el interior y exterior del establecimiento escolar con el objetivo de identificar a quiénes de ellos se apelaría para obtener información como fuente primaria, el mapa quedó constituido de la siguiente manera:

Imagen N° 1: mapa de actores -internos y externos- vinculados a la organización analizada



Fuente: elaboración propia

Finalmente, se materializó una entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras como representante del equipo directivo y al presidente del centro de estudiantes como representante de la voz de los estudiantes, con el fin de obtener la profundización requerida por los objetivos de esta investigación.

8.1. La selección del caso analizado

La selección de la organización estudiada se realizó a través del entrecruzamiento de distintas fuentes secundarias de información. En primer lugar se accedió a un

relevamiento realizado por el equipo de Integradores de Fortalecimiento Institucional¹. Este relevamiento cuenta con datos de 38 establecimientos escolares de la ciudad de Rosario y fue realizado entre 2015 y 2017.

Lo que se relevó es la categoría de la escuela, la cantidad de estudiantes por año, turno y división registrados en SiGAE² y los presentes el día del relevamiento, la cantidad de docentes por año turno y división. La cantidad de divisiones y la de cursos por año; cantidad de docentes, directores, vicedirectores, preceptores, secretarios, regentes, prosecretarios, jefes de preceptores, sub jefes de preceptores, bibliotecarios, auxiliares administrativos, porteros personal de comedor, asistentes escolares.

Se registró si las escuelas cuentan con copa de leche, comedor, cooperadora, si comparten edificio con otra institución escolar, entre otros. El objetivo de este trabajo fue diagnosticar la situación en la que se encontraban las escuelas seleccionadas para capacitarlas en temas referidos a lo administrativo y ofrecerles herramientas de soporte técnico que contribuyeran a ordenar la administración de estos establecimientos.

Posteriormente se volvieron a visitar algunas escuelas en el año 2016, este relevo tiene un formato diferente al anterior y es de orden cualitativo –el anterior era solo cuantitativo- pero los indicadores en algunos puntos son los mismos y en otros aspectos se amplió. Hay una descripción de las tareas administrativas y las sugerencias que se indican en caso de requerir respuesta o intervención del Equipo de Integradores. Se detallan observaciones de interés o relevantes de la visita, al tiempo que se especifican las soluciones sugeridas por el equipo.

De la comparación de la información obtenida en ambos grupos de registros, se concluyó que para 17 establecimientos, se contaba con ambos relevamientos. Esa resultó ser la primera selección, acontecida de la siguiente forma: el criterio aplicado fue identificar aquellos establecimientos que estuvieran en ambos registros.

Posteriormente se procedió a seleccionar un establecimiento escolar por cada categoría³ de escuela. El criterio aplicado en este caso fue identificar la escuela con mayor porcentaje de inasistencia el día del relevamiento –el de 2016- para cada una

¹ Dependiente de la Dirección Provincial de Innovación Organizacional del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, que capacita y acompaña a los equipos directivos de todos los niveles y modalidades en la tarea administrativa.

² Sistema informático que desde el año 2008 se implementa en Santa Fe con el fin de registrar y sistematizar nominalmente a todos los estudiantes matriculados en el sistema educativo-

³ Las categorías son 1; 2 y 3. La asignación de la categoría está relacionada a muchas variables pero la más importante es el nivel de matrícula. La categoría más alta es 1

de las categorías, de esta manera se constituyó un universo de 3 establecimientos, uno para cada categoría.

Se indagaron las características de esos establecimientos seleccionados a través de los informes cualitativos referidos en los párrafos precedentes y se procedió a una nueva selección, teórica en este caso. El establecimiento analizado es el único que cuenta con centro de estudiantes al momento de la presente investigación.

9. Estructura de la tesina

Esta tesina se estructura en cuatro capítulos dentro de los cuales se materializa el siguiente plan de contenidos:

- En primer lugar se desarrolla la introducción general en la que se especifican el título, tema, problema, objeto y fundamentación de la investigación propuesta. Al mismo tiempo se plantean los objetivos que se proyectan, el estado del arte que enmarca la investigación y los aspectos metodológicos a través de los cuales se desarrollará.
- El Capítulo 1 desarrolla el marco teórico que sustenta esta investigación, aquí se desarrollan los principales conceptos que estructuran la perspectiva propuesta; es así que en primer lugar se abordan los orígenes de la escuela secundaria; algunas conceptualizaciones respecto a las trayectorias escolares; las relaciones de poder y las conceptualizaciones respecto a la interrupción de las trayectorias escolares.

En segundo lugar se plantean los conceptos claves para un análisis que represente el aporte de la Administración Pública, aquí se presentarán conceptos como el de organización, gestión, planificación estratégica y cultura organizacional.

- El Capítulo 2 desarrolla la caracterización de la problemática planteada en primer lugar a nivel latinoamericano, luego se especifican características de índole nacional y finalmente se presentan algunas representaciones a nivel provincial. Por otra parte se especifican algunas acciones vinculadas a la interrupción de la trayectoria escolar en los tres niveles mencionados.
- Dentro del Capítulo 3 se presenta el estudio de caso, aquí se exponen los niveles de matrícula en la Región VI y concretamente en Rosario. Se caracteriza y describe la organización seleccionada y se analiza su evolución de la matrícula. Se describen por otra parte algunas características de los vínculos y prácticas institucionales al tiempo que sus relaciones de poder.

- El Capítulo 4 por su parte desarrolla específicamente la cultura organizacional de la escuela analizada intentando identificar aquéllos aspectos que se relacionan e inciden en la interrupción de la trayectoria escolar.
- Finalmente se presentan las consideraciones finales, los anexos y la bibliografía correspondiente.

CAPÍTULO 1

Marco Conceptual

En el presente capítulo se desarrollarán, en primer lugar los fundamentos teóricos que sustentan la identificación de la problemática analizada; en segundo lugar se esgrimirán las perspectivas que se proponen para su análisis y en tercer lugar se explicitarán algunos conceptos claves que orienten una posible acción futura.

Por último y al mismo tiempo ha sido necesario, pertinente y respetuoso acudir a la conceptualización teórica propia del campo de las Ciencias de la Educación por tratarse de una problemática que -al menos en principio- pertenece a su ámbito del saber disciplinar.

1.1. El estudiante de nivel medio en el siglo XXI: de una escuela de élites a una escuela de masas

La educación media no siempre fue concebida de la manera en que se la concibe en la actualidad. En primer lugar -y en comparación- hay una diferencia sustancial con la forma en que fue pensada la educación primaria; promulgada en 1884 con alcance universal para la población, cuenta en su haber con más de 200 años de trayectoria.

Por su lado la obligatoriedad de la educación media se sustancia en 2006 y si bien es una exigencia del sistema educativo actual, aún es considerada como un nivel de la educación por el que se puede optar. La educación primaria fue esgrimida para que llegara a toda la población pero la educación secundaria fue concebida de manera selectiva; estos rasgos constitutivos siguen formando parte de una y otra.

El año 2006 marca un punto de quiebre al sancionarse la obligatoriedad del nivel para toda la población, esa escuela que fue pensada para pocos debe transformarse entonces en una escuela para todos (Romero, 2017) se presenta así el desafío de revertir la selección y abrir las aulas a los futuros estudiantes.

Este nuevo esquema en el cual debe enmarcarse el nivel medio encuentra algunos obstáculos que le impiden apropiarse del rol integrador que la ley exige y en este sentido Flavia Terigi (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2015) sostiene que la escuela aún se organiza sobre un esquema disciplinar que pretende control social, para la autora éste es uno de los elementos que mayor incidencia tiene en relación a la exclusión de amplios sectores de la población.

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 -en definitiva- de que la escuela secundaria debe seguir siendo y haciendo aquello para lo que fue creada.

Esto genera desencuentros entre quienes transitan las aulas de la actualidad puesto que los estudiantes del siglo XXI no son los mismos que los del siglo XIX y el sistema de formación docente no se ha reformulado en la medida necesaria para ello. El rol de la autoridad en términos generales se ha tensionado pero el formato escolar sigue siendo matricialmente disciplinar; los intereses y subjetividades de los estudiantes se han transformado pero el diseño curricular continúa sin contemplar el contexto en el que se desenvuelven. Los entornos familiares se han modificado pero la escuela sigue exigiendo la presencia de unas familias que ya no existen o no pueden acompañar.

La necesidad de una educación media para la actualidad obliga a tensionar inexorablemente su constitución genética, puesto que ya no es concebida como el espacio donde se educan algunos pocos. En ese esquema, los desafíos están vinculados a repensar el formato y esquema tradicionales y formular nuevos escenarios que posibiliten el ingreso, permanencia, aprendizaje con calidad y egreso de todos los estudiantes.

1.2. Intersticios entre una trayectoria escolar teórica y una real: la interrupción como un hecho social

Como primer paso hacia la construcción del problema y su fundamentación teórica es preciso identificar qué es una trayectoria, qué es una trayectoria escolar, qué implica interrumpirla y poder analizar ese hito como un hecho social. El presente análisis parte de la idea de una problemática que si bien tiene manifestaciones individuales, sus características son sociales y políticas.

Siguiendo a (Nicastro & Greco, 2012) al hablar de trayectoria es posible pensar en la idea de recorrido, un camino que está permanentemente en construcción, que no es un camino trazado de antemano y perfectamente modelado, tampoco es un protocolo establecido, sino que es un itinerario que va haciéndose a medida que se va transitando.

Este es el punto de partida para sostener que aquél modelo pensado y diseñado en el siglo XIX para producir y reproducir élites, hoy está en tensión; un modelo que intenta

seguir fabricando un tipo de sujeto pero que se encuentra al interior de sus aulas con las subjetividades del siglo XX.

La forma en que el sistema educativo se estructura y organiza, define y delimita lo que se denomina trayectorias escolares teóricas. Flavia Terigi (2009) sostiene que éstas son una representación del recorrido que realizan progresivamente los estudiantes de manera lineal, estipulado por el sistema a través de la estandarización de los períodos.

Si se analizan las trayectorias reales de los sujetos, es posible encontrar algunas que se aproximen al itinerario marcado por una trayectoria real, pero también es posible identificar trayectorias que eventualmente no han seguido regularmente ese cauce. La variabilidad, la contingencia y los modos heterogéneos de transitar la escolaridad de niños y jóvenes se traducen en recorridos discontinuos por el sistema educativo.

Durante varias décadas la responsabilidad ante este intersticio de la trayectoria recayó en los propios sujetos, a raíz de los enfoques del modelo individual del fracaso escolar que conceptualizaron como un desvío todo lo que se presentara como diferente a lo establecido. Desde el punto de vista de la inclusión y en acuerdo con (Terigi, 2009) es posible sostener que existe una preocupación por asegurar trayectorias educativas continuas y completas a través de las políticas educativas.

En la actualidad el formato escolar presenta algunas tensiones entre aquella idea de una institución que moldea y forma individuos; y un espacio que hoy es concebido con una lógica dotada de reglas que habilitan la negociación y permiten experiencias diferentes a los sujetos que lo habitan (Tenti Fanfani, 2008).

Sin lugar a dudas la problemática analizada es factible de ser observada con las lentes de las Ciencias Sociales y más allá de las Ciencias de la Educación. Partiendo de la idea de que existe una concatenación de hechos y circunstancias que exceden a la individualidad de los sujetos, es posible pensar entonces en un hecho con características sociales: "(...) un orden de hechos que presentan caracteres muy especiales: consisten en ciertas formas de obrar, pensar, sentir, exteriores al individuo y están dotados de un poder de coacción, en virtud del cual se le imponen (...)" (Durkheim, 2006, pág. 37).

En esta instancia será oportuno argumentar la utilización del concepto hecho social. Como se indicó párrafos anteriores, durante mucho tiempo y a partir de los modelos de análisis que pusieron su mirada sobre el individuo, se analizó esta problemática como una característica de los sujetos –sujetos desertores del sistema, que abandonaron

sus escuelas y fracasaron escolarmente- que intentaron ser educados imponiéndoles modos de sentir, obrar y ver; puesto que de esto se trataría la educación, ya que no lo hubieran adquirido espontáneamente (Durkheim, 2006).

La idea de deserción escolar por caso, esa mirada de que quien deserta y deja de ir a la escuela, responsabiliza al individuo y a su libre albedrío de dejar de concurrir a una institución escolar. Colocar los obstáculos en las eventualidades de los estudiantes es un problema –siguiendo a Terigi (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2015)- puesto que la maternidad o el trabajo en sí mismos no son situaciones que impidan estudiar. Lo que sí puede impedirlo son ciertas reglas y parámetros de las organizaciones escolares que no contemplen las circunstancias de los estudiantes, y es por ello que resulta necesario analizar la relación entre éstas y la situación escolar.

Por los argumentos esgrimidos anteriormente es que en primer lugar resulta necesario analizar la problemática desde una mirada que desresponsabilice en algún punto al individuo, por esto es que se apela a la idea del hecho social como primer escalón para el estudio de la problemática.

Si bien muchos análisis han virado su mirada hacia otros lugares para sostener que esta es una problemática multicausal, la realidad es que el foco aún sigue estando en la subjetividad del individuo. Esta tesina se propone entonces observar el fenómeno como un hecho que es social más allá de sus representaciones individuales.

Es preciso entonces que el análisis pueda ampliarse y no entender la problemática como un hecho expresado en números, sino como un proceso donde se pueden identificar los síntomas que de alguna manera se concatenan para dar lugar a un desenlace preanunciado: interrumpir la trayectoria escolar. En este sentido es importante identificar los momentos y dimensiones críticos de la experiencia escolar de los estudiantes -puesto que en parte son condicionantes- para desarrollar acciones preventivas y correctivas (Tenti Fanfani, 2008).

1.3. Las relaciones de poder en el sistema educativo y la interrupción de la trayectoria escolar

En el movimiento cotidiano de una escuela se desarrollan numerosas actividades y acciones en las que interactúan diversos actores, en el marco de esas interacciones se producen y reproducen relaciones de poder en una escala microscópica; es en este sentido que Foucault (1979) sostiene que el poder circula entre el que sabe y el que no

sabe, entre un hombre y una mujer, entre el maestro y su alumno; es en esas relaciones mínimas y cotidianas entre unos y otros por donde corre el poder.

El fin de recurrir a esta conceptualización es el de proponer un análisis que busca hacer foco en los entramados sociales y cotidianos que son esenciales para el desarrollo educativo de todos los actores que constituyen una comunidad escolar - análisis que por supuesto también debe ser pedagógico-.

Desde este punto de vista se busca entonces tratar de comprender que la interrupción de la trayectoria escolar puede ser analizada como parte de una manifestación de esas relaciones microscópicas, es decir: tomar conciencia de que en la manifestación de todas esas relaciones minúsculas, el estudiante es un actor muy débil pero que al mismo tiempo busca reproducir en alguna medida lo mismo, los estudiantes de los primeros años suelen ser el foco de atención para los de los últimos años por caso, o las disputas entre estudiantes de un colegio y los de otro, son sólo algunas de las representaciones que podrían observarse en ese entramado de interacciones.

Es así que la idea de proponer un análisis que contemple la circulación del poder en estas relaciones micro cotidianas, implica dimensionar las formas en cómo se relacionan y vinculan sus componentes. Si existe la necesidad de modificar algo del formato actual de la escuela, entonces será necesario observar los mecanismos de poder que circulan y se reproducen en su interior y eventualmente modificarlos.

Una estructura escolar y un sistema educativo que se asientan sobre unas bases jerárquicas y verticales como las que se conocen, donde circulan relaciones de poder en distintos niveles pero que involucran a todos los actores que intervienen en una comunidad educativa, deja poco espacio para la construcción de prácticas institucionales menos rígidas y más horizontales.

La actualidad exige una autoridad escolar -algo diferente- que pueda contemplar los nuevos escenarios colectivos y específicamente el de sus estudiantes. Como segundo punto para el análisis entonces, es que se propone estudiar la interrupción de la trayectoria escolar desde el lugar que ocupan las relaciones de poder en el entramado escolar, comprender el lugar que un estudiante o un directivo ocupan en ese tejido es fundamental para poder esgrimir otros análisis sobre la problemática planteada.

Como se expresó párrafos anteriores, una de las afirmaciones más corrientes que suelen esbozarse respecto a las causas por las cuales un estudiante decide

interrumpir su trayectoria escolar, es sostener que la responsabilidad de la decisión recae fundamentalmente en ellos mismos.

Es importante advertir que tanto a nivel local como internacional y con distintos enfoques y tradiciones teóricas, existen investigaciones (Tenti Fanfani, 2008) respecto a la interrupción de la trayectoria escolar en la escuela secundaria que involucra a distintos factores y dimensiones que inciden en tal acontecimiento: factores económicos; la estructura y dinámicas familiares, factores culturales y factores escolares. Cuantitativamente se ha podido dimensionar cuál es el peso que tiene cada uno de estos cuatro aspectos en la ocurrencia de la problemática; tal es así que una parte significativa de las respuestas están relacionadas directamente con aspectos vinculados a la experiencia escolar de los estudiantes.

Ellos son uno de los actores fundamentales en ese entramado social que se despliega en una escuela y probablemente quienes mayores desventajas portan como tales. Sus trayectorias son diseñadas y materializadas por otros actores con quienes se relacionan cotidianamente pero donde no tienen capacidad de injerencia, sólo deben recorrer esos tramos con las condiciones y exigencias ya establecidas por esos otros. Van emergiendo entonces las causas más profundas de ese desenlace: todo aquel estudiante que no consiga obedecer disciplinariamente el trayecto diseñado para él - pero sin él- no logrará entonces llegar al final del recorrido.

Tenti Fanfani (2008) dirá que muchos estudiantes lograrán llegar al final de ese recorrido por sus condiciones objetivas y subjetivas, mientras otros vivenciarán experiencias escolares dolorosas, muchas veces de manera sistemática. La interrupción de la trayectoria escolar es entonces el desenlace de una concatenación de hitos que muestran una especie de desequilibrio entre lograr o no, llegar al final del trayecto.

1.3.1. Tres maneras de nombrar un estigma y una opción que desresponsabiliza al sujeto

La problemática que atraviesa a miles de estudiantes del nivel secundario es habitualmente denominada y reconocida como abandono, fracaso o deserción escolar; en cada una de estas denominaciones la referencia es el sujeto: el estudiante que abandona, fracasa o deserta. Denominaciones que se utilizan como sinónimos ante la misma situación al referirse a aquellos estudiantes que deciden retirarse de las aulas antes del tiempo establecido por el sistema educativo y sin obtener su certificación correspondiente. Para el DiNIECE (2010) estas formas de denominación construyen sentidos estigmatizantes (Goffman, 2006) con las implicancias que esto conlleva para el propio sujeto.

Lo que evidencia cualquiera de las tres denominaciones es una imposibilidad de ver el recorrido completo de la trayectoria. Eventualidades como una mala relación con la institución educativa o con los docentes y que impliquen dejar de asistir momentáneamente a la institución escolar, no significa necesariamente el cierre del ciclo. Es por esto que en este análisis se propone utilizar la noción de interrupción de la trayectoria escolar.

Pensar en que los estudiantes pueden interrumpir su trayectoria implica al mismo tiempo que también podrán retomarla, que las eventualidades que rodeen esa interrupción son sólo eso, circunstancias que lo condicionan pero que no lo determinan. Es la escuela la responsable de reducir al mínimo las circunstancias condicionantes que sí puede controlar, puesto que el contexto que rodea al sujeto está fuera de su alcance.

Interrumpir la trayectoria escolar no necesariamente significa interrumpir un trayecto educativo, puesto que el estudiante puede estar vinculado a otros espacios –por fuera de la escuela- que contribuyan a su formación y constitución subjetiva. Si bien esto colabora, en sus relatos pueden escucharse deseos de lograr terminar la educación secundaria; manifiestan enojos y resentimientos por algunas experiencias escolares, el deseo por formarse, la proyección de sus hijos escolarizados; desde esta mirada entonces es que puede observarse el ciclo completo (Sinisi, Montesinos, & Schoo, 2010).

Abandono, fracaso o deserción son la manifestación de una idea de trayectoria teórica tal como sostiene Terigi (2015) es decir que el que abandona es porque no logra cumplir de manera lineal y regular con lo establecido. La idea de interrupción está

asociada a la idea de una trayectoria real, aquélla que puede tener algunos intersticios, que puede presentarse como zigzagueante, no regular ni lineal pero que logra completar el recorrido.

1.4. Qué son las organizaciones y cuál es su utilidad analítica en este estudio

Para completar el andamiaje teórico de la presente investigación será necesario hacer referencia a los conceptos que contribuyan a explicar de qué manera se podrían modificar algunos entramados al interior de la organización escolar, habiendo identificado previamente que las relaciones de poder son factibles de ser alteradas.

A partir de aquí entonces y en primer lugar es importante reconocer –siguiendo a Etkin (2000) – que la integración de individuos y grupos constituye una organización que en el marco de un orden formal necesita sostener expectativas comunes; teniendo en cuenta que la asignación y desempeño de roles y funciones no están sujetos a voluntades individuales, sino a criterios y normas grupales.

Las organizaciones se crean -entre muchas causas- para satisfacer las necesidades de una sociedad -brindar educación a la comunidad, por caso- y esa es su justificación externa; pero al mismo tiempo es portadora de una capacidad de transformación y construcción de su realidad interna (Etkin, 2000). No están ajenas a lo que sucede en el contexto pero tampoco están completamente determinadas por él.

En este sentido, comprender qué son las organizaciones es un paso importante para visualizar que la escuela es un agrupamiento que puede ser analizado a la luz de la teoría de las organizaciones, dado que cuenta con todos los elementos necesarios para ello, en tal sentido Ramió (1999) plantea que las entidades que forman parte de cualquier administración pública, dependientes formalmente o no de ella, pueden considerarse organizaciones a los efectos analíticos.

En toda organización existe –formalmente o no- una estructura que la contiene, que la enmarca y la orienta. En ese esquema, quienes componen a la organización son actores con funciones, roles y responsabilidades diferentes, que a veces pueden estar claramente definidas y por momentos pueden ser más difusas. Si bien la dinámica de las decisiones que se van tomando en su interior están inevitablemente condicionadas por la estructura y el movimiento de los micro-entramados cotidianos, la conducción de una organización siempre se hace presente -por acción o por omisión- pero siempre es.

Específicamente en la organización escolar –la escuela- es posible identificar que la máxima autoridad y responsabilidad de la misma es representada por el equipo directivo -aunque esto no implica que al mismo tiempo sean los portadores de su conducción- Etkin (2000) sostiene que una conducción efectiva es condición para guiar el crecimiento interno y externo de la organización. También se requiere un ambiente de cooperación para el desarrollo de su potencial y una estructura coherente.

Siguiendo a este autor es posible identificar a la escuela como una organización compleja, dado que el medio incierto y cambiante en el cual deben actuar es de difícil previsión para sus directivos. La realidad complicada en la que deben moverse éstos, está signada por la incertidumbre, la ambigüedad y las oposiciones; pero tienen el mayor poder porque se hallan en la cima y su comportamiento político –y estratégico- es prioritario para llegar a las metas que se propongan (Beckhard & Harris, 1988).

En la inmensidad de lo que la escuela no puede resolver, prever o planificar; existen elementos, acciones y comportamientos que sí son factibles de modificación, es así que para Etkin (2000) la organización es una trama de relaciones viables, dado que la interacción de distintas áreas y procesos pueden estar orientados hacia el mismo fin.

En la organización existe la posibilidad de integrar distintos espacios, tareas y prioridades, pero esto no implica que se anulen los rasgos distintivos porque lo que se da es una articulación entre lo específico y lo común a todos, por esto la organización se presenta como una realidad nueva, distinta a sus componentes. Y lo es por sus relaciones de autoridad y poder, sus procedimientos y normas (Etkin, 2000).

1.4.1. La escuela: una organización pública y política

Para obtener un análisis que amplíe la mirada sobre la escuela es preciso sostener en primer lugar que las organizaciones no son sólo recursos humanos, estructuras y objetivos, elementos que se configuran para dar forma a una dimensión sociotécnica.

Es indispensable visualizar que las organizaciones también son entramados sociales que cuentan con sus propias dinámicas políticas, mitos, ideología y valores que configuran sus propios parámetros culturales. Por esto es necesario incluir en sus análisis el factor político-cultural (Etkin, 2000).

Es preciso hacer una distinción en los distintos enfoques que se proponen para el análisis de las organizaciones puesto que hubo autores que le asignaron una especificidad analítica a un tipo de organización. Autores tales como Gulick o Urwick se centraron en el estudio de las organizaciones públicas que para la época en que

desarrollaron sus investigaciones era inusual; de esta manera abordaron temas tan importantes como el de la relación entre el político y el profesional -siempre tensa y conflictiva- (Ramió, 1999).

Conceptos como eficacia y eficiencia resultan algo escabroso para el ámbito de las Ciencias de la Educación; es por esto que los análisis más institucionalistas rechazan o evitan abordar sus estudios con un andamiaje teórico que esté provisto de conceptos provenientes del mundo de la empresa. Lo cierto es que estos enfoques y conceptos - unilateralmente- no parecieran ser válidos para el estudio de las cuestiones de la salud o la educación, por ejemplo.

También es cierto que en el marco de la teoría de las organizaciones existen especialistas que se han abocado prioritariamente al estudio de las organizaciones públicas, por lo que como instrumento de conocimiento puede resultar muy útil (Ramió, 1999).

1.4.2. Gestionar la escuela: quién conduce la organización y cómo la gestiona

De la misma manera que los conceptos de eficiencia y eficacia están teñidos de un rechazo académico cuando se trata de observar analíticamente la organización escolar, también lo está en algún punto el concepto gestionar; como afirma Gore (Blejmar, 2017) se intentó pensar a las escuelas como empresas, de ahí se entiende el rechazo que generan algunos conceptos. De allí también la existencia poco abundante de bibliografía que aborde estos temas.

Gestionar no remite sólo a la idea de obtener los recursos económicos que una organización necesita para subsistir. En otros campos, como en el de la Administración Pública gestionar implica muchas otras cuestiones. Preguntarse por la gestión de una organización es preguntarse cómo hacerlo, siguiendo a Blejmar (2017) el autor sostiene que gestionar es definir qué temas son prioritarios y cuáles irrelevantes, también implica habilitar momentos y espacios en los que la gente pueda conversar sobre la realidad y explorar las posibilidades de establecer acuerdos para operar de manera conjunta.

Para Blejmar (2017) la gestión escolar –concretamente- no ha sido siempre un tema relevante para los hacedores de las políticas educativas o para los responsables de la educación. Durante mucho tiempo –y aún hoy- gestionar en las escuelas es sinónimo de hacer cumplir lo que ya está reglamentado, es velar por lo que ya está codificado,

por lo que ya se planificó y debe ejecutarse, es hacer cumplir hasta las últimas consecuencias lo que una entelequia ha previsto para muchos.

Este autor entiende a la gestión como un puente que va del diagnóstico y la propuesta hacia el logro de la misma. Un desafío de gobernabilidad al que se exponen las dirigencias de todo tipo porque precisamente uno de los aspectos de la gestión es pasar de las ideas a los actos (Blejmar, 2017).

Cuando se habla de la gestión en términos generales y de la gestión escolar en términos específicos, es necesario recurrir a dos preguntas: quién conduce y cómo gestiona. No se trata -como sostiene Blejmar (2017)- de un hacer en solitario de quien dirige, se trata de crear condiciones, escenarios, de proveer instrumentos y capacidades a los equipos de trabajo que puedan existir.

Quien dirige una organización escolar—el equipo directivo- es entonces quien mayor oportunidad tiene de crear condiciones, escenarios y acuerdos para llegar a las metas propuestas; la legalidad del cargo le otorga esta prerrogativa pero la legitimidad deviene -o no- de quienes son dirigidos por aquél. De la misma manera que un ministerio es gestionado por un ministro, una escuela es gestionada por un equipo directivo.

La responsabilidad de gestionar una escuela, con todo lo que esto implica -incluyendo la interrupción de la trayectoria escolar- es del equipo directivo. Tiene la potestad de convertirse en el diseñador de situaciones que potencien las fortalezas y oportunidades que contrarresten las debilidades y amenazas.

La acción de dirigir, de conducir es para Blejmar (2017) una profesión, que se acerca más a la lógica de gobierno que a la de la docencia misma. No se trata de un escalón más en la carrera docente, sino de inaugurar otro espacio de desempeño. Espacio que requiere -al menos- formación específica.

1.4.3. Los desafíos de planificar y planificar estratégicamente en una escuela

El término planificación ha recibido múltiples acepciones y ha pasado por distintos estadios siendo objeto de críticas en algunos momentos de la historia. Para Niremberg (2003) es una de las herramientas principales que permiten introducir racionalidad y previsión en la formulación y gestión de las políticas, puesto que es un proceso en el cual están involucradas las decisiones relativas al futuro.

Durante los años setenta, Carlos Matus desarrolla las primeras críticas a la planificación tradicional manifestando la necesidad de combinar la lógica técnica con la política; de esta manera se dio lugar a las primeras conceptualizaciones sobre planificación estratégica en el ámbito gubernamental.

Según este autor la planificación estratégica valora el análisis situacional atendiendo las diversas racionalidades e intereses de los actores en juego, reconoce la complejidad de los sistemas sociales e incorpora el análisis del contexto. “Propone el desarrollo de *una visión* compartida entre los sujetos que participan en la formulación y ejecución de planes y programas, que permita fundamentar las acciones previendo oposiciones e incertidumbres que seguramente surgirán (...)” (Nirenberg, 2003, pág. 29).

Desde esta concepción de la planificación, es posible establecer reformulaciones periódicas con el fin de contrarrestar algunas restricciones externas que puedan presentarse en distintos escenarios, por lo que la programación y la planeación nunca son estáticos o definitivos. Los escenarios turbulentos, que cambian con velocidad y que son conflictivos, en los que se mueven actores con intereses muchas veces opuestos y con niveles de poder distintos (Nirenberg, 2003) obliga a contar con recursos y herramientas que permitan cierta flexibilidad en la dinámica vertiginosa de las organizaciones.

Para Pichardo Muñiz “(...) la planificación es el procedimiento mediante el cual se seleccionan, ordenan y diseñan las acciones que deben realizarse para el logro de determinados propósitos, procurando una utilización racional de los recursos disponibles” (1997, pág. 27). En este sentido son varios los elementos que se ponen en juego puesto que deben definirse unos propósitos y los mecanismos para su logro, para ello deben ejecutarse acciones y conocer los resultados de las mismas.

Carlos de Mattos (1988) sostiene que para poder hablar de planificación son fundamentales dos características: en primer término tiene que tratarse de un proceso y un esfuerzo consciente de anticipación al futuro. Es decir, una situación futura deseada que los actores intervinientes establecen anticipadamente. La existencia de un proyecto político es lo que diferencia un proceso orientado hacia un futuro de un andar errático sin visión de futuro.

En segundo término y para que esos fines se traduzcan en acciones concretas, es necesario que el proyecto sea sustentado por una estructura de poder con capacidad efectiva de gobernar.

Las organizaciones escolares están fuertemente atravesadas por la idea de la planificación; planificaciones que no contemplan la alteridad, ni las turbulencias, ni el contexto de sus estudiantes y que suele ser el elemento rector del aula que encasilla y presiona para poder ser; un instrumento que puede ser coercitivo y que pocas veces contempla la heterogeneidad de los escenarios y de los estudiantes. Una planificación que está signada por el ejercicio del poder dominante que porta la cultura hegemónica.

1.4.3.1. La estrategia: compañía fundamental de la planificación

La concepción de la planeación clásica buscaba -a través de caminos óptimos y eficientes- alcanzar una meta preconcebida. En cambio para la estrategia no existen los caminos óptimos ni los eficientes (Arellano Gault, 2004). Lo que existe es un conjunto de objetivos de largo plazo y las políticas necesarias para conseguirlos, en una realidad que se va construyendo por los agentes sociales en distintos tiempos-espacios socio-culturales y políticos.

La estrategia considera los factores internos y externos, es un ambiente de apertura y cambio continuo en la que se analizan las amenazas y oportunidades del exterior y las fortalezas y debilidades internas en el medio en que la organización se desenvuelve. “El análisis estratégico distingue entre factores que no son controlables por el gobierno, y aquellos que se pueden influenciar desde la organización (...) (Etkin, 2000, pág. 60).

Según Arellano Gault (2004) el enfoque estratégico es un paradigma con algunas especificidades muy claras puesto que se desenvuelve en contextos turbulentos, en los que la información no es precisa y existen grandes espacios de incertidumbre. Por otro lado la relación sujeto-contexto, es decir que no resuelve todos los problemas, sino sólo relaciones complejas de engranaje entre quien toma las decisiones y la realidad en la que se enmarca.

La estrategia es por lo tanto una forma que intenta encontrar una relación cada vez más estrecha entre la sociedad, los individuos y sus organizaciones; es una forma de pensamiento complejo, no es un proceso ni se elabora mediante una técnica. “(...) es resultado de una combinación de la capacidad de pensamiento contextual dirigido al “otro”, con la capacidad de interpretar la realidad, su pasado y su futuro (Arellano Gault, 2004, pág. 26).

1.4.3.2. La cultura organizacional

Toda organización es portadora de unas formas de ser y desarrollarse que la identifican y diferencian al mismo tiempo de las demás. Estos modos de ser y de relacionarse son construidos por quienes componen a las organizaciones pero al mismo tiempo los excede y los eleva.

Siguiendo a Etkin (2000) los individuos son educados al ingresar a una organización, son entrenados en ciertas formas de pensar y de comunicarse que son compartidas. Estas formas de hacer y de actuar que van aprendiendo son las que se consideran correctas en el grupo social y "(...) una cultura institucional de solidaridad transmite un cierto "código genético" que se reproduce en los nuevos integrantes (...)" (Blejmar, 2017, pág. 38).

Más allá de la importancia de cómo se van reproduciendo estos modos de ser en las organizaciones, lo importante es la influencia que tiene sobre los comportamientos. Para Etkin (2000) esto es lo que se denomina realidad intersubjetiva, una realidad que se manifiesta en los valores, tradiciones, creencias, mitos, ceremonias y que es construida y compartida por los integrantes. Pero la cultura no se explica sólo por los factores internos, dado que existe una interacción e influencias externas en la cotidianidad de la propia organización.

CAPÍTULO 2

Características de la interrupción de la trayectoria escolar en Latinoamérica, Argentina y la Provincia de Santa Fe

El presente capítulo describe las características que adquiere la problemática analizada a escala internacional, nacional y provincial; dando cuenta de esta manera que se trata de un fenómeno que afecta a miles de estudiantes en distintos contextos y geografías. Al mismo tiempo se presenta un breve análisis sobre las acciones que algunos organismos internacionales postulan y sugieren implementar, a fin de abordar la problemática.

2.1. En el nivel Latinoamericano

La problemática de la interrupción de la trayectoria escolar es un hecho que lamentablemente se presenta en muchísimos países del mundo y a escalas preocupantes. Si bien muchos de ellos están logrando mejorar sus índices, aún queda mucho por resolver. Por caso, en Latinoamérica sólo el 57% de los jóvenes terminó sus estudios medios para la década del 2010 (UNESCO, 2011).

En este marco, existen algunas diferencias entre los países y la duración de sus regímenes académicos, es así que la obligatoriedad del primer tramo de la educación secundaria es compartida por todos los países latinoamericanos a excepción de Nicaragua; presentan también algunas diferencias en la cantidad de años en que se extiende: en República Dominicana y Bolivia ese primer tramo dura 2 años, en tanto que en Colombia, Brasil y Chile son 4 años (UNESCO, 2011).

Si se analiza la población de estudiantes que están enmarcados en estos esquemas es interesante resaltar que aquéllos jóvenes de entre 13 y 15 años que transitan por el último año de la secundaria baja -según la estandarización de Unesco-, se verá que un 9% se encuentra completamente desvinculado del sistema educativo formal.

Aquéllos países que para el nivel primario, además acumulaban un déficit de escolarización, el porcentaje oscila entre un 25% y 37%. Es así entonces que en países como Guatemala, Honduras o Nicaragua 9 de cada 10 jóvenes de entre 14 y 15 años, además de no asistir al nivel medio, nunca accedieron a él. De esto se desprende que en la mayoría de los casos, la interrupción de la trayectoria escolar se produce en algún momento del nivel primario o al finalizarlo (D'alessandre & Mattioli, 2015).

Para el caso de la secundaria alta (según estandarización de Unesco), el último tramo de la educación media es obligatorio en 12 de los 19 países latinoamericanos. Panamá, Guatemala, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, El Salvador, Cuba aún no han establecido la obligatoriedad de la totalidad del nivel.

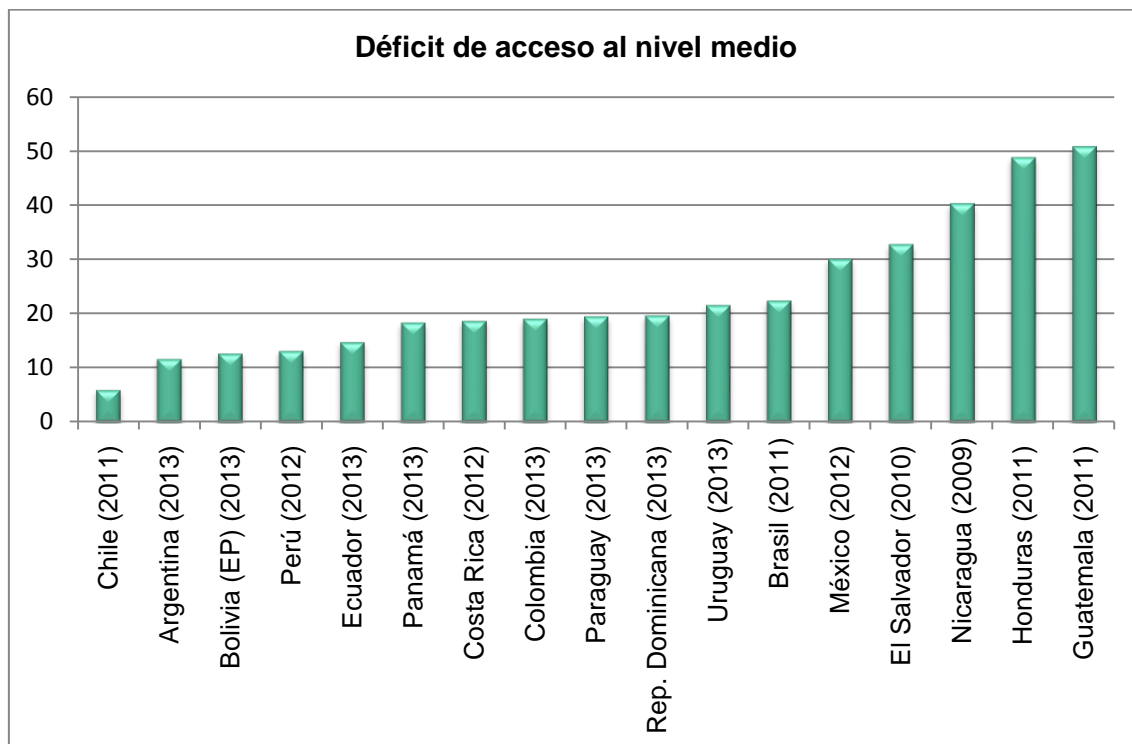
Se observa que el 90% de los estudiantes de 17 años -edad teóricamente establecida por los sistemas para transitar el último año del nivel medio- accedió al nivel, pero a los 18 años menos de la mitad completó su titulación. Es así que un 25% de estudiantes con 18 años aún cursa el nivel; no obstante a esa edad la mitad se desvinculó del sistema educativo formal, de ellos un 50% lo hizo antes de finalizar en nivel medio. Esto indica la contradicción del propio sistema y cómo a medida que va escalando pasos en la obligatoriedad, al mismo tiempo va dejando estudiantes con trayectorias eventualmente interrumpidas.

Esta concatenación de hitos y formatos del nivel medio en distintas escalas y medidas que presentan los países latinoamericanos, tienen repercusión en el porcentaje de acceso al nivel de los estudiantes. No es casual que en Honduras y Guatemala por caso, el 50% de los jóvenes nunca accedió al nivel, mientras que en Chile sólo un 6% no lo hizo, a esto se le ha denominado déficit de acceso. Entre estos dos puntos extremos se han agrupado a los países en tres grandes conjuntos:

- entre el 12% y el 15% de estudiantes que no accedió al nivel se ubican países como Bolivia, Perú, Argentina y Ecuador
- países como Costa Rica, Paraguay, Colombia, República Dominicana, Panamá, Brasil y Uruguay oscilan en un 20%
- finalmente El Salvador y México rondan el 30% y Nicaragua 40%

El gráfico que se muestra a continuación representa visualmente las diferencias existentes entre los países de Latinoamérica:

Gráfico Nº 1: Acceso al nivel medio en América Latina, año más próximo al 2013⁴



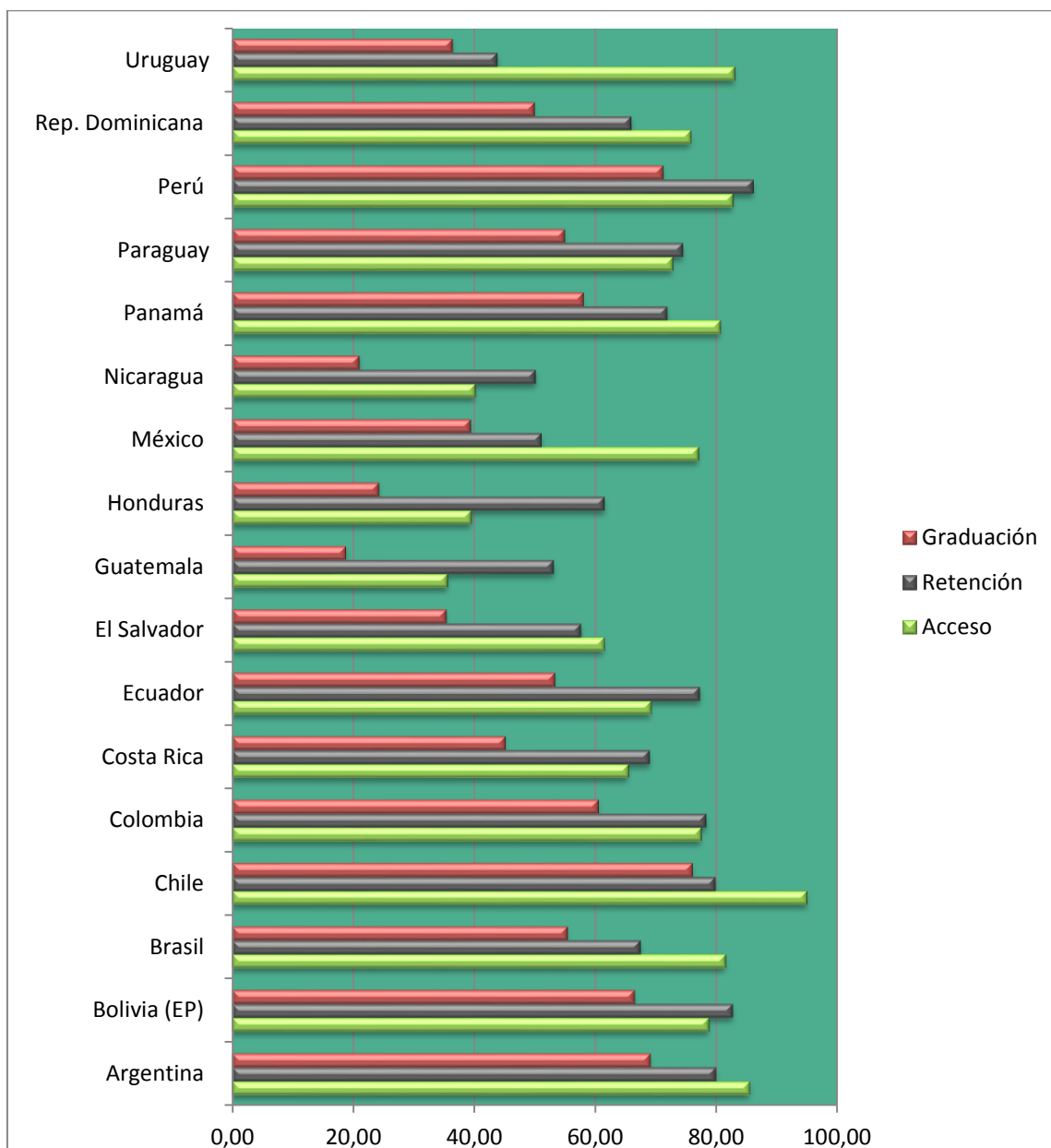
Fuente: elaboración propia con datos extraídos de SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Dentro de los países de la región con las trayectorias escolares más sólidas se ubican Chile, Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Panamá y Brasil. De los estudiantes de entre 25 y 35 años más del 80% accedió al nivel medio; de éstos el 78% logró graduarse y el porcentaje total de jóvenes que cuenta con la titulación del nivel es de más del 65%.

Chile se destaca en este grupo por presentar una tasa de graduación del nivel medio que supera el 76%. Por su parte Perú, Bolivia y Argentina constituyen un subgrupo dentro de los destacados; si bien sus tasas de ingreso y graduación son inferiores a las de Chile, sostienen porcentajes importantes. Los tres países -especialmente Perú- evidencian las posibilidades más elevadas de que los jóvenes que ingresan al nivel también logren graduarse.

⁴ Porcentaje de adolescentes de entre 15 y 17 años que interrumpieron sus trayectorias escolares antes de finalizar el nivel medio o que asisten al nivel primario; 17 países de América Latina.

Gráfico Nº 2: Acceso, retención y egreso del nivel medio en América Latina. Año más cercano al 2013⁵



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

⁵ Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que accedió al nivel medio –acceso-. Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que finalizó el nivel medio entre quienes accedieron al nivel –retención-. Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que finalizó el nivel medio –graduación- América Latina, 17 países.

2.2. A nivel Nacional

Al momento de la aproximación a la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar de estudiantes de nivel medio, es preciso contextualizar algunos modelos de intervención del Estado a lo largo de la historia Argentina para abordar las desigualdades educativas.

Es así que los últimos 30 años han transcurrido entre grandes transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que han puesto en jaque tres de los modelos que han caracterizado a la educación nacional. Particularmente entre 1975 y 2003 el aumento de la pobreza, la desigualdad, la fragmentación social creciente se presentan como signos del gran deterioro social que se experimentó en este período (Veleda, Rivas, & Mezzadra, 2011).

Siguiendo a los autores es posible identificar algunos momentos agrupados en tres grandes ciclos históricos: el modelo aula-desdoblado (1884-1930); el modelo expansivo-sistémico (1930-1990); y el modelo compensatorio-dual (1990-2006).

2.2.1. Período 1884-1930

Este momento fundacional del sistema educativo estuvo caracterizado por una presencia muy fuerte del Estado central en las aulas, con una gran capacidad de influir en las prácticas pedagógicas. Otra característica es la distinción radical entre educación primaria y secundaria cuyos horizontes eran completamente opuestos; mientras la primera buscaba la universalización, la educación secundaria apuntaba a seleccionar a los mejores. Si bien este modelo generó para la educación primaria una integración social, lo hizo al costo de negar las identidades culturales de sus estudiantes. Para Veleda, Rivas y Mezzadra esta constitución “implicaba un “cuerpo” para todos –la primaria- y una “cabeza” para pocos – la secundaria- (2011, pág. 26).

2.2.2. Período 1930-1990

El sistema educativo en expansión necesita nuevas formas de intervenir; es así que sus modos de hacerlo se trasladan desde el aula al sistema en su conjunto. Se profundiza el acceso al nivel primario y acontece una primera apertura del nivel medio –sobre todo durante el primer peronismo y aún más con el retorno de la democracia-. La llegada de la última dictadura en 1976 especialmente impone la censura, desfinancia la educación pública y fomenta la selección social; es entonces en este período que se profundiza la meritocracia como principio de justicia: puesto que ahora todos tienen la misma oportunidad de acceder a la escuela, llegar al final del recorrido

dependerá entonces, de ellos; “(...) el alumno era enteramente responsable de sus resultados. Sólo los “merecedores” llegaban con éxito al final (...)” (Veleda, Rivas, & Mezzadra, 2011).

2.2.3. Período 1990-2006

Es el momento en que aparece una forma de intervención compensatoria a raíz del estallido de las desigualdades sociales y el aumento de la pobreza desde la década del ochenta. Aquí se pone el foco en las escuelas más desfavorecidas, primando el concepto de equidad antes que el de igualdad, asumiéndose que aquélla es la estrategia para lograr la segunda. Es una modalidad distributiva que apunta a dar un tratamiento diferenciado a las escuelas más pobres. Es un período marcado por los años noventa y la aparición de políticas compensatorias para reducir las desigualdades del sistema. La Ley Federal de Educación -24.195- de 1993 avanzó en la protección de ciertos derechos, pero la Ley de Educación Nacional -26.206- de 2006 marcó el punto de inflexión.

Presentado este encuadre entonces, es importante mencionar que con la sanción de la ley de transferencia de los servicios de educación en 1992, se descentralizó administrativamente todo el sistema educativo nacional. Posteriormente y con la sanción de la Ley Federal de Educación fueron incluidas las ofertas de educación de jóvenes y adultos en lo que se denominó “regímenes especiales”. Algunos autores sostienen que el tratamiento otorgado por dicha ley a la educación de jóvenes y adultos no sólo fue escaso, sino que además se encuadró en el enfoque compensatorio, donde prevalecieron objetivos de preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana (Sinisi, Montesinos, & Schoo, 2010).

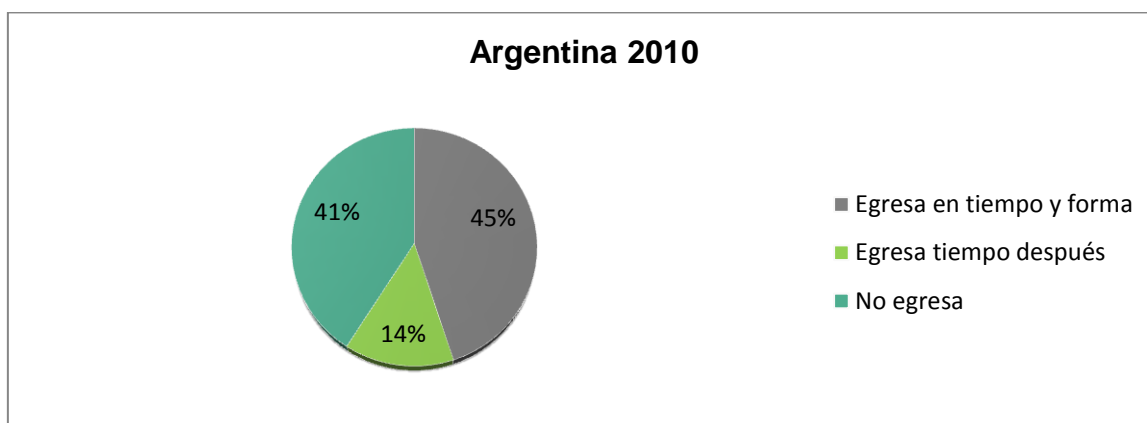
Otro elemento importante a tener en cuenta es que la educación secundaria, a diferencia de la educación básica -primaria- no cuenta con la larga historia con que sí cuenta ésta; es entonces el punto en que se abren los desafíos para las políticas efectivas de democratización educativa (Sinisi, Montesinos, & Schoo, 2010).

En este contexto y desde la sanción en diciembre de 2006 de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 que establece -entre muchos otros temas- la obligatoriedad de la educación secundaria, se ha asistido a un proceso de universalización del nivel medio. Esto implicó que las provincias se vieran obligadas a comenzar a adecuar sus sistemas y estructuras para lograr responder a la demanda que se comenzaría a generar. Jóvenes que -previo a la sanción de la ley- no formaban parte del nivel medio, deberían ser incorporados desde entonces a las aulas de toda la nación.

En ese transcurrir -que lleva poco más de una década- comienzan a incrementarse los niveles de interrupción de las trayectorias escolares, puesto que la ley por sí misma no garantiza el ingreso, la permanencia, el aprendizaje con calidad educativa y el egreso de los nuevos estudiantes que ahora forman parte del sistema educativo.

De este hecho resulta que la expansión más importante se ha presentado en la franja etaria correspondiente al nivel medio, es decir de 12 a 17 años. Se ha pasado de un 68% en 1980 a un 89% en el año 2010 (Marioni, 2017) pero aun así existe una distancia importante entre el porcentaje de jóvenes que acceden al nivel medio y quienes lo finalizan; nuevamente este punto denota que la obligatoriedad por sí misma no es plena garantía del derecho a la educación.

Gráfico N° 3: Porcentaje de finalización del ciclo de educación secundaria sobre asistentes al nivel

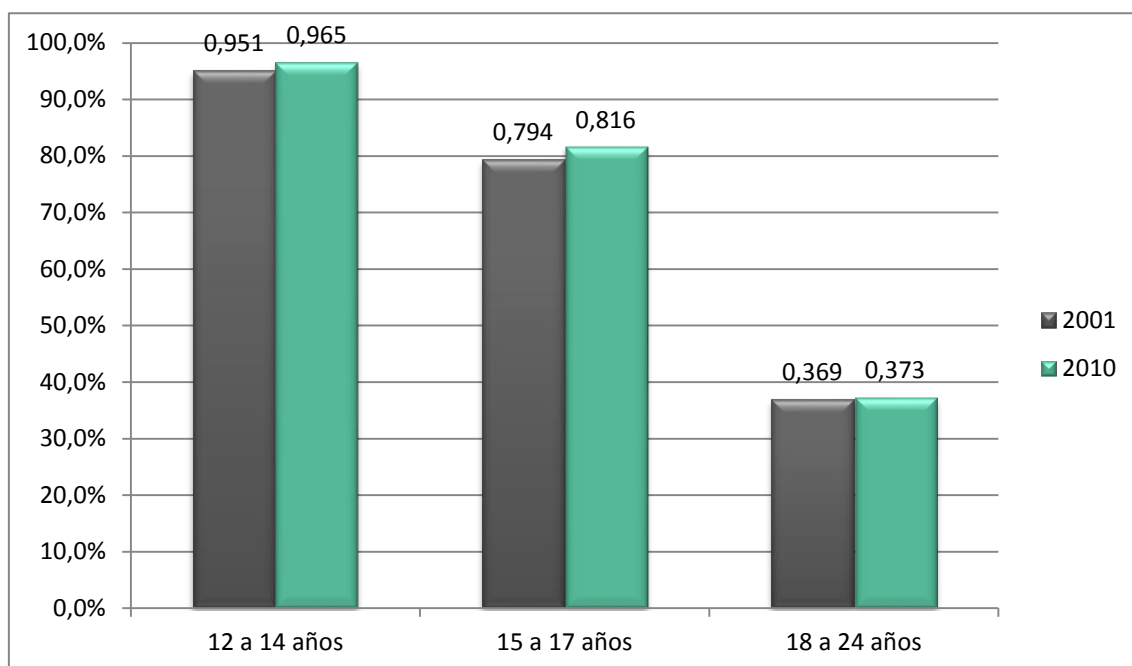


Fuente: "Territorio e Inclusión"; Marioni 2017

En lo que respecta al nivel de asistencia de los jóvenes entre 12 y 24 años a un establecimiento educativo, el gráfico 4 muestra que en términos generales a nivel nacional vemos que del Censo 2001 al Censo 2010 la variación porcentual es mínima por grupos de edad. Puntualmente el grupo de edad que menos aumenta de un censo a otro es el que va de 18 a 24 años, teniendo una variación de 0,4%.

El gráfico que se presenta a continuación muestra el nivel de asistencia a un centro educativo en Argentina.

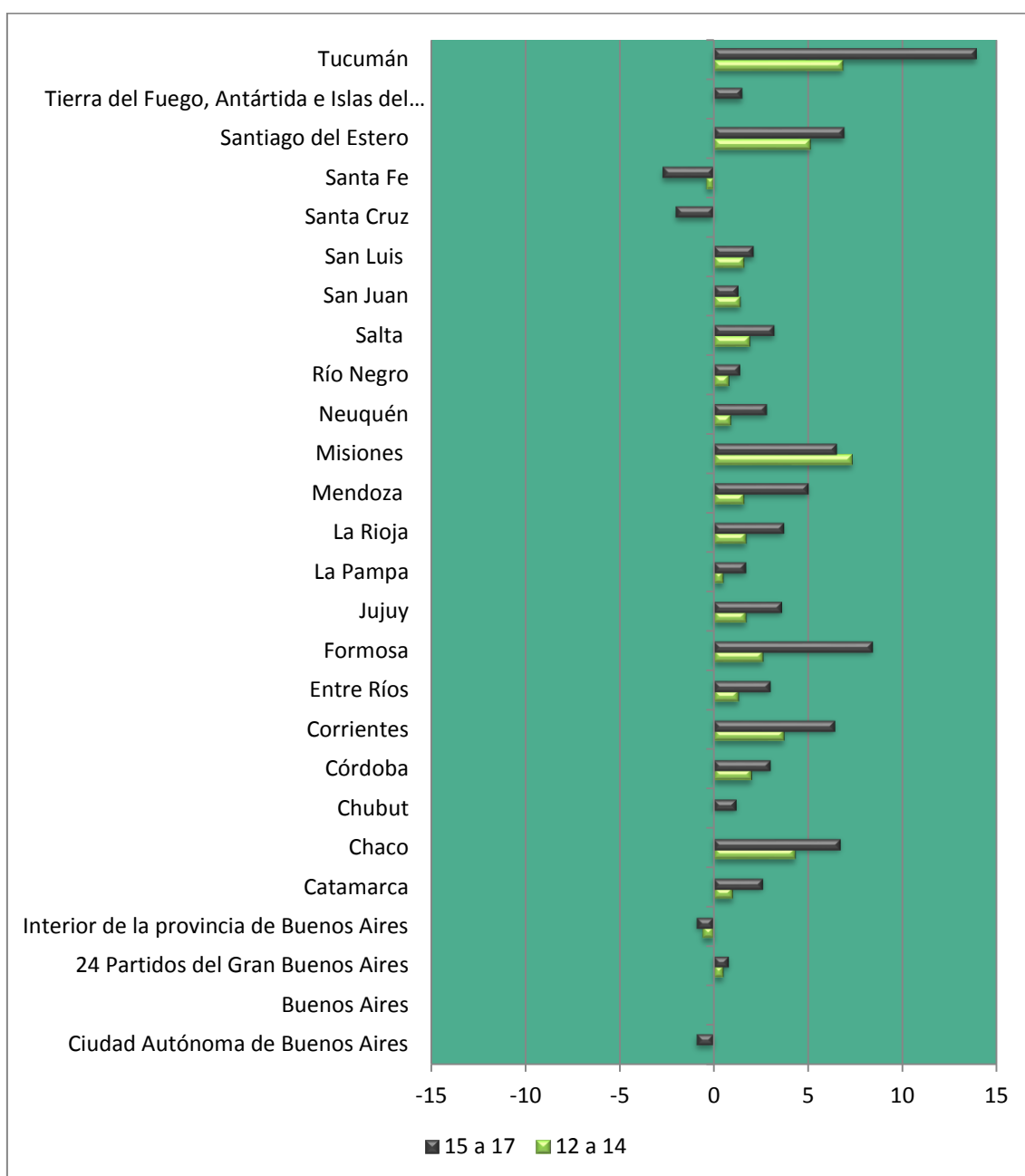
Gráfico Nº 4: Nivel de asistencia a un centro educativo - Nivel nacional



Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de Censo 2010

En cambio, si se analiza la variación porcentual entre el año 2001 – 2010 en cada provincia, hay un incremento en la asistencia en la mayoría de ellas. En la población de 12 a 14 años, registran altos niveles de asistencia, con valores que van desde 91,8% en adelante, como ser Santiago del Estero (91,8%), Tierra del Fuego (99,1%), Antártida e Islas del Atlántico Sur (99,1%). Se observan casos en los cuales se da un importante aumento porcentual en cuanto a la asistencia escolar de 15 a 17 años, como son el caso de Chaco (6,7%), Corrientes (6,4%), Santiago del Estero (6,9%) y Tucumán (13,9%). Así como también provincias que tienen una variación negativa, como son los casos del Interior de la provincia de Buenos Aires (-0,9%), Santa Cruz (-2%) y Santa Fe (-2,7%). Ver gráfico a continuación.

Gráfico Nº 5: Asistencia escolar por grupo de edad – Argentina 2001 y 2010



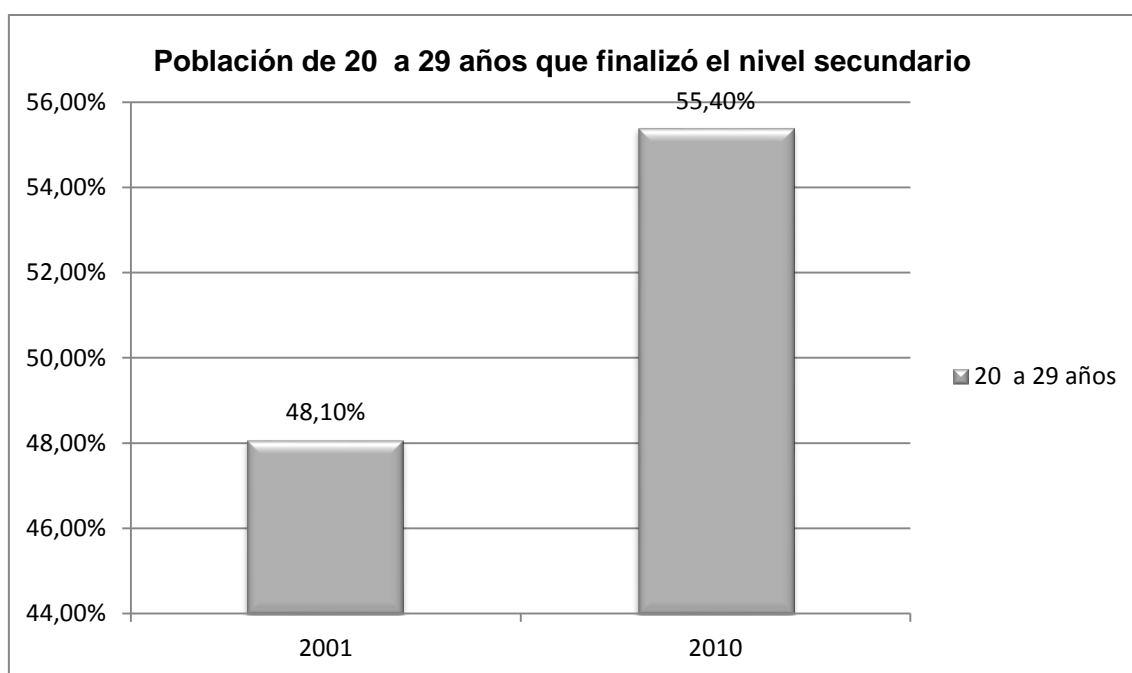
Fuente: elaboración propia a partir de datos extraídos de Censo 2010

Del análisis del gráfico se desprenden los sorprendentes niveles de inasistencia escolar que pueden visualizarse. En Santa Fe específicamente no sólo la inasistencia aumentó de un censo a otro sino que al observar las diferencias entre ambos grupos etarios, se corrobora lo mencionado anteriormente, puesto que con el aumento de edad aumenta también el nivel de inasistencia.

Con relación a la población que tiene 20 a 29 años, franja en la que es posible observar mejor la evolución producida en la última década, se observa que en 2010 3.564.178 personas terminaron el ciclo secundario. Esto representa 25,6% más respecto del Censo de 2001, o sea, 726.790 personas.

Considerando el total de población de esa franja etaria, el 55,4% finalizó el secundario conforme a los datos del Censo 2010. Este porcentaje era menor al 50% (48,1%) en 2001 (cuadro N°4).

Gráfico N° 6: Finalización del nivel secundario en Argentina – 2001 y 2010



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de Censo 2010

2.3. A nivel Provincial

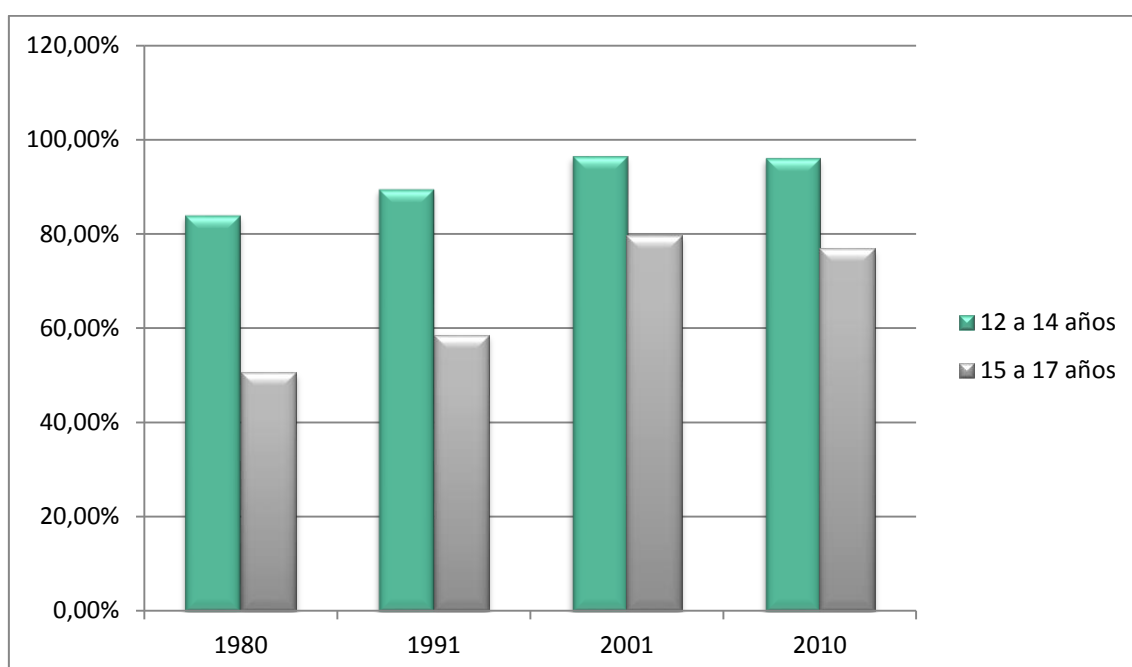
La provincia de Santa Fe no escapó a las exigencias del nuevo esquema que supuso la sanción de la ley 26206; a esto se le debe sumar una particularidad: es la única provincia que aún no ha logrado sancionar una nueva ley de educación que contemple los nuevos contextos y las necesidades de la población en términos educativos. La ley vigente N° 3554 data del año 1949.

Muchas son las acciones que se han implementado para lograr un sistema educativo que contemple a todos, que garantice el derecho a la educación a todos los ciudadanos y que logre transformar muchos de los formatos institucionales que resultan anacrónicos. Sólo por mencionar algunos ejemplos, se constituyó la Dirección de Fortalecimiento Institucional, esto implica capacitación y acompañamiento a los

equipos directivos, aunque solo en las cuestiones netamente de administración. El programa Escuela Abierta -implica la formación continua, in situ y gratuita para todos los docentes- planes, programas y acciones que denotan la imperiosa necesidad de transformación.

Es importante mencionar que el nivel secundario atraviesa una transición profunda y compleja, donde las formas y tiempos de cursado se han ido modificando. Es así que las trayectorias de muchos estudiantes que asisten a la escuela media se han vuelto algo más lentas con itinerarios zigzagueantes producto de una búsqueda que se adapte a las propias necesidades según Botinelli (Marioni, 2017).

Gráfico N° 7: Tasa de asistencia por tramo de edad para la Provincia de Santa Fe - 1980, 1991, 2001 y 2010



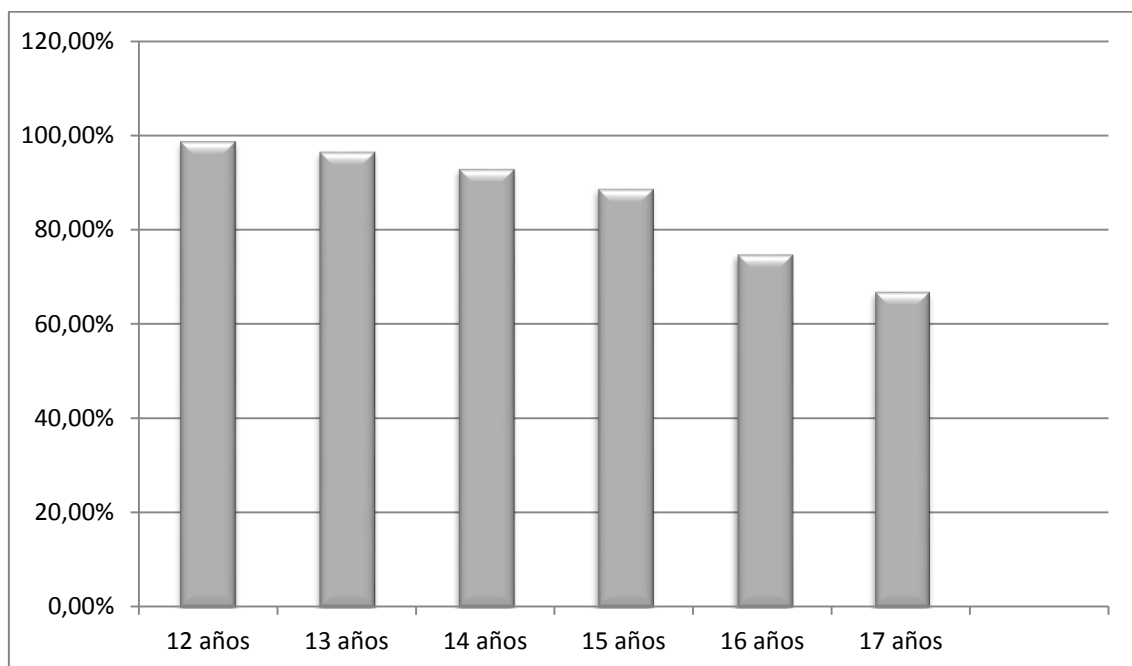
Fuente: "Territorio e Inclusión"; Marioni 2017

Como se observa en el gráfico 2, la Provincia de Santa Fe presenta un aumento progresivo de asistencia en las edades correspondientes al nivel secundario desde el año 1980, aunque registrando un leve retroceso en la última década (2001 – 2010), lo que supondría un estancamiento del proceso de inclusión de nuevos estudiantes en una cobertura que alcanza en promedio el 86% de la población en edad para el nivel.

Para el año 2010, la cobertura del nivel primario de educación -población de 5 a 12 años de edad- alcanza niveles de universalidad, con una tasa de asistencia del 99% (Fattore y Bernardi, 2014; citado en Marioni 2017). Las situaciones de exclusión educativa aumentan conforme se incrementa la edad de los adolescentes y que el

nivel secundario es la etapa en la que el abandono es más frecuente, precedido por dificultades en la asistencia y en el rendimiento. En el siguiente gráfico se observa cómo la tasa de asistencia disminuye progresivamente a medida que aumenta la edad de los jóvenes en el nivel.

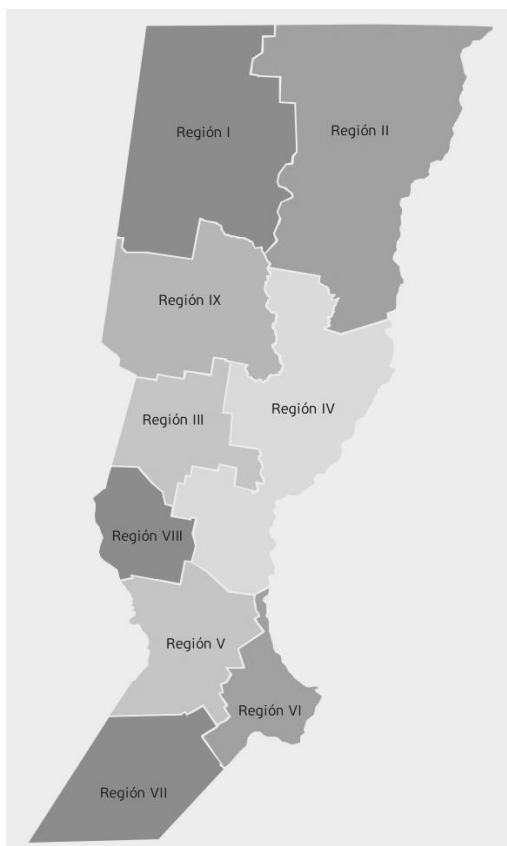
Gráfico Nº 8: Tasa de asistencia de la población de 12 a 17 años para la Provincia de Santa Fe – 2010



Fuente: “Territorio e Inclusión”; Marioni 2017

El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe está dividido administrativa y políticamente en nueve Regionales Educativas, cuyos directores políticos y de gestión son los Delegados Regionales y son en gran medida los responsables de los 4806 (de los cuales 3928 son de gestión estatal) establecimientos escolares que existen en la provincia. En la siguiente imagen puede observarse la división por Regionales Educativas:

Imagen N° 2: División administrativa y política del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe



Fuente: Estadísticas Educativas – Serie histórica 2008-2007. Provincia de Santa Fe

En estos establecimientos educativos se alojan a los 868.719 estudiantes (de los cuales 624.656 corresponden a gestión estatal) que forman parte del sistema educativo provincial -dato obtenido del último anuario publicado año 2017-

Del total de estudiantes anteriormente mencionado, casi 238000 de ellos constituyen el universo de la educación secundaria en escuelas medias -si se quiere ampliar el universo, deben sumarse casi 30000 estudiantes más que forman parte de la educación secundaria para adultos- Del primer universo un aproximado de 162000 concurren a establecimientos de gestión estatal.

Las trayectorias y recorridos de todos y cada uno de los estudiantes que viven en la provincia de Santa Fe está nominalizado desde el año 2008 a través del sistema implementado desde entonces y que se denomina Sistema de Gestión Administrativa Escolar (SiGAE Web), esto ha permitido la construcción de datos confiables, oportunos y actualizados, indispensables para el diagnóstico y toma de decisiones. Actualmente sólo la provincia de Santa Fe cuenta con este sistema de nominalización.

2.4. Antecedentes de planes y programas que abordan la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar en la educación secundaria

Diversos estudios sostienen que el problema de la insuficiente escolarización en los países de Latinoamérica se refiere, más que a la cuestión de la cobertura, a la limitada capacidad de los sistemas educativos para garantizar que los estudiantes logren permanecer en la escuela (Fernández, 2009; Román, 2009; Escudero, 2005; CEPAL, 2002; Espíndola y León, 2002; Goicovic, 2002; Tijoux y Guzmán 1998).

Según datos de la CEPAL, en el 2002 el 37% de los adolescentes latinoamericanos de entre 15 y 19 años interrumpieron su trayectoria escolar en la educación secundaria; e incluso se sostiene, a partir de los datos aportados por SITEAL como por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009), que menos de la mitad de los jóvenes de 20 años consiguen terminar el nivel medio en Latinoamérica (Román, 2009).

Si bien existen muchísimas acciones a distintos los niveles en la mayoría de los países de América Latina que tienden a contrarrestar la problemática, si se las observa y analiza se encontrarán acciones de todo tipo, desde medidas asistenciales hasta acciones más inclusivas pero en su gran mayoría con un destinatario común: los estudiantes. Esto tiene sentido -y una razón de ser -cuando la problemática se presenta como insoslayable e inevitablemente deben pensarse acciones y respuestas inmediatas.

De las acciones identificadas -podrán encontrarse con más detalle en los anexos- sólo es interesante presentar una breve reflexión de las metas delineadas y presentadas por UNESCO para la educación, en cuyos objetivos para los próximos años no se observa que los equipos directivos se presenten como un actor de interés y fundamental para emprender modificaciones y acciones que permitan abordar la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar⁶.

En el desglose de los objetivos planteados aparece una referencia muy importante -y no menor- en la meta cuatro que sostiene aumentar para 2030 la oferta de profesores

⁶ Fuente: <https://es.unesco.org/node/266395>

calificados dado que son indispensables para garantizar la equidad en la educación y se los propone como la clave para la consecución del resto de las metas⁷.

⁷ Fuente: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>

CAPÍTULO 3

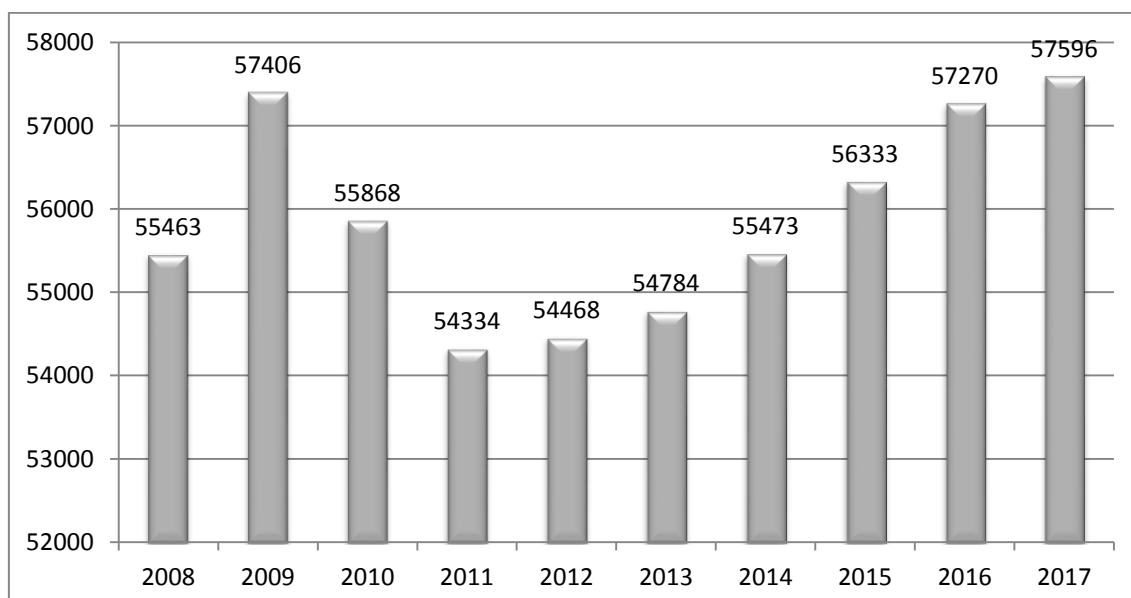
La interrupción de la trayectoria escolar en una escuela secundaria de la ciudad de Rosario: el caso de la Escuela V

En este capítulo se presentarán algunas características de la matrícula escolar en la educación secundaria para la Regional VI del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y puntualmente la estadística en Rosario. Posteriormente se presentará el análisis de un establecimiento educativo de la educación secundaria de dicha ciudad, seleccionado a los fines de analizar la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar.

3.1. La matrícula educativa en la Región VI y en Rosario

Rosario es parte constitutiva de la denominada Región VI del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe -en los anexos podrán visualizarse todas las localidades que constituyen dicha regional-. Para esta región educativa las estadísticas aportan los siguientes datos: según la serie histórica 2008-2017⁸ hasta el año 2017 había una matrícula de casi 60.000 estudiantes en toda la región.

Gráfico N° 9: Evolución de la matrícula para la Región VI. Años 2008-2017



Fuente: elaboración propia con datos extraídos de Estadísticas Educativas: serie histórica 2008-2017. Provincia de Santa Fe (2018)

⁸ Fuente: Estadísticas Educativas: serie histórica 2008-2017; Provincia de Santa Fe

Específicamente para la ciudad de Rosario la estadística arroja un total de 33.220 estudiantes al día de la fecha -septiembre de 2019-, de los cuales 10443 corresponden a la educación media técnica y 22777 cursan en la educación media orientada⁹.

En la ciudad existen cuarenta y seis escuelas secundarias -este dato corresponde a escuelas de educación secundaria orientada y escuelas de enseñanza media-; siete escuelas medias transferidas; diecisiete escuelas técnicas y diez escuelas técnicas transferidas; lo que hace un total de ochenta establecimientos escolares¹⁰.

Cada uno de estos establecimientos pertenece a alguna de las categorías establecidas para las escuelas -escuelas de primera, segunda o tercera- según algunas variables que son tenidas en cuenta para asignarles la categoría, fundamentalmente según el nivel de matrícula-. La organización seleccionada para el presente análisis corresponde al grupo de escuelas con categoría 2.

3.1.1. Caracterización socioeconómica y contexto general de la institución analizada

La organización seleccionada para el análisis de la problemática planteada en esta investigación, se encuentra ubicada en lo que se denomina Distrito Sur de la ciudad de Rosario; localizado geográficamente entre los siguientes límites: al Norte calle Amenábar, Av. San Martín y Av. 27 de Febrero; al Este el río Paraná; al Sur el arroyo Saladillo y al Oeste Av. San Martín, vías del FFCC Mitre y Br. Oroño. El distrito cuenta con una población de más de 146.000 habitantes y una gran oferta de servicios como hospitales, centros de salud, espacios culturales y recreativos y el Centro Municipal de Distrito Rosa Ziperovich.

La Escuela V se ubica en el área norte del distrito, en lo que oficialmente es denominado Barrio General San Martín -comúnmente nombrado como barrio La Tablada- El entorno de la escuela está constituido por varias organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, entre las primeras se encuentran: la Escuela Primaria N° 1235; Escuela Técnica N° 463; Escuela Técnica N° 465; Escuela Técnica N° 697; Escuela Primaria N° 615; EEMPA N° 8057; CONICET; Centro de Salud Eva Perón; Centro de Salud Luis Pasteur; Escuela Provincial de Cine y Televisión de Rosario; el Centro Universitario de Rosario, entre otras.

⁹ Fuente: información obtenida a través de informantes claves del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

¹⁰ Fuente: información brindada por informantes claves del Ministerio de Educación (Integradores de Fortalecimiento Institucional)

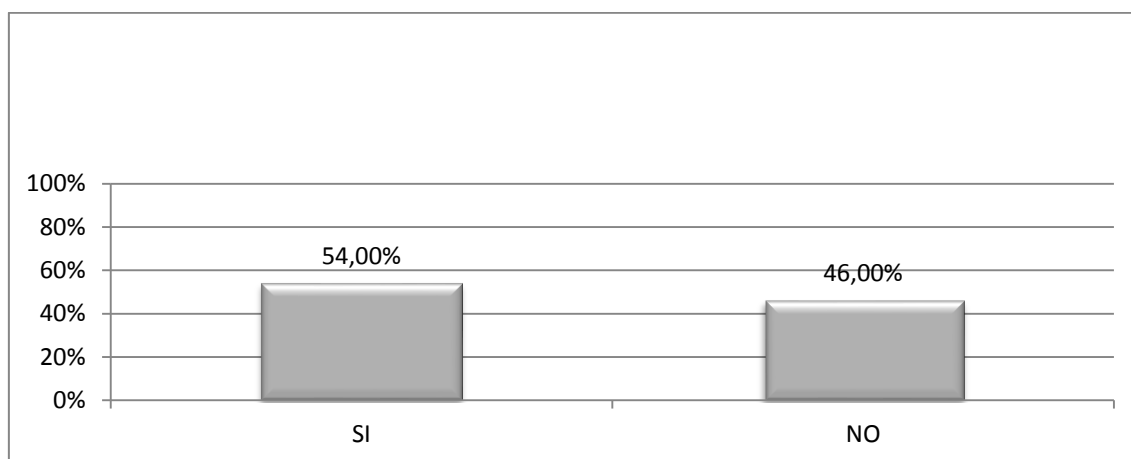
Entre las organizaciones no gubernamentales que se hayan en el entorno más próximo es posible identificar: Biblioteca Popular Pocho Lepratti, Biblioteca Popular Constancio Vigil; Asociación Vigil: Ejército de Salvación; Club La Aurora; Parque Irigoyen; Club Atlético Central Córdoba; Club Atalaya; entre otras.

En el marco del cuestionario aplicado a los profesores de la organización analizada, se les consultó a los profesores respecto a si conocen o no las instituciones que están alrededor de la escuela: el 54% de los encuestados respondieron que sí y el 46% manifestó desconocerlas.

Al conjunto de docentes que manifestaran conocer las instituciones del entorno se les solicitó que identificaran cuáles. Aquí es preciso expresar que solo en tres casos la respuesta se centró en instituciones que están por fuera del radio más cercano a la institución analizada, es decir que cuando los docentes manifiestan conocer las instituciones del barrio se están refiriendo a aquéllas que están en un radio muy acotado y son instituciones que están vinculadas con la trayectoria misma de la escuela.

El motivo por el que se incorporó esta pregunta responde a la idea sostenida por Etkin (2000) respecto a que las organizaciones son entramados que constituyen realidades intersubjetivas, donde sus integrantes esbozan un modo de ser que también está influenciado por la relación -o no- con el contexto externo. Desde allí es que se propuso recrear esa vinculación de la organización analizada entre lo interno y lo externo.

Gráfico Nº 10: Nivel de conocimiento de las instituciones del entorno de la escuela



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Esto pudo ser corroborado con la vicedirectora al ser consultada por la relación con las instituciones y organizaciones del entorno, al respecto comentó que con quien sostienen mayor vínculo es con una asociación civil que funciona en el mismo edificio de la escuela y al mismo tiempo existe una estrecha relación entre el presidente de la cooperadora y de dicha asociación, puesto que es parte de la comisión directiva de la misma.

Relata que tenían un muy buen vínculo con el centro de salud del barrio -Luis Pasteur- y que si bien lo sostienen, menciona que en efector de salud se encuentran desbordados por lo que a partir de 2015 esta relación se complejizó ya que “no es fácil sostener los vínculos”¹¹.

Ediliciamente la escuela se aloja en un edificio que data de los años setenta y cuenta con una estructura de siete pisos. Actualmente el último de ellos se encuentra clausurado desde hace algún tiempo y en cambio aquéllos que se encuentran cotidianamente en actividad son los pisos en los que se ubican las aulas -del tercero al sexto- estructurado cada uno de ellos por cuatro salones de clases -excepto el sexto que tiene sólo tres-, una sala de preceptores en cada uno, una sala de preceptores generales en el tercer piso y una portería también en cada piso¹².

A la vista se observa un edificio algo deteriorado, con algunos espacios que carecen de mantenimiento y desde el ingreso –una puerta de vidrio sin ninguna identificación- hasta la reja de entrada se visualiza un lugar con poca iluminación y algo desaseado. Algunos espacios denotan desánimo y poca pertenencia, otros muestran una identidad

¹¹ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

¹² Fuente: información obtenida a partir de una recorrida realizada por la institución en compañía de una de las vicedirectoras, en el mes de julio del año 2019.

que no termina de ser definida. Si bien algunas aulas son más grandes que otras, el día de la visita¹³ había muy pocos estudiantes -un promedio aproximado de seis estudiantes por aula en el turno mañana-.

En el caso de la sala de profesores, a ésta se la notaba un poco mejor acondicionada, pero la sala que está destinada al usufructo de una orquesta sinfónica no se encontraba en las mismas condiciones, simbólicamente (Bourdieu, 2014) era un espacio algo abandonado (Landreani, 1998). Situación similar se evidenció con el laboratorio, el día de la visita se lo encontró desordenado, desaseado –es un espacio que se utiliza pero no como laboratorio-. De igual manera se observó el lugar donde los estudiantes realizan actividad física -un gimnasio muy grande que incluye duchas y vestuarios- en este caso se evidenció el nivel de deterioro en términos generales. En cambio las salas donde funcionan la Secretaría y la Dirección son espacios algo más ordenados, que invitan a estar y alojan un poco más.

En este caso, el sentido de la descripción detallada en los párrafos precedentes atiende a la idea de pertenencia que puede expresarse y percibirse en las organizaciones cuando es posible transitarlas. Es decir que parte de la cultura organizacional también puede ser analizada a través de los espacios físicos que estructuran a una organización.

Respecto a las características socioeconómicas de los estudiantes que actualmente concurren a la Escuela V y sus entornos familiares, la vicedirectora sostuvo que al día de la fecha¹⁴ hay muchas personas desempleadas. Las familias que aún conservan algún integrante con empleo, por lo general se respaldan en las mujeres que habitualmente están vinculadas al trabajo doméstico o en algunos casos son enfermeras. Por su parte los varones en general son obreros; una de las prosecretarias afirma que “hay muchos cuentapropistas, muy eventualmente algunos transportistas, y dos docentes y dos o tres profesionales”¹⁵.

Para el nivel de instrucción de los familiares de los estudiantes¹⁶, menciona que la gran mayoría poseen primaria completa; un gran porcentaje de personas con secundaria incompleta, al tiempo que un porcentaje inferior de aquéllos, poseen

¹³ Julio de 2019

¹⁴ Septiembre de 2019

¹⁵ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019. Una de las prosecretarias tuvo un momento de participación en la entrevista.

¹⁶ Este dato, al igual que la caracterización socioeconómica de los familiares de los estudiantes, puede obtenerse a través de SiGAE Web según referenció una de las prosecretarias.

secundaria completa. En el caso del nivel superior o universitario son muy excepcionales los familiares que tienen este nivel de instrucción.

3.1.2. Composición de la planta docente y del equipo directivo de la Escuela V

El equipo directivo está conformado por tres personas, una directora y dos vicedirectoras –una para el turno mañana y otra para turno tarde- cada una de ellas forma parte de la escuela hace varios años aunque ninguna de ellas es titular en el cargo. En el caso de la vicedirectora entrevistada su antigüedad en el cargo es de sólo un año pero forma parte de la escuela desde hace casi dieciocho años al tiempo que da clases en la misma organización en el turno tarde -en este caso cuenta con veintiocho horas titulares, de las cuales algunas están licenciadas por su cargo de mayor jerarquía-.

Para el caso de la directora, la misma hace más de treinta y dos años que forma parte de la escuela, es directora desde inicios del año 2017 y formó parte del equipo directivo anterior hasta entonces -durante nueve años como vicedirectora- y también es profesora titular de la institución. La vicedirectora del turno tarde forma parte del equipo directivo desde los primeros meses del año 2018. A cada uno de estos cargos se accede por escalafón docente.

En el caso de los profesores, éstos también son seleccionados por escalafón docente y es una tarea que realiza la secretaría de la escuela. Según relató la vicedirectora entrevistada tienen un movimiento de docentes que genera reemplazos constantemente y afirma que esto se debe a las condiciones laborales existentes, dado que muchas veces los docentes se ven agobiados y esto los lleva a tomar las licencias que el sistema contempla. Al respecto menciona que se encuentran en “la más rancia soledad”¹⁷.

Es importante mencionar la gran diferencia que existe entre la cantidad total de profesores que forman parte de la escuela y quienes generalmente asisten a las reuniones plenarias -estas se realizan cada tres meses aproximadamente- dado que del total, estimativamente sólo un 30% son los que concurren¹⁸.

Al ser consultada respecto a cómo logran salvar este desencuentro con un porcentaje elevado de profesores, la vicedirectora responde que lo hacen a través de circulares y notificaciones “lo que pasa es que vos tenés docentes que tienen mucha identidad con

¹⁷ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

¹⁸ Fuente: información brindada por la directora y corroborada en la investigación.

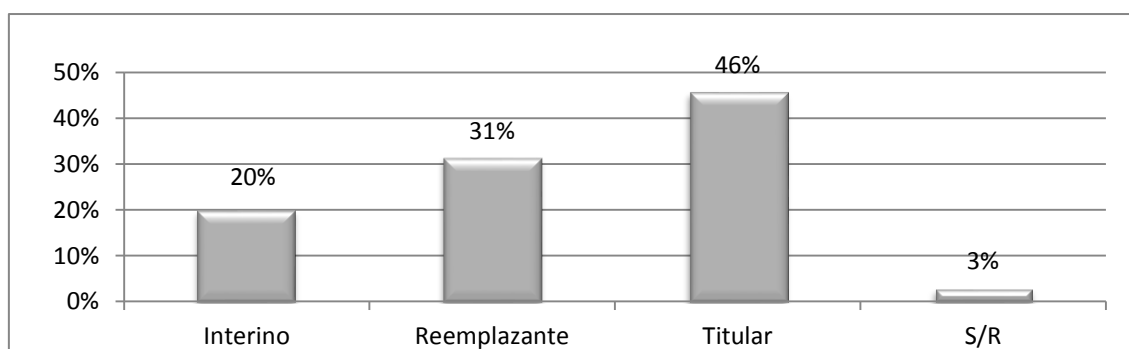
la institución y que no importa si no pueden venir a la plenaria, tenés el docente que tiene tres o cuatro horas cátedra (...) que tienen un vínculo muy fuerte y hay otros que no, que transitan”¹⁹.

Respecto al universo total de profesores y su carga horaria en general, sostuvo no conocer ese dato pero que creía que la mayoría tenía una carga horaria muy abreviada “(...) vos tenés compañeros que tienen tres horas cátedra que no hacen a la vida institucional (...) nosotros tenemos una inestabilidad impresionante, sacando los profesores que son los de mayor carga horaria”²⁰.

Para caracterizar la población encuestada es necesario expresar que se entregaron cincuenta cuestionarios a los docentes presentes en la plenaria desarrollada el día 14 de abril de 2019, de los cuales se obtuvieron treinta y cinco respuestas, es decir un nivel de respuesta del 70%. Cabe aclarar al mismo tiempo que los docentes que son parte de la escuela son alrededor de 163 -según información brindada por la vicedirectora- de ese universo la cantidad de docentes que participa de las plenarios son alrededor de entre cuarenta y cincuenta personas, pero el día de la encuesta asistieron más de sesenta docentes.

Del universo encuestado, el 20% son varones y el 77% mujeres, el 3% restante no respondió. De este total hay un 20% de docentes cuya situación de revista es interino, un 34% son reemplazantes y un 46% son docentes titulares. A continuación en el gráfico podrá observarse esta distribución:

Gráfico N° 11: Situación de revista de los docentes encuestados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

¹⁹ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

²⁰ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

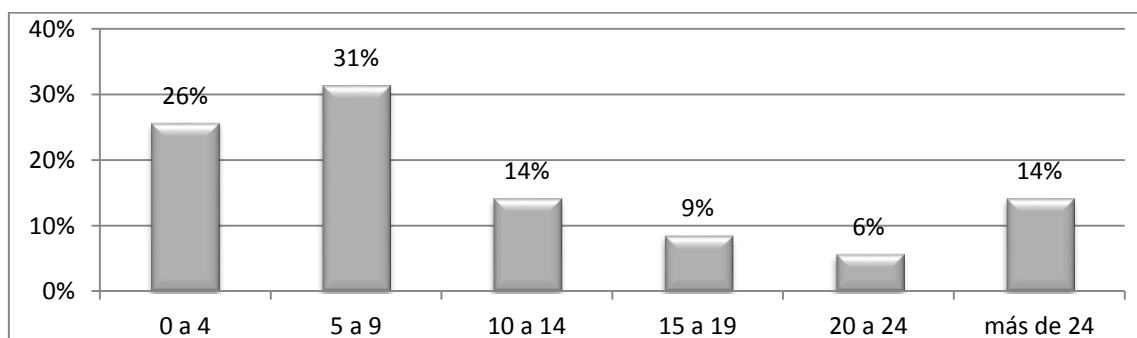
Es habitual escuchar en el ámbito de la educación secundaria, la referencia a una problemática que afectaría el proceso de trabajo adentro de las escuelas: la idea de que si los docentes son reemplazantes -por caso- es difícil trabajar la pertenencia a la institución. En algunos casos esto puede ser real y en otros casos debe analizarse con detenimiento.²¹

Para el caso analizado y según los datos expresados en el párrafo anterior, el 66% de la planta docente está constituida por docentes titulares más docentes interinos, esto implica que son parte de la institución analizada con una regularidad laboral establecida. Si bien el porcentaje de reemplazantes es relevante -y será un punto a analizar- muchos más son los docentes que podría afirmarse que están establecidos.

A continuación se verá la cantidad de horas asignadas que poseen en este esquema, puesto que también es un dato importante a tener en cuenta cuando se hace mención a la pertenencia institucional como manifestación de esa cultura interna que caracteriza a las organizaciones.

Se les consultó a los profesores la cantidad de años que acumulan en el ejercicio de la docencia y al mismo tiempo la cantidad de horas que desempeñan en la institución estudiada. Para el primer punto las respuestas obtenidas reflejan que un 26% de los encuestados ejerce la docencia hace muy poco tiempo -entre cero y cuatro años-; un 31% entre cinco y nueve años; un 14% lo hace desde entre diez y catorce años; un 9% entre quince y diecinueve años, entre veinte y veinticuatro años lo hace un 6% y más de veinticuatro años de ejercicio representan el 14% de los docentes. Es decir que la escuela analizada tiene en su haber una planta docente con un desempeño de la profesión -que si bien es muy heterogénea- puede describirse como prolongado.

Gráfico N° 12: Cantidad de años de ejercicio de la docencia de los profesores encuestados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

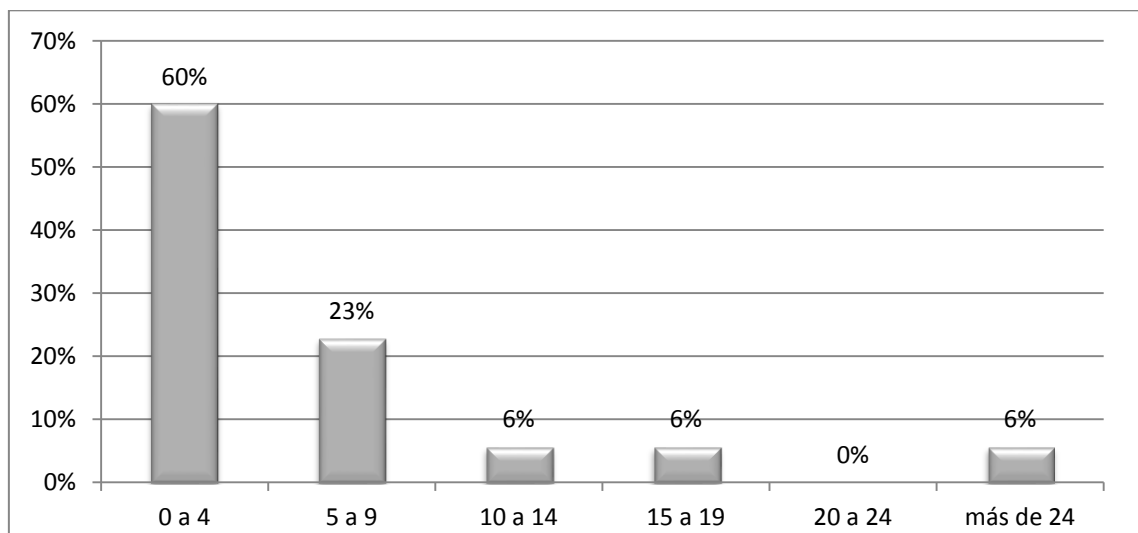
²¹ Fuente: conversación informal con informante clave (supervisor)

Para el segundo punto –la cantidad de horas que desempeñan en la organización analizada- los profesores que representan el 60%, se desempeñan hace no más de cuatro años, el resto -el 40%- son profesores que se desempeñan en la institución hace más de 5 años, siendo -de este universo- el 23% los profesores que se desempeñan hace entre cinco y nueve años. Esto significa que el caso analizado presenta una alta composición de profesores con un desempeño en la institución relativamente nuevo.

También es habitual escuchar que otra de las problemáticas que puede presentar el modo de trabajo al interior de las escuelas, muchas veces se ve afectado por la cantidad de profesores que tienen una trayectoria muy extensa en el tiempo y eso obstaculizaría la implementación de nuevas lógicas. A continuación se verá la composición de la Escuela V en este sentido.

Hasta el momento el caso analizado presenta una planta de docentes que cuenta con un grupo relevante de profesores que ejercen la docencia desde hace mucho tiempo, pero a la vez varios de ellos son relativamente nuevos en la organización estudiada, en ese contexto el dato más relevante es la cantidad de horas que tienen asignadas en la escuela estudiada.

Gráfico N° 13: Cantidad de años de desempeño de los profesores encuestados

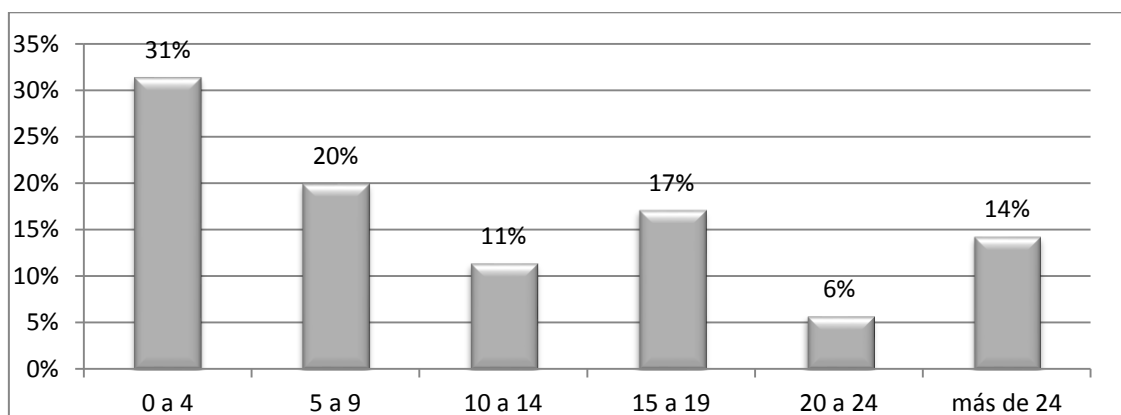


Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Sólo un 31% del universo encuestado trabaja entre cero y cuatro horas, el resto trabaja a partir de cuatro. Si se agrupan los profesores del segundo universo se obtiene que casi el 70% de los profesores está más de cinco horas en la escuela y de este universo los valores más altos son que un 20% tiene una carga horaria de entre cinco y nueve horas, el 17% entre quince y diecinueve y un 14% más de 24.

De aquí es posible advertir entonces que la escuela seleccionada está compuesta por un gran porcentaje de profesores que poseen una trayectoria de trabajo prolongado, muchos de ellos se desempeñan recientemente -o hace poco tiempo que lo hacen- en la escuela y al mismo tiempo tienen una cantidad de horas asignadas en ella.

Gráfico N° 14: Cantidad de horas asignadas en la organización analizada



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Este y los puntos mencionados anteriormente son relevantes en términos de las representaciones que se van configurando en el cuadro de la cultura organizacional que presenta la escuela, tal como se sostuvo en el capítulo dos.

3.1.3. Las prácticas de los miembros del equipo directivo y su vínculo con el resto de los actores que conforman la Escuela V: sus micro-relaciones de poder

Para identificar de qué manera se dan algunas interacciones entre distintos actores al interior de la escuela y entre los propios integrantes del equipo directivo se les consultó a los profesores, en primer lugar cuáles son los espacios de intercambio que utilizan para relacionarse con sus colegas profesores; con qué frecuencia algún miembro del equipo directivo visita su aula; con qué frecuencia se vinculan con la preceptoría, con la secretaría, con los familiares de los estudiantes, con el equipo directivo y con los asistentes escolares. A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada uno de los puntos mencionados.

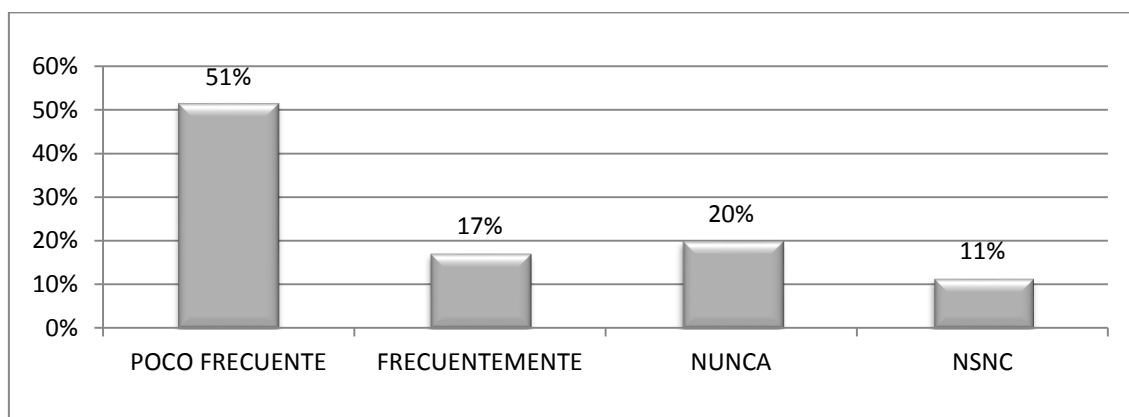
En relación a los espacios de intercambio entre profesores y según cantidad de respuestas obtenidas, el lugar más utilizado a tal fin es la sala de profesores -casi un 89% de profesores marcaron esta opción-; en segundo lugar identificaron al hall de ingreso de la institución -en este caso representan un 31%-; las otras opciones

presentan muy pocas respuestas en comparación con las dos anteriormente mencionadas²².

Esto se vincula al hecho de que en la visita donde se pudo transitar el edificio en su totalidad, la sala de profesores presentaba características de pertenencia a diferencia de otros espacios. Son éstos elementos para ir tensionando algunas ideas que forman parte de la cultura organizacional de una organización y de cómo se va construyendo el entramado de relaciones que se traducen luego en las prácticas institucionales.

En relación a la frecuencia con que algún miembro del equipo directivo visita sus aulas, los encuestados respondieron de la siguiente manera:

Gráfico N° 15: Frecuencia de visita al aula de algún miembro del equipo directivo



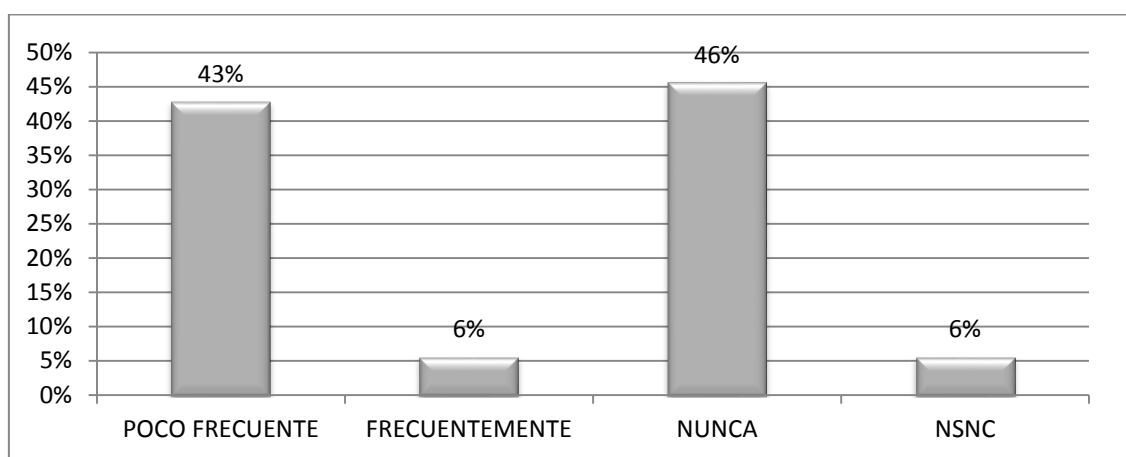
Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

En este caso, el 51% de los encuestados respondió que es poco frecuente que algún miembro del equipo directivo visite su aula, mientras que un 20% manifestó que nunca lo hacen. Sólo un 17% respondió que lo hacen con frecuencia. El dato del 11% restante se debe a la cantidad de profesores reemplazantes que transitaban su primer día en la escuela o que hace muy poco tiempo que se desempeñan.

En cuanto a la frecuencia con que los profesores se relacionan con el entorno familiar de los estudiantes, a continuación se presentan sus respuestas:

²² Dentro de las opciones estaban: sala de profesores, biblioteca, patio, vereda de la institución, bar, sala de música, hall de ingreso, otros

Gráfico N° 16: Relación de los profesores con los entornos familiares de los estudiantes



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

El 46% de los profesores manifiesta no relacionarse nunca con los familiares de sus estudiantes, mientras que un 43% sostiene hacerlo poco frecuentemente y sólo un 6% dice relacionarse frecuentemente.

Para este último caso se les solicitó que explicitaran los motivos por los cuales se relacionan y en este caso las respuestas esgrimidas y reiteradas fueron: la conducta de los estudiantes, su rendimiento escolar y el incumplimiento de actividades. La respuesta más significativa fue "en las secundarias no es común que se acerquen los padres"²³.

En este sentido la vicedirectora relata que tratan de hablar con las familias, el día de la entrevista habían convocado a los familiares de algunos estudiantes que

"son re buenos, pero no hacen nada (...) y después terminas perdiéndolos porque más que las llamadas nuestras o de un preceptor (...) vos no tenés a nadie más que vaya a la casa de esos pibes para preguntarles porqué están faltando a la escuela, nadie, si no somos nosotros no se lo dice nadie (...) en estos sectores están abandonados a su suerte (...) llega un momento que tenés que mirar sin mirar (...) el docente carga solo y a su vez vamos de escuela en escuela"²⁴.

²³ Fuente: respuestas obtenidas al cuestionario aplicado a los profesores el día 10 de abril de 2019.

²⁴ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

Sobre este tema fue consultado también el presidente del Centro de Estudiantes²⁵, quien manifestó:

“Ese es otro problema que tenemos con esta gestión, porque las familias no están tan cerca de acá, siempre se les comunica desde la escuela el tema de las notas por ejemplo pero nunca una reunión de padres (...) no hay mucha charla, relación entre profesores, directivos, y padres, está muy cerrado eso y es un problema para nosotros (...) porque hubo muchos problemas de comportamiento con los de primero y nunca hubo una reunión para charlar sobre eso, sí hubo charlas individuales pero nunca es colectivo como para poder charlarlo y entender por qué actuaban así sus hijos (...) y cuando tuvimos ese conflicto en primero no nos tomaron en serio, nos faltaron el respeto y pedimos una reunión de padres entre profesores y Centro de Estudiantes también para poder explicar qué pasó, porque nosotros fuimos más testigos de eso que los propios directivos (...) no se podía seguir dando esa situación de bullying, de maltrato (...) hasta que un momento se calmaron porque los directivos dijeron que si se seguían portando así iban a tomar algunas medidas como cambiarlos de escuela, de turno, de división y esa fue la solución, darles miedo en vez de charlarlo y entenderse entre ellos y hubiera sido mejor una charla porque yo opino que la persona que maltrata a alguien es porque en su casa es maltratado o en algún lugar es maltratado entonces viene a la escuela a desahogarse y creo que en vez de meterle miedo, en ese momento era mejor hablar (...). No fue la mejor solución pero tuvo efecto en este caso, en otro caso podría haber seguido (...) y fue meterle miedo porque yo tengo poder y me “va a tener miedo porque sabe que yo puedo ponerle tantas amonestaciones, echarlo de la escuela o hacer que no lo aprueben”.²⁶

Sin lugar a dudas las características señaladas en relación a las respuestas de los profesores y los relatos de las entrevistas son expresiones de las micro relaciones de poder como sostenía (Foucault, 1979) que se van entrelazando, reproduciendo y circulando entre los distintos actores que componen la organización escolar. A

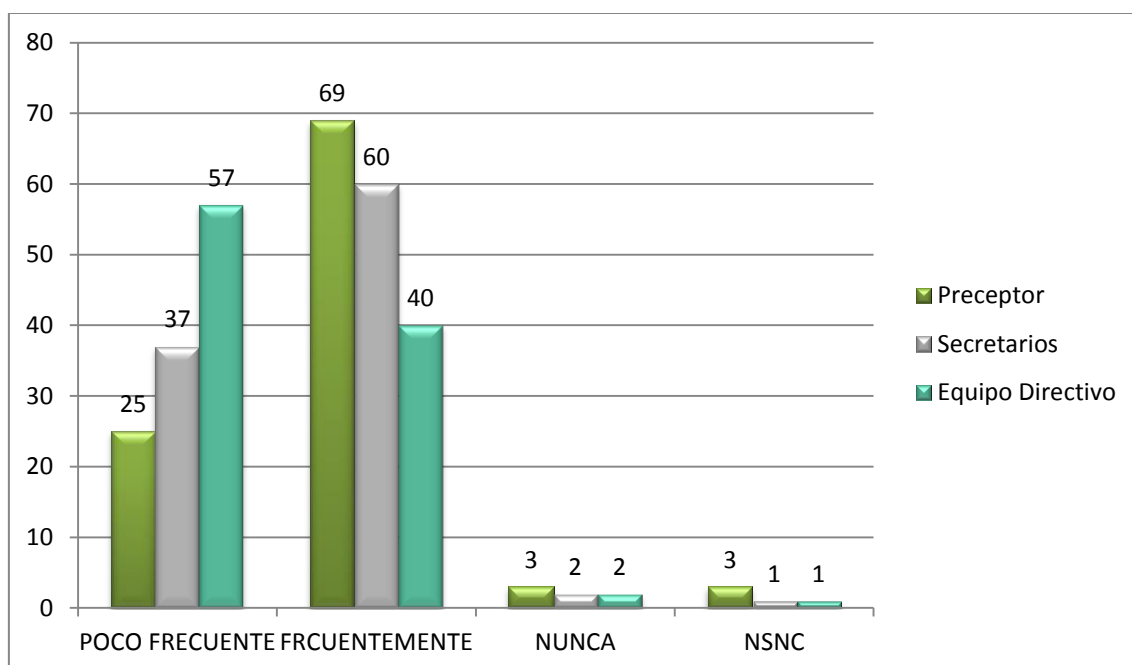
²⁵ Asumió su cargo hace dos meses –julio de 2019-. “En el centro de estudiantes participo desde que empecé en primer año, ahora estoy en tercero, sólo que venía de la tarde y este año me pasé a la mañana (...) porque tuve un par de problemas con algunos compañeros que recurrieron a la violencia pero no pasó a mayores y entonces me pasé (...). Yo vengo de Villa Gobernador Gálvez, allá no hay muchas escuelas y la mayoría son técnicas o privadas, entonces muchos chicos de allá vienen a Rosario a estudiar (...). Los que participamos activamente somos siete, en realidad tendríamos que ser trece porque serían presidente, vicepresidente y secretario más los diez delegados, pero somos presidente, vicepresidente, secretario y tres o cuatro delegados que son activos, los que se ponen la camiseta y...¿por qué no participan todos los que deberían? Porque hay algunos a los que no les interesa o lo toman en chiste, no me toman en serio, piensan que un pibe de diecisiete años no puede dirigir un centro de estudiantes (...) el día que asumí el cargo y que hice mi primera reunión vinieron solamente dos personas”.

²⁶ Fuente: entrevista en profundidad realizada al presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela V, el día 26 de septiembre de 2019.

continuación se presentan otras características de esos micro-entramados a partir de las respuestas al cuestionario aplicado.

El actor con quién sostienen mayor relación los profesores encuestados, es el preceptor: un 69% indicó que lo hace frecuentemente, mientras un 25% sostuvo que su relación es poco frecuente. Para el caso de la secretaria un 60% respondió que se relaciona frecuentemente y un 37% lo hace poco frecuentemente y en el caso de la relación con el equipo directivo, la cuestión se invierte dado que un 40% de los docentes encuestados se vincula frecuentemente y un 57% lo hace de manera poco frecuente.

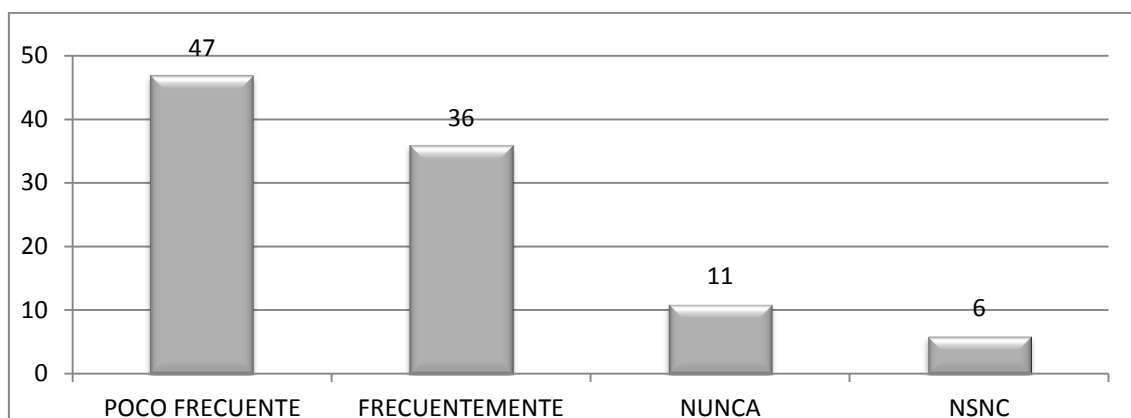
Gráfico Nº 17: Nivel de relación de los profesores con preceptores, secretarios y equipo directivo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Finalmente, la relación de los profesores con los asistentes escolares presenta las siguientes características: 47% de los docentes sostiene un vínculo poco frecuente mientras que un 36% tiene una relación más frecuente, lo distintivo en este punto es que un 11% manifestó no relacionarse nunca, mientras que con el resto de los actores -con mayor o menor frecuencia- los profesores sostienen algún grado de vinculación.

Gráfico Nº 18: Nivel de relación de los profesores con los asistentes escolares



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Lo distintivo de esta situación en relación a los asistentes escolares, es que los estudiantes tienen una mirada algo diferente respecto de este actor, en palabras del presidente del Centro de Estudiantes:

“Con ellos sí nos llevamos bien, son parte de los no docentes, respetan lo que tienen que respetar, el horario de entrada y salida y cuando hizo frío nos preparaban mate cocido, tenemos una muy buena relación con ellos, con los porteros de la tarde también, ellos nos entienden; con ellos nos desahogamos cuando los directivos no nos entienden, nos hacen pensar y a veces nos dan soluciones (...) charlar con ellos es mejor que charlar con los directivos (...) es como una gran mano para nosotros (...) es como muy por abajo pero también son parte de la institución y a veces se los trata como que no lo son”²⁷.

En este punto hay dos cuestiones a tener en cuenta: en primer lugar la frecuencia de las vinculaciones entre distintos actores se va dando de manera jerárquica e inversamente proporcional, es decir que a mayor jerarquía menor frecuencia y a menor jerarquía, mayor frecuencia, tal como muestra el gráfico. En segundo lugar y más relevante aún es el relato de la entrevista al presidente del Centro de Estudiantes, aquí queda de manifiesto ese desencuentro que existe al interior del formato tradicional de escuela como sostiene (Romero, 2017) y tal como se sostuvo en el marco teórico.

Siguiendo con la idea de cómo se van entramando las relaciones institucionales y las prácticas que ello conlleva, la vicedirectora relata que dejaron de realizar los viajes que hacían a Embalse y a Chapaldmalal dado que la situación económica de los estudiantes fue decayendo y se torna complicado que puedan afrontar los gastos. En

²⁷ Fuente: entrevista en profundidad realizada al presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela V, el día 26 de septiembre de 2019.

este sentido fue consultada entonces sobre la tarea conjunta que para este caso puede ponerse en marcha, específicamente se le consultó sobre la Cooperadora y sobre el Centro de Estudiantes.

Sobre la primera no hubo respuesta por lo que se infiere que este tema no ha sido tratado conjuntamente con sus integrantes y respecto al Centro de Estudiantes se le consultó sobre la práctica de pensar en conjunto estas -y otras- cuestiones a lo que su respuesta fue:

“nosotros pensamos muchas cosas en conjunto pero (...) la situación de nuestro Centro de Estudiantes, es una situación muy de inicio, está siempre empezando (...) nosotros no tenemos el centro de estudiantes del Politécnico, ni del Normal 1, no es que con esto esté despreciando a mis alumnos, pero no tienen el grado de politización que tienen los sectores medios o medios altos, con cierta formación previa, por eso te hablaba del capital cultural (...) a los sectores populares nos han robado todo. En realidad ellos están preocupados por las relaciones intraescolares, las relaciones humanas entre los estudiantes y que eso funcione, tiene más que ver con la convivencia, esas son las problemáticas que ellos hoy se están planteando. A mí me hubiera encantado que vayan a la marcha del 16 de septiembre y ver la bandera de V (...) pero no estaba (...) no es una problemática que les sea cercana, no son chicos que estén politizados en el sentido de la defensa de lo colectivo general, entonces ellos pueden hasta esto, hasta lo humano, hasta evitar que se peleen dos chicas de primer año y que tenés que trabajarlo mucho para que no se traslade a la lógica del conventillo (...) pero no pueden dar un salto todavía”²⁸.

Por su parte se le consultó al presidente del Centro de estudiantes si estaban pensando en próximas actividades y esto manifestó al respecto:

“Estamos pensando en hacer una actividad con todos los alumnos que sea de convivencia para que se empiecen a conocer porque (...) hay muchas historias diferentes. Estamos pensando en una jornada recreativa con talleres y empezar a charlar lo que es trabajo, para empezar a charlar lo que es la capacitación, cómo hacer un CV cosas que son necesarias, que no se dan en la escuela pero que te pueden dar una mano, hay muchos chicos que ya quieren armar su CV y empezar a trabajar, ya tienen dieciocho, diecinueve, veinte, entonces necesitan esa mano y hay gente capacitada que nos pueden dar esas clases o esos talleres, hay muchos que necesitan

²⁸ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

saber cómo votar, cómo buscarte en el padrón, cómo hacerte el documento, cómo hacer impuestos”²⁹.

Nuevamente queda en evidencia este gran desencuentro del siglo XXI a causa de intentar seguir replicando una educación que esté dirigida a la clase media y que se conformen élites, tal como se sostuvo en el Capítulo 1. En la actualidad lo que se presenta en las aulas son estudiantes de contextos y orígenes diversos, esa heterogeneidad tensiona el formato tradicional en desventaja de los estudiantes a partir de ejercer un poder cultural y pedagógico que necesariamente deja excluidos a muchos.

El presidente del Centro de Estudiantes fue consultado al mismo tiempo sobre la relación institucional que mantienen con el equipo directivo y sobre las prácticas en las que se materializa: “(...) justamente ahora estamos con el proyecto Parlamento del Sur para las escuelas secundarias, pero tuvimos algunos inconvenientes con la escuela porque no me presentaron los libros ni el proyecto, entonces no sabía nada, me lo dijeron hace una semana entonces tuve que terminarlo a las corridas y recién hoy lo terminé y bueno, lo tengo que subir”³⁰.

Al ser consultado sobre la relación entre estudiantes y profesores reflexionaba:

“Sinceramente hay profesores con los que me llevo bien, con todos me llevo bien (...) pero hay profesores que no respetan lo que es ser un profesor, faltan sin ninguna causa o faltan poniendo alguna excusa, por ejemplo la profesora de matemática que tengo yo falta casi a todas las clases, habrá venido en lo que va del año a siete clases solamente y con eso nos aprobó los dos trimestres y hay algunos profesores que no se toman en serio eso de ser profesor; lo hablamos con la vice dirección y nos dijeron “bueno, tiene sus problemas” y está bien, lo entendemos, todos tenemos problemas en nuestras casas pero lo que pasa es que avisan a último momento y los reemplazantes vienen los últimos veinte minutos entonces nadie quiere hacer nada porque queda poco tiempo para trabajar, no aprendemos nada (...) y ya muchas veces lo hablamos con la Dirección para ver cómo se puede arreglar y ver que un reemplazante venga antes porque perdemos mucho tiempo, hay

²⁹ Fuente: entrevista en profundidad realizada al presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela V, el día 26 de septiembre de 2019.

³⁰ Fuente: entrevista en profundidad realizada al presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela V, el día 26 de septiembre de 2019.

algunos compañeros a los que no les importa pero a mí sí me importa, para algo vengo a la escuela”³¹.

En base a obtener información que reconstruya los lazos tejidos entre distintos actores al interior de la escuela también se le consultó cómo es la relación entre preceptores y estudiantes y al respecto formuló: “es muy parecida a la de los profesores también, faltan cada tanto (...) pero con los que son titulares sí la relación es más cercana, se charlan las faltas, nos juntamos, charlamos, tomamos mates en alguna hora libre, tenemos otra relación que no es tan cerrada como la de profesor y alumno”³².

Desde el año 2017 el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y en el marco de la Formación Docente a través del Programa Escuela Abierta, se ha universalizado para todas las escuelas de todos los niveles y modalidades una práctica que tiende a tensionar algunas de las jerarquías establecidas al interior de las aulas: esta práctica se denomina Tertulias Dialógicas Literarias -se plantean fundamentalmente para que las desarrollen los estudiantes pero es una práctica que puede aplicarse con todos los actores de una institución-³³.

Al referirse a las tertulias el presidente del Centro de Estudiantes relata que:

“las hacemos cada tanto (...) siempre con la ayuda de un mayor porque no podemos actuar desde el Centro de Estudiantes (...) siempre nos retan por lo mismo porque no somos nadie adentro de la escuela para hacer algo sin avisar a un directivo o a un mayor, entonces siempre tenemos que tratar de hacerlo con un profesor, si lo hacemos de parte del Centro de Estudiantes siempre tiene que ser con un profesor X no siempre puede ser el tutor o el facilitador, porque tiene que haber un adulto que esté ahí por si pasa algo pero nunca pasa nada porque no hacemos cosas que nos pongan en peligro, siempre son lecturas o encuestas, pasamos a dar charlas (...) por ahí hay profesores que si vienen de mal humor no nos permiten pasar al salón a hablar con los estudiantes, entonces antes de hacer algo primero lo hablamos con la directora y si hay algún profesor que sabemos que es mala onda le decimos que vamos de parte de la vice directora y ahí sí nos dejan (...) nadie, ni los profesores ni los alumnos nos respetan ni entienden porque aunque seamos jóvenes podemos generar algo lindo, tranquilo y colectivo”.

³¹ Fuente: entrevista en profundidad realizada al presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela V, el día 26 de septiembre de 2019.

³² Fuente: entrevista en profundidad realizada al presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela V, el día 26 de septiembre de 2019.

³³ Podrá obtenerse más información en <https://campuseducativo.santafe.gob.ar/nuevo-blog-de-escuela-abierta/>

Finalmente fue consultado por la relación de los estudiantes con asistentes escolares, secretarios, prosecretarios, etc, y esto afirmaba:

“Sí, hay buena relación entre ellos (...) creo que se ve muy reflejado lo que es la gestión directiva, yo opino que actúan dependiendo de lo que digan los directivos porque hay veces que los secretarios te pueden tratar re bien y en un momento te tratan re mal porque se les fue diciendo que este alumno es así y los mismos directivos muchas veces no nos han escuchado; pero ahora se llevan bien entre alumnos, secretarios, asistentes terapéuticos. La escuela tiene varios estudiantes con discapacidad y por eso hay algunos acompañantes terapéuticos, capacitadores, gente que nos da una mano con eso y desde el Centro de Estudiantes también tratamos de ayudar, desde el lado del alumno, que nos podamos entender y tener una buena relación entre todos porque somos una institución y nos vemos todos, todos los días, entonces llevarse mal no da, tampoco es tener una relación de “vamos a comer un asado” pero sí de hablar y entendernos”.

De todos estos relatos puede concluirse que las experiencias escolares de los estudiantes son tanto o más importantes que sus propias condiciones materiales de vida en relación a sus trayectorias escolares, tal como sostiene Tenti Fanfani (2008) y como fue mencionado en el capítulo uno, los estudiantes vivencian experiencias dolorosas y muchas veces de manera sistemática.

Queda de manifiesto ese desencuentro que se produce al interior de la organización escolar entre estudiantes, profesores y equipo directivo pero en detrimento de los primeros; el relato del presidente del Centro de Estudiantes lo pone en evidencia, de la misma manera que el relato de la vicedirectora, pueden identificarse dos esquemas muy distintos de cómo conciben unos y otros la alteridad y la otredad.

CAPÍTULO 4

Relación entre partes: cómo pueden incidir algunas estructuras institucionales en la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes de la Escuela V

En este capítulo se desarrollarán aquellos elementos de la cultura organizacional e institucional de la Escuela V, que pueden relacionarse e incidir en la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes de la educación secundaria.

4.1. El entramado de la cultura organizacional en la Escuela V

Para el acercamiento a la vida cotidiana de la escuela analizada fueron necesarias algunas instancias de interacción: con este objetivo la escuela fue visitada en seis oportunidades, en distintos turnos y horarios. La primera visita se desarrolló en los primeros meses del año 2018³⁴, luego a fines del mismo año³⁵. La tercera visita fue en marzo de 2019³⁶, la cuarta en abril de 2019³⁷, la quinta en julio de 2019³⁸ y la sexta en septiembre de 2019³⁹.

En cada una de estas instancias se pudo percibir un clima de trabajo tranquilo, visualizándose un buen diálogo entre los actores que interactuaban, no se percibió tensión en ningún momento entre ellos. Todas las visitas denotaron este clima de amabilidad -a excepción del día en que aconteció la reunión plenaria, en la que circularon algunos discursos e intervenciones algo disruptivos pero que al mismo tiempo se contrabalancearon con otras ideas manifestadas-. Se debatió de dónde obtener el dinero para sostener el mantenimiento mensual del ascensor que utilizan los profesores -el que está destinado a los estudiantes está clausurado-.

El día de la plenaria participaron dos integrantes de una escuela primaria para estudiantes con discapacidad -todas las escuelas secundarias tienen una escuela

³⁴ En esta instancia el acercamiento a la escuela fue en el marco del plan Vuelvo a Estudiar y fue facilitada por una de las consejeras que tiene vínculo con la Escuela V. La vicedirectora del turno tarde fue quien atendió la demanda.

³⁵ En primer lugar se accedió al supervisor de la Escuela V con el fin de vehicular el contacto con la organización. En ese marco se produjeron una serie de llamados telefónicos a la escuela con el objetivo de contactar a su directora.

³⁶ En esta visita se desarrolló una primera charla informal con la directora.

³⁷ El vínculo continuó de manera telefónica y directa con la directora, quien notifica la fecha para asistir a la reunión plenaria que se desarrollaría en el mes de abril.

³⁸ Aquí se realiza un recorrido -junto a la vicedirectora del turno mañana- por el edificio de la escuela, previo acuerdo telefónico con la directora.

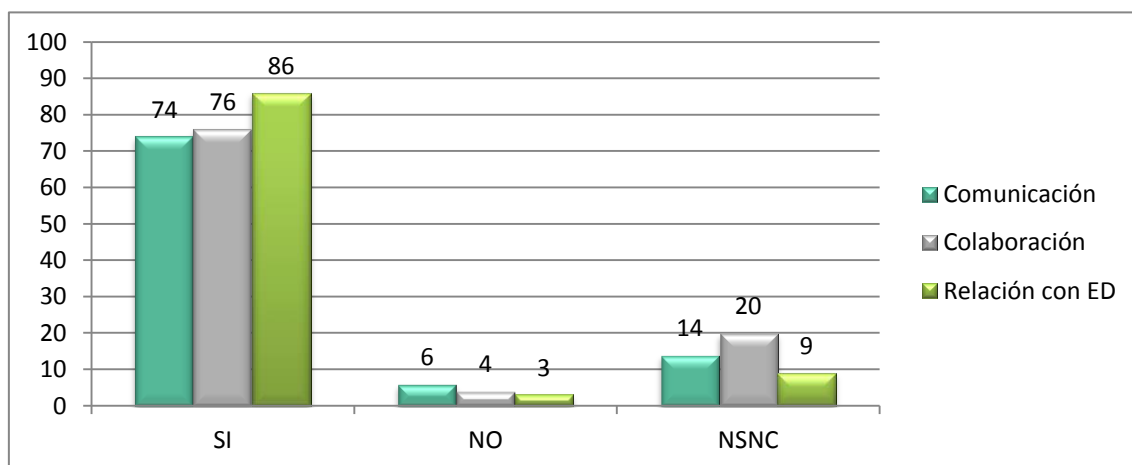
³⁹ Finalmente, en esta visita se desarrolló la entrevista en profundidad a la vicedirectora del turno mañana.

especial asociada por cercanía- en este caso estaban presentes la directora y una de las maestras orientadoras que acompañan a los estudiantes con discapacidad que forman parte de la escuela analizada. El objetivo de su participación era comentar a los docentes algunas cuestiones vinculadas a la trayectoria de estudiantes con discapacidad, su acompañamiento al interior de la secundaria y el soporte de la escuela de referencia.

Sin lugar a dudas la participación de estas dos personas era una necesidad que estaba latente en el cuerpo docente y fue fructífera su presencia para llevar información y orientaciones generales para atender algunas situaciones en concreto. Este intercambio entre instituciones muchas veces es necesario, dado que la escuela no puede abordar en solitario muchas de las cuestiones que se le presentan y es allí donde pueden originarse algunos ruidos en la comunicación, generarse desencuentros entre los integrantes del equipo directivo y hasta incluso resentirse el lazo establecido entre éste y los profesores.

En este sentido se les consultó si los mecanismos de comunicación que existen al interior de la institución son claros o no, a lo que los docentes respondieron contundente y afirmativamente en un 74%. El mismo porcentaje de profesores respondió de modo afirmativo cuando se les preguntó si existen relaciones de colaboración entre los miembros del actual equipo directivo; y finalmente un 86% de los encuestados sostuvo que mantiene una relación directa y fluida con el equipo directivo vigente.

Gráfico Nº 19: Mecanismos de comunicación, relaciones de colaboración y fluidez de la relación con el equipo directivo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Respecto al mecanismo de comunicación establecido para los preceptores la vicedirectora relata que “ya tienen -no la orden- sino una orden construida: cuando vos

veas que fulano falta varios días seguidos y no es de faltar: “llamálo”; o ellos ya vienen y te dicen: “che lo llamé dos veces y nada ¿no querés llamar vos a ver si...? Esas pequeñas cosas, tampoco es (...) el trabajo estoico”⁴⁰.

Al mismo tiempo sostuvo que el equipo directivo completo se reúne dos veces por semana en los momentos en los que tienen oportunidad de hacerlo, pero no hay un horario estipulado para esto; quien coordina el equipo directivo es la directora y de todas formas “se nos complican algunas cosas porque no nos termina dando el tiempo ya que hay muchas urgencias y emergencias, y después hay tareas que nos están asignadas propiamente por las características del cargo, las vicedirecciones tienen más que ver con lo pedagógico y la dirección con la coordinación general de la institución”⁴¹.

En relación al armado de la grilla de horarios –un tema muy complejo y tenso en cada inicio de año como sostiene Claudia Romero (2017)- al ser consultada, la vicedirectora afirmó:

“Para eso vos tenés una declaración jurada de cada uno de nosotros que presentas a principio de año y que si no hay modificaciones sustanciales no se toca; hay modificaciones sustanciales cuando hay traslados y titularizaciones sino son simplemente algunos pequeños movimientos, por ejemplo si un titular está con licencia de larga duración y vos hacés algún movimiento sobre las horas de los titulares después hay que decirle al reemplazante que eso tiene que volver sí o sí. No podés negociar mucho con un docente que tiene cinco escuelas por ejemplo, ¿qué negociás con un docente que tiene las 44 horas cátedras acá? no te queda horario en la grilla, ese docente tiene que ocuparte todo, (...) si vos tenés 35 horas cátedras, que es lo máximo que podés tomar por turno, lo tengo que poner todas las mañanas por ejemplo; después vos me presentas tu declaración jurada y tenes libre lunes, martes y miércoles yo lo tengo que hacer sobre esos días. Sí podés -por supuesto- acordar con otro compañero “a mí me conviene hacer esto y al otro tal cosa” y traes la propuesta, no hay ningún problema. (...) Hay contadores por ejemplo que atienden sus estudios por la mañana y tienen libre por la tarde, entonces ¿qué le vas a hacer? ¡No le vas a decir no! Eso es flexible por supuesto si hay posibilidades, pero a veces no las hay, cuando hay cargas horarias muy grandes o es muy limitada tu declaración jurada (...) Yo trabajaba en determinados horarios porque la gente te dice por ejemplo “tengo un bebé chiquito, no puedo salir a las siete de la mañana de mi casa” y vos tenés que contemplarle eso al

⁴⁰ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

⁴¹ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

compañero porque si no lo volvés loco, entonces a mí me han dicho - en otra escuela-: ¿a vos te molesta venir 40 minutos? me presentan el problema y yo tengo libre en mi declaración jurada, lo podría hacer el directivo sin consultarte, porque me dice: vos tenés cuarenta minutos libres acá y fin de la historia, fueron re generosos en decirme mirá, la situación es esta, bancala un tiempo, y la banqué como un año pero bueno (...) es una cuestión de buena voluntad (...) para que ella pudiera entrar un poquito más tarde”⁴².

Es importante tener presente el rol de los asistentes escolares -personal no docente- dentro de la organización analizada; desde el lugar que físicamente tienen asignado en la escuela hasta cómo son los lazos que construyen con los estudiantes. En palabras de uno de los informantes claves “la portería y sus porteras tienen un manejo de todos los estudiantes y de todo lo que pasa porque están ubicados en el ingreso principal, manejan mucha información desde ese pequeño lugar donde se ubican; y son el primer filtro porque son las que te habilitan a ir a la secretaría o a hablar con la directora”⁴³. Tal como se mencionó en el capítulo anterior, son un actor con quien los estudiantes han construido un lazo solidario, pero que al mismo tiempo están algo invisibilizados para los profesores, tal como quedó de manifiesto en las respuestas brindadas por éstos.

Cabe mencionar que en cada una de las visitas realizadas hubo referencias importantes a una experiencia muy negativa⁴⁴ que la escuela vivenció con el equipo directivo saliente, situación que -según manifestaciones de varios actores- dejó una marca indeleble para muchos dentro la organización analizada. Desde este lugar es que se consultó a la vicedirectora entrevistada cómo es la relación institucional que sostienen como equipo directivo con otras áreas de la escuela:

“es una relación muy buena, saneada, porque venimos de experiencias muy duras, muy dolorosas, de mucho maltrato a los docentes, a los alumnos, a los padres, destrato (...) como que todo estaba prohibido. Habíamos tenido experiencias muy lindas (...) tuvimos experiencias complicadas porque en otro momento fueron de otro orden (...) hace muchos años atrás; después una dirección muy bien, inclusive una intervención muy ordenada hace muchos años atrás (...) después una vicedirectora que era de la casa y que después fue directora, muy bien pero bueno ya después vuelven a tomar personajes siniestros prácticamente que no deberían atravesar ni siquiera por las escuelas públicas y menos por escuelas de

⁴² Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

⁴³ Fuente: conversación informal con informante clave (referente de la Dirección de Bienestar Estudiantil)

⁴⁴ Idea extraída de una conversación informal con la directora.

sectores populares, pero bueno un escalafón todo lo que tiene de justo, lo tiene de tirano (...) y eso te destruye, con cuatro años o tres de una gestión así te destruye el humor, las ganas (...) yo aprendí a tomar licencia con esa gestión (...) Vos por ejemplo tenés chicos que históricamente venían acá, divinos (...) gente excelente más allá de su condición de pobres, que no la eligen tampoco y bueno en una oportunidad tuvimos una situación desagradable sacándole una gorra (...)”⁴⁵.

Esto quedó corroborado en el capítulo anterior al exponerse las contundentes respuestas que manifestaron los profesores al ser consultados por la relación institucional que sostienen con el equipo directivo. En este sentido existe una clara diferencia en dos aspectos; por un lado en relación al equipo directivo anterior y por otra parte en relación a otros actores.

El equipo directivo anterior está teñido de una imagen autoritaria -como quedó de manifiesto en la entrevista a la vicedirectora- desde ese lugar el equipo directivo actual es portador de una imagen más cercana -tal como lo expresaron los profesores y que pudo corroborarse también en la reunión plenaria como así también en cada una de las visitas realizadas-.

En referencia a otros actores, el equipo directivo también es portador del máximo nivel jerárquico y de conducción, esto pudo observarse en el capítulo anterior al describirse el nivel de frecuencia en las vinculaciones institucionales que tienen los profesores con diferentes actores, donde quedó de manifiesto que la existencia de micro relaciones de poder en términos de Foucault (1979) estructuran de alguna manera el entramado escolar, es así que los profesores se relacionan con mayor frecuencia con los preceptores, luego con los secretarios y en último lugar con el equipo directivo; al tiempo que con los familiares de los estudiantes lo hacen con mucha menos frecuencia.

Puede observarse de esta manera cómo los vínculos y las prácticas institucionales van moldeando la organización escolar, condicionando muchas veces con sus entramados las trayectorias de los estudiantes, tal como se presentó en el capítulo uno en las ideas que propone Terigi (2015) y como quedó expreso en el relato del presidente del Centro de Estudiantes

⁴⁵ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

4.2. Características de un entramado social que puede incidir en la interrupción de la trayectoria escolar

En primer término es importante mencionar algunas características sobre la población de estudiantes que asiste a la Escuela V, según relata la vicedirectora entrevistada es una población que va cambiando, llegan estudiantes de varias zonas de la ciudad incluidos los estudiantes que vienen de localidades aledañas como Villa Gobernador Gálvez.

Resalta que desde hace algunos años han vuelto a recibir estudiantes que residen en la zona propiamente de la escuela y en ese sentido destaca las acciones emprendidas en cuanto a realizar reuniones con las escuelas primarias de la zona en pos de realizar una vinculación que ofrezca opciones a los futuros estudiantes de la educación secundaria. Situación que también fue mencionada por la directora comentando sobre las estrategias que se estaban dando -desde que asumió el cargo- para aumentar la matrícula que venía en descenso desde hacía algunos años.

Manifiesta que tuvieron un momento muy crítico hace algunos años atrás –entre el 2010 y el 2011- que hizo que la matrícula declinara aún más de lo que ya había descendido. Al mismo tiempo menciona que desde hace un tiempo han logrado recuperar población de la zona y que actualmente su matrícula ronda en los 500⁴⁶ estudiantes.

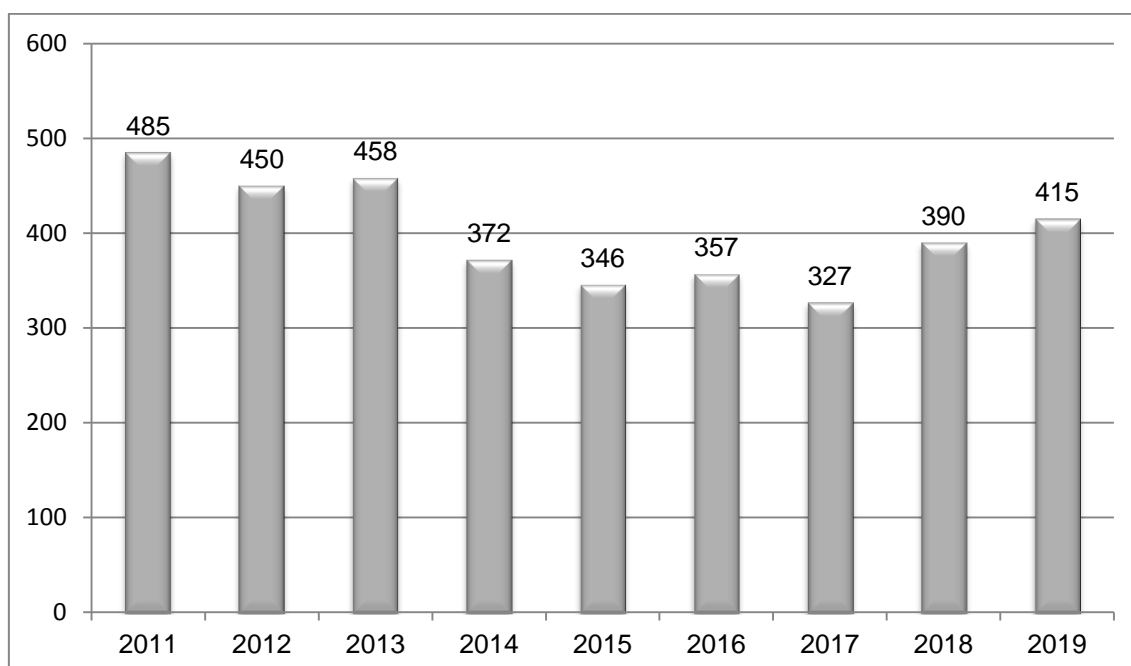
Al respecto el presidente del Centro de Estudiantes relata: “son tres divisiones por turno: A, B y C a la mañana; D, E y F a la tarde. Primero y segundo se llena bastante, ya después en tercero cuando se elige la orientación, en un salón hay más, y en otros menos. En cuarto y en quinto son muy poquitos también, serán cuatro, cinco, hay algunos con tres”⁴⁷.

En relación a cómo ha ido evolucionando la matrícula de la escuela analizada, se accedió a información brindada por informantes claves del Ministerio de Educación. En este caso es información estadística que revela cómo la matrícula ha ido ascendiendo y descendiendo en distintos momentos históricos, lo importante de esta oscilación son los momentos que coinciden con una u otra gestión directiva. A continuación se observa en el siguiente gráfico:

⁴⁶ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

⁴⁷ Fuente: entrevista en profundidad realizada al presidente del Centro de Estudiantes de la Escuela V, el día 26 de septiembre de 2019.

Gráfico N° 20: Evolución de la matrícula Escuela V. Años 2011-2019



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Puede observarse un primer momento relevante en el descenso de la matrícula en el año 2014 período se corresponde con el inicio de gestión del equipo directivo anterior que se proyectó hasta fines del 2016. Puede visualizarse al mismo tiempo que de los años 2014 a 2017 -año que representa el menor nivel de matrícula- se produjo una caída incesante -a excepción del año 2016 que sólo recupera once estudiantes-. A partir de 2017 se asiste a una curva de ascenso que persiste hasta la fecha, cabe mencionar que el inicio de este momento se corresponde con el inicio de gestión del actual equipo directivo.

En este punto es fundamental sostener que -tal como plantea Etkin (2000) y como se mencionó en el Capítulo 1- las organizaciones portan una capacidad transformadora y de construcción interna; si bien no están exentas de lo acontece en el contexto externo, la realidad es que no están plenamente determinadas por él.

Tal es así que una de las primeras acciones que se puso en marcha al asumir el nuevo equipo directivo estuvo vinculada a recuperar matrícula, y con ese objetivo se implementaron -por un lado- reuniones institucionales con las escuelas primarias de la zona circundante a la Escuela V y por otra parte se diseñó un folleto con información de la escuela para difundir su oferta a la comunidad.

No caben dudas que los resultados obtenidos estuvieron relacionados con este aumento en el nivel de matrícula que se puede observar en el gráfico precedente.

En relación específica a la problemática planteada en esta investigación se formularon preguntas que pudieran aportar una mirada general -de los profesores en este caso- respecto de la interrupción de la trayectoria escolar. Para ello se les solicitó en la pregunta uno -ver en los anexos- que asignaran un valor de relevancia⁴⁸, según sus consideraciones a los siguientes ítems:

Tabla Nº 1: Orden de relevancia para algunos condicionantes de la trayectoria escolar

A) El modo en que se organiza institucionalmente una escuela es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria escolar	Promedio 9 Moda: 10
B) El modo en que se desarrollan las tareas administrativas, es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria escolar	Promedio 8 Moda: 8
C) El modo en que se desarrollan los vínculos institucionales entre todos los actores de la institución escolar, es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria escolar	Promedio 9 Moda: 10
D) El modo en que se organizan y desarrollan los contenidos pedagógicos, es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria escolar	Promedio 9 Moda: 10
E) El modo en que se conduce una institución escolar, es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria escolar	Promedio 9 Moda: 10
F) Otra dimensión que no se encuentre dentro de las mencionadas anteriormente	-

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Si se analiza desde el promedio pueden identificarse dos cuestiones: en primer lugar que la escala de valores según este parámetro se presenta algo homogénea pero aun así y en segundo lugar el único punto que presenta una valoración inferior es el ítem B -referido a las tareas administrativas-. En este esquema entonces es importante presentar otro análisis -de modo complementario-, focalizado en la cantidad de

⁴⁸ En una escala de 1 a 10, donde 10 representa el valor de mayor relevancia.

respuestas que recibió cada uno de los ítems para poder analizarlos de manera desagregada:

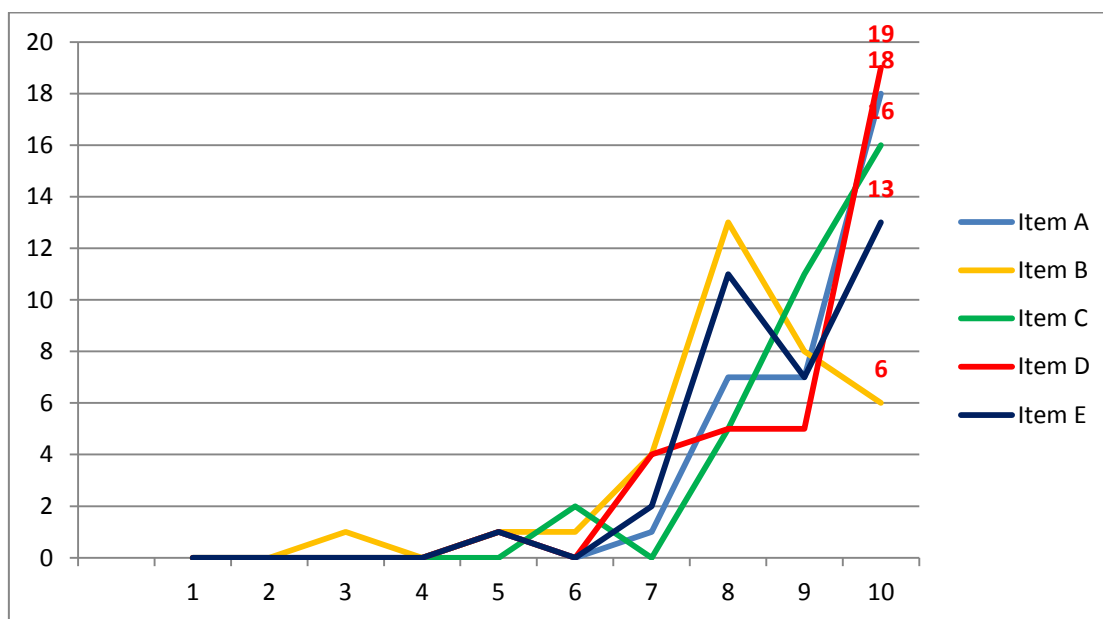
Tabla N° 2: Cantidad de respuestas con el valor de mayor relevancia a cada ítem en la pregunta N° 1

Valoración	Item A	Item B	Item C	Item D	Item E	Item F
1	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-
3	-	1	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-
5	1	1	-	1	1	-
6	-	1	2	-	-	-
7	1	4	-	4	2	-
8	7	13	5	5	11	-
9	7	8	11	5	7	-
10	18	6	16	19	13	-
S/R	1	1	1	1	1	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Para visualizarlo más claramente se presenta el siguiente gráfico:

Gráfico N° 21: Cantidad de respuestas con el valor de mayor relevancia a cada ítem de la pregunta N° 1



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Si se observa la asignación de valores para el máximo establecido es posible afirmar que las categorías propuestas se ordenaron de la siguiente manera: el ítem vinculado a la organización y desarrollo de los contenidos pedagógicos aparecen en primer lugar -puesto que el 54% de los encuestados le asignó el valor máximo; luego la forma en que se organiza institucionalmente una escuela -un 51% le asignó el valor supremo-; en tercer lugar se aprecia que casi el 46% consideró con el máximo nivel de relevancia la manera en que se desarrollan los vínculos institucionales; en cuarto lugar aparece el ítem respecto de la conducción, en este caso el 37% de los profesores le asignaron el máximo valor; y en último lugar se presenta el ítem B al que le asignaron el máximo valor un 17% de los docentes.

Del mismo modo se le solicitó a la vicedirectora asignarle un orden de relevancia⁴⁹ a las variables propuestas, ordenándolas de la siguiente manera:

- 1) El modo en que se conduce una institución escolar es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria escolar
- 2) El modo en que se organiza institucionalmente una escuela es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria escolar
- 3) El modo en que se organizan y desarrollan los contenidos pedagógicos, es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria escolar

⁴⁹ En una escala de 1 a 5, donde 5 representa el valor de mayor relevancia

- 4) El modo en que se desarrollan los vínculos institucionales entre todos los actores de la organización escolar, es muy importante para que los estudiantes no interrumpen su trayectoria escolar
- 5) Otra dimensión que no se encuentre dentro de las mencionadas anteriormente:
Realidad social

Una vez asignados los valores sostuvo: “yo pondría en principio que ésta es la más importante que es “otra” que no se encuentra acá, no es solamente un factor institucional, tenemos una realidad social incontenible (...) porque hoy una realidad social ordenada, te ordena la institución, la institución no está por fuera, hagamos lo que hagamos (...)”⁵⁰.

De aquí se desprende que la organización más microscópica, representada en la organización y desarrollo de los contenidos pedagógicos se presenta de manera preponderante; y casi en el último lugar la conducción de la organización escolar aparece como una variable importante en torno a la idea de su incidencia con la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes.

Retomando lo que se sostuvo en el capítulo uno, una conducción efectiva –plantea Etkin (2000)- es fundamental para orientar el crecimiento interno y externo de una organización. Ese orden de relevancia asignado por profesores y por la vicedirectora denota que –según su perspectiva- la conducción representada en el equipo directivo no sería una condición importante en relación a la interrupción de la trayectoria escolar.

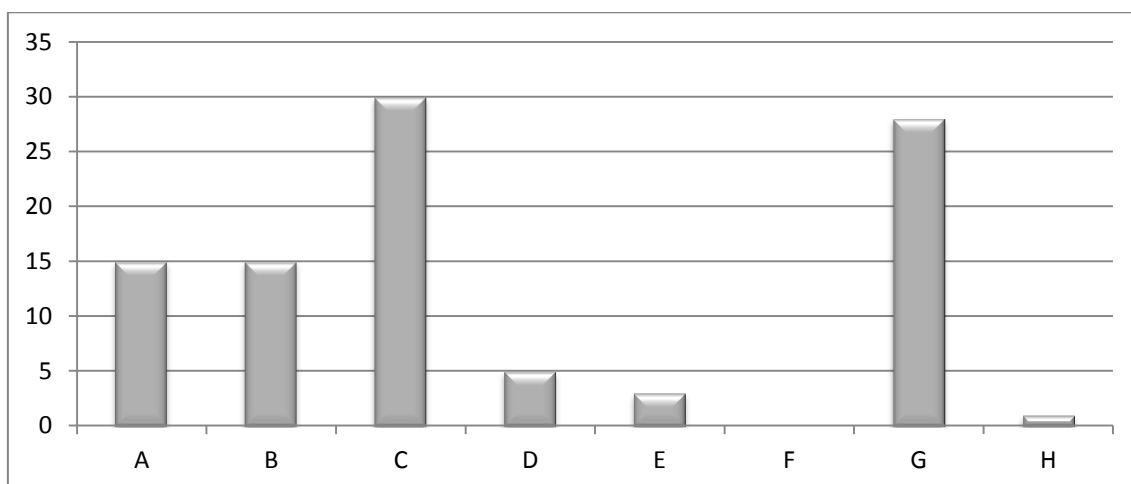
También se les consultó a los profesores cuáles son las acciones más recurrentes al momento de identificar que un estudiante está comenzando a manifestar inasistencias sostenidas. En este punto se les pidió que identificaran con una cruz las acciones que cada uno lleva a cabo ante tal situación -podían marcar más de una opción-. Las categorías ofrecidas y las respuestas de los profesores quedaron conformadas de la siguiente manera:

- Casi el 86% de los docentes manifestó comunicarlo al preceptor
- El 80% expresó que consulta a los compañeros del estudiante que se ausenta
- Un 43% manifestó que lo comunica a un colega
- También un 43% expresó que lo comunica a la vicedirectora del turno correspondiente

⁵⁰ Fuente: entrevista en profundidad a una de las vicedirectoras de la Escuela V, realizada el día 20 de septiembre de 2019.

El gráfico a continuación muestra claramente las diferencias entre las distintas acciones que desarrollan los profesores ante la situación de un estudiante que comienza a ausentarse con regularidad.

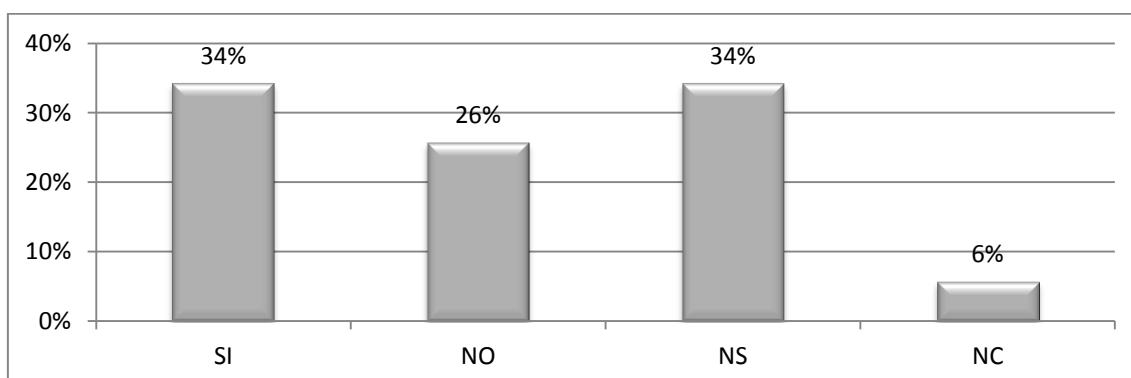
Gráfico N° 22: Acciones⁵¹ de los docentes ante la inasistencia sostenida de un estudiante



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Seguidamente se les consultó si existe algún mecanismo de comunicación que el docente deba activar cuando un estudiante comienza a ausentarse con frecuencia. Las respuestas pueden observarse en el gráfico siguiente:

Gráfico N° 23: Existencia de mecanismos de comunicación



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Un 34% de los encuestados manifestó que sí existe un mecanismo, mientras que la misma cantidad de profesores manifestó no saberlo y al mismo tiempo un 26%

⁵¹ Las opciones propuestas fueron: A: lo comunica a un colega; B: lo comunica a la vicedirectora del turno correspondiente; C: lo comunica al preceptor; D: lo comunica a la directora; E: lo comunica a la familia del estudiante; F: realiza una visita al domicilio del estudiante; G: consulta a los compañeros del estudiante sobre sus inasistencias; H: se contacta con el Centro de Estudiantes; I: otras (especificar)

expresó que no existe tal mecanismo. Esta heterogeneidad de respuestas deja de manifiesto que si efectivamente existe un mecanismo, éste no es conocido por todos.

Como parte de la misma pregunta se les solicitó -a quiénes respondieran afirmativamente- que identificaran cuál es ese mecanismo y algunas de las respuestas fueron las siguientes:

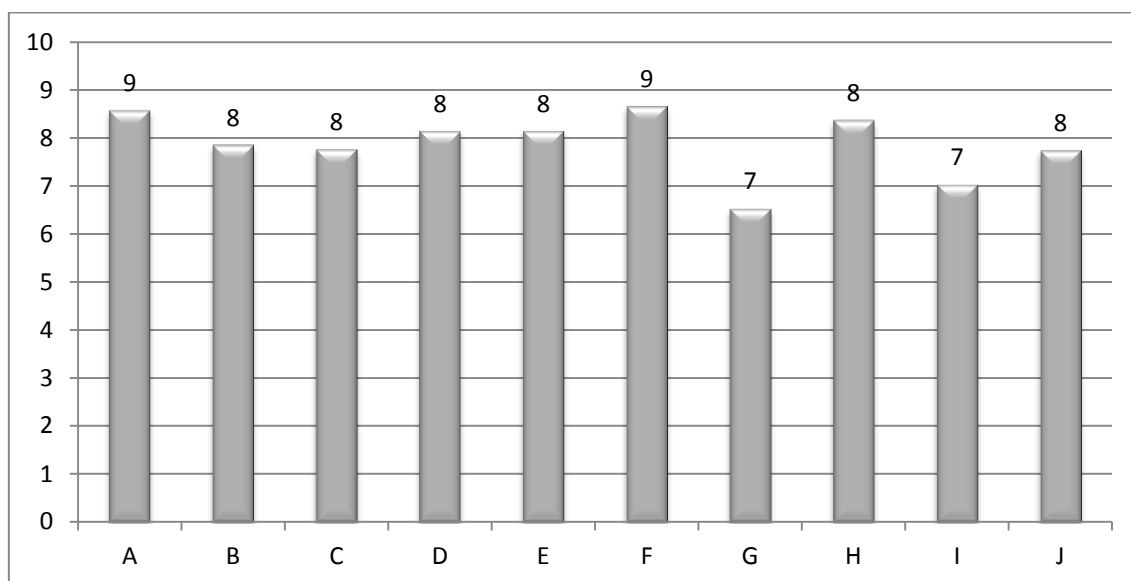
- “avisar al preceptor y si no hay respuesta, luego de preguntar a los compañeros docentes y estudiantes comunico a la vicedirectora y director”
- “el preceptor comunica al facilitador, el facilitador llama a la casa y después comunica a la dirección”
- “comunicar al preceptor y comunicar a las autoridades escolares”
- “notificar al tutor”
- “hablo con el preceptor correspondiente y tutor”
- “hablar con el preceptor y sus compañeros”
- “me comunico con la jefa de departamento y de ahí se hace el nexo con preceptores y directivos”
- “se informa al preceptor, tutor y vice para vehiculizar la comunicación”

De aquí se desprende que el preceptor y tutor son dos figuras importantes a quienes acudir en primera instancia frente a la situación de estudiantes que están faltando con regularidad. Se identifica al mismo tiempo una cadena de comunicaciones que podría decirse que es jerárquica y que inicia en el preceptor o tutor hasta llegar a alguno de los integrantes del equipo directivo. Una nota distintiva es que la figura del tutor no está disponible para todos los estudiantes, sino sólo para los de primero y segundo año por lo que, poco es lo que expresan estas respuestas en relación a estudiantes de tercero a quinto.

Por otra parte hubo respuestas que estuvieron orientadas hacia otras posibles acciones: “si tengo contacto le escribo directamente”; “sondear el porqué de la ausencia, investigar”; “poner más interés, observar más estos hechos, llevar registro de asistencia”. Respuestas que se relacionan más con comprender esas inasistencias y con habilitar y agilizar algunos espacios y tiempos de comunicación.

Avanzado el cuestionario y específicamente sobre la problemática planteada, se les presentó un listado de afirmaciones a las cuales debían asignarle un valor de impacto –una escala de 1 a 10 siendo éste el valor que representa el mayor impacto-. A continuación se presenta el siguiente gráfico:

Gráfico N° 24: Impacto de algunas variables sobre la trayectoria escolar de los estudiantes según los docentes encuestados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Al observar el gráfico es posible advertir, en primer lugar que las categorías que recibieron mayor valoración son las relacionadas con el desinterés del entorno familiar de los estudiantes -eje A-, el desinterés que muestran los estudiantes por ir a la escuela -eje F- ambos puntos en igualdad de valoración. En segundo lugar valoraron con mayor impacto las acciones que un equipo directivo no planifica para contrarrestar la problemática -eje H- y con algo menos de impacto valoraron que las trayectorias escolares se ven afectadas negativamente cuando existe un equipo directivo que ejerce su función de manera autoritaria –eje J-.

Un dato a destacar es que la categoría que recibió la menor valoración de impacto sobre las trayectorias escolares de los estudiantes -representada en el eje G- es la que está vinculada a los docentes que no comunican las inasistencias recurrentes de los estudiantes.

Si se analiza cada categoría en sí misma teniendo en cuenta la cantidad de respuestas que recibió del uno al diez es posible afirmar lo siguiente: los puntos que recibieron la mayor cantidad de valoraciones máximas -es decir, diez- son los ítems relacionados en primer lugar con la situación económica de los estudiantes –recibió un 40% de valoraciones máximas, 14 docentes de los 35-; en segundo lugar y en igualdad de valoraciones aparecen los puntos relacionados al desinterés, tanto del entorno familiar de los estudiantes como de ellos mismos por asistir a la escuela –en este caso un 37% de los profesores encuestados valoró de esta manera-; en cuarto

lugar un 34% de los docentes consideró que la ausencia de acciones de un equipo directivo para contrarrestar la problemática también afecta las trayectorias escolares de los estudiantes.

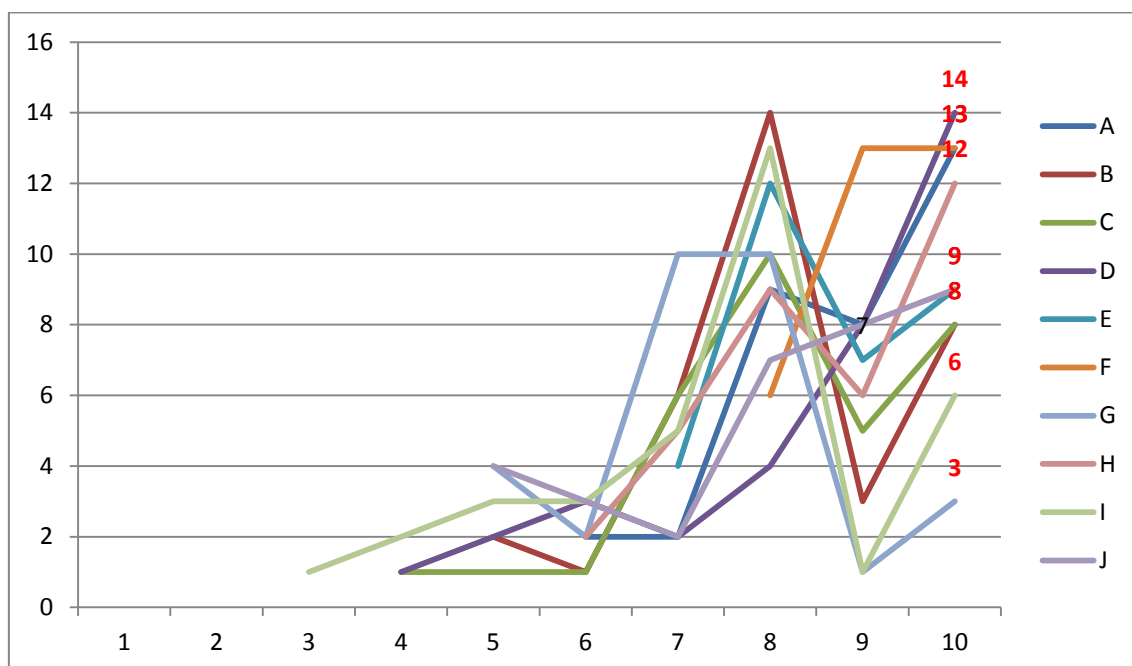
Tabla N° 3: Cantidad de respuestas con el valor de mayor relevancia a cada ítem en la pregunta N° 12

Valoración	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1							1			1
2			1							
3					1	1			1	
4			1	1					2	
5		2	1	2	1	1	4		3	4
6	2	1	1	3			2	2	3	3
7	2	6	6	2	4		10	5	5	2
8	9	14	10	4	12	6	10	9	13	7
9	8	3	5	8	7	13	1	6	1	8
10	13	8	8	14	9	13	3	12	6	9

Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Para visualizar más claramente las diferencias entre las valoraciones desagregadas se presenta el siguiente gráfico:

Gráfico N° 25: Cantidad de respuestas con el valor de mayor relevancia a cada ítem de la pregunta N° 12



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

Nuevamente el dato a resaltar es que la categoría que recibió menor cantidad de valoraciones máximas es el relacionado con los docentes que no comunican las inasistencias recurrentes de los estudiantes; para este caso un 8,5 % de los encuestados valoró con el nivel máximo.

Del mismo modo se le solicitó a la vicedirectora entrevistada que pudiera asignar un orden a las variables de la pregunta doce –ver cuestionario para docentes en los anexos- y su respuesta fue:

“en orden de lo que Bourdieu plantea como capital cultural, desde ese punto de vista, entonces nos encontramos con...para mí se combinan dos cosas, yo te pondría así: capital cultural y posmodernidad, la caída de los grandes relatos es un problema, porque se cayeron las utopías, entonces es muy difícil convencer a alguien que es hermoso leer La Eneida, de Virgilio y que no sirve para nada, porque no sirve para ir a poner precios en un supermercado (...) pero sirve para tanto (...) entonces hay algo del amor al saber vinculado a las utopías que nos despedazaron (...) nosotros en los cincuenta, en los sesenta, en los setenta, bueno, la imaginación al poder, con los huesos de Videla íbamos a hacer una esclarea para que la clase obrera vaya a la universidad (...) en ese sentido capital cultural, no que son todos unos burros (...) yo creo que ahí es muy difícil el lugar que nos toca porque ya ni siquiera está la idea del ascenso social en educación entonces vos por lo menos

te agarrabas de ahí y tironeabas pero es difícil. (...) para mí el más importante es este, no me preguntes cómo se resuelve, no lo sé, no sé cómo ir de una pulsión de muerte a una pulsión de vida (...)"

Al terminar su reflexión sobre lo que se le estaba proponiendo, su orden⁵² asignado a las variables fue el siguiente:

- 1) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente cuando existen relaciones negativas entre profesores y equipo directivo
- 2) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente, por el desinterés del entorno familiar de los estudiantes
- 3) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente cuando aparecen relaciones negativas entre estudiantes
- 4) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente cuando no existen medidas claras al interior de una institución escolar, respecto a cómo abordar esta problemática
- 5) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente cuando existen equipos directivos que no planifican acciones para contrarrestar la problemática
- 6) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente cuando los estudiantes no sienten interés por ir a la escuela
- 7) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente, cuando está condicionada por la situación económica de los estudiantes
- 8) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente cuando existen relaciones negativas entre profesores y estudiantes
- 9) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente cuando existe un equipo directivo que su función de manera autoritaria
- 10) La trayectoria escolar se ve afectada negativamente por el capital cultural, la posmodernidad y la inexistencia de utopías.

Al ser consultada específicamente sobre su mirada respecto de la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar manifestó:

“es un fracaso de esta sociedad (...) primero me permito la tristeza, me habita la tristeza a veces porque no logramos propuestas que capturen...pero creo que tiene que ver con esto que te decía antes, con esta variable que no sé cómo abordarla, siento una gran derrota cultural, donde hemos perdido el amor y el placer por algunas cuestiones que nos permiten simbolizar por ejemplo y no pasar al acto, y es muy duro, es parte de este no poder contener, no poder

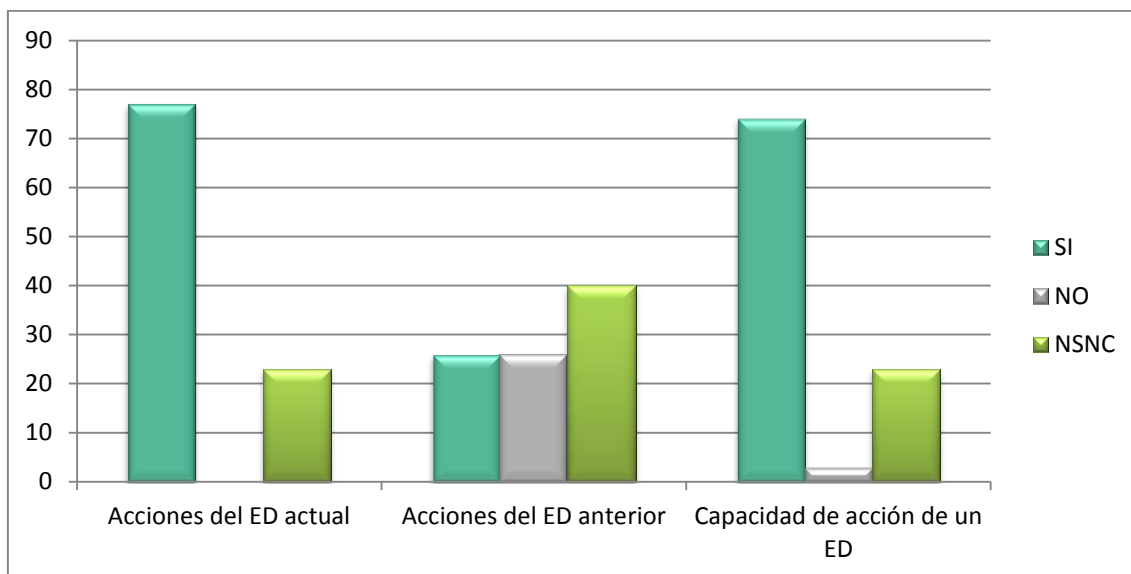
⁵² Se le propuso ordenar las variables propuestas en una escala de 1 a 10, siendo 10 el valor que representa mayor impacto en las trayectorias escolares de los estudiantes.

dar respuesta y la mirada es de mucha preocupación, no es que los chicos no están porque están en propuestas más interesantes, porque si yo te digo el pibe no está pero está en la orquesta sinfónica, está (...) bailando en el Colón, dejemos de lado la matemática y evaluemos otras cosas de ese pibe, que ahí sí me parece que la escuela no está pudiendo. A mí me preocupa mucho este abandono desde la perspectiva nuestra, del adulto pero creo que es un problema social, no es un problema individual, no es un fracaso del chico, es un fracaso de esta sociedad (...) un fracaso de esta escuela, de esta propuesta y yo creo que tiene que ver con la caída de los grandes relatos, además los chicos no es que se van porque están trabajando, alguno que otro (...) Nosotros puntualmente en la escuela lo hacemos casi artesanalmente y ahora ya hay nuevas directivas pero hemos tenido alumnos albañiles que salían a las 14.30 y llegaban a las 15 y si vos le tenés que pasar las inasistencias está en irregularidad absoluta y terminó quinto año y a veces se dormía en clase pero bueno...todavía tenía un amor por venir, por terminar”

Es posible observar en este relato algunas posturas encontradas en relación a la problemática: por un lado el discurso que aparece en relación al capital cultural (Bourdieu 2016) y lo que ello implica; por otra parte el relato en relación a las acciones que la escuela desarrolla para responder a las nuevas demandas que presentan los estudiantes, tal como plantea Terigi (2015), no son las condiciones de vida de los estudiantes en sí mismas, las que determinan que puedan o no estudiar, sino algunas reglas de las organizaciones escolares.

Las preguntas realizadas posteriormente estuvieron relacionadas específicamente con la figura del equipo directivo. En este sentido un 77% de los profesores encuestados consideró que el equipo directivo actual planifica acciones para abordar la problemática planteada, mientras que un 14% expresó no saberlo. Se les consultó seguidamente si el equipo directivo anterior planificaba acciones en este sentido y las respuestas fueron algo más dispersas: un 26% sostuvo que sí lo hacía, un 26% sostuvo lo contrario, mientras que un 40% manifestó no saberlo. También se les preguntó si consideraban que un equipo directivo tiene capacidad de acción para disminuir el porcentaje de trayectorias interrumpidas, las respuestas fueron contundentes: un 74% valoró que sí.

Gráfico N° 26: Acciones actuales, pasadas y posibles de un equipo directivo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos extraídos de la encuesta aplicada

A quienes optaran por responder afirmativa o negativamente, se les solicitó que indicaran los motivos, a continuación se presentan las respuestas obtenidas:

- “creo que un equipo directivo que crea que su modo de llevar adelante su gestión es determinante para la continuidad de los estudiantes en la institución, tiene en sus manos la posibilidad de desarrollar acciones para contrarrestar la interrupción escolar”
- “debe fomentar el trabajo en equipo para disminuir el abandono escolar”
- “porque es el ámbito donde se desenvuelve, si se siente apoyado, querido por el equipo directivo seguirá adelante, es fundamental”
- “puede planificar acciones para contener estudiantes e ir mejorando estas estrategias en el tiempo”
- “sí, a través del diálogo con los familiares”
- “creo y considero que todos hacemos a que la institución educativa sea construida entre todos. el equipo directivo y docentes (entre otros actores) influyen, crean una realidad institucional”
- “no proponer y/o comunicar acciones pedagógicas conjuntas e interdisciplinarias”
- “hacer sentir a la escuela como propia, fomentar la pertenencia”
- “sí tiene capacidad, ya que a partir de la acción se ha logrado que recuperen asistencia”
- “tiene q haber acuerdos, si no imposible avanzar y mejorar”
- “si no se le brinda contención”
- “existen múltiples acciones para lograr la concurrencia constante del alumnado”

También la vicedirectora entrevistada fue consultada respecto a si el equipo directivo piensa y planifica acciones que estén relacionadas a esta problemática y al respecto comentó:

“nosotros lo que estamos intentando, que en algunos momentos nos sale y en otros no es comprometer a las familias, a través de un encuentro y un llamado telefónico, a veces no vienen esas familias por distintos motivos, pero actúan y no importa quien se acerca (...) no desde una perspectiva de castigo, sino desde qué necesitamos desde la casa y que necesitan ellos desde acá para poder contener a ese joven (...) y hemos ido logrando algunas cosas, lo que pasa es que son tan pequeños los triunfos; lo que hacemos a veces es hablar con algunos docentes que sabemos que pueden llegar a ellos, hasta de irlos a buscar a la casa en algunos casos, pero hay decisiones familiares a veces que son muy fuertes, “no va más y no va más” y a veces realidades muy duras porque te dicen “cuida al hermano porque yo conseguí trabajo y conseguí a la mañana” (...) y ¿cómo vas contra eso? entonces acordamos que cuando Ud. no trabaje que venga, no importa, que venga dos veces por semana pero que venga (...)”.

Del mismo modo, el presidente del Centro de Estudiantes sostuvo una perspectiva respecto a la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar:

“En nuestro curso somos once o doce, no más que eso, el primer día cuando empezamos éramos veinte y hubo algunos problemas con algunos alumnos entonces a varios los pasaron a tercero A y a tercero C, entonces quedamos diecisiete, de esos diecisiete, tres dejaron la escuela y otro se cambió, pero los que activamente venimos somos diez, nueve, somos muy pocos compañeros. - ¿Tenían algún vínculo con esos compañeros que ya no están?- Sí sí, nos llevábamos bien, seguimos hablando con ellos, les preguntamos por qué dejaron la escuela, algunos la dejaron porque ya se habían quedado libre porque en los primeros tiempos empezaron a faltar un montón, otros dejaron porque ya no les interesaba la escuela y otros por problemas personales que no nos quisieron decir y tratamos de charlar para que vuelvan, o para que vengan a rendir con trabajos prácticos y ya se van preparando para diciembre pero no los pudimos convencer y perdimos el contacto porque cambiaron de número o perdimos sus números, no supimos nada más de ellos, fue una situación preocupante porque no sabemos nada más de tres compañeros, no sabemos si siguen vivos, si siguen en nuestra escuela, si siguen estudiando. -Desde el Centro de Estudiantes ¿se piensan acciones que estén relacionadas a esta situación? Es decir, compañeros que comienzan a ausentarse con regularidad y que luego dejan de venir- “En las reuniones nosotros lo charlamos y también les dijimos a los chicos que se acerquen a nosotros, que tengan la confianza de hablar con nosotros por si tienen algún

problema poder ayudarlos en lo que podamos, está bien que somos un Centro de Estudiantes, que somos chicos, pero podemos darle una mano cuando tenés un problema personal, lo podemos hablar, en la escuela tenemos tutores, psicólogos (...) y si no quieren hablarlo con un mayor pueden hablarlo con nosotros pero muchos se cierran, o no les gusta hablar de esos temas o no les interesa que tengan esa puerta pero a nosotros sí nos interesa porque si tenés problema en tu casa y no podés volver o no tenés carga en la tarjeta de colectivo te podemos dar una mano, lo podemos charlar, si necesitas que te traigamos, te traemos, la podemos arreglar pero como que todos se cierran y no se abren hacia ese espacio (...).

Respecto de estos compañeros que me comentaste que habían dejado la escuela ¿vos crees que el equipo directivo hace cosas para que no se vayan? Lo intentan pero yo creo que hay algunos chicos que no se abren a contar lo que les pasa (...) entonces había un compañero que se tenía que quedar en la casa para evitar algunas situaciones, la directora asumió que no quería venir más y (...) entonces quedó como que dejó la escuela porque no le interesaba pero no era porque no quería sino porque no podía (...) fue muy triste porque no pudo terminar la escuela. ¿Sabés cuáles son las acciones que desarrolla la escuela para que los chicos no la dejen o si la dejaron que vuelvan a estar? Según lo que me cuentan, ellos llaman a las casas para preguntar por qué dejaron pero yo nunca lo veo; tengo amigos que dejaron y nunca los llamaron para preguntarles por qué habían dejado o ver cómo estaban o si necesitaban algo, entonces no sé si es verdad. Lo que sí veo es que charlan sobre todo con los de primero (...) pero ya para segundo, tercero, cuarto, quinto no lo veo tanto (...) solamente lo veo en primero, que pasa la vicedirectora los charla, los habla pero sólo en primero y no entiendo por qué en el resto de los años no, porque desde segundo para arriba es que empiezan a dejar la escuela (...) ya en tercero que hay que elegir la orientación, decidir a qué te vas a dedicar, que son más grandes, ahí no hay acompañamiento y creo que es más necesario; yo desde el Centro de Estudiantes lo intenté, hablar con cuarto con quinto, pero no me toman en serio porque tienen casi mi misma edad y me dicen “que vas a saber vos” y yo estoy para eso (...) les expliqué que tengo su misma edad, que los puedo entender en algo (...) pero ellos prefieren que sea un mayor el que les mande a hacer las cosas (...) no confían en alguien de su edad (...) pero no hay mejor opinión que la que te puede dar el mismo joven que la vive (...) te va a entender mejor, en cambio un mayor no, porque hay algunos que asumen las cosas y la solución que te ofrecen no es la que se necesita porque es la que él considera mejor.

Estas expresiones representan -en otro orden de cosas- manifestaciones de esos desencuentros y contradicciones que se generan al interior de la organización escolar. La incertidumbre de no saber si efectivamente se llama a los estudiantes que están

dejando de concurrir a la escuela –porque esa es la acción que manifiesta el equipo directivo- pone en tensión la idea de trabajo conjunto que manifestaba la vicedirectora entrevistada.

Esa concepción que oscila respecto a las posibilidades que puede tener el Centro de Estudiantes de la Escuela V es descalificadora; y en algún punto se asienta sobre el poder de unos sobre otros y no en el poder transformador de unos y otros. Fue así que se le consultó al presidente cuál es su mirada respecto al equipo directivo:

Desde tu mirada como estudiante y como presidente del Centro de Estudiantes ¿cómo considerás que es este equipo directivo? Yo creo que el equipo de la tarde es mejor porque veo que a la mañana nunca están, hubo una situación hace un mes (...) y no estaba la directora ni la vicedirectora, ni nadie para ayudarnos entonces como Centro de Estudiantes afrontamos esa situación (...) y en cierto punto nos molestó porque nunca están, bah!...siempre están pero siempre en reunión o nunca tienen tiempo para nosotros y al otro día del conflicto nos reprendieron porque nos dijeron que no teníamos que meternos en eso y nosotros les respondimos claramente: ¿dejábamos que se maten ahí y que nadie se haga cargo? No se hacían cargo preceptores, profesores ni los directivos (...) y nosotros como Centro de Estudiantes lo arreglamos, logramos tranquilizar las aguas y al otro día se charló con la vice directora y pasó todo esto.- En términos generales ¿crees que los estudiantes son escuchados o no?- son escuchados pero no entendidos, son escuchados como yo te escucho a vos pero no te presto atención, no se les da una solución (...) tampoco se les da el respeto que se merecen porque conozco muchos alumnos que tienen buenas ideas para ayudar a la escuela, al mismo edificio que está en decadencia y no son escuchados les dicen “no, para qué vamos a hacer esto si no va a servir para nada” está bien que tal vez no sirva de mucho pero aporta un grano de arena a la situación (...) hacemos como si, te escucho pero no te doy bola. Hay un montón de problemas en la escuela, desde los baños, los salones (...) y tratamos de darle una solución en conjunto porque todos convivimos ahí y a veces no somos escuchados, intentamos hacer rifas, tratamos de vender cosas pero nos dicen “no no, de eso se tiene que encargar la cooperadora” y nunca vemos a un representante de la cooperadora o que venga a hablar alguien (...) entonces si no nos escuchan desde acá lo hacemos desde afuera, empezamos nosotros a juntar el dinero y empezar a comprar las latas de pintura, de yeso, enduído y empezar a arreglar las cosas (...) pero ya nos dijeron que no es la manera, que el Estado se tiene que encargar (...) igual es en conjunto, podemos ayudar empezando nosotros y ya nos dijeron que nunca vamos a conseguir la plata, nunca vamos a conseguir todo lo que necesitamos porque sale millonadas -¿Quién les dice esto?- Los mismos profesores (...) y te sacan las ganas que te digan eso -¿Y el

equipo directivo cómo recepciona esas ideas?- Te dicen que sí pero no te dan una pauta para hacerlo porque hemos propuesto hacer torneos de fútbol, de vóley, vender pollos, lo que sea; pero no nos dan la habilitación para hacerlo en algún lugar porque si lo hacemos en una casa nos van a decir que no se puede por tal y tal cosa y eso es lo que siempre pienso, que te quitan las ganas porque no nos dan la habilitación, no nos dan el lugar, no nos ayudan (...) no pedimos que nos paguen nada pero al menos la habilitación porque se necesita que estén los directivos o haya alguien que esté, haciendo presencia para que veas que no estás solo, porque por ahí asumen que no servimos para esto porque estamos solos, pero creo que solos hacemos más que estando acompañados (...).

Estos fragmentos de la entrevista al presidente del Centro de Estudiantes dan cuenta de la posición de desventaja y debilidad que rodea a los estudiantes. Sus palabras denotan preocupación, frustración, opresión, impotencia; pero al mismo tiempo muestra ideas, fortaleza, pertenencia y responsabilidad.

Como se sostuvo en el capítulo uno, la escuela sigue siendo en muchos puntos un esquema disciplinar que pretende control social. Los fragmentos presentados anteriormente denotan en parte esta idea dado que toda la potencia que puede representar un conjunto de estudiantes organizados se ve cuestionado y limitado por las decisiones del equipo directivo.

En otro orden de circunstancias, el desencuentro generado no es sólo generacional, sino que viene dado al mismo tiempo por la tensión de la figura de autoridad; la sociedad disciplinar se encontraba con estudiantes que simplemente obedecían en las aulas del siglo XIX, actualmente las aulas están habitadas por sujetos que tensionan la autoridad en pos de sociedades menos desiguales.

CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación abordó la problemática de la interrupción de la trayectoria escolar desde una mirada que intenta desresponsabilizar a los estudiantes por interrumpir sus trayectorias escolares. No son desertores, no son fracasos, no abandonan la escuela, solo transitan trayectorias que no son lineales, como sostiene Terigi (2009).

La linealidad y regularidad de las trayectorias están relacionadas a modos de estructurar un sistema educativo en el cual quienes no logren transitarlo de la manera propuesta entonces serán estigmatizados: serán los que abandonen, los desertores o los portadores de un fracaso escolar, como suele denominarse.

La idea de un estudiante de secundaria que eventualmente interrumpe su trayectoria escolar está asociada a una multicausalidad que es menester tener presente. Se sabe que la realidad social de los estudiantes y sus contextos familiares son factores asociados que pueden condicionarlo, pero que sean condicionantes no implica que sean determinantes, como sostenía el pedagogo Paulo Freire (2015).

Que un estudiante interrumpa su trayectoria escolar es producto de una serie de acontecimientos que fortuitamente tienen su origen afuera de la escuela, pero que terminan por desencadenarse en su interior. Queda en evidencia entonces que la problemática estudiada es un hecho de orden social y no una problemática individual como se ha sostenido desde distintos ámbitos durante mucho tiempo.

Desde este lugar entonces es necesario aportar miradas que le permitan a cualquier organización escolar identificar anticipadamente aquellas situaciones que potencialmente son condicionantes negativos para las trayectorias de sus estudiantes.

Se presentó el análisis de la Escuela V como muestra de lo que sucede en el entramado escolar entre los distintos actores que la constituyen. Entre ellos circulan relaciones de micropoder en los términos de Foucault (1979) que van estructurando una vinculación que también es condicionante de las trayectorias escolares de los estudiantes. Un entramado social y político que tiene su representación en el modo en que cotidiana y organizacionalmente la escuela funciona.

Una de las problemáticas que suelen argüirse es la poca pertenencia institucional que tienen los profesores, puesto que desempeñan pocas horas en la escuela. Pudo corroborarse que el equipo docente de la Escuela V está constituido por un porcentaje muy alto de docentes titulares e interinos, esto implica que son parte de la institución

analizada con una regularidad laboral establecida. Es decir que cuenta en su haber con una estructura de profesores que le permite poder abordar la cuestión de la pertenencia institucional.

Cuenta al mismo tiempo con un elevado porcentaje de docentes que ejercen su profesión desde hace muchos años. Esto puede ser una fortaleza o una debilidad y en todo caso dependerá del equipo directivo poder transformarlo en una fortaleza.

Sumado a los dos puntos anteriores, la escuela analizada se estructura con un porcentaje muy alto de profesores que tienen una carga horaria muy amplia en ella, lo cual implica otra potencialidad.

Estos elementos dan cuenta de que la organización estudiada tiene disponible un equipo de docentes que -según el modo de gobierno que la conduzca- eventualmente puede convertirse en agente de transformación, y no de adaptación como sostenía Freire (2015) o de reproducción como planteó Bourdieu (2014).

Cuando se sostiene la idea de la escuela como agente de transformación se está proponiendo tensionar una estructura que aleja y divide a los actores que forman parte de la escuela. En relación a esto el 46% de los profesores manifestó no relacionarse nunca con los familiares de sus estudiantes y el 43% que sostuvo hacerlo de manera poco frecuentemente indicó que lo hace cuando el estudiante no cumple con las actividades, por su rendimiento escolar o si aparecen dificultades en su conducta, es decir cuando existe una falta del estudiante.

Esta vinculación no se da desde otro lugar, como sostuvo el presidente del centro de estudiantes: “nunca una reunión de padres para ver qué les pasa a sus hijos”. La respuesta de uno de los profesores: “en la secundaria no es común que se acerquen los familiares”- representa las implicancias de un orden instituido y que un equipo directivo puede –con determinadas acciones- interpelar.

Sin dudas hay un desencuentro muy grande entre los contextos familiares de los estudiantes, directivos, profesores y estudiantes -fundamentalmente- esto quedó evidenciado nuevamente en los discursos que compartió la vicedirectora entrevistada.

Queda de manifiesto al mismo tiempo la relación jerárquica que estructura -también- los vínculos y prácticas institucionales, es decir a medida que se va escalando en la pirámide de jerarquías va disminuyendo la relación entre actores, esto es: los profesores encuestados mostraron mayor relación con preceptores, algo menos con secretarios y menos aún con el equipo directivo.

El caso paradigmático es el de los asistentes escolares -porteros- puesto que el vínculo con los profesores está algo dividido, incluso hay un porcentaje que no se vincula nunca con ellos, algo que no apareció en los actores mencionados en el párrafo anterior. En este caso son más los profesores que se vinculan de manera poco frecuente y algo menos los que lo hacen frecuentemente.

Lo llamativo –o no- del caso es que para los estudiantes, los asistentes escolares son un actor que cumple una función de aliado, tal como lo relató el presidente del centro de estudiantes: “ellos nos entienden cuando el equipo directivo no nos entiende”

Lo que queda en evidencia en este punto es que en el entramado de la escuela existen vínculos de cercanía, esto es, según en qué nivel de la pirámide jerárquica se encuentre cada actor, se establecen mayores vínculos institucionales con los actores que están en una escala cercana. Por tal motivo la frecuencia va disminuyendo a medida que aumenta el nivel de jerarquía y es por esto los estudiantes empatizan mucho más con sus compañeros y los asistentes escolares que con los propios profesores o directivos, los estudiantes están en el nivel más bajo de jerarquía al igual que los porteros.

En este esquema es fundamental concluir que existe un reconocido trabajo de colaboración entre las integrantes del equipo directivo, esto quedó demostrado por el nivel de contundencia de las repuestas de los profesores. También se evidenció en la entrevista con la vicedirectora y en cada una de las instancias de acercamiento a la escuela.

En el caso de qué es lo que debe hacerse cuando un estudiante comienza a ausentarse con regularidad, es evidente que hay un mecanismo que está definido, tal vez no es claro para todos, dado que esto quedó evidenciado en la disidencia de las respuestas: para algunos sí es claro y para otros no –en porcentajes similares- Más allá de estas diferencias lo sustancial es de qué manera abordar en conjunto estas cuestiones -y otras- para anticiparse al advenimiento de la problemática.

En este sentido es fundamental concluir que la evolución de los niveles de matrícula que viene atravesando la escuela analizada, no escapa a los momentos en que ha habido recambio de equipos directivos. Al mismo tiempo existen algunas contradicciones respecto a los factores que influyen en la trayectoria escolar. Aquí hay varios puntos a tener en cuenta.

En primer lugar, el período en que la escuela sufrió una disminución incesante de matriculados fue en el período en que la organización estuvo conducida por un equipo directivo que –en palabras de varios actores- ejerció su gobierno de modo autoritario.

En segundo lugar, los momentos en que la escuela comienza a recuperar matrícula es a partir de la nueva gestión directiva, que si bien establece relaciones poco frecuentes con los profesores, lo hace de una manera accesible y fluida, tal como lo manifestó casi el 90% de los encuestados.

En tercer lugar, mencionar las contradicciones que aparecen respecto a los condicionantes de la trayectoria escolar; cuando se les preguntó si el equipo directivo tiene capacidad de intervenir en la problemática respondieron contundentemente que sí; pero cuando se les solicitó ordenar las variables que podrían afectar las trayectorias, el equipo directivo aparece casi en último lugar. Esto da cuenta de la difícil tarea de poder pensarse como un gran entramado donde cada actor aporte lo pertinente –con el fin de alojar a todos los estudiantes- y alguien conduzca política y organizacionalmente a la escuela, de manera efectiva como plantea Etkin (2000).

Es importante destacar al mismo tiempo, que la vicedirectora entrevistada evaluó que el modo en que se conduce una organización escolar es lo menos importante dentro de los factores institucionales que se vinculan con la trayectoria de los estudiantes. Al mismo tiempo sostuvo que lo más relevante en esta problemática es el capital cultural (Bourdieu, 2014) de los estudiantes y la realidad social. También los profesores valoraron altamente el desinterés de los estudiantes y de sus entornos familiares, por la escuela; la situación económica aparece en tercer lugar y muy por debajo aparece el accionar del equipo directivo.

Se sabe que las condiciones del contexto en reiteradas ocasiones les son adversas a muchos estudiantes pero precisamente es allí donde la organización escolar puede constituirse en agente de transformación si es que se proyecta en una visión compartida.

Un primer punto para pensar este problema y que aporte un sentido diferente, es considerarlo como un hecho social. Partir desde allí habilita análisis y reflexiones que pueden contribuir a mirar al problema desde otro lugar, abriendo así otro abanico de posibilidades para abordar la problemática.

También es importante poder identificar que el entramado de vínculos y prácticas institucionales que constituyen a una organización escolar está estructurado en un sistema de micro-relaciones de poder que es posible modificar; pero el primer paso en

este caso es la mirada crítica, que tensiona las estructuras de lo establecido y promueva prácticas institucionales de otro orden, distintas en muchos puntos al orden tradicional y disciplinar.

Una de las herramientas que pueden estar al alcance de cualquier organización –sea escolar u otra- es la planificación estratégica. Claro que cuando se plantea esta problemática se habla de un suceso que ya ha acontecido y precisamente esa es la potencialidad que porta el anticiparse al futuro.

El equipo directivo que conduce políticamente la organización escolar tiene posibilidades de modificar el contexto interno en el que se desarrolla, esto es factible a través de un ejercicio de pensamiento anticipado.

Como sostiene Bernardo Blejmar (2017) quien conduce tiene las mayores oportunidades de crear condiciones, acuerdos y escenarios para lograr las metas que se propongan, pero sin perder de vista las oposiciones e incertidumbres que aparecerán, como plantea Niremberg (2003).

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. Esto implica entonces que es posible planificar en medios turbulentos y al mismo tiempo es posible interpelar desde adentro de la propia estructura organizacional algunos esquemas tan rígidos y jerárquicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano Gault, D. (2004). *Gestión Estratégica para el sector público*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Beckhard, R., & Harris, R. (1988). *Transiciones Organizacionales*. Wilmintong, USA: Iberoamericana.
- Binstock, G., & Cerrutti, M. (2005). *Carreras Truncadas*. Buenos Aires: UNICEF.
- Blejmar, B. (2017). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Cesario, M. L. (2005). *Las posibles causas de la deserción escolar*. Rosario: UNR- Facultad de Ciencia Política.
- Crocetti, M. J. (2006). *Fracaso Escolar*. Rosario: UNR- Facultad de Ciencia Política.
- D'alessandre, V., & Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los los adolescentes dejan la escuela?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- De Mattos, C. (1988). Planificación y políticas públicas en sociedades en creciente conflictividad. *Congreso de Sociología* (págs. 1-34). Montevideo: ILPES.
- Durkheim, É. (2006). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- Etkin, J. (2000). *Política, Gobierno y Gerencia de las Organizaciones* . Buenos Aires: Pearson Education.
- Ferreyra, M. V. (2016). *La planificación estratégica como herramienta de gestión organizacional en las universidades nacionales públicas de Argentina: estudio de casos*. Rosario: UNR-Facultad de Ciencia Política.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Goffman, E. (2006). *La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Landreani, N. (1998). La deserción escolar: una manera de nombrar la exclusión. *Crítica Educativa*, 3-14.
- Marioni, V. (2017). *Territorio e Inclusión*. Rosario: Facultad de Ciencia Política - UNR.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (6 de Noviembre de 2015). Flavia Terigi "Los equipos directivos y el sostenimiento de las trayectorias escolares". Rosario, Santa Fe, Argentina.
- Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. (Octubre de 2017). Políticas Públicas para la educación que queremos. *La Formación de Educadores para una educación socioinclusiva en el Plan Vuelvo a Estudiar*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Muñoz, M. (2005). *Deserción Escolar*. Rosario: UNR- Facultad de Ciencia Política.
- Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nirenberg, O. y. (2003). *Programación y evaluación de proyectos sociales*. Paidós Tramas Sociales.
- Pagani, M. (2006). *Fracaso escolar: su impacto en la vida personal e institucional*. Rosario: UNR-Facultad de Ciencia Política.
- Pichardo Muñoz, A. (1997). *Planificación y programación social*. Lumen Humanitas.
- Ramió, C. (1999). *Teoría de la Organización y la Administración Pública*. México, DF: Alfaomega Grupo Editor.
- Rivero, E. (2001). *Cuáles son los factores que inciden en la deserción escolar y repitencia de grado, en los alumnos que asisten en el hogar escuela de Granadero Baigorria*. Rosario: UNR-Facultad de Ciencia Política.
- Robirosa, M., Cardarelli, G., & Lapalma, A. (1990). *Turbulencia y planificación social*. UNICEF: Siglo Veintiuno.
- Romero, C. (29 de Junio de 2017). *You Tube*. Recuperado el 20 de Mayo de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=zwQIEAyv1y0>

- Sartori, G. (2004). ¿Hacia dónde va la Ciencia Política? *"Política y Gobierno"*, Vol. XI, N° 2, 349-354.
- Sinisi, L., Montesinos, M. P., & Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la Educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación- DiNIECE.
- Tenti Fanfani, E. (2008). La escuela y la cuestión social. *Diálogos Pedagógicos* (págs. 127-146). Buenos Aires: Separata.
- Terigi, F. (2009). *Las Trayectorias Escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.

ANEXOS

Anexo N° 1: Planes, programas, proyectos a nivel latinoamericano, nacional, provincial y local

1.1. A nivel Latinoamericano

Transferencias Monetarias Condicionadas: estos programas comenzaron en década de los noventa en Brasil y México. La ayuda monetaria está condicionada a que los hijos se matriculen, asistan con regularidad a clase y permanezcan en el sistema educativo. (Avancemos en Costa Rica, Prospera en México, el Programa Asignación Familiar de Honduras, Familias en Acción en Colombia, el Programa de avance mediante la salud y educación (PATH) en Jamaica, Tekopora en Paraguay, Bolsa Familia en Brasil, Bono de Desarrollo Humano en Ecuador, Red de Oportunidades en Panamá, Asignaciones familiares en Uruguay, Mi Familia Progresa en Guatemala y AUH Argentina.

Segunda Oportunidades Educativas: El concepto nace en la Comunidad Económica a finales de la década de los noventa y su propósito “es la creación de iniciativas experimentales, adaptadas al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes, organizando alternativas formativas flexibles y motivadoras” Maestros Comunitarios de Uruguay que mejora la relación entre la escuela y comunidad, además de brindar apoyo pedagógico específico. Otras experiencias son: Resiliencia e Escola en Brasil, Asociación Grupo Ceiba en Guatemala, Calidad con Calidez: respuesta educativa inclusiva a favor de la retención escolar en Paraguay.

Aceleración de Aprendizajes: La Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades -REDLIGARE- se ha encargado de recoger experiencias de este tipo. El objetivo de los programas de aceleración de los aprendizajes, desarrollado por primera vez en Brasil entre 1994 y 1995, es que los niños que tienen problemas de extra-edad tengan la posibilidad de alcanzar el nivel educativo que les corresponde por medio de un programa educativa que acelere el aprendizaje de contenidos. Experiencias de este tipo se han realizado en Brasil, Colombia, Argentina, El Salvador y México. Estas experiencias se inspiran en las Escuelas Aceleradas nacidas en EE. UU.

Escuelas Inclusivas: Desde hace 25 años se ha profundizado en el proyecto Educación Para Todos -EPT-, cuyos orígenes están en la Conferencia de Jomtien. El propósito de EPT es asegurar que todos los alumnos y alumnas tengan el derecho a la educación en igualdad de condiciones. El Índice de Inclusión difundido por OREALC

ha permitido la creación de centros educativos inclusivos. El marco de referencia de la educación inclusiva es permitir una mejor comprensión y respuesta al problema de la deserción.

Yo no abandono: es una estrategia en México que trabaja de manera conjunta nivel federal y estatal, incluyendo a los directivos de planteles, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, para evitar la deserción escolar en el nivel media superior. Así, en el primer año de implementación del programa se registraron 8000 asistentes. En 2014 participaron 12 000 miembros de la comunidad escolar y en la última capacitación se tiene registrado 9200 asistentes. Para esta estrategia se crearon manuales, talleres de capacitación, videoconferencias, presentaciones temáticas de apoyo y presentaciones con diversos contenidos relativos al proceso de planeación participativa.

Yo me apunto: En el caso de Costa Rica, se creó en el 2015. Esta última estrategia que se basa en una propuesta de tres niveles de atención al estudiante en riesgo: acciones universales, acciones selectivas y acciones indicadas.

El Ministerio Nacional de Colombia ha incluido programas en el nivel de primaria y secundaria, en los colegios públicos. En secundaria el programa se denomina "**Caminar en Secundaria**", esta iniciativa ha iniciado en zonas con alta deserción escolar, asociados a diferentes motivos, como la violencia o factores económicos, así mismo, a sectores rurales en los que por la condición de vida de los niños empiezan a trabajar a muy tempranas edades. El programa busca reincorporar los niños a la educación tradicional haciendo lo que correspondería a sexto y séptimo en un año y octavo y noveno en otro. Para nivelarse en grado décimo.

1.2. A nivel nacional

El **Plan FinEs** es una política educativa del Ministerio de Educación de la Nación, que se encuentra vigente en todas las jurisdicciones, siendo las autoridades provinciales quienes lo implementan. Su propósito es ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país un plan específico adaptado a sus posibilidades y necesidades, para la finalización de sus estudios primarios y/o secundarios. Está dirigido a todas las personas mayores de 18 años que no hayan finalizado sus estudios primarios/secundarios.

Las **Mesas Socioeducativas** constituyen un espacio plural conformado por escuelas, municipios y organizaciones sociales, donde la comunidad asume conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y adultos. Esta iniciativa da continuidad al trabajo realizado por el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar, creado en 2009. Se recuperan los principales lineamientos y objetivos abarcando problemáticas no solo del Nivel Secundario sino también de los niveles Inicial y Primario, y de la Modalidad de Jóvenes y Adultos, con el objetivo de profundizar el trabajo intersectorial.

El **Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina -PROG.R.ES.AR-** está dirigido a jóvenes de 18 y 24 años, que no estudian, están desempleados o trabajan de manera informal con un ingreso inferior al Salario Mínimo, Vital y Móvil. Consiste en una suma de dinero mensual. El objetivo es que estos jóvenes completen sus estudios en cualquier nivel educativo y asistencia para facilitar la inserción laboral de sus beneficiarios. El mismo es un trabajo articulado entre distintos organismos del Estado, como el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, el Ministerio de Desarrollo Social, la Administración Nacional de Seguridad Social y el Poder Ejecutivo Nacional.

El **Programa de Educación Media y Formación en el Trabajo** está financiado con fondos de la República Argentina y de donación de la Unión Europea, está orientado a jóvenes de 18 a 29 años, que no estudian ni trabajan. Busca contribuir a la mejora de sus capacidades de acceso al mundo del trabajo promoviendo la finalización de la educación secundaria articulada con la capacitación laboral, a partir de ofertas de calidad.

El **Programa Nacional de Educación Solidaria** busca promover la educación en la solidaridad y la participación comunitaria y ciudadana a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, en todas las escuelas e instituciones de educación superior, de gestión estatal o privada.

El **Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo** se encuentra integrado en los objetivos de política del ME, y se orienta a apoyar a las Jurisdicciones en el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo, contribuyendo a la disminución de la desigualdad social, a través del aumento de la escolaridad y la atención de las necesidades educativas de los jóvenes de los sectores que se encuentran en mayor riesgo social y educativo. Si bien apunta al logro de metas respecto de la Educación Media, reconoce que el fortalecimiento de este nivel implica

actuar sobre las condiciones de desigualdad educativa existente en el nivel anterior de escolaridad.

El **Programa de Apoyo** está destinado a jóvenes que están cursando el último año del nivel secundario, ofrece capacitación extracurricular en contenidos con el fin de facilitar un recorrido más fluido en el tránsito hacia el nivel superior.

El Programa "Todos A Estudiar" propone dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de chicos y adolescentes entre 11 y 18 años de edad que se encuentran fuera del sistema escolar. El objetivo central es la inclusión a la escuela de aquellos que por diversos motivos nunca ingresaron o que abandonaron los estudios.

1.3. A nivel provincial

El **“Programa Escuela Abierta”** busca desarrollar nuevos conocimientos y capacidades para la acción transformadora que caracteriza a todo proceso educativo. Escuela Abierta llega a las escuelas para recuperar los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: calidad educativa, inclusión socio-educativa y escuela como institución social, planteados como transversales a la formación.

El **Plan “Vuelvo a Estudiar”** es el plan que el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe está desarrollando para aquellos jóvenes de la escuela secundaria que se encuentran en situación de vulnerabilidad escolar. Jóvenes que durante el 2011 estuvieron asistiendo a una escuela secundaria, pero que no lo hicieron en el 2012, incurriendo en el abandono escolar. La particularidad de este Plan radica en la articulación entre el Ministerio de Educación de la Provincia y otras áreas de gobierno como el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Salud. A su vez, atiende a las peculiaridades y demandas que presenta cada municipio, por lo cual se articula con las Secretarías y organizaciones existentes en los mismos.

El **Programa “Volver a la Escuela”** es un programa de becas socioeducativas destinada a jóvenes que se encuentren o deseen retomar la educación primaria y con la posibilidad de cubrir ciertas actividades extracurriculares. La población objetivo es jóvenes hasta los 17 años.

1.4. A nivel local

El **Programa “Equidad Educativa para alumnas madres y/o embarazadas”** es una línea de acción de la Municipalidad de Rosario que brinda capacitaciones, contención psicológica y asesoramiento legal. El programa comprende por un lado una beca de

10 meses y por otro, talleres centrados en el desarrollo personal y social a través de los cuales se promueven derechos.

Anexo N° 2: Sistematización y resumen de los relevamientos del equipo de Fortalecimiento Institucional para la selección del caso analizado

Escuelas	Dif 1° - 2°	Dif 2° - 3°	Dif 3° - 4°	Dif 4° - 5°	Promedio	Dif. 1°-5°	encia día del rele	Categoría
EESO 430	13,59%	-6,74%	28,42%	16,18%	12,86%	44,66%	34,06%	1
EESO 431	30,23%	-5,00%	7,94%	1,72%	8,72%	33,72%	69,42%	1
EESO 432	-3,19%	-7,22%	-2,88%	34,58%	5,32%	25,53%	96,84%	1
EESO 434	-6,49%	13,41%	33,80%	-4,26%	9,12%	36,36%	86,82%	1
EESO 435	23,76%	16,88%	-15,63%	10,81%	8,96%	34,65%	71,72%	1
EESO 436	13,70%	11,11%	30,36%	53,85%	27,25%	75,34%	85,58%	1
EESO 338	7,27%	-9,80%	39,29%	38,24%	18,75%	61,82%	68,45%	2
EESO 360	2,78%	31,43%	-16,67%	-3,57%	3,49%	19,44%	100,32%	2
EESO 630	17,02%	41,03%	26,09%	0,00%	21,03%	63,83%	70,56%	2
EESO 632	-3,57%	58,62%	33,33%	-6,25%	20,53%	69,64%	76,50%	2
EESO 649	24,49%	-16,22%	60,47%	-29,41%	9,83%	55,10%	82,95%	2
EESO 661	9,38%	20,69%	8,70%	-23,81%	3,74%	18,75%	92,66%	2
EESO 663	13,64%	38,60%	37,14%	-18,18%	17,80%	60,61%	103,16%	2
EESO 240	12,64%	39,47%	41,30%	-44,44%	12,24%	55,17%	101,60%	3
EESO 251	45,18%	35,16%	35,59%	10,53%	31,62%	79,52%	85,23%	3
EESO 257	18,39%	4,23%	44,12%	7,89%	18,66%	59,77%	100,00%	3
EESO 258	13,82%	38,17%	-24,69%	48,51%	18,95%	65,79%	107,24%	3
EESO 272	25,77%	40,28%	-23,26%	15,09%	14,47%	53,61%	105,89%	3
EESO 309	15,33%	39,66%	14,29%	26,67%	23,98%	67,88%	75,32%	3
EESO 347	16,67%	6,00%	31,91%	46,88%	25,36%	71,67%	95,96%	3
EESO 350	37,39%	2,78%	41,43%	17,07%	24,67%	70,43%	101,71%	3
EESO 384	0,00%	43,33%	32,35%	0,00%	18,92%	61,67%	92,02%	3
EESO 404	13,04%	-85,00%	27,03%	44,44%	-0,12%	34,78%	97,80%	3
EESO 406	32,35%	-160,87%	50,00%	16,67%	-15,46%	26,47%	98,20%	3
EESO 408	20,00%	21,88%	28,00%	11,11%	20,25%	60,00%	94,92%	3
EESO 411	18,18%	-6,67%	22,92%	-2,70%	7,93%	30,91%	97,73%	3
EESO 514	16,95%	6,12%	36,96%	3,45%	15,87%	52,54%	98,96%	3
EESO 519	-2,50%	7,32%	50,00%	36,84%	22,91%	70,00%	84,85%	3
EESO 539	54,90%	19,57%	18,92%	23,33%	29,18%	77,45%	98,68%	3
EESO 540	32,26%	-4,76%	40,91%	42,31%	27,68%	75,81%	38,89%	3
EESO 542	4,17%	32,61%	6,45%	41,38%	21,15%	64,58%	100,00%	3
EESO 543	8,33%	15,15%	50,00%	35,71%	27,30%	75,00%	81,02%	3
EESO 546	0,00%	11,43%	9,68%	7,14%	7,06%	25,71%	146,44%	3
EESO 551	39,62%	15,63%	22,22%	28,57%	26,51%	71,70%	100,00%	3
EESO 569	-15,00%	-8,70%	40,00%	26,67%	10,74%	45,00%	45,09%	3
EESO 570	8,45%	15,38%	10,91%	36,73%	17,87%	56,34%	104,03%	3
EESO 409	-24,39%	54,90%	-60,87%	37,84%	1,87%	43,90%	96,77%	3

Anexo Nº 3: Guía de preguntas para integrante del Equipo Directivo

- **Dimensión contexto ambiental:** medio económico, social y político en el cual lleva adelante sus actividades, y cuales condiciones este contexto favorece o restringe
 - 1) Características del entorno si las conoce
 - 2) La población que asiste: zonas de procedencia de los estudiantes y sus medios de subsistencia.

- **Dimensión personal (en tanto RRHH)**
 - 3) Cantidad de años de ejercicio de la docencia, cantidad de años de desempeño en la institución; cantidad de años de ejercicio en el equipo directivo, situación de revista
 - 4) ¿Cuántos profesores tienen en total en la institución? ¿Cuántos agentes trabajan en total en la escuela?
 - 5) ¿Podría describir cómo es la relación con: secretarios/prosecretarios; asistentes escolares; preceptores; integrantes del equipo directivo; centro de estudiantes; estudiantes; cooperadora; profesores
 - 6) ¿Cuál es el procedimiento para designar a un profesor? ¿Quién lo recibe cuando llega por primera vez? ¿Hay una instancia previa de encuentro antes de dar su primera clase?
 - 7) ¿Qué porcentaje de reemplazos tienen? ¿Cuáles son los más habituales?

- **Dimensión institucional**
 - 8) Asignar orden del 1 al 5 según grado de relevancia a las siguientes variables (formulario aparte)
 - 9) Describir cómo es la relación con los entornos familiares de los estudiantes ¿Cuáles son los motivos por los que mayormente se acercan a la escuela? ¿Quiénes los reciben? ¿Quiénes participan de la reunión con ellos y dónde los reciben?
 - 10) ¿Cuál es su análisis respecto de la interrupción de la trayectoria escolar?
 - 11) ¿Cuáles son los elementos que Ud. considera que tienen mayor incidencia?
 - 12) ¿Existen acciones y planificaciones que le permitan a la escuela disminuir el porcentaje de abandono?
 - 13) ¿Existen acciones/protocolos pautadas/os para abordar los casos que se presentan? Esos protocolos ¿se establecen a nivel de la institución y/o participa alguna instancia jerárquica superior?
 - 14) Asignar un orden del 1 al 10 según considere su grado de relevancia a las siguientes variables (en formulario aparte)

- **Dimensión organizacional**

- 15) ¿Cómo está armada la grilla de horarios de los docentes?
- 16) ¿Qué nivel de matrícula tienen actualmente? ¿Qué nivel tenían cuando asumió la nueva gestión?
- 17) Cuando un estudiante comienza a ausentarse con regularidad ¿quién lo comunica a quién y cuáles son los pasos a seguir? ¿Hay algún mecanismo de comunicación pensado que deba seguirse cuando esto acontece?
- 18) ¿El equipo directivo anterior planificaba acciones en este sentido?
- 19) ¿Qué posibilidades tiene de recorrer la escuela? las aulas específicamente
- 20) ¿Cómo se organizan el trabajo cotidiano con las vicedirectoras?
- 21) ¿Con qué regularidad se realizan las reuniones plenarios? ¿Cómo las organizan?
- 22) ¿Qué formación recibieron para poder acceder al cargo?

- **Dimensión redes**

- 23) ¿Qué lugar y rol tiene la cooperadora?
- 24) ¿Qué instituciones están en el contexto de la escuela? ¿Existe un vínculo con ellas?
- 25) Describir cómo es la relación con el centro de estudiantes

Anexo N° 4: Guía de preguntas para presidente del Centro de Estudiantes

- ¿En qué año estás cursando y cuántos años tenés?
- ¿Cuánto tiempo hace que sos presidente del Centro de Estudiantes?
- ¿Por cuánto tiempo fuiste delegado?
- ¿Cuántos compañeros participan activamente del CE?
- ¿Qué actividades desarrollan con el CE?
- ¿Qué relación tienen como CE con los profesores y con el equipo directivo?
- ¿Cómo es la relación de los estudiantes en general con los profesores y con el equipo directivo?
- ¿Cuál es la relación de los estudiantes con los preceptores?
- Desde el CE ¿piensan acciones destinadas a aquellos compañeros que comienzan a ausentarse con regularidad?
- ¿Consideras que el equipo directivo puede hacer algo para que los jóvenes no dejen la escuela?
- ¿Sabés si efectivamente desarrollan acciones en este sentido?

Anexo Nº 5: cuestionario aplicado a los profesores de la organización analizada

ENCUESTA ANÓNIMA PARA PROFESORES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Encuesta Nº:

Género: (marcar debajo lo que corresponda con una x)

FEMENINO MASCULINO OTRO

Edad:

Ud es: (marcar debajo lo que corresponda con una x)

INTERINO TITULAR REEMPLAZANTE OTRO

- 1** Le solicitamos evaluar las siguientes variables e identificar el grado de relevancia que Ud. considere pertinente (escala de 1 a 10, siendo 10 el valor que representa mayor relevancia)

- A) el modo en que se organiza institucionalmente una escuela es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria educativa
- B) el modo en que se desarrollan las tareas administrativas es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria educativa
- C) el modo en que se desarrollan los vínculos institucionales entre todos los actores de la institución escolar, es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria educativa
- D) el modo en que se organizan y se desarrollan los contenidos pedagógicos, es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria educativa
- E) el modo en que se conduce una institución escolar es muy importante para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria educativa
- F) Otra dimensión que no se encuentre dentro de las mencionadas anteriormente:

- 2** Cuando un estudiante de su clase comienza a manifestar inasistencias constantes ¿cuáles son las acciones que Ud lleva a cabo? Puede marcar más de una opción con una x

- A) lo comunica a un colega
- B) lo comunica a la vicedirectora del turno correspondiente
- C) lo comunica al preceptor
- D) lo comunica a la directora
- E) lo comunica a la familia del estudiante

F) realiza una visita al domicilio del estudiante

G) consulta a los compañeros del estudiante sobre sus inasistencias

H) se contacta con el centro de estudiantes

I) Otras (especificar cuáles) :

3 ¿Existe algún mecanismo de comunicación que Ud deba activar cuando un estudiante comienza a ausentarse con frecuencia? Marque con una cruz lo que corresponda

SI ____ NO ____ NO SABE ____ NO CONTESTA ____

3A Si la respuesta anterior es SI, indique cuáles :

4 ¿Cuáles son los espacios de intercambio que Ud. utiliza para interactuar con los colegas profesores? Puede marcar más de una opción con una x

A) biblioteca

B) sala de profesores

C) sala de música

D) hall de ingreso

E) intermediaciones de la institución

F) bar

G) patio

H) Otros (especificar cuáles):

5 ¿Con qué frecuencia algún miembro del equipo directivo visita su aula? Marcar con una x lo que corresponda

FRECUENTEMENTE ____ POCO FRECUENTE ____ NUNCA ____

NO SABE/NO CONTESTA ____

6 ¿Con qué frecuencia Ud. se vincula con los familiares de sus estudiantes?

Marcar con una x lo que corresponda

FRECUENTEMENTE ____ POCO FRECUENTE ____ NUNCA ____

NO SABE/NO CONTESTA ____

6A Si la respuesta a la pregunta anterior fue frecuentemente o poco frecuente, indique cuáles son los motivos a partir de los cuales se vincula con las familias de los estudiantes

7 ¿Conoce las instituciones del barrio que están alrededor de esta escuela?

Marcar con una x lo que corresponda

SI ____ NO ____

7A Si la respuesta a la pregunta anterior fue SI, indique cuáles son las instituciones que conoce:

8 ¿Con qué frecuencia Ud. se relaciona con la preceptoría? Marcar con una x lo que corresponda

FRECUENTEMENTE____ POCO FRECUENTE____ NUNCA____
NO SABE/NO CONTESTA____

9 ¿Con qué frecuencia Ud. se vincula con la secretaría? Marcar con una x lo que corresponda

FRECUENTEMENTE____ POCO FRECUENTE____ NUNCA____
NO SABE/NO CONTESTA____

10 ¿Con que frecuencia Ud.se vincula con el equipo directivo? Marcar con una x lo que corresponda

FRECUENTEMENTE____ POCO FRECUENTE____ NUNCA____
NO SABE/NO CONTESTA____

11 ¿Con qué frecuencia Ud. se vincula con los asistentes escolares? Marcar con una x lo que corresponda

FRECUENTEMENTE____ POCO FRECUENTE____ NUNCA____
NO SABE/NO CONTESTA____

12 En base a su experiencia docente, le solicitamos asignar un valor a cada una de las siguientes variables: (escala de 1 a 10 considerando 10 el valor que representa mayor impacto)

A) la trayectoria educativa se ve afectada negativamente, por el desinterés del entorno familiar de los estudiantes

B) la trayectoria educativa se ve afectada cuando aparecen relaciones negativas entre los estudiantes

C) la trayectoria educativa se ve afectada cuando existen relaciones negativas entre estudiantes y profesores

D) la trayectoria educativa se ve afectada negativamente, cuando está condicionada por la situación económica de los estudiantes

E) la trayectoria educativa se ve afectada negativamente cuando no existen medidas claras al interior de una institución escolar, respecto a cómo abordar esta problemática

F) la trayectoria educativa se ve afectada negativamente cuando los estudiantes no sienten interés por ir a la escuela

G) la trayectoria educativa se ve afectada negativamente cuando los profesores no comunican las inasistencias recurrentes de los estudiantes

H) la trayectoria educativa se ve afectada negativamente cuando existen equipos directivos que no planifican acciones para contrarrestar la problemática

I) la trayectoria educativa se ve afectada cuando existen relaciones negativas entre profesores y equipo directivo

J) la trayectoria educativa se ve afectada negativamente cuando existe un equipo directivo que ejerce su función de manera autoritaria

K) Otra variable que no se encuentre dentro de las mencionadas anteriormente: (también asignarle un valor)

13 ¿Considera que el actual equipo directivo planifica acciones para abordar la problemática de la interrupción de la trayectoria educativa? Marcar con una x lo que corresponda

SI ____ NO ____ NO SABE ____ NO CONTESTA ____

14 El equipo directivo anterior ¿planificaba acciones para abordar la problemática de la interrupción de la trayectoria educativa? Marcar con una x lo que corresponda

SI ____ NO ____ NO SABE ____ NO CONTESTA ____

15 Un equipo directivo ¿tiene capacidad de acción para influir en la disminución de la interrupción de las trayectorias educativas?

SI ____ NO ____ NO SABE ____ NO CONTESTA ____

15

A Si su respuesta a la pregunta anterior fue SI o NO, indique los motivos:

16 ¿Considera que existen mecanismos de comunicación claros al interior de esta institución escolar?

SI ____ NO ____ NO SABE ____ NO CONTESTA ____

17 ¿Considera que existen relaciones de colaboración entre los integrantes del equipo directivo actual de esta institución? Marcar con una x lo que corresponda

SI ____ NO ____ NO SABE ____ NO CONTESTA ____

18 ¿Existe una comunicación fluida y directa entre Ud y el equipo directivo actual de esta institución?

SI ____ NO ____ NO SABE ____ NO CONTESTA ____

Cantidad de años que ejerce la docencia:

Cantidad de años que se desempeña en esta institución:

Cantidad de horas asignadas en esta institución:

Año/s en el/los que dicta clase: _____

Materia/s: _____

Anexo N° 6: ciudades que constituyen la Regional VI del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

