

038

V.8

PROYECTO FOMENTO DE LA RETENCION ESCOLAR
Localidad 18: Rafael Uribe Uribe
-Informe final-

ENCRUCIJADAS EN LA MARGINALIDAD ESCOLAR
URBANA

Presentado a: Dirección de Apoyo a la comunidad
Secretaría de Educación de Bogotá

Por: Fundación Antonio Restrepo Barco

Bogotá, febrero de 2.001

EQUIPO DE INVESTIGACION

ELSA CASTAÑEDA BERNAL

Directora general del estudio

RODRIGO PARRA SANDOVAL

Asesor

MARGARITA ECHEVERRI

Co-investigadora primer momento del estudio

MARIA CAMILA MORA

CONSTANZA RAMIREZ

Investigadoras primer momento del estudio

CLAUDIA DIAZ

DORA RIVERA

Investigadoras segundo momento del estudio

ANGELA MARIA ROBLEDO

Directora Social

Fundación Antonio Restrepo Barco

TATIANA ROMERO REY

Coordinadora Area de Juventud y Educación, primer momento del estudio

Fundación Antonio Restrepo Barco

RAFAEL PABON

Coordinador Area de Juventud y Educación, segundo momento del estudio

Fundación Antonio Restrepo Barco

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SUS REFERENTES CONCEPTUALES.

2. LA METODOLOGÍA

2.1 Sobre el Proceso

2.2 Sobre la Recolección, Organización y Análisis de la Información

3. LA LOCALIDAD Y LOS BARRIOS DONDE SE REALIZÓ EL ESTUDIO

3.1 Sobre la localidad

3.2 Sobre los barrios

4. LA LECTURA INTERPRETATIVA DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

4.1 La deserción y los agujeros de gusano

5. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

5.1 Componentes de la política

5.2 Líneas de política

SEGUNDA PARTE

1. CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

1.1 El desencuentro de la escuela y de los niños.

CED Manuel del socorro Rodriguez –Jornada de la tarde–

1.2 La tradición como resistencia al cambio

Colegio Nacional Clemencia de Caicedo –Jornada de la mañana–

1.3 Sin pertenencia no hay nada

CED Bernardo Jaramillo –Jornada de la tarde–

1.4 La deserción escolar de cara a la fragmentación de la escuela

CED Molinos del Sur –Jornada de la mañana–

1.5 Saltar la barda

Colegio Nacional Restrepo Millán –Jornada de la tarde–

1.6 La tradición como facilitadora del cambio

- CED Pablo VI –Jornada extendida–**
1.7 Chircales: un proyecto para los niños chircaleños
CED Chircales –Jornada de la tarde–
1.8 El círculo vicioso de la desesperanza
CED Narareth –Jornada de la tarde–
1.9 La escuela desarticulada
CED San Agustín –Jornada de la tarde–

2. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

- 2.1. Construcción de la Intervención desde el taller General de socialización de resultados y acuerdos de acción en las primeras seis (6) escuelas estudiadas.**
2.2 Construcción de la Intervención desde la presentación del informe de investigación en cada institución

ANEXOS

- Anexo 1. Matriz categorial para trabajo de campo**
Anexo 2. Mapas categoriales para la sistematización de la información
Anexo 3. Panorama de factores asociados a la deserción escolar.
Mapas conceptuales
Anexo 4. Estadísticas
Anexo 5. Matriz descriptiva

INTRODUCCIÓN

El proyecto Fomento de la Retención Escolar nace como una propuesta de investigación acción, agenciada por la Dirección de Apoyo a la comunidad de la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá, en cinco (5) localidades de la ciudad. El presente informe da cuenta del desarrollo del proyecto en una de ellas, la localidad 18 Rafael Uribe Uribe.

El centro del debate conceptual del estudio se ubica en las relaciones entre calidad de la educación y desigualdades sociales, en tanto se propone durante la etapa de acción intervenir sobre el eje temático de la deserción escolar, mediante el mejoramiento de la calidad de la educación que ofrecen las escuelas ubicadas en los sectores marginales urbanos de Bogotá.

Pensar en una educación de calidad significa meterse en la vida cotidiana de la escuela para visibilizar y comprender las encrucijadas de la marginalidad y la pobreza y poder romper así con el círculo de exclusión y segmentación social que genera en los niños y en los jóvenes de los sectores populares el hecho de permanecer en una escuela que no brinda muchas opciones para la construcción de proyectos de vida o abandonarla para acceder al mundo del trabajo sin las herramientas personales, culturales y sociales necesarias para ajustarse a los cambios que impone el mundo actual.

Desplazarse de concebir la educación como la protagonista fundamental para viabilizar los ideales humanos de paz, libertad y justicia social y no como el problema o el impedimento para lograrlo, es de gran utilidad para imaginar otras formas de reconstrucción del tejido social, a partir de la experimentación de modelos innovativos de relacionamiento entre los estudiantes, los maestros, el conocimiento y sus entornos socioculturales, donde la escuela sea otro de los escenarios posibles para el fortalecimiento de las redes sociales, tan deterioradas por estos tiempos en el país.

La urgencia de pensar entonces en una escuela para la vida es inminente en tanto “el currículo de la educación formal, básicamente el de la secundaria, en América Latina, de conjunto con las nuevas tendencias de la economía obligan a plantearse muy intensamente la cuestión de las finalidades de la educación. Parte de sus modalidades estaban orientadas para formar para un trabajo, en el marco de opciones de especialización que se definían a los 12 e

incluso a los 15 años. Pero, actualmente es necesario, posible e incluso deseable que la educación secundaria acepte formar para el mercado de trabajo cuando éste parece no tener espacio para incorporar a todos los jóvenes que egresan de ella? En la última década cobró fuerza la posición según la cual la educación secundaria no debe asumir como un desafío propio la formación para un puesto de trabajo, sino más bien la formación para el trabajo. Es probable que haya que ser más audaz y plantear que la educación –toda ella- debe formar para la multiactividad: para el trabajo productivo, la creación cultural, la vida social armónica, la vida familiar, etc.; y la alternancia entre periodos de predominio de uno u otro tipo de actividad a lo largo de una misma vida.”¹

En consecuencia, la idea fuerza que articula el estudio es la de Educación para la Vida, pensada en términos “que permita a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí y realizar su proyecto personal”², no sólo como estudiante sino también como docente.

Será entonces urgente y necesario construir nuevas realidades educativas que incorporen a los profesores como actores protagónicos pero no exclusivos del cambio, que comprenda que los estudiantes no son un conglomerado homogéneo, sino un conjunto de grupos de personas con intereses y necesidades diversas y que la escuela por si sola no podrá resolver los desafíos sociales que le imponen las problemáticas psicosociales de la urbanización de la pobreza.

El estudio se ha organizado en dos partes. En la primera parte, se analiza el problema de la deserción escolar, a la luz de algunos referentes conceptuales; se describe la metodología y las características de la localidad donde se realizó la investigación; se elabora una lectura interpretativa de los nueve estudios institucionales y, se proponen algunas líneas de política que intentan dar respuesta a la encrucijada en que están sumidas las escuelas de los sectores marginales de la ciudad. En la segunda parte se presentan los estudios de cada una de las nueve instituciones investigadas y la estrategia de intervención que se siguió.

¹BRANSLAVSKY, Cecilia, op., cit. p.3

² DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, España, Santillana, ediciones UNESCO, 1995, p. 95

PRIMERA PARTE

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SUS REFERENTES CONCEPTUALES.

En la actualidad Colombia es quizás una de las sociedades más inequitativas del mundo. En los últimos 10 años, las desigualdades sociales se han agudizado en tal medida que al iniciar la década de los 90, la relación entre el 10% más rico del país y el 10% más pobre era de 40 a 1, mientras que para el 2.001, se calcula que es de 80 a 1³.

Aunque si bien se considera que la educación es un importante factor de equidad social, también es cierto que *“niveles básicos de equidad social son necesarios para que sea posible educar con posibilidades (...) No se trata solamente de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social sino, a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?”*⁴

En esta disyuntiva y con la insatisfacción, de una parte, por los logros educativos alcanzados por los niños y jóvenes que asisten a las escuelas públicas de los sectores populares de la ciudad de Bogotá y, de otra, por el abandono creciente, en los tres últimos años, de muchos de ellos de las aulas escolares, se intenta comprender las múltiples caras del fenómeno de la deserción/retención en nueve (9) escuelas públicas de la localidad 18 Rafael Uribe del Distrito Capital de Bogotá.

Con el ánimo de precisar la problemática investigativa, pero a la vez de complejizar su mirada, a continuación se contextualizará el estudio alrededor de la discusión de cuatro categorías básicas: equidad y educación, calidad de la educación, cultura escolar y algunos avances empíricos en la explicación y/o comprensión de la problemática de la deserción escolar en Colombia.

Investigaciones recientes concluyen que “durante los últimos 20 años es indiscutible el aumento en la cobertura educativa, especialmente en básica primaria y parte de la secundaria. Se trata de un logro, en buena medida de

³ SARMIENTO, Eduardo. *Foro Económico de Anif y Fedesarrollo*, Bogotá, enero del 2.001.

⁴ TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2.000, p. 89.

las generaciones anteriores. El hecho de que hubieran tenido pocas oportunidades para ir a la escuela las llevó a preocuparse especialmente porque sus hijos si pudieran hacerlo. El crecimiento gradual de asistencia a la escuela ha llevado a que esta institución se vuelva un espacio de los niños y los jóvenes. Tanto que incluso se acepta no tener trabajo –ni siquiera buscarlo– si se está aprovechando el tiempo en estudio, pensando a futuro. Esta tendencia prueba que la relación entre mayor educación, mayor desarrollo y productividad ha tenido un profundo arraigo en el país”⁵.

No obstante esta realidad, también es cierta la relación entre educación, desigualdad y crecimiento, que para Colombia significa la desigualdad en la cantidad y calidad de la educación que reciben tanto los niños como los jóvenes hombres y mujeres que asisten a la escuela primaria y secundaria.

Estudios nacionales sobre calidad de la educación medida en términos cuantitativos (deserción, retención, repitencia), muestran que la cobertura neta de la educación primaria es del 95% mientras que la secundaria no supera para el mejor de los casos el 85% de la población de jóvenes entre 12 a 17 años y que, la educación acumulada antes del retiro de la escuela es cada vez mayor en tanto la deserción con algún año de secundaria bajó del 28 al 21%. A pesar de estos logros, es alarmante la inequidad en tanto la cobertura neta en secundaria variaba para 1998, entre el nivel más bajo: 42% en las zonas rurales y marginales urbanas y, el 85% en los estratos medios y altos de las grandes ciudades y las ciudades intermedias. En consecuencia, la inequidad ha impedido que la creciente incorporación a la educación de grupos de población antes excluidos, se haga a servicios de igual calidad. La segmentación resultante reproduce y en algunos casos refuerza la inequidad. Por ello, no sorprende que el conjunto de factores que inciden en el bajo rendimiento, la repitencia, la deserción escolar, se concentren en los sectores urbanos marginales y rurales y que la desigualdad por efecto de las diferencias en años de educación, se agudice también por la desigual distribución de calidad de la educación que discrimina contra los estudiantes de menores ingresos y del campo⁶.

⁵ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Trayectorias generacionales en Colombia*, Centro de investigación para el desarrollo de la facultad de economía –CID–, Bogotá, 1999.

⁶ REPUBLICA DE COLOMBIA, DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION–PNUD. *Informe de la misión social*. Santafé de Bogotá, 2.000, p. 73

Por su parte, la desigual distribución de la calidad de la educación, es ratificada por los estudios nacionales de corte cualitativo que muestran que la escuela colombiana, especialmente la de los sectores populares urbanos, enfrenta serios problemas en su intento de ser la institución social privilegiada para lograr la inclusión social, en tanto maneja un conocimiento obsoleto e ineficaz e intenta formar ciudadanos para una sociedad democrática por medio de esquemas totalmente autoritarios, obstaculizando el acceso de los estudiantes a la modernización de la sociedad⁷. Así mismo, con relación a la educación secundaria, en numerosos países latinoamericanos, incluyendo a Colombia, se asiste a un creciente proceso de emergencia y fortalecimiento de culturas juveniles, a través de producciones y consumos culturales que tienen lugar en círculos diferentes a los escolares. En tal sentido, la falta de adecuación del modelo de escuela secundaria a las características de los nuevos grupos y sectores sociales que ahora asisten a ella y la falta de consideración de la existencia de nuevas necesidades y demandas generadas por los procesos de globalización de la economía y mundialización de la cultura, pero también de la importancia de fortalecer la cultura propia, son factores relevantes a la hora de interpretar las razones de la deserción y de los bajos logros de aprendizajes⁸.

Con respecto a Bogotá, a pesar de que es la ciudad donde se registran las mayores coberturas educativas⁹, es también el lugar donde se registran las mayores desigualdades sociales¹⁰ y donde la problemática educativa, al igual que la problemática social, cultural y económica, es cada vez más aguda y compleja.

Es materia educativa es claro que algunos de los viejos problemas de la escuela y del sistema educativo aun no han sido superados, al contrario, se le

⁷ PARRA Sandoval, Rodrigo; CAJIAO, Francisco; CASTAÑEDA, Bernal Elsa; PARODI, Martha Luz. 1995, *Proyecto Atlántida: Adolescencia y escuela, Conclusiones y Recomendaciones*. Santafé de Bogotá, Fundación FES, tercer mundo Editores, Colciencias, p.23

⁸ BRANSLAVSKY, Cecilia. *El currículo de la educación secundaria en América Latina*. Buenos Aires, septiembre 2 y 3 de 1999, en: Información e innovación, número 101, diciembre de 1999. Edición en Español: OREALC, Santiago, Chile

⁹ Aunque la Secretaría de educación Distrital –SED– amplió para el 2.001 la cobertura en cerca de un 8%, en enero de mismo año, 3.500 alumnos todavía estaban a la espera de que se les asignara un cupo escolar. Estos alumnos pertenecen a las localidades más pobres de la ciudad: Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar. EL TIEMPO. *3.500 alumnos, aún sin cupo*. Edición del martes 23 de enero del 2.001, Bogotá, p. 1-6

¹⁰ El 80% de la población experimenta un alto índice de necesidades básicas insatisfechas –NBI–, situación que se ha venido agudizando en los últimos años, debido en gran medida a la crisis generalizada por la que atraviesa el país

han venido sumando otros como la transformación de la familia, las transformaciones en el mundo del trabajo, la pobreza extrema, la delincuencia, la violencia urbana, la prostitución infantil y juvenil y el consumo de sustancias psicoactivas, debido a la época de crisis generalizada que vive la Colombia actual así como por los profundos cambios que se experimentan a diario, a escala mundial.

Por tanto, ahora más que nunca, muchas de estas problemáticas necesitan ser reconceptualizados y comprendidas en situaciones y tiempos específicos para pensar en soluciones nuevas que permitan diseñar políticas educativas diferenciadas que trasciendan la oferta pedagógica y que en consecuencia sean más acordes con las condiciones materiales y culturales de los alumnos, sus familias y sus contextos de marginalidad y pobreza.

Dentro de la gama de problemas viejos en busca de soluciones nuevas, aparece en la panorámica educativa de la ciudad de Bogotá el fenómeno de la deserción escolar, que afecta no sólo a la escuela pública de los sectores populares sino a la escuela privada de los estratos medios y bajos del Distrito Capital. Según la Asociación de establecimientos Educativos Privados del Distrito –Adespriv–, para el 2.001, cerca de 48.000 alumnos de los colegios privados de los estratos 1, 2, 3 y 4 han abandonado, por la crisis económica, la escuela o pasado a la educación pública, desplazando y dejando sin cupos escolares a los alumnos de los estratos 1 y 2 usuarios de la educación pública¹¹.

En consecuencia, dado el carácter social del fenómeno de la deserción/retención, para ser abordado de manera contemporánea y realista no podría menos que pensarse a la luz de lo que se entiende por calidad de la educación y por cultura escolar.

Aunque si bien es cierto que no hay un concepto unívoco de calidad de la educación en cuanto “es un concepto dinámico que varía de acuerdo con circunstancias históricas y sociales, y que tienen que ver con una serie de elementos culturales y teóricos relacionados, a su vez, con quienes plantean la definición. Podría afirmarse que calidad de la educación es el grado de

¹¹ Según la oficina de planeación de la Secretaría de Educación de Bogotá, una importante cantidad de estos estudiantes pasó al sector público y pese a haber ampliado la cobertura en unos 60 mil cupos, no es considerable la cantidad de niños nuevos en el sistema educativo.

aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se la considera como el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo y el logro de la población estudiantil¹²

Desde la perspectiva de la calidad de la educación, el recorrido del camino que han seguido los estudios que intentan explicar o comprender el fenómeno de la retención/deserción pasan en la década de los 70 del concepto de expansión de la educación al de calidad de la educación, referenciando entre otros, el estudio de repitencia realizado a nivel latinoamericano en la década de los ochenta por Shieffelbeim y Heikkinen, quienes llaman la atención sobre la magnitud del problema fundamentalmente en los primeros grados de la escuela primaria con algunas variaciones poco significativas entre los países estudiados. Por su parte, el estudio de repitencia en Colombia llevado a cabo por Armando Loera y Noel McGinn en 1991 para el programa saber del MEN, indica que la situación de repitencia no presenta los síntomas de alarma señalados por el estudio de Shieffelbeim y Heikkinen. Sin embargo, los niveles de repitencia encontrados resultan preocupantes sobre todo porque permiten suponer que el fenómeno es más agudo en sectores sociales deprimidos y además es la causa más frecuente del abandono de la escuela. Es decir que los niños y las niñas que repiten grados, terminan desertando¹³.

A partir de este estudio podría pensarse entonces que la cadena de la deserción se inicia en el bajo rendimiento académico, pasando por la repitencia y llevando finalmente a la deserción. Así mismo, en dicho estudio quedó en claro que el principal problema de Educación Básica en Colombia es el de la baja calidad de los logros académicos de los alumnos y que aunque la repitencia escolar presenta índices inquietantes, es solamente una de las manifestaciones del fracaso de la escuela en el cumplimiento de su función social, más aun si ni siquiera los alumnos promovidos alcanzan el 50% de los logros académicos esperados.

¹² MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. *La calidad de la educación un asunto de todos*. Santafé de Bogotá, Serie documentos especiales, SABER Sistema Nacional de Evaluación, MEN, 1995, p.11

¹³ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. *Informe Repitencia*, Santafé de Bogotá, colección SABER Sistema Nacional de Evaluación, MEN, Instituto para el desarrollo de la universidad de Harvard, CIUP, 1993, 15 p.

Con relación a la escuela secundaria es poco lo que se sabe sobre la deserción/retención. Catalina Turbay Restrepo y col,¹⁴ afirman que para 1994, las fuentes oficiales más conservadoras (MEN) estimaban que la deserción de la secundaria ascendía a un 8% del total de la matrícula, lo que dejaba a cerca de 220.000 jóvenes por fuera del sistema. De éstos un 55% eran hombres y un 45% mujeres. Estos valores no incluyen a los reprobados de ambos sexos que no regresan al sistema. Otras fuentes señalaban que la tasa de deserción alcanzaba hasta un 12%. No existía entonces mayor documentación acerca de este problema. Las únicas aproximaciones sistemáticas a las causas de deserción de la secundaria, eran los datos arrojados por algunos módulos de las Encuestas Nacionales, procesadas por el Departamento Nacional de Planeación, que hacen suponer que la principal causa para abandonar la escuela secundaria era simplemente el “no querer seguir” en la institución escolar. Sin embargo, por el tipo de información que se puede obtener a partir de estudios cuantitativos como los derivados de las encuestas nacionales era imposible establecer a qué razones obedecía esta falta de interés. Sin embargo, a manera de hipótesis, era posible suponer que en la misma debería jugar un papel fundamental la escuela misma.

Aunque el estudio arrojó resultados esclarecedores sobre las causas de la deserción de la educación secundaria, las autoras destacan que buena parte de la deserción podría prevenirse con una adecuada atención a lo que sucede en la interacción conflictiva entre la institución educativa y los jóvenes, a la pérdida de sentido de la Educación Secundaria y a la inutilidad del bachillerato para el empleo y la búsqueda de opciones de formación para el trabajo.

Es evidente entonces que el hecho de que los niños y los jóvenes abandonen tempranamente la escuela, los empuja a que queden atrapados en el círculo de la exclusión y la marginalidad en tanto al ser precarias la cantidad y la calidad de la educación acumulada, también lo son los niveles de competitividad para ajustarse a la multiactividad¹⁵ y el cambio que impone el

¹⁴ TURBAY Catalina; CALVO, Gloria y LUQUE, Fernando. *Causas de Deserción de la Educación Secundaria y Rutas Educativas, Formativas y Ocupacionales Posteriores a la Deserción, según Género. Estudio de Casos en Bogotá, Medellín y Cali.* (Material Policopiado). Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia-FONADE. Santafé de Bogotá, 1994.

¹⁵ Las tendencias de desarrollo del mercado del trabajo y de la vida misma en el presente y presumiblemente en el futuro llevan a introducir el concepto de multiactividad como la necesidad de educarse a lo largo de la vida tanto para el trabajo productivo, como para la convivencia social armónica, la

mundo actual.

De acuerdo con lo referenciado en los párrafos anteriores sobre el camino que han seguido los estudios que intentan explicar o comprender el fenómeno de la retención/deserción, toma relevancia la necesidad de vincular las nuevas comprensiones sobre el fenómeno en mención, a la cultura escolar, en tanto es allí donde se hace visible el problema y donde los estudios realizados abren nuevos interrogantes.

En tal sentido, la cultura escolar es entendida a la manera de Pérez Gómez como el complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la *cultura crítica*, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica* reflejada en las concreciones que constituyen el *currículum*; los influjos de la *cultura social*, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la *cultura institucional*, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la *cultura experiencial*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.¹⁶

Vistas las cosas es innegable la necesidad de seguir indagando sobre la problemática de la deserción escolar, intentando comprender las rutas que sigue el fenómeno de la deserción/retención y los sentidos que le otorgan los diversos actores sociales involucrados en el problema.

Por tanto, la problemática general de investigación estaría centrada en comprender, desde la perspectiva de calidad de la educación, la cultura escolar de las instituciones educativas estudiadas y sus posibles vinculaciones con el fenómeno de la retención/deserción escolar.

creación intelectual y artística y el desarrollo personal, que aunque si bien no son responsabilidades exclusivas de la institución escolar si encuentran en ella el nicho propicio para su formación y desarrollo.

¹⁶ PEREZ Gómez, Angel I. 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, ediciones Morata, p.11-17

2. LA METODOLOGÍA

2.1 Sobre el Proceso:

La investigación se llevó a cabo en dos momentos. En el primero momento se estudiaron seis (6) instituciones educativas y en el segundo momento se amplió a la investigación de tres (3) centros educativos más. Dado que en cada uno de ellos, se llevaron a cabo estrategias metodológicas particulares, a continuación, se describirá y discutirá críticamente, el proceso metodológico que se siguió en cada uno de estos momentos.

2.1.1 Primer momento.

En esta etapa, para acceder al proceso de investigación que diera cuenta del problema de investigación descrito anteriormente, se trazaron dos rutas investigativas: 1) mirar la escuela por dentro, y 2) reconstruir el camino que siguen las vidas de algunos de los niños y los jóvenes hombres y mujeres una vez que dejan la institución escolar, teniendo siempre presente que en ambas rutas la pregunta estaría enmarcada desde la cultura escolar y sus vinculaciones con la retención/deserción escolar.

La decisión de optar por estas dos rutas investigativas, marcó tanto la conformación de los equipos investigativos en cada una de las instituciones estudiadas, como el diseño investigativo que se siguió en cada una de ellas.

Dado que el proyecto Fomento de la Retención Escolar, se planteo como un proyecto de investigación acción, el diseño de la fase investigativa fue pensado de manera tal que los diversos actores escolares (directivos, padres de familia, estudiantes) fueran a la vez actores e investigadores de su propia realidad. Esto implicaba que la intervención se iniciaría desde la fase misma de investigación, en cuanto se suponía que al observar, sistematizar, interpretar y reflexionar sobre el quehacer educativo cotidiano, las transformaciones, por lo menos a nivel de los que participaban en el estudio, se daban de inmediato..

Desde esta perspectiva conceptual y obedeciendo a las rutas investigativas trazadas, se seleccionaron las instituciones a ser estudiadas, se conformaron

los equipos de investigación institucionales y se decidieron las estrategias metodológicas.

Unidad de estudio: de acuerdo con la caracterización de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe y los primeros contactos que se tuvieron con las seis instituciones asignadas por la SED (Secretaría de Educación Distrital), se decidió hacer un replanteamiento de los criterios de selección de las instituciones, de manera tal que el espectro de selección fuera más amplio.

Dicho replanteamiento correspondió a la negativa de algunas de las instituciones seleccionadas por la SED¹⁷ para llevar a cabo el proyecto, donde sus Directivos argumentaban que *la deserción en sus instituciones era bastante baja según los registros internos, por lo cual no se justificaba un estudio de esta naturaleza, y además, porque para este año tenían una serie de proyectos que les impedía trabajar en uno más*¹⁸.

Partiendo de que la investigación estaba enmarcada dentro de los fundamentos de la investigación acción, y que los actores institucionales serían no solamente informantes claves, sino investigadores activos de su realidad, se requería como en cualquier proceso de construcción colectiva, que todos los que en él participan se comprometieran desde el interés institucional y personal.

En tal sentido se seleccionaron aquellas instituciones educativas que cumplieran con las siguientes características:

- Grados: Básica primaria o secundaria completa y/o primaria y secundaria
- Jornadas: mañana, tarde y única
- Estrato: 2 y 3
- Población estudiantil: masculina, femenina y mixta.
- Índices de deserción escolar.¹⁹

¹⁷ Entre ellos el CED Molinos – Marruecos, CED Bravo Paez.

¹⁸ Se podrían leer las negativas de las instituciones como “Resistencia” a la entrada de propuestas nuevas que generen algún tipo de cambio. Cambios que modificarían de alguna manera sus formas de operar, de fluir. Formas que se traducen en ganancias institucionales en la medida en que sostienen un orden social que les permite mantenerse dentro del orden social.

¹⁹ Es necesario tener en cuenta que los registros de las escuelas no eran efectivamente muy altos en dicho indicador, debido al subregistro o no registro de los desertores/as. Un ejemplo de este aspecto se observó en algunas de las escuelas donde los niños y jóvenes hombres y mujeres que se van de la institución educativa son reemplazados inmediatamente por algún otro que necesite el cupo. Así, al finalizar el año el número de

- Interés de la institución educativa de participar en el proceso.

Bajo estos criterios la unidad de estudio quedó constituida por las siguientes Seis (6) instituciones:

- **CED Pablo V:** Jornada única, mixto, básica primaria, estrato 3.
- **CED Molinos del Sur:** Jornada de la mañana, básica primaria, mixto estrato 2.
- **CED Manuel del Socorro Rodríguez:** Jornada de la tarde, básica primaria, mixto, estrato 2
- **CED Bernardo Jaramillo:** Jornada de la tarde, básica primaria y secundaria completas, mixto, estrato 2.
- **Colegio Nacional Restrepo Millán:** Jornada de la tarde, secundaria completa, masculino en grados 10 y 11 y mixto hasta 9 grado, estrato 3.
- **Colegio Nacional Clemencia de Caicedo:** Jornada de la mañana, secundaria completa, femenino, estrato 3.

Características generales de las instituciones escolares estudiadas

Institución	Grados	Jornada	Número alumnos	Número cursos	Número maestros
Pablo VI	Primaria	Completa	230	6	9
Molinos Sur	Primaria	Mañana	570	16	18
Manuel del Socorro	Primaria	Tarde	460	14	16
Bernardo Jaramillo	0-11	Tarde	1.000	35	26
Clemencia de Caicedo	Bachillerato	Mañana	675	17	29
Restrepo Millán	Bachillerato	Tarde	1.200	31	58

Conformación de los Equipos Institucionales de Investigación.

Teniendo en cuenta las características de la institución y las dos rutas investigativas propuestas: 1) mirar la escuela por dentro, y 2) reconstruir el camino que siguen las vidas de los niños y los jóvenes hombres y mujeres una vez que dejan la institución escolar, se constituyeron los equipos de investigación en cada una de las escuelas. La conformación del equipo por

estudiantes matriculados es igual al número de estudiantes que finalizan el periodo escolar. Por lo tanto no existe dentro de estas estadísticas indicios de deserción escolar.

su parte leído desde un proceso de construcción, se dio de manera particular para cada institución, donde en algunas se instauró por decisión de los directivos, con estudiantes, y en otras de manera concertada con los maestros/as y Directivas de las escuelas. Así, entraron actores que posteriormente “desertaban” del proceso, bien porque no les interesaba, o bien porque afirmaban que el tiempo no les alcanzaba.

En aras del proceso se estipuló un tiempo límite para la salida y entrada de los miembros del equipo, sin perder de vista que estos se seguían constituyendo en actores claves de la investigación en tanto sus aportes alimentaban desde otra esfera la recolección de la información. Los equipos se conformaron entonces por docentes, estudiantes, directivas y padres de familia, de la siguiente manera:

En los **Centros Educativos Distritales Pablo VI, Molinos Sur y Manuel del Socorro Rodríguez**, los equipos de investigación se conformaron con aquellos docentes que estaban interesados en formar parte del proyecto, incluyendo a sus tres directoras. En el Pablo VI se contó además con una madre de familia y en el Manuel del Socorro Rodríguez con un estudiante de grado 5.

Por ser el **Bernardo Jaramillo** la institución más compleja se conformaron dos equipos de investigación. Uno, constituido por docentes tanto de primaria como de secundaria y otro conformado por los alumnos de los grados 7 a 11 representantes al consejo estudiantil.

En los colegios **Clemencia de Caicedo y Restrepo Millán**, los equipos estuvieron constituidos, en el primero de ellos, por alumnas de grado 10 bajo la coordinación de la trabajadora social y, en el segundo, por alumnos de grado 11, bajo la coordinación del coordinador académico. En ambas instituciones el trabajo de los jóvenes está articulado al servicio social.

Por su parte, el acompañamiento al proceso investigativo que realiza cada equipo de investigación, está bajo la responsabilidad de dos investigadoras de la fundación en cada una de las instituciones.

Dado que los actores escolares eran a la vez investigadores de su propia realidad escolar y que el rol de las investigadoras de la fundación era

dinamizar y acompañar los procesos investigativos en la medida en que se enseña a los actores escolares a investigar investigando, la estrategia metodológica que se utilizó fue la de **taller de investigación**. Esta estrategia permitió: llegar a acuerdos entre los diferentes miembros del equipo, orientar los procesos investigativos y adquirir destrezas en el manejo de los procesos y herramientas de la investigación. Los talleres se realizaron una vez a la semana con todo el equipo institucional y entre taller y taller, según los acuerdos y responsabilidades asumidas por el equipo, las investigadoras de la fundación, acompañaron el desarrollo de las tareas investigativas. Los talleres se convirtieron en espacios de formación en investigación, pero a la vez de seguimiento y orientación del estudio.

Por su parte, las investigadoras de la fundación también realizan su propia labor investigativa como por ejemplo realizar la revisión de estadísticas y documentación de la institución, entrevistas, grupos focales y observaciones de aquellos casos en que el grupo así lo decidió.

Logros, dificultades y soluciones: Si bien es cierto que en el acercamiento a las instituciones educativas se logró el objetivo de llevar a cabo la participación de estas en el proceso, no se puede pasar por alto los aprendizajes que el proceso mismo arrojó.

En primera instancia es necesario hacer referencia a la convocatoria realizada por la Secretaría de Educación a las instituciones que según las cifras debían participar en el proyecto. Aquí se pudieron establecer dos posibilidades: 1) que las instituciones se sientan obligadas a participar por la presencia de la SED en la convocatoria²⁰; 2) que las instituciones no deseen participar por la carga de proyectos que están desarrollando para la SED²¹.

²⁰ La presión se siente en algunos casos por cumplir para no ser tildados por la SED y perder de esta forma algún otro tipo de apoyo que pueda brindar la Secretaría en posteriores circunstancias, y no porque el proyecto esté integrado dentro de una política institucional. Sin embargo el proceso mismo al iniciarse fue insertando otro tinte al percibir la importancia de pensarse la escuela y sus procesos.

²¹ En muchas de las instituciones se presentó este comentario alrededor de los proyectos que anualmente propone la SED para las instituciones. Proyectos que al ser percibidos por los miembros de las instituciones como una "carga más", podía estar denotando la poca o ninguna articulación entre ellos para responder a una política de educación, que integre alrededor de un propósito común, con objetivos comunes, de gente común.

En esta línea la entrada a algunas de las instituciones propuestas por la Secretaria no se pudo llevar a cabo, retrasando el proceso, lo cual tuvo implicaciones fuertes partiendo del hecho de que la fase de investigación estaba planteada para un tiempo muy corto. Se podría entonces garantizar por parte de la SED que para procesos tan cortos, el trabajo previo de contacto y convocatoria fuera mas efectivo. En este proceso se invirtió mucho tiempo, tomando finalmente decisiones de cambio de las instituciones participantes, como se describió anteriormente.

Por otra parte, No obstante que los equipos de investigación se constituyeron en cada una de las instituciones educativas estudiadas y que durante todo el proceso del estudio se intentó mantenerlos cohesionados y activos, los niveles de consolidación, compromiso, permanencia y credibilidad al interior de cada institución fueron bastante disímiles. Por tanto, se considera importante hacer algunas reflexiones al respecto con miras a pensar y orientar futuros trabajos de investigación/intervención en y con las instituciones educativas públicas ubicadas en los sectores populares urbanos.

Puntos de reflexión

- Constitución de equipos institucionales de investigación. El trabajo en equipo es quizás uno de los retos fundamentales que está afrontando no sólo la escuela del presente sino en general el mundo del trabajo.

No obstante el reconocimiento de su importancia y necesidad sentida por parte de algunos docentes y directivas de muchas instituciones escolares y principalmente de las instancias políticas, administrativas y académicas del sector educativo, la pretensión de conformar, consolidar y sostener equipos de trabajo institucional con una visión compartida de escuela no es tarea fácil y menos lo es convocar y mantener equipos de investigación alrededor de problemáticas escolares que aunque si bien pueden estar fuertemente argumentadas desde las instancias administrativas y académicas del sector, como es el caso de la retención/deserción escolar, para las escuelas y sus actores se constituyen en amenaza y crítica a su labor educativa.

Es así como los procesos de inserción de investigadores externos a la escuela, de convencimiento sobre la necesidad de abordar problemáticas de las cuales muchas veces no hay consciencia de su gravedad por parte de los

docentes y directivas y de constitución de equipos institucionales de investigación, es bastante lenta y por momentos desgastante debido a la resistencia que genera la escuela a todo lo que provenga de afuera y amenace con alterar los ritmos y las dinámicas a los que ya todos están acostumbrados.

Durante el desarrollo del proyecto se detectaron algunos aspectos y situaciones que pueden aportar a la reflexión:

En los centros educativos no se les concede tiempo ni atención y pareciera ser que aun no están legitimadas como parte de la cultura escolar, espacios diferentes a actividades como "dictar clases" o a "rituales instituidos" como celebraciones, paros, reuniones, asambleas. En tal sentido, el trabajo en equipo para la reflexión sobre la escuela, el desarrollo de proyectos, la investigación y en ocasiones la misma formación docente no es importante y menos prioritaria. No es extraño entonces que los proyectos planteados desde la Secretaría de Educación se perciban como "perdedera de tiempo" y como impedimento para que los profesores cumplan con su función docente.

Las problemáticas de los sectores populares urbanos que tienen que enfrentar las instituciones educativas, sus docentes y directivas son tantas, tan variadas y complejas que en la mayoría de los casos lo urgente avasalla lo importante, imposibilitando pensar y actuar sobre lo prioritario y sobre aquellas problemáticas que están a la base de la complejidad de la cultura escolar.

La sospecha y desconfianza que tienen los docentes a todo lo que provenga de la Secretaría de Educación, de instituciones gubernamentales, no gubernamentales y académicas, los lleva a vincular con muy poca argumentación y a manera de consignas cliché, a los proyectos propuestos como medios soterrados para realizar la evaluación docente, para privatizar la educación pública o para poner en marcha las políticas neoliberales del Fondo Monetario Internacional.

Así mismo, las escuelas y sus actores experimentan y expresan cierta forma de utilización por parte de algunas instituciones y proyectos de investigación que en el pasado han estudiado, criticado y en cierta medida utilizado a la escuela, sin recibir a cambio ningún beneficio para ellos.

El asistencialismo y el paternalismo con el que se ha actuado durante muchos años en los sectores menos favorecidos de la sociedad, entre ellos las escuelas de los sectores populares, y la idea difundida entre los docentes que los problemas de la escuela tienen sus orígenes fundamentalmente en factores exógenos a la misma, casi siempre de carácter estructural, los ha llevado a pensar que la escuela es poco o nada lo que puede hacer y que por tanto la responsabilidad de solucionar las problemáticas que allí se presentan son de otros y no de sus propios actores. Esta situación inmoviliza la acción, dificulta la crítica, la autoreflexión y el asumir el conflicto como consustancial a las interacciones humanas, como generador de cambio y crecimiento personal y colectivo. En consecuencia, construir procesos participativos, de empoderamiento y cambios desde la escuela es un proceso lento y por momentos bastante complicado.

En la mayoría de los casos los docentes y directivas que acceden y muestran voluntad por hacer parte de los equipos de investigación son aquellos que de una u otra manera vienen reflexionando sobre la función de la escuela y su labor pedagógica, situación positiva para los procesos investigativos pero que sigue dejando por fuera a aquellos docentes que se resisten al cambio y con quienes se necesitaría un trabajo más sistemático y profundo. En tal sentido, la constitución de equipos de investigación genera y agudiza los conflictos que ya se venían gestando, y los equipos que se constituyen, en la mayoría de los casos se tornan débiles e inestables, asunto que hace pensar que bajo estas circunstancias los agentes externos a la institución escolar cumplen el papel de aglutinadores del equipo y no de movilizadores de procesos institucionales, en tanto una vez se retiran de la institución se corre el riesgo de que el equipo se desintegre y con ello la posibilidad de transformación de la escuela y de las dinámicas de interacción entre sus diversos actores.

Los jóvenes estudiantes hombres y mujeres muestran una gran voluntad y compromiso por hacer parte de los equipos de investigación. Sin embargo, su trabajo y aportes a la reflexión sobre la escuela es percibida por muchos de los docentes como amenazante, poco seria y subjetiva. Por su parte, los jóvenes también manifiestan temor a ser sancionados y desconfianza hacia algunos de sus docentes y en general hacia el mundo adulto. Ven en la

investigación la oportunidad para tomar revancha o denunciar aquellas situaciones silenciadas en la institución.

- El tiempo. Es evidente que el tiempo es el mejor aliado tanto para la constitución de equipos de trabajo institucionales como para generar los procesos de investigación/intervención propuestos por el Proyecto Fomento de la Retención Escolar.

En consecuencia, ocho (8) meses son insuficientes para constituir equipos de investigación en cada institución, realizar la investigación y además generar procesos de intervención que lleven a la solución de las problemáticas detectadas.

En gran medida la debilidad e inestabilidad de los equipos de investigación constituidos para desarrollar el proyecto, podría atribuirse al hecho de que se requiere tiempo para consolidar los equipos, para permitir que la participación en ellos fluya de acuerdo con los ritmos de la escuela y con las dinámicas mismas que estos van generando y para hacer del investigador externo un verdadero movilizador de procesos evitando en lo posible relaciones de dependencia como ocurrió en algunas de las instituciones educativas que hacían parte del proyecto.

- Los investigadores externos a la institución. Indudablemente, para generar procesos participativos de investigación/intervención en las instituciones educativas se requiere contar con profesionales no sólo formados y con experiencia en investigación sino además con un amplio conocimiento en políticas, problemáticas educativas y sobre todo en asuntos socioculturales y económicos vinculados con la pobreza y la marginalidad.

Lecciones aprendidas

Vale la pena recordar que al inicio del proyecto Fomento de la Retención Escolar, se planteó la fase de investigación desde el marco de la investigación acción, con el propósito de que los diversos actores escolares (directivos, maestros, padres de familia, estudiantes) fueran a su vez investigadores de su propia realidad, lo que implicaba según el equipo de la FRB dos ganancias fundamentales para el proceso: 1) Que la participación de los actores institucionales en el proceso de investigación de su propia

realidad y en la identificación de las categorías que constituyen su mundo vivencial, se constituiría en un saber esencial para la transformación de dicha realidad. 2) Que la participación de dichos actores institucionales en la investigación sería en cierta medida el garante del desarrollo de la fase de intervención, en tanto se habría constituido un equipo de investigación dentro de la institución que generara procesos de cambio dentro de la institución misma.

Igualmente se tenía como objetivo formar a estos equipos de directivas, maestros, estudiantes y padres de familia como investigadores, dotarlos de herramientas que les permitiera posteriormente, ampliar la investigación sobre la problemática de la deserción escolar, o plantear procesos investigativos sobre otras problemáticas identificadas por ellos dentro de su proceso cotidiano en la escuela.

A la luz de los resultados del proyecto se hace necesario entonces reflexionar alrededor de la conformación de los equipos de investigación, y de los propósitos que se tenían, al ser planteados como una excelente alternativa para dejar instalados dentro de las instituciones equipos de trabajo (comprometidos y empoderados) que continuaran de manera espontanea y natural liderando los procesos educativos de las escuelas.

Como lección aprendida se puede afirmar en primer lugar que los objetivos planteados en los párrafos anteriores implican un proceso que no es posible iniciar y mucho menos desarrollar en tan corto tiempo y en contextos donde se cruzan diferentes factores (poderes institucionales, conflictos internos, intereses particulares) que influyen y determinan la construcción colectiva de proyectos.

Si bien es cierto, algunos de los actores institucionales que participaron dentro del proceso de investigación afirmaron que el proyecto se constituyó en una oportunidad para aproximarse a algunas herramientas de la investigación social aprovechables en la comprensión de su propio entorno, y que les permitió identificar fenómenos y circunstancias que les conciernen pero que en la práctica cotidiana no llegan a configurarse plenamente como objetos de reflexión, no se puede concluir que dichos actores estén capacitados y menos que estén empoderados para continuar o iniciar un proceso de investigación.

Una cosa es que los miembros de la institución educativa participen dentro del equipo de investigación para observar, sistematizar, interpretar y reflexionar sobre su quehacer educativo cotidiano, pensarse su escuela y proponer alternativas de solución internas; y otra muy distinta es pretender que estos sujetos se conviertan en investigadores en tan corto tiempo. Es un proceso que requiere de un cronograma más amplio, de un trabajo más intenso, que es posible desarrollar con un periodo de sensibilización que permita visibilizar para las instituciones la importancia de los procesos investigativos. Aquí podríamos afirmar que el proyecto desarrollado durante los 8 meses se convierte de alguna manera en esa fase de “sensibilización”, que permitió romper por parte de algunos actores institucionales educativos los imaginarios construidos históricamente en torno a lo que es y significa la investigación. Es de aclarar que la “investigación” dentro de las escuelas en algunos momentos más que un concepto que convoque a la acción cotidiana y con sentido, se convierte en un obstaculizador y desarticulador de procesos.

En esta línea, se identificó en algunas instituciones donde se desarrolló la investigación, el efecto que tuvo la presentación de los resultados para algunos de los miembros de las escuelas. El informe presentado generó la discusión y el interés de algunos docentes de participar en el grupo de trabajo, de proponer alternativas de intervención y de continuar con el desarrollo de proyectos que habían sido propuestos anteriormente dentro de la institución, pero que tomaron fuerza y sentido a la luz de los resultados presentados.

Por otra parte el objetivo de dejar instalados dentro de las instituciones equipos de trabajo formados alrededor de la investigación, para que posteriormente continuaran su labor como “equipos de trabajo institucionales” en aras de una labor colectiva y conjunta, resultó ser en parte una pretensión artificial, en tanto artificiales fueron dichos equipos. Algunos de ellos se mantuvieron constantes, algunos desaparecieron al iniciar el trabajo. Los que se lograron mantener por su parte, encontraron en la presentación de los resultados obstáculos institucionales que le restaron importancia a la labor y que abruptamente desencadenaron un proceso de desintegración grupal al no encontrar un interlocutor clave dentro de la cultura escolar. Median entonces intereses, ritmos, relaciones, roles,

conflictos y poderes dentro de la cultura escolar particular de cada institución, que o viabiliza en algunos casos, o no deja fluir en otros los intentos de algunos miembros de la institución por construir un proyecto educativo común, colectivo y concertado.

En este sentido podemos rescatar lo planteado por Pérez Gómez cuando afirma que “El cambio educativo no se reduce a la elaboración de nuevas estrategias y procedimientos para ejecutar reformas impuestas desde afuera, sino que tiene que ver con el desarrollo por parte de los individuos implicados de estrategias personales para responder a, e influir sobre, el impacto de los cambios estructurales y culturales del escenario escolar y social”²².

Equipos artificiales, sobretodo cuando se conformaron por los y las jóvenes estudiantes de los colegios. Se evidencia aquí la no “legitimidad institucional” que poseen los discursos y trabajos adelantados por los jóvenes dentro de la institución. En los dos colegios donde los equipos de trabajo fueron conformados por los estudiantes, el proceso de presentación de los resultados y la construcción de estrategias de intervención se vieron obstaculizados por la lectura que del informe realizaron los adultos (directivas y maestros). Fueron en este sentido las instituciones donde con más énfasis se solicitó una “Validación de los resultados”, al punto de llegar a afirmar en uno de ellos, que lo consignado en el informe era la voz de los jóvenes, y que por lo general ellos mentían, o acomodaban todo.

Se puede observar cómo las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, dificulta y en algunos casos obstaculiza procesos de construcción colectiva dependiendo del actor desde donde se promueva la propuesta. Propuestas entonces que deben surgir desde el interior de la cultura escolar dando cuenta así de los conflictos, las relaciones y los ritmos que se tejen en la vida cotidiana de las escuelas.

“De esta manera el cambio educativo se convierte en una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes se implican activamente en el, provocando la modificación, no sobrevenida, sino consciente y

²² Pérez Gómez, A. I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata. Madrid, 1998.

autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela, como de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre sus roles y responsabilidades”²³. Roles y responsabilidades que tradicionalmente han determinado que son las directivas y docentes, y no los estudiantes los que tienen en su poder la transformación, la innovación o las mejoras del sistema educativo.

Procesos de construcción de equipos que en tanto artificiales se leen débiles e inestables. Débiles porque no logran incidir en las transformaciones (de las prácticas y de las estructuras organizativas) que la escuela requiere para lograr el objetivo de una educación de calidad. Inestable en la medida en que no logra fluir permitiendo la entrada y salida de sus fuerzas de acción. Se convierte en este caso el proyecto de investigación en una “camisa de fuerza” que aglutina con mucha fuerza en principio, y desarticula con la misma fuerza cualquier proceso. No es una dinámica que responda al contexto institucional, es un grupo artificial que se agota en el mismo.

Si bien se reconoce que la entrada para formar equipos de trabajo dentro de las instituciones educativas no puede ser la conformación de equipos de investigación, si se puede afirmar de manera propositiva, que el trabajo en equipo se constituye en un aspecto fundamental para la viabilidad y la sostenibilidad del proyecto educativo. El establecimiento de alianzas en torno a un proyecto colectivo y concertado, desde los intereses particulares y comunes entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa es una prioridad dentro de las propuestas a desarrollar en las escuelas.

Para las concertaciones tanto al interior como hacia afuera de las escuelas existe el gran reto de la diversidad, los conflictos sociales, culturales, políticos y económicos de cada una, que hacen que la pretensión de llevar a cabo procesos colectivos de producción se den de manera lenta. Es aquí cuando cobran importancia los procesos, que decididos desde adentro se jalonan y apalanquen desde afuera. Es aquí cuando la presencia externa de la Secretaría de Educación por ejemplo, cobra relevancia en tanto en el marco de procesos de capacitación, formación, fortalecimiento, a los maestros, directivas, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general, puede lograr apalancar los proyectos que de ellos y de sus intereses surjan.

²³ Pérez Gómez, A. I. op. cit.

En consecuencia, las lecciones aprendidas se podrían concretar de la siguiente manera:

- Se han logrado visualizar puntos de encuentro, apuestas e intereses comunes en cada institución, así como los conflictos que no dejan avanzar los procesos. Es tarea fundamental entonces no dejar abandonado el terreno abonado. Apalancar sus propuestas frente a la constitución de equipos de trabajo que optimicen su quehacer y logren tejer la apuesta de un proyecto común, para gente común, es una tarea de todas las instancias (políticas, académicas, gubernamentales y no gubernamentales), en el logro de la calidad de nuestra educación.
- En aquellas instituciones donde ya existían equipos de trabajo constituidos la gestión del proyecto fue más eficiente. Por tanto es recomendable, antes que pensar en constituir equipos de investigación, detectar en las instituciones aquellos grupos ya conformados sin importar lo fuertes, débiles o legitimados que estén en la institución escolar y a partir de ellos convocar y dar la posibilidad de fortalecerlos y abrirlos a otros actores y otras actividades.
- Al ser el tiempo un aliado fundamental en los procesos participativos de investigación/intervención sería importante pensar proyectos de más larga duración o plantear otras estrategias de trabajo investigativo o de acción, esto con el fin de evitar generar falsas expectativas, desencanto y resistencia hacia la investigación y proyectos futuros de la Secretaría de Educación en los centros educativos.
- Posibilitar que los investigadores externos permanezcan por largo tiempo en las instituciones educativas y en la medida en que transcurra el tiempo su protagonismo disminuya, esto con el fin de gestar verdaderos procesos participativos, de empoderamiento y sostenibilidad de los proyectos más allá de la intervención externa.

2.1.2 Segundo momento

Una vez concluido el proceso de investigación en las primeras seis (6) escuelas, se procedió a extender el estudio a tres (3) instituciones más, intentando ampliar la comprensión del fenómeno en los estratos 1 y 2 de la misma localidad, donde la problemática social de los entornos es mucho más aguda que la de las primeras seis (6) instituciones. En tal sentido, la unidad de estudio, en el segundo momento de la investigación estuvo constituida por:

- **CED Nazareth:** Jornada de la tarde, mixto, básica secundaria, estrato 2.
- **CED Los Chircales:** Jornada de la tarde, primaria, mixto estrato 1.
- **CED San Agustín:** Jornada de la tarde, Básica secundaria y básica primaria, mixto, estrato 2.

Características generales de las instituciones escolares estudiadas

Institución	Grados	Jornada	Número alumnos	Número cursos	Número maestros
Nazareth	0-9	tarde	560	17	23
Los Chircales	0-5	tarde	293	9	9
San Agustín	0-8	Tarde	1.163	32	43

A partir de las lecciones aprendidas en el primer momento de la investigación, para el estudio de estas tres (3) instituciones se decidió no conformar equipos institucionales de investigación en cada una de las escuelas, sino realizar, con el equipo de la fundación, directamente el proceso investigativo. En consecuencia, se acordó con las instituciones y sus actores, ir validando la información que se fuera recolectando con sus respectivas elaboraciones conceptuales a lo largo del proceso investigativo y, una vez elaborado el informe institucional, socializarlo con toda la comunidad educativa para desde allí, planear acciones conjuntas de intervención.

2.2 Sobre la Recolección, Organización y Análisis de la Información

En el primer momento de la investigación, aunque si bien las dos rutas investigativas que se marcaron, tenían su diseño metodológico propio, ambas confluyeron en preguntarse por la cultura escolar y el hecho de que los niños y jóvenes permanezcan o dejen la escuela. De esta forma, fue necesario precisar en cada institución las posibles vías metodológicas que se seguirían: cuáles eran los ámbitos donde se ubicaría el estudio, qué instrumentos se utilizarían, la definición de los actores claves y cómo se realizaría el trabajo de campo.

En la primera ruta investigativa: mirar la escuela por dentro, la perspectiva metodológica con la que se trabajó fue de corte etnográfico en tanto se procedió de acuerdo con sus principios, procesos y herramientas metodológicas básicas. Vale aclarar que no se realizó un trabajo etnográfico estricto, pero el oficio de la mirada y el sentido como lo denomina Galindo Cáceres, se constituyó en un eje transversal de todo el proceso. Al respecto el autor afirma que el oficio investigativo "principia en la mirada dirigida hacia el otro, en silencio, dejando que la percepción haga su trabajo, todo tiene su lugar, todo lo que aparece hace parte de un texto que se descifra. El etnógrafo confía en la situación de observación, necesita confiar también en su capacidad de estar ahí observando, sabe que requiere tiempo, que su tenacidad es el último resguardo de su intención."²⁴

En la segunda ruta investigativa: reconstruir el camino que siguen las vidas de los niños y los jóvenes hombres y mujeres una vez que dejan la institución escolar, básicamente en los equipos de investigación constituidos por jóvenes, se trabajó con relatos de vida donde la herramienta fundamental fue la entrevista a profundidad. Las tres categorías básicas que se indagaron fueron: Mundo personal, mundo familiar y mundo escolar.

Por su parte, en el segundo momento de la investigación, o sea en las tres (3) últimas escuelas estudiadas, se conservó el enfoque investigativo, teniendo como ordenador del estudio las categorías que sobre cultura escolar propone Pérez Gómez (1994), entendida ésta como el "producto del cruce entre

²⁴ GALINDO Cáceres, Luis Jesús 1998, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Addison Wesley Longman, p. 349

diferentes culturas" que son, la cultura social, la cultura institucional, la cultura académica y la cultura experiencial. Fue así como a través de ese prisma se hizo la lectura de la escuela por dentro, su vida cotidiana, y su relación con el fenómeno objeto de la investigación, vale decir, la deserción/retención escolar,

Al igual que en el primer momento de la investigación, los datos del trabajo de campo fueron recolectados a través de instrumentos y técnicas cualitativas, como son la observación, la entrevista en profundidad, la revisión documental y los grupos focales. La intención fue recoger las miradas y significados de los diferentes actores de la escuela, es decir, de los directivos, los docentes, el equipo de orientación, los estudiantes y algunos padres de familia.

2.2.1 Las Categorías de Análisis:

En el estudio de las primeras seis (6) escuelas, una vez constituidos los equipos de investigación, de manera inductiva, se procedió a indagar en cada uno de ellos, sobre los factores que consideraban estaban asociados al hecho de que los niños/as y los/as jóvenes se quedaran o abandonaran la escuela. De estas primeras aproximaciones resultó un listado de factores asociados a la Retención/Deserción que ellos planteaban desde su relación cotidiana con el mundo escolar, social y cultural de los estudiantes.

Con estos datos se procedió a la categorización dentro del contexto de la cultura escolar. El resultado de este proceso puede observarse en los cuadros del anexo 1. De esta manera las categorías básicas que se establecieron fueron: Cultura institucional, cultura académica, cultura experiencial y cultura social.

Para orientar las indagaciones sobre los factores asociados a la retención escolar se construyeron para cada institución estudiada matrices a cuatro columnas que contenían:

- La columna 1: Ejes de indagación, define las categorías centrales para la indagación.

- La columna 2: Aspectos a indagar, clasifica y ordena los aspectos énfasis que hacen parte de este eje y los cuales son centrales para la recolección de la información.
- La columna 3: Instrumentos, ordena y especifica los instrumentos y las técnicas con los cuales se trabaja en la recolección de la información y la procedencia de éstos.
- La columna 4: Preguntas, son las que orientan la indagación y se proponen encontrar los nexos y el tipo de relación que se establece entre lo observado e indagado con el fenómeno específico de la deserción/retención.

A partir de allí, se diseñó el trabajo de campo, obviamente respetando los énfasis y particularidades de cada institución, en tanto la cultura escolar no se construye ni se evidencia de la misma manera en todas y cada una de las instituciones estudiadas.

En la medida en que se fue desarrollando el trabajo de campo, fueron emergiendo categorías que posibilitaron establecer tanto los énfasis en la profundización de las indagaciones, como los organizadores de los registros, que en ocasiones se convirtieron en los insumos para los posteriores procesos de interpretación. Por ejemplo, empezaron a emerger categorías como la tradición institucional, la rigidez, los desencuentros entre la propuesta escolar y los jóvenes, entre otras, que a la vez que posibilitaban afinar la mirada en las instituciones donde eran más visibles, llamaba la atención para que en las otras instituciones se mirara cuáles eran sus posibles manifestaciones.

Una vez finalizado el trabajo de campo y teniendo claro que la complejidad de la problemática que enfrentan las instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media, vinculada con los factores asociados al fenómeno de la deserción escolar, obliga a desplazar el análisis de dicho fenómeno, de la validez científica hacia la construcción de sentido y el carácter simbólico y construido de esa realidad social, el abordaje interpretativo y proactivo, con respecto a la posible intervención se hicieron más en términos comprensivos que explicativos.

Si bien es cierto que de todas las instituciones se debía dar cuenta de la cultura escolar, los énfasis en las indagaciones en cada una de las escuelas,

tuvo puertas de entrada diversas. Por ejemplo, el eje articulador para la comprensión de la cultura escolar en el colegio Bernardo Jaramillo fue el manual de convivencia, mientras que en la escuela Pablo VI fue la tradición y el compromiso de los docentes. Así mismo, en los colegios Clemencia de Caicedo y Restrepo Millán parecía ser que eran los pares y los intereses personales de los estudiantes, mientras que en las escuelas Manuel del Socorro y Molinos se movió entre el contexto socioeconómico y cultural de los niños/as y sus familias y la cultura institucional.

Por su parte, en las últimas tres (3) escuelas estudiadas, se retomó la matriz categorial para el trabajo de campo que permitió visualizar los ejes de indagación que orientaron la recolección de información. Esta matriz se articuló al enfoque del estudio que es la comprensión de la Cultura Escolar, en la cual se observó el fenómeno deserción/retención -objeto de la investigación- buscando comprender las contingencias y formular las estrategias que contribuyan a propiciar la atención a esta problemática desde los diferentes niveles comprometidos en ella.

Las primeras aproximaciones a la realidad de las escuelas posibilitó la identificación de características, relaciones, prácticas, procedimientos, significados y representaciones de los diferentes actores del ámbito escolar, aspectos esenciales y significativos para el propósito de la investigación, que posteriormente fueron ordenados y clasificados en categorías que se presentan en la primera matriz categorial para el trabajo de campo.

Esta matriz a cuatro columnas se constituyó en un instrumento de trabajo que orientó las indagaciones en cada uno de los tres (3) centros educativos, y que nos permitió organizar los registros y visualizar los factores asociados a la deserción / retención en cada uno de ellos. (Ver Anexo 1).

La información que se recolectó durante el trabajo de campo fue producto de los enfoques, conceptos, tendencias, prácticas, y conocimientos que tienen, orientan y son constitutivos de los significados y sentidos de los actores en el ámbito de la cotidianidad escolar.

2.2.2 Las herramientas para la recolección de información:

Dentro de las herramientas para la recolección de la información se establecieron para la investigación la Observación Participante, la Entrevista en Profundidad, los Grupos Focales, la Revisión de Documentos Institucionales, y los Diarios de Campo.

- **Observación participante:** fueron realizadas principalmente por los maestros y estudiantes que conformaron los equipos de investigación, en el primer momento del estudio y, por el equipo de la fundación en el segundo momento de la investigación. Los maestros y estudiantes por su rol dentro de las instituciones (al formar parte de su vida cotidiana) se constituyeron en los sujetos que podían asumir de la mejor manera esta función dentro de la investigación. Así mismo, las investigadoras de la fundación, por ser agentes externos a la escuela, pudieron observar situaciones que por cotidianas se vuelven invisibles a los actores escolares.

Las observaciones de los acontecimientos (Recreos, clases magistrales, reuniones de padres de familia, izadas de bandera, entre otras) fueron registradas en las "Hojas de Registros", donde se describían las situaciones que se iban dando, sistematizándolas en una ficha donde se identificaba la escuela, la fecha, el observador y la situación observada, seguida luego de la descripción, y algunas interpretaciones que los investigadores hicieran de la situación observada. De esta manera tanto los registros de las observaciones como la voz del investigador siempre estuvieron disponibles para ir enrumbando la investigación en cada institución.

Como Bonilla y Rodriguez (1995) afirman que: "Dependiendo de los objetivos del estudio y los requerimientos de información, el investigador planea las observaciones seleccionando una muestra de situaciones sociales representativas del universo de eventos culturales relevantes al problema de investigación. Para efectos de la observación, una situación social se define en un nivel básico, como el conjunto de comportamientos realizados por uno o mas actores en un espacio y un tiempo determinados" (p.119).

En el primer momento del estudio, el equipo de investigación de la fundación, también realizó observaciones de acontecimientos de la realidad institucional.

- **Entrevista a Profundidad:** En los dos momentos de la investigación, las entrevistas se realizaron en su totalidad a actores claves que en el proceso de investigación fueron definidos como tales. Así se realizaron entrevistas con Directivas, maestros/as, estudiantes, padres de familia, niños y jóvenes hombres y mujeres desertores, orientadores/as; diseñadas según las categorías que para cada institución habían sido definidas en las primeras aproximaciones, dando cuenta de la relación entre la cultura escolar y el hecho de que los niños y jóvenes permanezcan o dejen la escuela, y enmarcados en el hecho de que quienes más conocen una situación particular son aquellas personas que cotidianamente la viven.

Se partió del hecho de que la Entrevista a profundidad permite la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras. En nuestro caso la manera como cada actor inmerso y constructor de la cultura escolar vivencia, comprende, y significa el hecho de que los niños/as y los y las jóvenes abandonen el sistema educativo, o las instituciones en particular.

Casi todas las entrevistas fueron realizadas por las investigadoras de la fundación y la duración de cada entrevista estuvo entre una hora y hora y media.

- **Los Grupos Focales:** El objetivo de los grupos focales era profundizar en algunos aspectos relacionados con la retención/deserción de los estudiantes, ampliando la perspectiva socio-cultural de los actores. Uno de los objetivos centrales de los grupos focales como método es ofrecer un complemento a la información arrojada por otros métodos investigativos, facilitando el surgimiento de información de diferente naturaleza a la que se puede acceder con otros métodos.

En general, los grupos focales estimulan la discusión, en torno a la cual se genera información de gran valor, desde un gran número de puntos de vista. En tal sentido, para efectos de la investigación, en las diferentes

instituciones participaron padres de familia, maestros/as, estudiantes, miembros del consejo estudiantil y de la junta de padres de familia. Cada grupo focal estaba conformado por 10 participantes aproximadamente.

Durante los dos momentos de la investigación, los grupos focales fueron realizados por las investigadoras de la fundación.

- Sumado a lo anterior, se caracterizó, desde lo formal y lo cuantitativo, cada una de las instituciones: número de alumnos, número de profesores, descripción de la planta física, características socioeconómicas de la escuela, estadísticas de deserción y todos aquellos datos que permitieran hacer una radiografía de la institución. Generalmente estos datos estaban en las instituciones escolares en manos de los directores, coordinadores, trabajadoras sociales o en orientación, y en su defecto, se ubicaron en el Cadel.

2.2.3 Análisis de la Información:

Se definieron algunas categorías teóricas que daban cuenta del proceso de investigación en tanto iluminaban la comprensión de la realidad: Deserción, Cultura Escolar, Calidad de la Educación y Exclusión social. Dichas categorías fueron resultando de las primeras aproximaciones y encuentros con cada una de las instituciones.

Para el primer momento de la investigación se fueron perfilando algunos temas emergentes relacionados con la problemática como: Interacciones, lo pedagógico, apoyos institucionales, la familia, contexto socioeconómico, ambiente escolar, pares educativos, entre otros; que posteriormente se categorizaron en categorías envolventes y se organizaron alrededor de: Cultura institucional, cultura académica, cultura experiencial y cultura social.

Para el segundo momento de la investigación, se elaboraron mapas conceptuales que presentan de forma panorámica los aspectos y factores constitutivos de cada uno de los conceptos ejes de investigación, es decir, la cultura institucional, académica, social y experiencial. (Ver Anexo 2)

Igualmente, los mapas conceptuales para cada una de las categorías de cultura trabajadas, se llenaron de contenido. Primero de manera esquemática (ver Anexo 3) y luego de manera descriptiva (ver anexo 5), de acuerdo con lo encontrado en cada una de las escuelas.

Este esquema permitió hacer la caracterización de los nueve (9) Centros Educativos Distritales estudiados, vale decir, dar una mirada a la escuela por dentro.

Para elaborar la lectura interpretativa de los nueve informes institucionales, el cruce de las categorías, el ir del marco teórico a los datos y regresar, permitió realizar la triangulación de la información, para dar cuenta de la abstracción propia del modelo conceptual que da cuenta de las conclusiones de la investigación.

En este sentido se puede afirmar que la investigación se basó en el Análisis de la Teoría Fundamentada, el cual parte del hecho de que para entender la información en bruto, y llegar a interpretaciones es requisito indispensable tener un espiral de interpretaciones, cargadas de teoría y con una mirada detallada del fenómeno bajo estudio.²⁵

²⁵ Strauss, Anselm. L. *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge University Press. United States of America. 1995.

3. LA LOCALIDAD Y LOS BARRIOS DONDE SE REALIZÓ EL ESTUDIO

3.1 Sobre la localidad

La localidad 18 Rafael Uribe Uribe presenta tres etapas de poblamiento claramente definidas:

La primera, comprendida entre los años 50 y 60, que generó el que sería el epicentro en su desarrollo posterior. Cubre el terreno correspondiente a la zona geográficamente plana, donde se ubicaron los barrios **Quiroga**, **Libertador**, **Centenario**, **Olaya**, **Bravo Páez**, **Santa Lucia**, **Inglés** y **Murillo Toro**.

La segunda, corresponde a los años 70 y mediados de los 80, cuando culminó la construcción urbanística en la zona plana y comienza la construcción de las áreas media y alta de la localidad, donde se ubicaron barrios como **La Paz**, **Mirador 1 y 2**, **Palermos**, **Molinos**, **Las Lomas**, **Las Colinas**, **Chircales**, **San Agustín** y **La reconquista**.

La tercera y última etapa, aún inconclusa, en la cual se adelantan los procesos de extensión urbanística, se ubica sobre el área de la zona alta en los límites con la localidad de Usme, donde se encuentran barrios como **Danubio Azul**, **la Marquesa** y **Cultivos**.

La localidad se encuentra ubicada al sur oriente de Santafé de Bogotá D.C., enmarcada por las localidades de Tunjuelito, Antonio Nariño, Usme y San Cristóbal. Limita al norte con la avenida Primero de Mayo o calle 22 sur; al occidente con la avenida 27 y la carrera 33; al sur con las calles 46, 47, 54 y la vía a Usme; y al oriente con la carrera décima y el caño de la Chiguasa.

De acuerdo con la ubicación geográfica de la zona, existe una clasificación en sectores de acuerdo con el estrato social y la ubicación topográfica:

- **Parte Baja:** Comprende los barrios entre las carreras 10 y 27 con calles 22 a 31B sur y desde la calle 22 a 46 sur, bajando por el eje de la calle 31B hasta la avenida Caracas, y por esta hacia el sur hasta la calle 46 sur; cobija los barrios **Quiroga**, **Santa Lucia** y **Centenario**, entre otros.
- **Parte Alta:** De la calle 31B hasta la calle 50 sur por el eje de la avenida Caracas hacia arriba. En este sector están ubicados barrios como **Las Colinas**, **Marco Fidel Suárez**, **Molinos del sur**, **San Agustín** y la

Resurrección.

- **Sector del extremo del sur** de la localidad 18: Cobija los barrios ubicados en los **Chircales**, además de los barrios subnormales de invasión que se encuentran en proceso de legalización.

La localidad tiene una extensión de 692,7 Hectáreas. Se han identificado 147 barrios, con base en información de la comunidad como fuente primaria. Hay un total de 16 barrios no legalizados o en proceso de legalización y 22 ubicados en zonas de alto riesgo de los cuales cinco no han sido legalizados. De 44 barrios, que corresponden al 30%, no se tienen datos sobre el estrato socio económico; de los restantes, 38% se ubican en estrato dos, 21% en el estrato tres y 11% en el uno.

Tres de los barrios en los cuales se desarrolló la investigación: Chircales, La Lomas y San Agustín se encuentra en zona de alto riesgo. Por su parte los barrios Santa Lucia, Quiróga y Centenario se encuentran en estrato tres y el barrio Molinos en estrato dos.

Según el censo de población de 1.997 habitan la localidad 382.801 personas, entre las cuales la población menor de quince años es del 28.5%. En la población censada en 1.997 predomina el sexo femenino, hay aproximadamente 92 hombres por cada 100 mujeres; no obstante, la población masculina es mayor en menores de quince años. Con respecto a la razón de dependencia se observa que por cada persona no apta para trabajar (menores de 15 años y mayores de 64) hay aproximadamente dos personas en edad de hacerlo (de 15 a 64 años); razón de dependencia del 32,5 %: 67,5%.

La fecundidad en la localidad es superior a la del total de la ciudad; se observan las mayores tasas de fecundidad en mujeres de 15 a 22 años; además, es evidente la maternidad precoz debido a la alta fecundidad en el grupo de 15 a 19 años. Según lo anterior, se puede asumir que hay una menor participación de la mujer en la economía en comparación con el resto de ciudad, que puede influir en una mayor dependencia y pobreza entre las mujeres.

Es importante la falta de clasificación de la actividad económica en una proporción alta de la población en edad productiva (25%), lo que puede estar íntimamente relacionado con actividades de rebusque. Además, se observa

que la economía de los habitantes se deriva de actividades que no incluyen ejercicio intelectual, lo cual es acorde con el bajo nivel educativo de los habitantes.

Según la última zonificación efectuada en 1997 por el departamento administrativo de planeación distrital, la mayoría de las viviendas de la zona están ubicadas en el estrato tres (51%), seguido del dos (44%) y del uno (5%). No obstante es evidente que muchas personas que habitan en estratos clasificados como tres viven en condiciones de pobreza marcadas, lo cual se explica por un alto número (no cuantificado) de viviendas multifamiliares conocidas como inquilinatos, habitadas por familias en arriendo, cuyo ingreso y condiciones de vida no son acordes con el estrato.

Tomando como fuente el censo del Dane de 1.993, los hogares con Necesidades básicas insatisfechas -NBI²⁶, en particular con inasistencia escolar representan el 12,5 %. De los 47.810 hogares pobres, 12.348 presentan NBI y de estos 1.646 inasistencia escolar, de los cuales 1.073 pertenecen a los no indigentes y 573 a los indigentes. El porcentaje de viviendas sin conexión a servicios públicos y domiciliarios según el censo del Dane de 1.993, corresponde a: energía 5,21%, acueducto 1,96%, alcantarillado 10,87%, teléfono 24,13% y sin ningún servicio 1,16%.

Con relación a la educación, en 1.993 la mayoría de las personas mayores de 5 años eran alfabetas (93,5%); esta proporción es inferior a las personas alfabetas del total la ciudad (94,6%); mas de la mitad de los alfabetas no han culminado la educación básica (58,6%); aproximadamente una décima parte de estas personas han culminado secundaria y una minoría ha alcanzado la educación superior (7,9%).

La Rafael Uribe Uribe es una de las localidades con mayor número de alumnos matriculados en los diferentes niveles. No obstante la oferta de bibliotecas es insuficiente. Hay un 5,5 % de población analfabeta y un 93,5 de alfabetas, distribuidos así:

²⁶ Como tal se definen las carencias que tienen los hogares de ciertos bienes y servicios que se consideran básicos para subsistir en la sociedad a la cual pertenece el hogar. Se mide mediante cinco indicadores: Viviendas inadecuadas, servicios inadecuados, *inasistencia escolar*, hacinamiento crítico y alta dependencia económica. Estos indicadores permiten clasificar en situación de pobreza a los hogares y a las personas que registran al menos uno de ellos y en miseria a los hogares o personas que carezcan de dos o más de estos factores.

Secundaria incompleta	32,8%
Primaria incompleta	25,8%
Primaria completa	17%
Secundaria completa	11%
Educación superior	7,9%

Con respecto a los riesgos psicosociales a los que están sometidos los niños, los jóvenes y sus familias, la localidad presenta los datos de delincuencia e inseguridad más altos de Bogotá, específicamente en el sector de Las Lomas. Así mismo, las pandillas juveniles, las bandas organizadas de delincuencia, el consumo de sustancias psicoactivas, la prostitución infantil y juvenil es alarmante en tanto ocupa el tercer lugar, después del sector de la “calle del cartucho” y algunos barrios de la localidad de Ciudad Bolívar.

Los reportes sobre maltrato infantil, abandono y abuso sexual de niños y jóvenes, son los segundos más altos de todas las localidades de la ciudad.

En términos generales estas serían las características de la localidad donde se encuentran las escuelas estudiadas. Con el ánimo de precisar más los contextos, a continuación se referenciarán los entornos barriales donde están ubicadas las nueve (9) instituciones educativas investigadas.

3.2 Sobre los barrios donde están ubicadas las escuela estudiadas

3.2.1. El Barrio Quiroga, donde están ubicadas dos de los centros educativos estudiados –Colegio Nacional Clemencia de Caicedo y Colegio Nacional Restrepo Millán–, está situado en la parte baja de la localidad 18 "Rafael Uribe Uribe". Se extiende en la zona geográficamente plana de ésta y por su amplitud se halla dividido en Quiroga, Quiroga Central y Quiroga Sur. Está estratificado oficialmente como 3.

Las actividades económicas que se destacan mayormente son de carácter comercial. Se advierte un eco de la tradicional actividad comercial del vecino barrio Restrepo y se observa gran cantidad de locales destinados a la venta de una amplia variedad de artículos, así como también expendios de comestibles. Los negocios presentan con frecuencia rejas en la zona de atención al público, lo que denota evidente estado de inseguridad.

Las principales vías de acceso al barrio son la Avenida Caracas (actualmente en proceso de adecuación para la línea de transporte masivo "Transmilenio") y la Avenida 22. El transporte público conecta el barrio con las carreras 30, 10 y Caracas principalmente. El estado de las vías corresponde al que se presenta en general en la ciudad, con calles transitables pero también con algunas bastante deterioradas.

El barrio está conformado en general por casas de habitación, construidas en ladrillo, de una o dos plantas, con techo de plancha destinado a eventuales ampliaciones en altura. Varias de las viviendas se adaptan en el primer piso para propósitos comerciales (misceláneas, cafeterías, panaderías y otras tiendas de alimentos y comestibles) y de servicios.

En 1993, en cifras redondas, de 1.347 viviendas que conforman el barrio Quiroga Central, el 3% no tenía servicio de energía, el 1% no tenía acueducto, el 3.5% no tenía alcantarillado, el 5.5% no tenía teléfono y el 1% ningún servicio.

La inseguridad se debe a la existencia tradicional desde los años sesenta de pandillas de las cuales tanto las personas residentes como las que frecuentan el barrio tienen conocimiento. La más famosa es la llamada "pandilla de la 32", que opera en todo el barrio, pero que últimamente, debido a la obra de reconstrucción de la Avenida Caracas, aprovecha para sorprender a los peatones que esperan transporte público.

Contigua al colegio Clemencia de Caicedo está ubicada la plaza de mercado y en la parte posterior del colegio se encuentra un centro de recreación y deporte en donde todas las mañanas se observan grupos de personas de la tercera edad participando en campeonatos de tejo. Relativamente cerca está ubicado el conocido estadio Olaya Herrera y también aledaño al colegio se encuentra un Centro de Atención del Seguro Social.

Por su parte, el colegio Restrepo Millán se encuentra ubicado en un entorno principalmente habitacional, y de comercio hacia la Avenida 24, y cerca al Colegio Bravo Paez.

3.2.2 El barrio Santa Lucía, donde se encuentran ubicadas dos de las instituciones estudiadas: Centro Educativo Manuel del Socorro Rodríguez y el Centro Educativo Bernardo Jaramillo, está situado en la parte baja de la localidad. En cuanto a su composición socioeconómica es un barrio eminentemente obrero. Se destacan los conductores de bus, los pequeños comerciantes, los mecánicos, las lavanderas, las empleadas domésticas, los "toderos" (practicantes y ayudantes de diferentes oficios y actividades, con frecuencia en realidad desempleados crónicos). Se puede observar la proliferación del comercio informal, centrándose el conglomerado comercial en la Avenida Caracas y en general en las vías principales del barrio. Abundan las ventas callejeras y las pequeñas tiendas de expendio de bebidas y alimentos, lo mismo que las misceláneas.

Las principales vías de acceso al barrio son la Avenida Caracas (actualmente en proceso de adecuación para la línea de transporte masivo "Transmilenio") y la Avenida 22. El transporte público conecta al barrio con las carreras 30, 10 y Caracas. El estado de las vías corresponde al que presentan en general las vías en la ciudad, con calles transitables pero también con algunas bastante deterioradas. La adecuación de la Avenida Caracas, ha provocado serias congestiones que hacen demorada la llegada al sector, además la inseguridad a lo largo de dicha avenida se ha incrementado sensiblemente dado que las bandas de delincuentes aprovechan la lentitud con que se mueve el tráfico para el robo y atraco dentro y fuera de los buses.

El comercio del barrio se realiza en pequeños establecimientos. Los negocios presentan con frecuencia rejas en la zona de atención al público, lo que denota evidente estado de inseguridad. El Centro Comercial más cercano al barrio (y que cumple, como es habitual, funciones de provisión de bienes y servicios, pero también de lugar de esparcimiento) es el Ciudad Tunal.

Santa Lucía está conformado en general por casas de habitación, construidas en ladrillo, de una o dos plantas, con techo de plancha destinado a eventuales ampliaciones en altura. Si bien el barrio es eminentemente residencial, algunas casas se adaptan en su primer piso para propósitos comerciales (misceláneas, cafeterías, panaderías y otras tiendas de alimentos y comestibles) y de servicios (talleres de mecánica). Algunas edificaciones están destinadas a viviendas multifamiliares (tres o más familias, llamadas

"inquilinos").

En 1993, en cifras redondas, de 1.413 viviendas que conforman el barrio, el 10% no tenía servicio de energía, el 0.5% no tenía acueducto, el 10% no tenía alcantarillado, el 15% no tenía teléfono y el 0.5% ningún servicio. El acceso a los servicios públicos domiciliarios se ve en parte obstaculizado por el hecho de que la estratificación oficial, que le asigna al barrio los niveles 2 y 3, con preponderancia de este último, no corresponde a la condición económica real de las familias. Esto en ocasiones puede dificultar el enlace mismo a las redes de servicios y en ocasiones ser fuente de continuos incumplimientos en el pago de los mismos, con la consiguiente suspensión de los suministros.

Respecto al equipamiento educativo del barrio, se encuentran varios CED como el Colegio Bernardo Jaramillo, el Colegio República Federal Alemana y la escuela Manuel del Socorro Rodríguez —que está en proceso de ampliación, con proyección al bachillerato—, además de algunos colegios privados. La cercanía de este asentamiento a la Ciudad Tunal le favorece en tanto que allí se ubican el Hospital y el Centro Comercial que llevan su mismo nombre, así como la biblioteca pública y el parque que fueron inaugurados a finales del 2.000.

En proximidad del CED Manuel del Socorro Rodríguez no existen zonas verdes o recreativas ni espacios comunales mientras que a espaldas del CED Bernardo Jaramillo hay una amplia zona verde y el hospital del Tunal.

3.2.3 El barrio Molinos del Sur, donde está ubicado el CED que lleva su mismo nombre, está situado en la parte alta de la localidad y según el SISBEN corresponde al estrato dos.

La mayoría de sus casas son de dos pisos, muchas de ellas construidas por sus propietarios. En ellas habitan más de dos familias con o sin parentesco, y es así como con el tiempo se han convertido en inquilinos de donde proviene el sustento económico de sus propietarios. Allí habitan muchos de los niños de la escuela que son trasladados constantemente de vivienda por sus padres, quienes buscan un arriendo más cómodo, un sitio más amplio, o un espacio donde se le permita vivir con sus 5 ó 6 hijos.

El barrio cuenta con buenas vías de acceso, siendo la calle 51 sur su avenida principal que se desprende de la Avenida Caracas, la que está muy próxima al barrio y hace que la llegada sea fácil; las vías internas del barrio son estrechas y están bastante deterioradas lo cual refleja el abandono en que la administración distrital tiene al barrio. Por su calle principal transitan desde hace 25 años los buses que comunican la ciudad con los barrios Molinos primer sector (donde esta la escuela), San Agustín, Chircales, Marruecos, Palermo, Diana Turbay I y II y la Paz.

Dentro del equipamiento del barrio, se observó el Centro de Atención Inmediata (CAI), el Centro Educativo Distrital Molinos Marruecos, que es una construcción amplia, bien diseñada y organizada, en donde se educan a mil doscientos niños que vienen de las escuelas circundantes, una iglesia católica y el Centro Comercial Avenida Caracas.

El comercio informal ha invadido el barrio, hay tiendas, supermercados, ferreterías, ventas de materiales para construcción, misceláneas, asaderos, graneros, etc. En estos lugares la gente hace muchas de sus compras o fían lo que necesitan²⁷. Así el barrio se ha convertido poco a poco en un lugar de estadía y refugio para miles de personas de las zonas rurales que fueron llegando a través de los años a Bogotá y, en el lugar donde crecieron muchos de los estudiantes, incluso algunos de ellos son padres de los niños que ahora se forman en la escuela.

Últimamente la población del barrio se ha visto ampliada por la llegada de grupos de familias desplazadas por la violencia. Sin embargo esta es una población flotante en tanto son personas que están a la búsqueda de un mejor vivir y si logran alcanzarlo se van, pero también si su situación se empeora porque hay barrios colindantes que son mucho más deprimidos en donde pueden conseguir habitaciones a precios más bajos. A esto se suma el hecho de que no todos los que habitan en el barrio son propietarios, lo que implica la potencialidad de que la población tenga características nómadas.

Una particularidad importante a destacar en la población de Molinos Sur es el número significativo de madres solteras y de mujeres cabeza de hogar, al respecto un profesor dice: *“hay mucho madre solterismo, hay muchas*

²⁷ Idem

mamás que tienen como compañero a un señor que no es el papá de sus hijos y eso las obliga a trabajar y en la medida en que tienen que trabajar, tienen que descuidar de alguna manera la responsabilidad que les asiste como madres". Esta situación se vuelve caldo de cultivo para los problemas sociales del sector en la medida en que el abandono de los pequeños los expone al maltrato y/o abuso sexual, entre otras tantas dificultades. Esto con los más pequeños, porque por otro lado están los niños que "ya están en edad de producir" y sobre los que el mismo profesor dice: "Tengo un caso de niños que tienen que ayudar a trabajar en la casa para aportar porque la señora está sola y es madre de tres pelados, entonces ella pues realmente lo que devenga no es lo suficiente, entonces ella tiene que llevarse a los pelados para que le ayuden". Muchas veces deben abandonar sus estudios para trabajar y así ayudar a sostener el hogar.

3.2.4 El barrio Centenario, donde está ubicado el Centro Educativo Distrital Pablo VI. está localizado en la parte baja de la localidad. Los límites del barrio son: por el Norte con el barrio Restrepo del cual lo separa la avenida 1° de mayo; por el Sur con el Barrio Libertador, al oriente colinda con el Barrio Olaya y por el Occidente con el Barrio Santiago Pérez.

Con la construcción de la avenida de la Circunvalación, el Doctor Jorge Eliécer Gaitán, alcalde de Bogotá, en ese entonces, mando a construir dos barrios, uno al norte y otro al sur de la Capital, para desplazar a los habitantes del barrio San Luis, el Paseo Bolívar, zonas que comprendían las Aguas, Germanía, Chorro de Padilla; a estos barrios también llegaron familias de otros sectores de la ciudad. La preocupación más grande del Dr. Gaitán fue la de poder solucionar el problema de la vivienda para la gente de escasos recursos económicos, fue así como en 1938 nació este Barrio con el nombre de "Centenario", en conmemoración de los 400 años de la fundación de Bogotá.

El barrio Centenario contaba con 500 casa lotes construidos con estilo colonial, por la Caja de Vivienda Popular, la Escuela Estados Unidos, dos zonas verdes y un lote destinado para un templo en donde más tarde se construyó la Escuela Pablo VI. Para ese momento el barrio demuestra ser un espacio tranquilo y acogedor, ahora, por su expansión y las transformaciones sociales y económicas que ha sufrido la ciudad, aun hay espacios seguros y tranquilos en el barrio, como también hay espacios donde se rompe

completamente con esto tornándose peligroso e inseguro. El Centenario no ha escapado a los problemas sociales de la ciudad y es así como se ve afectado por la violencia, la drogadicción y la indiferencia de sus habitantes, especialmente de los que viven en inquilinatos.

En cuanto a la infraestructura urbana, el barrio dispone de servicios públicos y de excelentes vías que lo comunican con todos los puntos cardinales de la ciudad, cuenta además con un muy buen servicio de transporte las 24 horas del día.

Los ingresos de sus habitantes dependen básicamente de actividades particulares: zapatería, tejidos, venta de comestibles, muñequería, comerciantes minoristas etc, hay también un muy buen número de empleados y profesionales.

Entre las aficiones culturales predomina la televisión que se ha convertido en el mayor medio de distracción. La práctica de deportes en el parque Olaya o asistir a los partidos de fútbol y otras competencias deportivas en el Polideportivo del parque.

Por las características mencionadas, según el Sisben, el barrio Centenario pertenece al estrato 3.

3.2.5 El barrio Los Chircales El centro educativo Chircales se encuentra ubicado en la parte alta de la localidad. Este sector se caracteriza por presentar una alta densidad poblacional superior al promedio de Bogotá. La zona está en proceso de urbanización constituyéndose en un centro receptor de población con tendencia al crecimiento. Por su parte, el centro educativo está localizada en la ladera de la loma en un terreno vulnerable y de alto riesgo, dada la alta inestabilidad del terreno y la pendiente del mismo. Se podría decir que la institución está ubicada en el centro del barrio, en donde también se encuentran los espacios comunales, en actual estado de construcción como son la iglesia, el centro de salud, la escuela y las canchas deportivas. Estas últimas espacios de recreación barrial que en año 2000 ceden su terreno para la construcción de instalaciones escolares improvisadas que permiten el funcionamiento de la escuela mientras se lleva a cabo la construcción de las nuevas instalaciones del CED Chircales, que se levanta como un edificio de espacios amplios y mejor dotados.

El contexto barrial se constituye en el entorno inmediato de la institución. Se caracteriza por ser una zona habitacional, donde la mayoría de las casas aún se encuentran en proceso de construcción y de ampliaciones, aspecto característico de barrios en autoconstrucción; la zona comercial se encuentra a dos cuadras de la escuela sobre las calles de mayor circulación vehicular y en donde se focaliza la actividad comercial con los establecimientos como misceláneas, juegos de video, tiendas, panaderías, venta informal de alimentos y todo tipo de artículos.

Con la utilización de las canchas para la escuela los espacios de recreación para los niños quedaron distantes, lo que conlleva a la utilización de la calle como espacio lúdico y de encuentro o por el contrario al encerramiento de los niños en las casas o habitaciones donde la televisión es la única alternativa de esparcimiento.

En el contexto barrial se reconoce la inseguridad como un estado permanente que acecha a la población, lo cual es matizado por las pocas alternativas de trabajo para los jóvenes del sector y por la afluencia de población procedente de otros barrios, lo que agrava la compleja problemática de pandillismo que afecta a estas localidades ubicadas en la periferia de la ciudad. Los niños de la escuela no son ajenos a esta problemática cuando algunos de sus familiares jóvenes hacen parte de las mismas.

La población tiene un alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas²⁸ (NBI), desempleo, subempleo, empleo informal y empleo descalificado. Esto ha dado lugar a un uso del suelo mayoritariamente comercial y a la abundancia de ventas informales.

En relación con el consumo, la localidad cuenta con servicios públicos básicos y con escasas zonas de recreación. Este último aspecto se configura como un factor de retención en el centro educativo ya que para los niños se convierte en casi la única alternativa para el juego.

²⁸ Las necesidades básicas insatisfechas son un indicador que sirve como medida oficial para determinar el número de individuos y hogares que se pueden calificar como "víctimas de la pobreza"

Dadas las características de la localidad, su población es de tipo flotante, vale decir, con frecuente cambio de domicilio. Esto incide directamente en la deserción como se enuncio en el punto anterior del contexto familiar, en donde se observa que las familias priorizan las estrategias de supervivencia sobre la importancia de la educación para los niños.

Esta misma aspecto de alta movilidad en las familias del sector ocasiona que durante todo el año se estén acercando a la institución familias que requieren de cupos para sus hijos.

En cuanto lo que tiene que ver con las políticas educativas el centro educativo Chircales se siente beneficiado al ser tenido en cuenta por parte de la SED con la construcción de las nuevas instalaciones y con la propuesta de ampliación del ciclo básico primario, espera ser apoyado también en la organización de la institución en esta nueva fase.

3.2.6 El barrio Las Colinas, donde se encuentra el CED Nazareth está ubicado en la parte alta de la localidad. La población que atiende el CED Nazareth pertenece en su mayoría a las zonas aledañas a la institución. Este barrio, así como sus vecinos, está clasificado como estrato dos. Es de resaltar que esta zona se considera como de alto riesgo psicosocial. La inseguridad afecta directamente a los niños y los jóvenes que asisten a la escuela haciéndolos vulnerables a ser atacados o seducidos por las pandillas y la droga. Esta situación aumenta la agresividad que ya viene en ellos de sus familias y su necesidad de defenderse para sobrevivir. También desplaza gradualmente el interés de los niños de la escuela hacia la calle.

El centro educativo Nazareth está ubicado en la parte media de la localidad Este sector se caracteriza por presentar una alta densidad poblacional superior al promedio de Bogotá. La expansión urbanística de esta zona ya prácticamente terminó, aunque las casas siguen en construcción de más pisos. La población no crece mucho en contraste con la parte alta de la localidad, pero sí está en constante cambio. Los vecinos no se conocen y entre los habitantes prima la sospecha.

Por otra parte, la institución está ubicada en un lugar vulnerable donde permanentemente es atacada desde la parte alta con piedras y disparos de armas de fuego. A pesar de que los daños ocasionados con esto aún no han

sido graves, el bienestar de la población de la escuela, es decir, de docentes y estudiantes, se ve disminuido considerablemente, y con ello, su sentido de pertenencia pues desaparece el sentimiento de protección en la escuela.

El CED Nazareth está rodeado de establecimientos comerciales donde se expenden varios tipos de productos, en su mayoría abarrotes y víveres. Frente a la entrada de la escuela pasa una calle principal con alto tráfico vehicular que pone en riesgo la seguridad de los más pequeños. Los peatones que transitan por esa vía parecen estar atentos a los movimientos de los demás. El extraño es notable en este espacio.

Detrás de la institución está la famosa "Calle del Tango" cuyo nombre se debe a que en este sector "la vida no vale nada". Es la calle más insegura de la zona, sitio de reunión de pandillas y delincuentes, a los que se ven expuestos los muchachos ya sea por ser atacados o por ser seducidos por estos grupos.

La población tiene un alto índice de Necesidades Básicas Insatisfechas²⁹ (NBI), desempleo, subempleo, empleo informal y empleo descalificado. Esto ha dado lugar a un uso del suelo mayoritariamente comercial y a la abundancia de ventas informales.

En relación con el consumo, la localidad cuenta con servicios públicos básicos y con escasas zonas de recreación. Este último aspecto se configura como un factor de retención en el centro educativo ya que para los niños se convierte en casi la única alternativa para el juego.

Por otro lado, la zona no cuenta con sitios destinados a la recreación. Los niños no tienen alternativas de esparcimiento en la zona. Esto convierte a la escuela en el único lugar donde pueden jugar en un espacio medianamente amplio, y por tanto, la institución adquiere otro sentido para ellos, que en algunos casos, poco tiene que ver con el aprendizaje.

En general toda la zona vecina a la institución, antes que protegerla y respetarla, la ataca, la hace vulnerable y disminuye la calidad de vida de la

²⁹ Indicador desarrollado para la medición de individuos y hogares clasificados como "pobres" por la carencia de ciertos servicios básicos

misma. Esta situación genera resentimiento en la población que asiste cotidianamente a la escuela y por tanto malestar en ella, lo que a largo plazo puede producir abandono de la escuela.

3.2.7 El barrio San Agustín. El centro educativo San Agustín está ubicado en la parte alta de la localidad. Este sector se caracteriza por presentar una alta densidad poblacional superior al promedio de Bogotá. La zona está en proceso de urbanización constituyéndose en un centro receptor de población con tendencia al crecimiento.

La población tiene un alto índice de NBI, desempleo, subempleo, empleo informal y empleo descalificado. Esto ha dado lugar a un uso del suelo mayoritariamente comercial y a la abundancia de ventas informales.

En relación con el consumo, la localidad cuenta con servicios públicos básicos y con escasas zonas de recreación. Este último aspecto se configura como un factor de retención en el centro educativo ya que para los niños se convierte en casi la única alternativa para el juego.

Dadas las características de la localidad, su población es de tipo flotante, vale decir, con frecuente cambio de domicilio. Esto incide directamente en la deserción ya que las estrategias de supervivencia desplazan la importancia de la educación para los niños y jóvenes del sector.

Hay que resaltar que la institución percibe la movilidad de la población como el principal factor asociado a la deserción entendida como abandono de la escuela.

El contexto social se constituye en el primer escenario con el que los niños entran en contacto con un mundo más amplio y de allí se proveen de las esquemas bases para relacionarse con los otros. Es a partir de esta perspectiva como podemos entender la influencia marcada de un ambiente tan hostil en el comportamiento y actitudes de los estudiantes, pues desde pequeños se ven enfrentados a luchar por un espacio de reconocimiento y respeto.

La institución se localiza en el límite del barrio El Portal y San Agustín. El primero aún no está estratificado y en él se observa el pésimo estado de las

vías de acceso y la precariedad en la construcción de las viviendas. El segundo está clasificado como estrato 2. Este sector tiene más o menos 40 años de constitución. Las viviendas en general están en proceso de construcción, al igual que la infraestructura.

El centro educativo se encuentra en las inmediaciones de la Penitenciaría Nacional La Picota que afecta en gran medida la tranquilidad y seguridad de los habitantes de la zona viéndose continuamente sometidos a allanamientos.

El contexto barrial se constituye en el entorno inmediato de la institución. Se caracteriza por ser una zona comercial con establecimientos como misceláneas, juegos de video, tiendas, panaderías, venta informal de alimentos y todo tipo de artículos, además de tener un alto tráfico vehicular. En general, la zona no tiene espacios de recreación ni andenes adecuados para el tránsito de la población estudiantil, facilitando las condiciones de consumo y de inseguridad peatonal.

Otras situaciones del entorno inmediato que afectan a la escuela son el pandillismo y el expendio y consumo de drogas que hacen vulnerable a su población. En momentos muy críticos, la institución se ve obligada a pedir la mediación de agentes externos como la policía. Estas circunstancias se han convertido en causas para el encerramiento y la vigilancia continua del acceso al centro con un grado evidente de agresividad fundado en la sospecha generalizada.

Estas condiciones no necesariamente conducen al abandono escolar, pero sí infieren en el bienestar de la población escolar, produciendo tensión en la relación entre el "adentro" y el "afuera".

4. LA LECTURA INTERPRETATIVA DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

La deserción y los agujeros de gusano

La comprensión de la retención y la deserción en los barrios populares de Bogotá requiere no solamente un abordaje más complejo que el meramente estadístico sino también de una presentación de las dinámicas básicas que lo generan y de sus consecuencias educativas y sociales. En esa dirección presentamos un intento de diseñar un “modelo” que ayude a comprender la naturaleza de la deserción y la retención en barrios populares de Bogotá. Proponemos la discusión de cuatro conjuntos de fenómenos que pueden, en principio, dar cuenta de la dinámica que se presenta en las escuelas y colegios de los barrios populares y que conduce a, y es efecto de, una cultura escolar que difiere de manera radical de la cultura escolar de los colegios de los sectores integrados de clases medias y altas para la cual ha sido pensada la escuela.

El primer conjunto de fenómenos se refiere a la “desarticulación” de la escuela con la familia y con el contexto social, así como también a la desarticulación en el interior de la organización social de la escuela misma. El segundo conjunto plantea las formas que toma la “tradición escolar” y los papeles que esas formas juegan en la capacidad de renovación institucional. Los dos conjuntos anteriores operan haciendo más compleja la naturaleza de la deserción-retención y planteando formas de deserción no consideradas en los tratados ortodoxos sobre la deserción escolar, lo que constituye el tercer conjunto de fenómenos. El cuarto conjunto está conformado por dos fenómenos: “La reproducción” y “los agujeros de gusano” que se refieren a los modos en que operan los conjuntos anteriores como mecanismo de mantenimiento de la situación de marginalidad.

Antes, sin embargo, de entrar directamente en la discusión de la deserción es necesario recordar un fenómeno macrosocial. La crisis económica que se agudizó particularmente durante el último quinquenio del siglo XX afectó directamente a la escuela. Produjo una avalancha de los alumnos de la educación privada de la clase media hacia las instituciones educativas oficiales de mejor calidad. Esta avalancha ha generado, por una parte, una crisis de la educación privada que servía a la población de estratos medios y, por otra, está comenzando a transformar la escuela oficial de mejor calidad

pues los padres de estos alumnos provenientes de la educación privada tienen niveles más altos de escolaridad y están acostumbrados a una participación más activa en la vida de las instituciones escolares. La demanda de las clases medias sobre la educación pública creó una presión que empujó hacia abajo a los grupos populares de nivel superior y que empeoró la disponibilidad de la oferta educativa para los grupos marginales de situación económica más precaria. La crisis económica más aguda del país en este siglo generó una escalera por la cual bajaban, a partir de la clase media, los grupos sociales y que tuvo sus peores consecuencias en los escalones más bajos de la sociedad. Las instituciones que se presentan en este estudio y las reflexiones que se desarrollan se refieren, precisamente, a esta población en crítico estado de marginalidad.

Las dinámicas de la desarticulación y la tradición

La articulación-desarticulación se refiere a la manera como las diferentes dimensiones organizativas, educativas, afectivas y de comunicación se ensamblan, se desajustan o se separan en la vida cotidiana de la escuela y en la relación entre la escuela, la familia y el contexto social. Esta mirada se constituye en una forma de calibrar la cultura escolar como caldo de cultivo de la calidad de la educación, su eficacia formadora de ciudadanos, su capacidad de generar proyectos vitales, caminos para integrar a los estudiantes en un mundo con significado.

Podemos mirar la tensión entre articulación y desarticulación en el interior de la institución escolar desde dos puntos diferentes pero interrelacionados: las relaciones que se dan entre los actores centrales (directivos, maestros y alumnos) y desde la naturaleza del conocimiento que circula en la escuela. Las relaciones entre los actores son principalmente de naturaleza organizativa, pedagógica y afectiva y se caracterizan, con la excepción de una institución que se presenta como el polo opuesto, por seguir una línea autoritaria y no democrática, por generar miedo y temor en los alumnos, por el manejo maltratante, cargado de poder, de las notas y las evaluaciones, por el desencuentro y la incomunicación entre adultos y alumnos, por la ausencia de trabajo en grupo, por el fracaso en la construcción de un propósito común dentro de la institución, por la desarticulación entre directivos y maestros, entre maestros y entre maestros y alumnos. En resumen, la escuela no se constituye en un espacio donde se escuchen las

generaciones, se tenga en cuenta la propuesta juvenil, se creen de manera afectiva y de común acuerdo, proyectos vitales, individuales y sociales, que le den sentido y significado a la permanencia de los alumnos en la institución escolar. Es notable y esperanzador el trabajo de uno de los colegios que participaron en este estudio por llevar a cabo en términos positivos un proyecto escolar que representa un logrado esfuerzo por contruir una articulación con sentido y los esfuerzos de algunos colegios de calidad intermediaa por buscar caminos de mejoramiento, lo que sugiere que algunos de los obstáculos que plantean a la escuela el contexto social marginado y las familias de los alumnos pueden ser salvados desde la escuela.

La naturaleza del conocimiento que circula en las escuelas se basa en la distribución de información, en pasar el currículo a los alumnos sin tener en cuentas su apropiación y el desarrollo de competencias básicas, la vieja y necesaria idea de aprender a aprender. La naturaleza creativa del conocimiento, su aplicación a la vida real, su utilidad para vivir en el contexto social o para ayudarles a salir de él, es muy débil. Se genera de esta forma un autoritarismo del conocimiento cuya justificación yace en la autoridad de los textos o de la palabra del maestro. Su característica más sobresaliente es la memorización. Se desarticula de esta manera al alumno de lo que define el conocimiento contemporáneo y, particularmente, el conocimiento científico: la capacidad de crear. Sin esta herramienta básica de modernidad en el conocimiento los alumnos no podrán romper, desde lo escolar, la fuerza centrípeta de (como veremos) “los agujeros de gusano” que los mantienen atados a la condición marginal.

La relación escuela-padres de familia es, en general, sumamente débil, casi invisible. Desde ambas instituciones se generan fuerzas que llevan a su desarticulación. En la escuela sobresalen el poco interés de los maestros en los asuntos no estrictamente escolares, su tendencia a defenderse contra cualquier “intervención externa”, el definir la relación escuela-padres como un dar cuenta de los éxitos o fracasos de los hijos a sus padres y no como una participación efectiva de los padres en la vida de la escuela. Desde la familia puede verse que los padres tienden a definir la escuela como un sitio donde están sus hijos mientras ellos trabajan y donde aprenden ciertas habilidades básicas, como un espacio cuyas actividades ellos no comprenden dado su bajo grado de escolarización, espacio cuyas reglas básicas

desconocen y que temen, entre otras cosas por la actitud de los maestros con ellos. Estas fuerzas conducen a una desarticulación casi radical entre escuela y familia. Por este camino la relación de los jóvenes con los adultos de la escuela y la familia termina mediada por el silencio, por la soledad. Se crea de esta manera lo que podría llamarse el síndrome del alumno invisible y se prepara el camino de la deserción. Existen, por supuesto, excepciones notables aunque poco numerosas. Las escuelas que surgen y sobreviven en medio de las dificultades del contexto social empujadas y gerenciadas por la comunidad y/o por un grupo de maestros en colaboración con las familias exhiben, por lo menos durante una etapa de su vida, una articulación muy fuerte que le confiere a la escuela un sentido dentro de la comunidad y facilitan el surgimiento de una tradición escolar, como veremos posteriormente.

El contexto social de la marginalidad ofrece a los jóvenes dos caras, como el dios Jano, aunque ninguna de esas dos caras tenga la fuerza necesaria para sacarlos de la marginalidad. La primera cara es la pobreza, el desempleo crónico o intermitente, el subempleo de los padres, la baja escolaridad, el maltrato, el trabajo infantil, la incomunicación con los adultos, la violencia callejera, el medio ambiente deteriorado. La otra cara tiene una apariencia atractiva, suple necesidades, aunque su punto de llegada es igualmente marginal: la diversión, las pandillas que ofrecen una sensación de pertenencia y solidaridad interna, de aventura y desafío, de seguridad afectiva, aunque las actividades delictivas a que generalmente se dedican no tengan la capacidad de romper el cerco de la marginalidad sino sólo de apuntalar la supervivencia. La prostitución infantil y juvenil desempeñan un papel similar: ayudan a resolver los problemas de la supervivencia familiar y en ese sentido brindan una sensación de seguridad y autosatisfacción. En muchos momentos algunos de estos jóvenes expresan su deseo y su esperanza de regresar al mundo de la escolaridad como un camino de salida.

Algunas investigaciones muestran que partir de la desarticulación, de la anarquía individualista basada en la libertad de cátedra que solamente enmascara la baja calidad, del eclecticismo pedagógico, para llevar a cabo transformaciones significativas en la cultura y la eficacia escolar es una tarea lindante con lo imposible. Se requiere generar una tradición, una articulación de propósitos y acciones con capacidad para permanecer durante un tiempo aceptable para facilitar el inicio de los cambios que requiere la escuela. Pero

la tradición no es un fenómeno unidimensional. Se presenta por lo menos en tres formas: la tradición escolar que lleva a la rigidez, la tradición que conduce al cambio y a la modernización y la ausencia de tradición o desarticulación de la cultura y la vida escolar. La descripción general de la escuela en contextos marginales que hemos hecho aquí no ha conseguido generar una tradición escolar y pedagógica. Ha construido, en cambio, una institución atomizada, fragmentada, desarticulada, incapaz de construir con los alumnos proyectos vitales individuales y sociales con sentido. Hay, sin embargo, ejemplos que van en direcciones diferentes. Una de las instituciones ha tomado prestada una tradición basada en una visión religiosa de la vida, aplicada de manera un tanto mecánica y que no responde a los requerimientos de los tiempos modernos. Reproduce con rigidez una noción de conocimiento, una caracterización del papel de los géneros, un proyecto vital que sirve de freno a una adecuada entrada en la modernidad y facilita la supervivencia de patrones de comportamiento que perpetúan la marginalidad. Otra institución escolar ha generado una tradición a partir de un proceso democrático en el que participan directivas, maestros, alumnos y padres de familia. La tradición responde a una concepción pedagógica, por medio del trabajo en grupo de los actores, con capacidad para introducir transformaciones a medida que cambian los tiempos, la naturaleza de la sociedad y que los avances pedagógicos y tecnológicos lo requieren. Es una tradición que admite y adopta la innovación y su propia transformación como parte de su tradición. Ha generado una aceptada articulación de su vida institucional y de sus relaciones con la familia y el contexto social.

La discusión sobre la articulación-desarticulación y sobre la tradición escolar nos lleva plantear la necesidad de pensar en la deserción y la retención escolar no solamente como el abandono físico de la escuela por parte de los alumnos, a no concebir la deserción únicamente como un fenómeno estadístico ni como un fenómeno de oferta y demanda de cupos escolares. Se hace necesario pensar la deserción de una manera más compleja, como un hecho cultural, pedagógico y social.

El concepto complejo de deserción

Además de las constricciones que imponen el contexto social y la oferta educativa por parte de los organismos del Estado es necesario considerar tres actores de la escuela que se trenzan para dar lugar a lo que puede

considerarse deserción/retención: los estudiantes, las directivas y los maestros, y los padres de familia.

Se han observado por lo menos tres formas de la deserción por parte de los estudiantes. La primera podría llamarse “deserción física” y comprende tanto la ausencia definitiva, que es el concepto tradicional de deserción, como las ausencias temporales de horas o días cuando los estudiantes prefieren dedicarse a otras actividades y “saltan el muro”. Saltar el muro es una manera de mostrar el aburrimiento, la inoperancia del conocimiento escolar, la débil atracción del mundo escolar y , al tiempo, los atractores externos que llaman con voces más fuertes. Aunque también los estudiantes saltan el muro sin una meta clara, por puro aburrimiento con las actividades que se desarrollan en la escuela. La segunda forma de deserción de los alumnos podría llamarse “deserción del aprendizaje”. En esta modalidad los alumnos permanecen en el espacio de la escuela pero se desconectan de sus enseñanzas, de los contenidos de las clases, pierden interés en las actividades de la escuela y se dedican a otros menesteres solos o con otros compañeros. Aparentan estar presentes, ser parte de la retención que logra la institución. Esta forma de la deserción funcional no aparece en las estadísticas pero se está convirtiendo en un fenómeno alarmante que señala la ineficacia de la escuela en los barrios marginales. La “deserción emocional” es la tercera forma de deserción de los alumnos. Debido a la ausencia de comunicación, a la debilidad de la relación con maestros y directivas, los alumnos se enclaustran en la soledad. No hablan con los adultos sobre sus problemas, sus preguntas más acuciantes, no establecen nexos con ellos, viven en una dimensión emocional, afectiva, diferente. Es su respuesta al síndrome del “alumno invisible” en los maestros. Este aislamiento emocional, que en otros trabajos hemos descrito como “la cultura fracturada”, dificulta y obstruye los caminos más aptos para la formación humana, para la educación de los jóvenes como ciudadanos.

Una segunda modalidad de deserción es la que llevan a cabo directivos y maestros. “la deserción de directivos y maestros” se configura como correlativa a los contextos de deserción de los alumnos enunciados anteriormente y que en definitiva puede sintetizarse como la incapacidad que muestran directivos y docentes para crear una escuela que tenga sentido para los estudiantes, unos espacios donde se generen relaciones significativas entre las generaciones, donde el alumno invisible se haga visible. Tal vez

una de las formas más claras de deserción pedagógica de los maestros sea el colocar un énfasis exagerado en brindar afecto a los niños, particularmente en la escuela primaria, con notable menoscabo de su trabajo en el área del conocimiento, de esta manera se los priva de las herramientas que necesitan para salir de la marginalidad. La explicación más frecuente es que dada su situación de marginalidad esos conocimientos no les serán de utilidad. Es lo que en otro trabajo hemos denominado “pedagogía de la desesperanza”. Muestra de la importancia de estos fenómenos es, por otra parte, la insistencia de los alumnos en mostrar su aprecio y reconocimiento por los maestros que sí establecen nexos de comunicación y afecto. Esos maestros son generalmente citados como la causa de su permanencia en la escuela.

“La deserción de los padres” es la tercera forma que asume este fenómeno escolar. Los padres desertan porque no tienen la escolaridad suficiente para trabajar con sus hijos en su educación formal, porque no se interesan por lo que viven sus hijos en la escuela, por temor a la agresividad de los maestros, por incapacidad de comprender la importancia de su participación. Aunque, por otro lado, es también notable la insistencia de algunos padres en impulsar oportunidades educativas para sus hijos y de algunos alumnos en no desertar de la escuela para no desilusionar a sus padre. Sin embargo las carencias que marcan el contexto social y familiar se confabulan para echarle fuego a la desarticulación de la escuela e incrementar las posibilidades de deserción de sus hijos.

Con excepción de la deserción física definitiva las dimensiones de deserción citadas no encuentran cabida en las estadísticas pero constituyen un núcleo problemático sin el cual resulta muy difícil comprender la deserción y, por lo tanto, proponer líneas de política un poco más eficaces y ceñidas a la realidad de los barrios populares urbanos.

Las consecuencias: la reproducción y los agujeros de gusano

En la noción clásica de la reproducción se suponía una escuela eficaz que reproducía las condiciones de clase por medio, precisamente, de su eficacia. Lo hacía por medio de una carga ideológica que llevaba a que el hijo del presidente encarnara los valores y las habilidades de su clase y el hijo del albañil los valores y las habilidades de la suya. La crítica fundamental que

se le hizo a esta teoría en el caso de las sociedades periféricas fue precisamente la inexistencia de una escuela eficaz.

En la sociedad colombiana contemporánea tenemos la presencia de una escuela que es por lo menos dual. Hay una escuela para las elites urbanas que puede considerarse de alta eficacia en su capacidad de reproducir la situación de las elites aunque ineficaz para lograr la modernización equitativa de la sociedad. Esa escuela de elite (a la que puede adherirse una buena parte de los grupos medios de la sociedad) está siendo atravesada por los fenómenos de la globalización y por lo que podría denominarse la modernidad de punta. Su eficacia nacional se ve reforzada por su inserción en la eficacia internacional. Por otro lado está una escuela para los grupos populares, muy ineficaz para lograr la integración de estas poblaciones en la modernidad. Muy eficaz, por el contrario, debido precisamente a su ineficacia, para reproducir la condición de clase de los grupos marginados urbanos. Al contrario de la escuela de elite que abre los horizontes hacia la modernidad de punta y hacia la globalización, la escuela popular cierra las esclusas y empareda a sus jóvenes dentro de la marginalidad. Lo hace por medio de un mecanismo no buscado por la escuela pero producido por ella con la asistencia del contexto social y de la familia. Podríamos llamar a ese mecanismo "agujeros de gusano". Este término prestado de la ciencia ficción, y de la microbiología, describe caminos de alta velocidad que comunican lugares específicos del Cosmos y que toman la forma de los agujeros que hacen los gusanos en las las frutas o las termitas en la madera. En los barrios populares urbanos una familia precaria "expulsa" a los jóvenes por un agujero de gusano hacia la escuela o hacia el contexto social. La escuela genera por su baja calidad y por las características de desarticulación que hemos descrito en este estudio un agujero de gusano que expulsa a los jóvenes hacia el contexto social con sus dos caras que miran, ambas, hacia sí mismo, hacia la marginalidad. Esta escuela, en grados diferentes y con las excepciones antes anotadas, ha fallado en generar proyectos de vida, habilidades básicas eficaces, concepciones de ciudadanía, posibilidades de modernización y mejoramiento de la calidad de la vida en sus estudiantes. En lugar de transformarse en camino de salida de la marginalidad se ha convertido en parte de la trampa de la marginalidad que hace circular a los jóvenes escolares a altas velocidades por los caminos de gusano que los mantienen dentro del ámbito, precisamente, de la marginalidad. De esta manera se redondea este nuevo mecanismo social y

educativo que lleva a que en nuestra sociedad el hijo del presidente tenga altas posibilidades de ser presidente y el hijo del albañil altísimas posibilidades de seguir siendo albañil.

Hay, sin embargo, en estos mismos contextos escuelas que rompen esa trampa. Sus enseñanzas y, paradójicamente, las enseñanzas de las escuelas que no logran romper la trampa de los agujeros de gusano, nos permiten pensar con esperanza en caminos de eficacia que puedan representar una alternativa para mejorar la vida de sus estudiantes.

5. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Los resultados del estudio nos ponen de presente que el problema de la deserción escolar es un síntoma más de la baja calidad de la educación que está afectado a las escuelas de los sectores populares urbanos de Bogotá, que en términos sociales significaría y corroboraría la inequidad social de nuestro país, de nuestra ciudad.

Pero la relación entre deserción escolar, calidad de la educación e inequidad social no es unidireccional, por el contrario, el estudio demuestra que es un asunto complejo, que desborda la escuela y que en la mayoría de los casos sus posibles soluciones tendrían que ver más con una política social que con una política exclusivamente educativa.

A escala mundial este es un asunto aun no resuelto. Lo que si se sabe es que es necesario aprender a trabajar en la complejidad, a diseñar y poner en marcha políticas integrales, de carácter diferenciado que lleven a resultados homogéneos en términos de logros y competitividad económica, social, cultural y humana.

5.1 Componentes de la política

En tal sentido, los componentes de una política que obedezca a estas ambiciones, se refieren, por lo menos a las siguientes características: sistémica, focalizada, secuencial, horizontal, abierta a otros actores y sectores sociales diferentes a los que tradicionalmente han hecho parte de la institución escolar y construida con los actores sociales de la escuela.

- **Sistémica**, en cuanto debe afectar a todos y cada uno de los ámbitos y actores sociales involucrados con la institución escolar, o sea, no sólo a los docentes y estudiantes sino además a las directivas, grupos de apoyo docentes, padres de familias y entornos socioculturales de la escuela.
- **Focalizada**, al intentar afectar a todos y cada uno de los actores sociales involucrados en la escuela, se necesita contar con focos de acción que compartan una problemática común y un territorio cultural y económico próximo que viabilice la acción y revele regularidades en la intervención.

- **Secuencial** en la medida en que no se puede y tampoco se debe afectar todos los ámbitos y actores al mismo tiempo y con la misma intensidad, hay que definir y concertar secuencias y prioridades de la intervención.
- **Horizontal**, dado que durante la fase investigativa se documentaron centros educativos y equipos docentes que han logrado la retención escolar bajo criterios de calidad del servicio educativo que ofrecen y que al compartir características y problemáticas similares a las instituciones educativas de la localidad donde la deserción y la repitencia está por resolverse, podrían convertirse en pares calificados en tanto desde su experiencia y logros poseen la autoridad suficiente para compartir con sus colegas y generar procesos de asesoría e intercambio interescolar.
- **Abierto a otros actores y sectores sociales** diferentes a los que tradicionalmente han hecho parte de la institución escolar en la medida en que será necesario establecer alianzas estratégicas con instituciones académicas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de los diferentes sectores productivos, industrial, del comercio, cultural, político, social y del medio ambiente, todo esto con la convicción de que la educación es un asunto de todos, no sólo de la escuela.
- **Construida con los equipos de investigación institucionales.** La propuesta de intervención, deberá recoger las voces no sólo de las personas que participaron en la investigación sino de los diversos actores institucionales y en su defecto, de sus representantes (comités, consejo estudiantil, directores de grupo, según el caso y el tamaño de la institución).

Desde esta perspectiva, una política educativa que responda a los hallazgos del estudio, apuntaría a la finalidad de fortalecer la retención escolar a través del mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas públicas de los sectores populares urbanos, de tal manera que se aporte a la construcción de realidades escolares regidas por principios de calidad y equidad, que hagan de estas escuelas el lugar privilegiado de resistencia a la exclusión social, es decir, apostarle a la escuela como institución social para crear en ella condiciones de posibilidad para que los niños, lo jóvenes y sus familias queden incluidos en los procesos positivos de desarrollo social, económico, cultural y humano.

5.2. Líneas de política

El conjunto de políticas que podrían sintetizar dicha finalidad, puede resumirse en tres grandes líneas.

1. La política educativa como política social: el estudio muestra que tanto las problemáticas psicosociales que tienen que enfrentar las escuelas así como las condiciones materiales de vida de los alumnos, sus familias y sus contextos barriales, desbordan las propuesta pedagógicas, las formas de organización institucional y la concepción misma de escuela con la que se ha venido educando en estos contextos. La necesidad de vincular escuela y familia, escuela y cultura, escuela y producción, escuela y trabajo, escuela y salud, escuela y ciudad y, la pretensión de formar integralmente a las personas para la vida y para el trabajo, para ser y para hacer, para saber y para aprender a aprender, en contenidos y en valores, como individuos y como ciudadanos, llevan a pensar que el asunto de la educación no puede seguir siendo un asunto eminentemente sectorial, donde se siga asociando exclusivamente política educativa a escuela.

La interacción entre ciudad y educación es una posibilidad. Pensar lo urbano como un contexto y como una problemática, podría ser el camino para romper con el aislamiento y con el molde unificador y simplista en que han caído las escuelas ubicadas en los sectores marginales urbanos. Sería entonces necesario entrar en interlocución con otros actores y sectores sociales para lo cual es indispensable generar procesos de gestión orientados a establecer alianzas estratégicas y construir redes de apoyo con intelectuales, artistas, teóricos y prácticos de otras disciplinas y con instituciones académicas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de los diferentes sectores de la sociedad que bajo los principio de solidaridad y responsabilidad de todos por la educación posibiliten abordar de manera sistémica las problemáticas psicosociales y económicas que enfrentan estas instituciones y sus contextos.

2. Los programas de formación permanente de docentes --PFPD-- y la consolidación de equipos de trabajo institucionales. Será necesario seguir aunando esfuerzos para conformar y consolidar equipos de trabajo institucional y para desarrollar Programas de Formación Permanente de

Docentes – PFPD– a través de propuestas metodológicas alternativas y/o complementarias a las que ya vienen funcionando.

Como resultados de la investigación, en dos de las instituciones donde se ha logrado la retención escolar con calidad, se estableció que esto ha sido posible gracias a la consolidación de un equipo de trabajo institucional, conformado en gran medida por el hecho de que todos los docentes de la institución se vienen capacitando en grupo desde hace ya más de un año, y que además de que se ha construido una visión compartida de escuela, la capacitación se ha convertido en el lugar de conformación y consolidación del equipo institucional.

Podría pensarse entonces en legitimar estas formas de capacitación, adaptando esta experiencia a las estrategias metodológicas que siguen los PFPD, de manera tal que bajo un contenido o una problemática común se desarrollen en las instituciones educativas PFPD dirigidos a todos los docentes de una misma institución y que en lo posible se lleven a cabo en el lugar de trabajo de los docentes. De igual manera, la experiencia misma del proyecto Fomento de la Retención Escolar podría convertirse, sistematizando su proceso, también en un PFPD que cubra y comprometa a todos los docentes y directivos de una misma institución.

Dadas las problemáticas psicosociales que tiene que enfrentar los centros educativos ubicadas en los sectores populares urbanos, es urgente, empezar a trabajar por lo menos con los equipos de apoyo, conformados por psicólogas, orientadoras, trabajadores sociales y terapeutas del lenguaje, en el mejor de los casos, el componente de desarrollo humano para la construcción de sujeto, y de manera secuencial ir extendiendo el conocimiento y experiencia a todos los actores sociales de la escuela: directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

Así mismo, con el ánimo de fortalecer el trabajo de los directivos docentes es necesario generar procesos de formación en gestión escolar orientados a establecer alianzas estratégicas y redes de apoyo, como ya se había mencionado, a estas instituciones.

Como ilustración, se proponen tres contenidos transversales que eventualmente pueden convertirse en nicho para hacer realidad esta propuesta:

- **Desarrollo humano para la construcción de sujeto.** Como respuesta a las problemáticas de violencia, uso de sustancias psicoactivas, abandono de la escuela por embarazo, sin sentido de la vida y desesperanza por el futuro, será necesario trabajar desde la institución escolar en el fortalecimiento del sujeto porque “este está tan amenazado en el mundo de hoy en día por la sociedad de consumo que nos manipula o por la búsqueda de un placer que nos encierra en nuestras pasiones como lo estaba en el pasado por la sumisión a la ley de Dios o de la sociedad³⁰”. Desde esta perspectiva, el sujeto es entendido como el actor principal de su propia historia emprendida por el sujeto mismo. La escuela tendrá que fortalecer en cada sujeto la capacidad de vivir activamente el cambio, de optar entre las múltiples ofertas culturales que el mundo contemporáneo le ofrece, deberá favorecer las actividades a través de las cuales se forme y se afirme su personalidad individual. Sólo así será posible reencontrar el sujeto personal en el sujeto histórico, incluso en el religioso, que están en el centro de las visiones de sociedad y de mundo.

- **Gestión escolar.** En términos generales, la gestión escolar puede pensarse como un “proceso mediador”, en función de la calidad educativa, regida por los principios de libertad y equidad, desde la participación y la democracia, sin deslindar en ningún momento lo pedagógico de lo organizativo y lo administrativo. Desde esta perspectiva la gestión escolar se entiende “como el conjunto *de procesos* (de dirección, sociales que configuran el clima escolar, de organización de la enseñanza - aprendizaje, y administración de bienes, servicios y recursos financieros) que inciden en el funcionamiento de las instituciones educativas y en los *resultados* de los estudiantes (logro académico, permanencia, valores y participación), dado un *contexto* (del alumno y de la institución) y unos *recursos* (humanos, financieros, de infraestructura materiales y didácticos)³¹. Para efectos del proyecto fomento de la retención escolar, este componente de intervención

³⁰ TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Igualdades y diferencias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 1997, p.63

³¹ GONZALES Avila, Liliana. *Propuesta para el mejoramiento de la gestión escolar en tres instituciones de Cartagena*, Santafé de Bogotá, Corpoeducación, junio del 2.000

se convierte en el lugar donde se hace viable la gestión del conocimiento, de los conflictos y de las posibles vinculaciones con otros actores y sectores sociales diferentes a los que tradicionalmente han hecho parte de la institución escolar.

• **Desarrollo de competencias básicas**³². Como respuesta a los problemas del sin sentido de la escuela, reportada por los jóvenes y los docentes como factor fundamental de deserción, las competencias básicas por sus posibilidades como predictoras del éxito académico y como vía clara para que las personas puedan o bien vincularse al mundo del trabajo o bien crear nuevas empresas, se constituyen en el camino para romper con el aislamiento de la escuela del mundo de la vida y del trabajo y como fuente para lograr la tan anhelada formación integral de los estudiantes.

3. Las vinculaciones entre la familia y la escuela. Las nuevas formas de constitución de la familia y la ruptura de las redes de protección afectiva y emocional de los niños, tal y como lo muestra el estudio, han llevado a una demanda cada vez más creciente por parte de los niños de afecto hacia sus docentes. Esta problemática afectiva, no es un asunto secundario de la escuela y por tanto no puede ser subestimada, en tanto es un factor de fracaso y deserción escolar y un semillero de violencia.

En tal sentido, la escuela también está llamada a compensar las deficiencias afectivas de los niños, básicamente en los primeros grados de la escuela primaria, lo cual significaría pensar en estrategias de formación de docentes y en constitución de escuelas de padres, donde los vínculos de la familia con la escuela superen la queja mutua y la culpabilización de los unos a los otros, hacía el fortalecimiento de los patrones de crianza y por ende de las redes afectivas personales y sociales.

Finalmente, se considera que al hacer realidad por lo menos alguna de estas líneas de política podrá romperse el asunto de los agujeros de gusano, al ir restableciéndose la confianza de los docentes hacia la Secretaría de

³² entendidas como “un saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer” y con una visión de educación y estudio a lo largo de toda la vida, de un aprender constante, son competencias básicas las habilidades, destrezas y actitudes que deben ser desarrolladas desde la educación básica: saber hacer, saber pensar y aprender, saber emprender y saber vivir juntos. Citado por BRANSLAVSKY, Cecilia, op., cit. p.4

Educación, hacia las instituciones académicas, gubernamentales y no gubernamentales, hacia las familias mismas, para emprender de manera conjunta acciones diferenciadas que articulen los contextos socioculturales y la diversidad a la cultura escolar como vía para reducir los efectos que se derivan de las desigualdades económicas, sociales y culturales, atendiendo así al principio fundamental de equidad social.

SEGUNDA PARTE

1. CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS ESTUDIADAS

1.1 EL DESENCUENTRO DE LA ESCUELA Y DE LOS NIÑOS CED Manuel del socorro Rodriguez -Jornada de la tarde-

María Camila Mora

Descripción general de la Institución

El CED Manuel del Socorro Rodríguez está ubicado en la Avenida 44S N° 23A-52. Tiene dos jornadas: mañana y tarde. (La investigación se desarrolla en la jornada de la tarde). Su modalidad, durante 41 años de existencia, ha sido la básica primaria. Pero para el año 2001-2002 está prevista la ampliación de la cobertura para ofrecer educación secundaria. Con este fin el colegio se encuentra actualmente en proceso de ampliación de la planta física.

El Manuel del Socorro tiene convenios con los colegios Restrepo Millán y Clemencia de Caicedo, para que los niños puedan seguir adelantando sus estudios de secundaria en estas instituciones.

La directora es Elvira de Solórzano, quien está en este cargo desde 1994. El equipo docente está integrado por 16 maestros, dos de ellos de apoyo; actualmente no hay orientador nombrado desde la Secretaría de Educación.

El personal administrativo y de servicios generales está constituido por 6 trabajadores: 1 del área administrativa y 5 de servicios.

La población estudiantil es de 460 alumnos, con 14 cursos, de 32 a 48 estudiantes cada uno.

Las instalaciones son de una planta. Pero la construcción de las nuevas aulas es en dos plantas y para ello se destinó la zona posterior del colegio, donde anteriormente se encontraba la mayor parte de la zona verde.

Las aulas que se encuentran actualmente en funcionamiento se disponen en tres bloques situados alrededor del patio, que funciona como cancha deportiva, lugar de recreo, de actividades culturales y celebraciones. Cuenta con una pequeña sala de reuniones en la cual se encuentran también algunos pocos computadores y una fotocopiadora.

Tras la fachada: la ausencia de un proyecto común

A partir de las observaciones y registros, los diarios de campo, las entrevistas, los grupos focales y la revisión de documentos institucionales se realizó una aproximación a la realidad de la institución, a fin de establecer los componentes y las dinámicas de la cultura escolar.

Del análisis de conjunto de la información obtenida en el CED Manuel del Socorro Rodríguez, se pudo establecer que la ausencia de un proyecto común se expresa de manera general bajo la forma de la **no-organización institucional**. Noción que permite definir al colegio en su especificidad y comprender la conexión entre ésta y el fenómeno de la deserción-retención.

Por **no-organización institucional** entendemos la falta de coordinación entre las directivas y los docentes y de éstos respecto de las políticas y objetivos pedagógicos. Esto hace que la escuela como proyecto común no llegue a constituirse, y que su identidad (en el sentido general de lo que la distingue y hace reconocible) se caracterice por ser el lugar de desencuentro de una serie de intenciones e intereses. Lo anterior se refleja globalmente en el fracaso en la construcción de un ámbito de trabajo colectivo, alrededor de un proyecto así mismo compartido.

A nivel de la cultura institucional, de la investigación resulta, como se mostrará enseguida, que entre la función de dirección y la docente existe una conflictividad que obstaculiza de manera grave el desempeño armónico y exitoso de las tareas institucionales.

En efecto, la percepción de la organización institucional que tienen ambas funciones coincide en que se atribuyen recíprocamente la responsabilidad en las disfunciones existentes y en que reconocen una inmensa dificultad de comunicación, pero permanecen bloqueadas en sus respectivas posiciones, sin lograr crear un espacio de intercambio y de composición de las diferencias.

Esta dificultad de comunicación no consiste solo en divergencias sobre los fines y el sentido de la labor pedagógica, para lo cual ya sería necesario disponer de un plano de entendimiento sobre las cuestiones a debatir, sino en que la comunicación se encuentra entorpecida ya a un primer nivel de aproximación, como se verá enseguida.

Por una parte, se destaca la manera como la Dirección concibe su rol y como cree que se percibe su gestión entre los maestros. La Directora manifiesta que sus funciones consisten, entre otras, *"en el liderazgo del proyecto educativo institucional, en la mediación del conflicto, en el liderazgo de proyectos y en la gestión del bienestar de alumnos, docentes y personal administrativo"* –aspectos que se relacionan en general con

el liderazgo, la convivencia y el bienestar-. Pero en los hechos existe un estado recurrente de abierta confrontación con algunos docentes, pues éstos no acatan sus decisiones y sus llamados de atención, y realizan protestas sindicales –paros– que según ella van en detrimento de los niños, quienes *"son lo importante, por encima de los docentes, y no tienen por qué pagar por los errores de las administraciones y las persecuciones sindicales"*.

Esto muestra que la concepción que tiene la Directora de su papel presenta, según la información que ella misma proporciona, una aguda discordancia con la realidad: no se advierte un desempeño satisfactorio de sus funciones de coordinación, liderazgo y convivencia armónica de todos los actores involucrados en la vida de la escuela. En particular, entre las reivindicaciones laborales y profesionales de los maestros y las exigencias pedagógicas e institucionales de la dirección se da una contraposición y no se logra hacer convivir los distintos intereses ni inaugurar un diálogo fecundo entre las partes.

Por otro lado, se destacan algunos aspectos de la manera como los maestros perciben sus relaciones con el nivel de dirección, con la persona de la Directora y, en general, con la institución:

Una profesora sostiene que la Directora desautoriza a los profesores ante los estudiantes, pues a veces contradice el llamado de atención del maestro al alumno;

Además, según los maestros, la Directora se siente perseguida, sin motivo, por los docentes sindicalizados: *"la Directora dice que algunos profesores la persiguen y fue a la Fiscalía porque le llegó un sufragio y un anónimo que según ella se lo mandamos nosotros"*, dice una maestra entrevistada. Y agrega que la Directora *"fue al hospital alegando haberse lastimado con la punta de un bisturí escondido en la sopa"*, cuando en realidad se habría tratado de un hueso de pollo;

Entre los maestros se afirma que la Directora *"es neoliberal y quiere que todo sea privado"* y que los nuevos profesores no gozan de los beneficios de que gozaron los anteriores; aunque hay quien reconoce que los maestros antiguos están acostumbrados a que el sueldo les llegue independientemente de todo. Una profesora comenta: *"Son contados los profesores que quieren lo que hacen y que son responsables. De resto les interesa solo el sueldo, no les interesa la vida de los niños"* ;

En otra entrevista con una de las profesoras, ésta relata que al enterarse la Directora de los resultados de una evaluación sobre la institución que hicieron los maestros, a la cual ella no asistió y con la cual es evidente que no estaba en absoluto de acuerdo, habría dicho que cuando se le pidiera una evaluación de los profesores actuaría *"en consecuencia"*;

De manera significativa, un maestro entrevistado expresa abiertamente que hay una gran desorganización *"en la estructura y planeación del colegio"*.

De lo anterior resulta que la conflictividad entre nivel de dirección y nivel docente alcanza extremos que afectan necesariamente la consecución de los objetivos propios de una institución escolar, desde la apropiación del conocimiento hasta la formación de la

persona para la vida y la participación en la comunidad.

La gravedad de las repercusiones de esta situación es evidente si se piensa que existe hoy un consenso en que la riqueza de una sociedad reside esencialmente en la organización misma de los recursos y, ante todo, de los actores sociales: es lo que se llama el "capital social". En el caso específico de la escuela, además de la disponibilidad de medios económicos y de profesionales capaces (pedagogos, trabajadores sociales, psicólogos, administradores, etc.), un factor que contribuye decididamente en el incremento del bienestar de las nuevas generaciones es la creación de "redes" de colaboración eficaces, que optimicen la disponibilidad de saberes y recursos y permitan un desarrollo convergente de propósitos e intereses.

El resultado es que el Manuel del Socorro Rodríguez no fomenta la participación de los actores en los procesos de construcción de la riqueza social (redes de saberes y de funciones). Se convierte así en un "acumulador" de actores y recursos "bloqueados" en su pobreza relativa, en lugar de proyectarlos hacia el despliegue y el enriquecimiento recíproco.

A lo largo de la investigación se percibió permanentemente un fenómeno de **disociación institucional** que parece central para comprender las lógicas que rigen el comportamiento de los actores y las disfunciones institucionales que se presentan.

Por **disociación institucional** se entiende una escisión estructural entre (1) un discurso formal que la escuela desarrolla para observar y dar cuenta de su desempeño ante los requerimientos que se le plantean desde el nivel de decisión de la política pública y ante las expectativas sociales, y (2) la manera como la misma escuela enfrenta su función en la práctica y en la cotidianidad de la vida escolar.

La disociación va mucho más allá de la necesidad de responder "oficialmente" a requisitos curriculares, laborales, administrativos, etc. etc. En efecto, los instrumentos de que dispone la escuela para participar en la identificación de sus propios objetivos pedagógicos y en la determinación de sus propias reglas de vida en común, como son, respectivamente, el PEI y el Manual de Convivencia, tampoco trascienden el nivel del "requisito". No se aprovechan como una oportunidad de producción de sentido y de adopción autónoma de reglas coherentes con los fines particulares del colegio.

Así, por ejemplo, según uno de los maestros, para la elaboración del PEI "*la Directora designa por grupos los puntos que van a trabajar, luego hacen una socialización de los resultados y de ahí resulta el PEI*". Además, continúa, "*lo que se define en el PEI nunca se lleva a la práctica*".

Por lo que se refiere al Manual de Convivencia, en cuya elaboración o conocimiento participa toda la escuela –"*los alumnos y padres conocen el Manual, que fue construido por todos, con representaciones*"–, afirma la Directora– su adopción

consensuada no corresponde al respeto efectivo de reglas mínimas de vida en común. Es así como la Directora sostiene que *“lo más importante son los niños”* y rechaza los paros *“porque los que pagan son los estudiantes”*, que pierden clases y dejan de recibir atención, pero luego en el colegio se llega hasta el maltrato de los niños por parte de algunos profesores. Según los propios estudiantes, un profesor *“los grita, los trata mal, les pega, los pateo, los zarandea...”*, y *“cuando no entienden, los alza de las manos y los tira al piso”*, sin que ello tenga mayores consecuencias. Además, este profesor, según los mismos niños, es llamado “coordinador”, en razón de las funciones que le delega la Directora.

Hay quien dice, entre los maestros, que la Directora privilegia la observancia de reglas formales, como el hecho de anotar por sí mismos la hora de llegada en un cuaderno especial, por encima del respeto efectivo de normas de conducta y desempeño, como respetar la puntualidad para así no dejar solos a los niños: *“...el cuaderno en que consta la hora de llegada no sirve, porque nadie pone la hora real. Por eso yo ya dejé de anotar la mía...”*.

Además, la Directora enumera con gran propiedad sus funciones: *“liderar el proyecto educativo institucional, mediar en los conflictos que se puedan presentar, ordenar los gastos, liderar los diferentes proyectos, presidir el Consejo Directivo, presidir el Consejo Académico, conducir las relaciones con otras instituciones oficiales y privadas, participar en la aprobación del Manual de Convivencia, gestionar ante otras entidades los recursos humanos, físicos y financieros, y gestionar el bienestar de los alumnos, los docentes y el personal administrativo”*. Esto denota una clara conciencia de su rol y le permite construir un discurso “oficial”, pero no resulta determinante en su actuación institucional, lo que reitera la disociación general entre la fachada de la escuela y las dinámicas que en su seno se generan y reproducen.

A su turno, los padres de familia (de la junta de padres) tienen una noción “exaltada” de las bondades didácticas y formativas de la escuela —*“maravillosa, excelente, cada maestro hizo un proyecto de lo que piensa hacer a nivel académico”*—, y del papel de la propia junta: *“se trabaja por la coordinación entre cursos y se lucha por la comunidad”*. A la vez, se interesan en organizar y participar en actividades culturales y recreativas. Pero no tienen presentes los grandes conflictos y las disfunciones institucionales que se describieron anteriormente de voz de los propios directivos, maestros y estudiantes. En otras palabras, su presencia y participación activa como órgano vivo en el colegio no corresponde a una verdadera “salud institucional”.

La deserción: el desencuentro de la escuela y de los niños

Al indagar específicamente los factores por los cuales los niños abandonan el colegio, se encuentra en la comunidad escolar una respuesta en el sentido de que gran parte de tales factores corresponde a problemas de índole estrictamente familiar: *“la mayoría de los que se van es porque se trasladan a otro barrio, por plata”*. “Por

situación económica de los padres, por descomposición familiar, por negligencia de las cabezas de hogar e irresponsabilidad en el cumplimiento de los deberes con los hijos”.

En general la escuela no está en condiciones de evaluar la incidencia de las condiciones familiares, y en especial de las condiciones de violencia intrafamiliar, en el comportamiento y desempeño de los niños en la escuela. Es así como llega tan solo al conocimiento de "casos " de niños que están sometidos constantemente a estos maltratos, pero no dispone de herramientas y ante todo de una red de asistencia social para la intervención al respecto.

Una de las niñas entrevistadas cuenta que el papá la golpea frecuentemente y en una ocasión llegó al colegio con marcas de maltrato, le contó a su profesora y ésta mandó una serie de notas a los padres quienes hicieron caso omiso de las mismas. Otra niña cuenta que *“mi mamá me pega porque llega y no encuentra la cocina arreglada, me toca lavar el uniforme y la losa y tenderle la cama a mi hermana porque ella trabaja”*. Y otra más: *“Mi papá me pega con un cable, apenas se levanta me pega, y yo ya no lo quiero más. Yo le digo: ‘Usted ya no es mi papá, usted ya no existe para mí’ ”*.

Una conclusión contraintuitiva es que los niños de primaria no abandonan la escuela sólo por decisión de sus padres o por problemas familiares y económicos que los desbordan, como podría pensarse por ser tan chicos. La abandonan también atraídos por la tentación del dinero, entre otras porque a veces ya durante su vida escolar empiezan a trabajar esporádicamente y esto genera en ellos la perspectiva de una vida ajena a su edad: *“Muchos niños desde chicos trabajan en gasolineras, en busetas... Se interesan por el dinero y luego abandonan definitivamente la escuela”*, sostiene la Directora. Aunque no deja de ser cierto que en ocasiones los niños son víctimas de la necesidad de contribuir económicamente al sostenimiento del hogar.

La necesidad de autoafirmación (es decir de hacerse una vida propia, y por lo tanto de ser adultos: de dejar de ser niños-estudiantes) se debe distinguir de la estricta necesidad económica como razón para la búsqueda del trabajo y como explicación del eventual abandono de la escuela. Esta exigencia de afirmación personal, de autosuficiencia económica y hasta de prestigio constituye una forma de rebeldía que se da en especial entre los niños sometidos a maltratos familiares: dice la Directora que *“no se someten a hacer fila ni a llevar uniforme, así como tampoco aceptan órdenes, pues son niños maduros a la fuerza”*. De esto deriva también una actitud de prepotencia con sus pares, lo que incrementa su posición incómoda dentro de la institución y fortalece sus razones para sentirse extraños a ella y abandonarla.

En general, cabría preguntarse si la violencia que se observa al interior del colegio entre los niños no obedece en buena parte a la diferente condición de los mismos, según si tienen la posibilidad de vivir la experiencia de su edad de estudiantes o si otras necesidades o aspiraciones los reclaman desde afuera del mundo escolar, haciéndolos conflictivos con los demás.

Se pudo identificar y estudiar el caso de una niña que abandonó el colegio para dedicarse al tráfico de estupefacientes, según algunos, o a la prostitución, según otros. De la entrevista realizada resulta que en esta niña se contraponen la tentación de la autosuficiencia económica y de la vida "de grande", por una parte, y el deseo de continuar su vida escolar, por otra: *"yo quisiera volver a la vida normal que yo tenía"*.

No es claro hasta qué punto la niña misma se pone en condiciones de no poder continuar sus estudios y hasta dónde la escuela carece de las herramientas para darle una solución adecuada a esta compleja situación y hacer posible la "reinserción" de esta desertora. Es evidente que la experiencia de esta niña no es de fácil manejo por parte de la escuela, entre otras razones por el mal ejemplo que constituiría para los demás estudiantes en caso de continuar sus estudios. A este temor de la escuela se suma el de los padres, quienes consideran que ella sería *"un mal elemento para los demás niños"*.

Se puede pensar que la carencia de una red de soporte en el manejo de los "casos especiales", como el que nos ocupa, priva a la vez a la niña de continuar sus estudios sin constituir un "peligro" para sus compañeros, y a la escuela de representar una opción siempre presente para aquellos niños desertores que puedan reintentar la prosecución de una vida acorde con su edad y con sus derechos a la formación.

El desconocimiento de las tentaciones y presiones socioambientales que afectan a los niños y los conducen, a veces, a desertar, forma parte de las deficiencias estructurales de la escuela respecto del mundo de la infancia y de la juventud. En efecto, la escuela no dispone ni de un conocimiento al respecto, ni de una estrategia para entrar en contacto con ese mundo y así poder encarar con fundamento más sólido su labor.

Otro caso significativo es el de un niño desertor de 12 años de edad, que no sabe leer ni escribir aunque cursó hasta 3° de primaria. Abandonó la escuela debido a problemas económicos (los padres están desempleados): *"ni yo ni ninguno de mis hermanos [3] está estudiando, porque estamos muy mal de plata"*. Según su madre, de 32 años, quien también fue entrevistada, *"mis hijos no están estudiando actualmente porque no tenemos trabajo... El año pasado la profesora me recibió a los niños pagando por cuotas, pero la Directora empezó a molestar mucho por eso. Entonces este año ni siquiera lo intenté... Estoy muy triste de que los niños no estudien, y me enfermé de los nervios por eso"*. Según ella, es muy importante que sus hijos estudien, porque *"es lo único que uno puede dejarles para que sean alguien, no como uno"*. El niño dice que lo que le gusta del colegio es *"que me enseñen y también la naturaleza que hay. Me hacen falta mis amigos, extraño mucho mi colegio [llora] ... Cuando estaba en el colegio me sentía muy bien: salía a jugar con mis amigos, corríamos por toda la escuela, jugábamos con Paquita, la perrita que hay aquí..."*.

Según la madre el padre de este niño no se preocupa por la educación de sus hijos: nunca asiste a las reuniones del colegio ni da la cara por ellos. En una ocasión los niños llegaron con señales de golpes al colegio, por lo cual de éste llamaron a los padres, pero

solo la madre se presentó. *"Solo una vez él [el esposo] fue a la escuela, a recogerme porque me demoraba"*. La madre, además de no tener información suficiente sobre las entidades a las que podría acudir en búsqueda de orientación y eventual apoyo, manifiesta una actitud de inermidad y desesperanza: *"me siento amarrada, porque sin plata, sin nada..."*.

La actitud del colegio no es fácil de identificar. Según la madre del niño, *"si me dieran la oportunidad de pagar poco a poco podrían hacer el esfuerzo, pero la Directora no quiere darnos la oportunidad"*. Por otra parte, la que era profesora del niño está viendo a ver qué puede hacer por él y mientras tanto lo manda a cursos de recuperación al Claret, en donde tienen que decir que el niño actualmente está estudiando en el colegio, para que lo reciban. Según ella la Directora ya no deja que los padres de éste paguen por cuotas porque ellos incumplieron su compromiso cuando se les dio la oportunidad, y ello más por irresponsabilidad del padre (quien se gastaría el poco dinero que consigue en licor) que por falta total de recursos. Según el niño, *"la Directora no quiso volverme a recibir, aunque la profesora encantada"* (sic).

Las labores de soporte de la escuela (lo que se podría llamar su "extensión" funcional: servicio médico, seguimiento nutricional, asistencia psicológica, orientación y apoyo a la familia, recreación y deporte, actividades turísticas y culturales...) no pueden llegar a cubrir todas las necesidades del niño: basta pensar, por todas, en la que se refiere a la satisfacción de sus exigencias afectivas. Se requiere, evidentemente, de una red de servicios sociales que apoye a la escuela, realice un seguimiento de cada niño con dificultades, sirva de enlace entre la escuela y la familia. Para ello parece imprescindible una alianza, ya no ocasional o por programas, sino estratégica, entre las entidades prestadoras de servicios sociales (Secretaría de Educación, Departamento Administrativo de Bienestar Social, Bienestar Familiar, etc.).

En este sentido, la Directora y la junta de padres son conscientes de que parte esencial de una política institucional contra la deserción es la promoción de la "escuela de padres", como un ámbito de encuentro con los padres de familia, en donde se trabaje alrededor de talleres, fortaleciendo el conocimiento recíproco y desarrollando saberes que doten a los padres de herramientas para acompañar a sus hijos en el crecimiento académico y experiencial. Al respecto los miembros de la junta de padres expresan que *"se necesitan talleres de padres: disciplinarios, sexuales y académicos... hay talleres para los niños en sexualidad, convivencia, medio ambiente, bibliobanco, pero deberían hacerlos también con los padres... los padres estamos clamando talleres"*

La Directora manifiesta que, además de la situación económica de las familias y de los factores de descomposición de estos núcleos sociales –si bien se podría pensar también en su composición y recomposición de acuerdo con parámetros que ni las instituciones logran comprender ni los propios miembros saben asumir–, *"existe negligencia, así como escasa preparación, por parte de los padres en el seguimiento del desempeño escolar de los hijos, y, en general, irresponsabilidad en el cumplimiento de"*

los deberes para con ellos".

Se puede mencionar, a propósito, la queja de las madres en el sentido de que están solas en su labor de acompañamiento del proceso escolar de los hijos, pues los padres, cuando están presentes en la familia, se desentienden de la educación de los niños. La madre de tres niños desertores dice: " *él nunca pone la cara y a mí me interesa más el problema de la educación de los niños*".

Podemos tomar por cierta la declaración de la Directora según la cual la noción de expulsión no existe " *ni en el Manual de Convivencia, ni en la práctica, ni en la conciencia de los docentes y directivos*". Pero lo cierto es que muchas son las vías hacia la exclusión de los estudiantes de su derecho a una formación y a una etapa de la vida protegida y facilitada por la sociedad y la familia, vías que van desde la no-organización de la institución educativa hasta el abandono por parte de los padres y las presiones socio-ambientales. Vías que sería simplista tratar de reducir en número (incluso a una sola) o intentar encadenar de manera obligada, y que se deben enfrentar, por el contrario, como un conjunto de riesgos que solo una estrategia conjunta, que involucre todos los recursos y los actores disponibles, puede contribuir eficazmente a conjurar.

1.2 LA TRADICION COMO RESISTENCIA AL CAMBIO

Colegio Nacional Clemencia de Caicedo

–Jornada de la mañana–

Maria Camila Mora

Descripción general de la Institución

El Colegio Nacional Femenino Clemencia de Caicedo está ubicado en la Calle 32S N° 22-30. Es un colegio de educación secundaria que tiene tres jornadas: mañana, tarde y noche. (El proyecto investigación se desarrolla en la jornada de la mañana). Las jornadas de la mañana y la tarde tienen un poco más de 30 años de actividad.

Tiene convenios con los colegios Quiroga Alianza y Pablo VI, para recibir a las niñas egresadas de estos centros.

Cuenta con una directora (Mariola Cuervo) recientemente nombrada, una orientadora, una trabajadora social, un coordinador de disciplina, una coordinadora académica y un equipo de apoyo administrativo de tres personas.

El equipo docente está conformado por 29 maestros para 675 estudiantes distribuidas en 17 cursos, de 35 a 48 estudiantes cada uno.

Las instalaciones del colegio se distribuyen en dos plantas. Las aulas son amplias. Cuenta con una cancha deportiva para juegos de baloncesto y volleyball. Tiene también una especie de coliseo cubierto en donde se llevan a cabo actividades culturales y celebraciones religiosas. Dispone de una biblioteca, laboratorios, una amplia sala de informática. y una tienda escolar.

Rigidez: de espaldas al cambio social

El Colegio Nacional Clemencia de Caicedo, parece poderse comprender a partir de la noción de **rigidez**. Con este nombre se quiere designar un plano interpretativo que, según el análisis conducido sobre la información recopilada, atraviesa esta institución educativa, y que consiste en la tendencia a la reproducción de un modelo educativo resistente al cambio y que se centra en la formación de las estudiantes bajo los principios de la cultura católica.

En efecto, en la definición misma del PEI se profesa, junto con el reconocimiento –formal, y acorde con el dictado de la Constitución Política– del respeto por las diferentes creencias religiosas, la *"orientación de acuerdo a los principios de la religión*

católica". Así mismo, se subraya la educación en valores, pero luego resulta que éstos son, una vez más, los del catolicismo. Esto se transluce en la vida cotidiana del colegio por ejemplo en el desarrollo de la jornada denominada "El reinado de los valores", a cargo de la profesora de religión, en el que las niñas se disfrazaron en representación de los valores: entre otros, la voluntad, la fe, el perdón, la esperanza, la honradez, el servicio; y el evento fue amenizado con canciones de carácter religioso.

Hay que subrayar enseguida que la tradición institucional –que no necesariamente es sinónimo de estaticidad– en este caso significa en gran parte inmovilidad y resistencia al cambio. La escuela contrapone al dinamismo social un sistema de valores estático que conduce de hecho a la constitución de una comunidad "artificial", lo que se traduce con frecuencia en un desencuentro con el mundo de los jóvenes y con sus legítimas expectativas como expresión de un proceso social y cultural de cambio.

La tradición de que goza este colegio, en virtud de la cual muchas de las estudiantes son hijas o incluso nietas de ex alumnas, sirve como argumento de autoridad moral para refrendar la validez del modelo que reproduce. Uno de los docentes afirma: *"estudian hijas de ex alumnas. Tiene [el colegio] una tradición, por lo cual es muy apetecido, el que sea femenino es un atractivo, pero lo más sobresaliente es su prestigio"*.

Se inculca a las estudiantes una mentalidad basada en la aspiración a una vida de mujeres sólidamente ancladas en su lugar de pertenencia socioeconómica, que se forman para desempeñar trabajos intermedios: una docente asevera que se preocupa por *"el rol que debe manejar la niña como futura auxiliar de diseño gráfico y publicitario"*. Según una de las orientadoras, la orientación profesional se hace, pero también *"se concientiza a las niñas de que no todas van para la universidad"*, y al parecer, en efecto, muy pocas acceden a estos centros educativos, y la mayoría de las que lo hacen acceden a los de bajo costo, aunque *"hay una psicóloga de la Javeriana"*. Este cuadro general se reafirma con un testimonio de una joven repitente, quien expresa: *"Quiero en un futuro tener una familia, realizarme profesionalmente, y en general, ser una persona de bien, que se supere a sí misma, y lograr ayudar a las personas que en realidad me necesiten"*.

El colegio se preocupa por el desarrollo de sus estudiantes como individuos que en un futuro van a conformar una familia, como aspecto constitutivo y explícito del proyecto de vida: *"la institución trae una tradición de formar mujeres para la vida, para el trabajo y para el hogar"*.

Se podría decir que en esta escuela lo que en otros centros educativos es la carencia de identidad y de un proyecto institucional definido, se transforma en su contrario extremo, es decir, en una sobre-determinación de los valores y propósitos de la labor pedagógica, alrededor de la doctrina católica, que colinda con el adoctrinamiento. Nótese que este colegio es distrital pero no ostenta una verdadera mentalidad de colegio laico. Así por ejemplo, el hecho de que se prefiera que la institución no sea mixta, no parece muy acorde con los tiempos y concuerda más bien con una formación inspirada en

la tradición de los colegios regidos por religiosos. En términos de los docentes, si el colegio dejara de ser femenino sería difícil manejar a los estudiantes: *"por el vocabulario de los muchachos, porque entre los hombres se ha perdido esa valoración de la mujer como lo que es una mujer, porque la niña del colegio mixto no es la niña delicada y tierna"*, y porque *"habría más embarazos"*. El rechazo de la propuesta del Cadel de convertir el colegio en mixto fue compartido por las mismas niñas y por los padres de familia: *"hubo un consenso de que se quedara femenino"*, comenta un docente.

De esta manera la institución sigue aunando esfuerzos para reproducir el modelo de la cultura patriarcal centrada en la subordinación de la mujer en la familia y en la sociedad.

La rectora es nueva (asumió el cargo este año) y en general no ha tenido buena acogida en la institución, que no ha logrado adaptarse a este cambio luego de haber tenido una misma rectora por cerca de 20 años: según una joven repitente, *"el cambio de la rectora se ha sentido mucho porque ya estábamos acostumbradas a la rectora anterior, a la que queríamos mucho"*. En general, se comprende que en una institución de tan arraigada tradición no sea fácil asimilar un cambio en el cargo de dirección. Las relaciones de la rectora son difíciles, tanto con los docentes como con las estudiantes. El hecho de que ella fuera antes rectora de la jornada de la tarde genera rechazo, pues no existe comunicación entre las tres jornadas del colegio: cada una funciona como un colegio aparte: por ejemplo, *"cada una tiene un Pei"*.

La presencia de numerosos profesores antiguos –con frecuencia con 20 años de trabajo en la institución– se traduce en una pedagogía invariable, y en un sistema de reproducción del saber a través de metodologías rutinarias. Una joven expresa que *"los maestros son rutinarios en sus metodologías de enseñanza...avanzan en sus conocimientos pero no cambian su rutina"*. Al parecer esto también dificulta implementar talleres de desarrollo humano y de estrategias pedagógicas, pues la actitud de los maestros, según la orientadora, es la de que *"todo lo saben"*. De ahí que el trabajo de orientación se realice por así decirlo "en privado", entre la orientadora, las estudiantes por separado y los padres, con quienes se hacen talleres a los que asisten cerca del 50% de éstos.

Los conflictos entre los actores institucionales existen pero se manejan con gran discreción y no suelen tener efectos determinantes sobre el desempeño de las labores académicas, por lo menos en lo aparente. Por ejemplo, algunos profesores de la misma área no tienen ninguna relación entre sí y se dividen los cursos y los proyectos. Lo cierto es que la pertenencia a una mentalidad más o menos definida –la cultura católica– establece un "factor común" que, al menos en parte, puede ser inculcado incluso por cada maestro por separado sin que se pierda la identidad de la institución.

En cualquier caso esta circunstancia imposibilita que haya trabajo en equipo, que se dé un espacio en el que se evidencien, discutan y resuelvan los conflictos, en que

existan pluralidad de opciones y por lo tanto impide el cambio y permite la simple reproducción del orden social.

La escuela se asoma al mundo de las jóvenes...

De acuerdo con las declaraciones de los docentes, las actividades consideradas extra curriculares –como las de orientación– se realizan sin un horario asignado para el efecto, según *"la misericordia de los profesores"* y de la rectoría, de donde se deduce que la orientación se considera institucionalmente no como constitutiva de la función formativa de la escuela sino como una "necesidad" que puede presentarse y a la que hay que responder ocasional y secundariamente.

A esto se suma, por supuesto, que no hay un presupuesto destinado para tales actividades, por lo que *"se trabaja con las uñas"*, aunque el colegio sí es muy abierto al desarrollo de actividades: pero sin que éstas obedezcan a un programa orgánico de educación integral.

Las tareas de orientación en relación con los maestros se limitan a la mediación, en el caso que se tenga un problema entre estudiante y profesor, en el cual *"se apela a la amistad, a la cordialidad, para que el maestro no se sienta cuestionado"*. Pero según algunos docentes *"se hacen pocos talleres de desarrollo humano o estrategias pedagógicas, porque son docentes muy antiguos y todo lo saben"*

La orientadora entrevistada manifiesta que el apoyo psicológico y psiquiátrico se proporciona por iniciativa de ella y a través de colaboraciones que obtiene informalmente por fuera del colegio: *"remito a las niñas a donde una amiga psicóloga en [el hospital] La Misericordia"*. Esto condiciona tales servicios a los medios particulares de la orientadora y a su buena voluntad, sin que sea en lo absoluto una función institucional propiamente dicha.

En general, la creación de un espacio para la orientación es mérito individual de las orientadoras, se realiza en los recortes de tiempo de la vida institucional formal y responde a los contenidos ideológicos y doctrinarios asumidos por ésta. De ahí que las participantes en un taller sobre "proyecto de vida" hayan manifestado, con ocasión de una evaluación por escrito del mismo, que el enfoque era excesivamente confesional, lo que generó para ellas una distancia y una dificultad de apropiación de la actividad desarrollada.

De otra parte, la actitud del colegio frente a las jóvenes embarazadas es la de recibirlas, por disposición de la Secretaría de Educación: *"hace unos siete años en el Manual de Convivencia estaba contemplado que la niña que resultara embarazada pasaba a la jornada de la noche, pero actualmente para evitar problemas con tutelas, la niña sigue normalmente en la Institución, y lo único que se les exige es que no porten el*

uniforme, sino sus batolas de maternidad" (sic).

Para su admisión se requiere, según el testimonio de varios docentes, un certificado médico donde debe constar, además del hecho del embarazo, el nivel de riesgo: en caso de que éste sea elevado se sugiere a la estudiante que deje de asistir a clase, por cuestiones de responsabilidad institucional, pues las enfermeras del colegio no podrían atender una emergencia. La condición para que las jóvenes embarazadas que no presentan riesgo puedan asistir al colegio es que *"no porten el uniforme, en defensa de ellas"*, para que no sean reconocidas y molestadas por vecinos y pandillas. Luego del parto tienen que demostrar que cuentan con alguien que se ocupa del cuidado del niño, para poder asistir a clases, pues no es posible llevar los niños al colegio *"para que no se dañe toda la organización"*.

Según los docentes, las jóvenes quedan embarazadas, es decir *"caen en una conducta de desamor, por buscar, paradójicamente, el amor que no se tiene en la casa"*. La impresión general es que no hay una conjunción efectiva entre valores inculcados (y "saber biológico") e imaginario de las estudiantes, que pueda contribuir a la construcción concreta de un proyecto de vida para las jóvenes. Uno de los docentes expresa que *"la Institución hace muchas campañas [de educación sexual], porque un hijo no es un estorbo, pero todo a su debido tiempo, y que se dediquen a estudiar más bien, para que más adelante no tengan dificultades"*, pero el mismo dice también que el proyecto de educación sexual existe *"pero está abandonado. Está a cargo de la profesora de religión, por lo que se está trabajando [es] con valores. Se han presentado muchas polémicas por lo que la mayoría de los docentes son antiguos: entonces tienen tabúes con el tema del sexo. La profesora de biología también da educación sexual"*.

Ahora bien, según el testimonio de las propias jóvenes, las embarazadas son apoyadas por el colegio. Al respecto, una madre de 16 años, que actualmente cursa 10° grado, cuenta, respecto de hablar de su situación con la orientadora, que *"ella me ayudó muchísimo, hablar con ella es muy chévere. Me dijo que fuera valiente, que saliera adelante, que no dejara de estudiar, porque el estudio me iba a servir para un futuro. Que tenía que pensar en el bebé y no en volverla a embarrar abortando. Además, ella fue la que me ayudó a decirle a mi mamá"*.

Se puede pensar que el embarazo de las jóvenes las hace visibles para la Institución y las convierte en foco de atención. Al "protagonismo" de las estudiantes embarazadas, tanto ante la escuela como ante sus propias compañeras (pero, en general, ante todo su mundo) se suma una más o menos difusa actitud de consideración y apoyo. Todo ello sin que exista instancia alguna (ni en la escuela ni fuera de ella) que se ocupe de comprender (más allá del "consejo" personal) la dimensión que para las jóvenes posee la maternidad.

En palabras de uno de los docentes, *"en el año se presentan de dos a tres alumnas embarazadas. Esto se maneja de acuerdo a las normas, es decir, se le da la oportunidad de asistir a todas las actividades. El embarazo de las niñas influye en el desempeño"*

académico. Por lo general al final tienen dificultades, insuficiencias. Las de 11 a veces no se pueden graduar, y después vuelven a recuperar lo que dejaron pendiente". Parecería ser que la maternidad de las jóvenes es leída desde el mundo adulto como un "paréntesis" de sus vidas del cual se sale para continuar con la vida.

La gran atención que hemos prestado al fenómeno del embarazo juvenil obedece a que, como es evidente, constituye una condición que hace de las estudiantes que lo enfrentan, exponentes de una población especialmente vulnerable por problemas de toda índole (psicológica, médica, familiar, económica, social, escolar...), al riesgo de la deserción. Por lo tanto, para el investigador representa una situación privilegiada para indagar las posibilidades de reacción de la institución y de su comunidad en la labor de orientación y apoyo al estudiante ante dificultades que podrían llegar a comprometer su supervivencia escolar.

Además del embarazo, otras situaciones que se presentan en relación con la vida sexual de las estudiantes son el aborto –según la orientadora por lo general le cuentan *"después del procedimiento"*; cuando la orientadora tiene conocimiento a tiempo invita a las niñas *"a tener el bebé y, eso sí, a seguir estudiando"*–, la prostitución –no comprobada, pero de la que hay indicios–, el abuso sexual –*"eso es lo que se ve aquí: una niña fue violada por su abuelo, su tío y su padrastro"*– y el acoso sexual –las mismas compañeras *"se juegan a la ruleta de quién va a ser la próxima en acostarse con tal o cual"*–.

La actividad escolar se desarrolla en un medio (barrio) caracterizado por la presencia de pandillas que amenazan y asaltan a las niñas en los alrededores del colegio. Al parecer las estudiantes ya no tienen con tanta frecuencia las relaciones de amistad o noviazgo que antes tenían con los miembros de estos grupos. Al respecto, uno de los profesores afirma: *"El año pasado tuvimos casos [de niñas] de doce y trece años que eran novias de personas de 40-45 años. Por la misma situación [las niñas] se dejan llevar por cosas materiales y no sentimentales, y se deslumbran por una cadena, un almuerzo, una moto, un carro... Hace unos años las pandillas se iban llevando a las niñas. Les ponían carro y se las llevaban. Hubo en años anteriores niñas novias de los pandilleros, embarazadas de los jefes de las pandillas"*.

Por lo que se refiere a la presencia de sustancias psicoactivas en el colegio, el coordinador manifiesta que *"el año pasado, en una requisita que hicimos con la orientadora, encontramos algunas niñas con marihuana... parece que eran expendedoras, pero nunca se encontraron consumiendo en el colegio"*. Y según la orientadora, las drogas forman parte de los problemas del colegio a causa de las pandillas, que son las que quieren formar adictos, *"y esto [las pandillas] las lleva [a las niñas] a sectas satánicas"*.

De acuerdo con el testimonio de la orientadora, *"el año pasado se detectaron más de cien niñas satánicas"*. Uno de los coordinadores confirma esta versión cuando

comenta: "el año pasado tuvimos también problemas con las sectas religiosas, porque se suponía que las niñas estaban metidas en esto, porque hablaban de las diferentes sectas... que para el día de las brujas..." (sic).

De las afirmaciones anteriores se podría afirmar, o bien que incluso la instancia escolar de mayor aproximación al mundo personal de las jóvenes, clasifica las reacciones de rebeldía de éstas como anti-católicas (con lo que reduce la diversidad del mundo juvenil a la rigidez de los parámetros institucionales: las pandillas y la droga serían, entonces, "manifestaciones" de satanismo); o bien que las jóvenes mismas en efecto no encuentran otra alternativa al modelo de valores que se les ofrece, que rechazarlo desde dentro: las sectas como disidencia, como "fuga por dentro".

En general, la manera como la escuela enfrenta las diferentes problemáticas extra-académicas que presentan las jóvenes indica la carencia de una aproximación orgánica al mundo de los estudiantes y la existencia de una serie de instancias, programas y recursos ocasionales e inconexos, que no reconocen las necesidades personales de las jóvenes como parte esencial a tener en cuenta para que la escuela tenga éxito en su labor pedagógica y formativa.

La actitud institucional oscila entre "delegar" a los profesionales de apoyo (orientadores, coordinadores) la atención de los casos particulares (como ya se analizó), e intentar ocasionalmente una aproximación orgánica a las estudiantes que les permita tener una actitud de interés y compromiso hacia el desempeño escolar. En este último sentido, uno de los coordinadores afirma que "le parece que se podría dar un proceso más directo y profundo para el cambio de mentalidad del alumno, que posibilite el que tengan interés, entiendan la importancia de un proyecto de vida y el sentido de la formación. Aunque el colegio desde siempre orienta a las alumnas, la juventud tiene unos distractores más fuertes, que hacen que el alumno trate de hacerlo, pero no lo consiga". De ello se deduce que, en el mejor de los casos, la aproximación institucional busca "convencer" a las estudiantes de las bondades de su propuesta, pero sin enfrentar el desafío de conocer su mundo y las tentaciones y presiones ambientales a las que éstas se ven expuestas.

La senda hacia la deserción...

Según la orientadora el bajo rendimiento obedece generalmente a problemas de nutrición y familiares, y según ella no hay en ese colegio familias "bien constituidas, o sea papá, mamá e hijos", sino uniones libres (en donde cada cual aporta sus hijos), padrastros, mujeres cabeza de familia. El mayor problema de las familias es según ella la falta de comunicación en su interior: los padres, por ejemplo, no saben "manejar" a las hijas adolescentes y pretenden que el colegio los apoye: "los padres se sienten impotentes y van al colegio a buscar ayuda". Así mismo, a los padres los inquieta hablar de sexualidad con los hijos, por lo que resultan oportunos los talleres que al respecto se desarrollan en el colegio, aunque "no se manejan como deberían", según la orientadora,

pues no se hace suficiente énfasis a nivel moral y en valores: dignidad, amor propio, autoestima.

A la rectora le sorprende que en la jornada de la mañana haya tantas alumnas que pierdan, cuando en 7º, 8º y 10º no se podría perder, y que las tomen por reprobadas. Por su parte, según el coordinador académico la repitencia se presenta en especial en los grados 6º y 9º *"porque hay promoción, o sea por logros"*: en 6º y 9º no se pueden quedar debiendo logros, y cuando llegan a 9º con logros acumulados pierden el año, porque para ingresar a 10º *"deben llegar limpias"*. Según la orientadora entrevistada, se busca que las repitentes sean las que menos materias han perdido: *"las que pierden muchas materias no se pueden ayudar, no se alcanza. Las repitentes por lo general vuelven a perder el año"*.

De acuerdo con las niñas entrevistadas por sus compañeras que participaron en el equipo de investigación, quienes centraron su atención en el fenómeno de la repitencia, este fenómeno obedece a la rigidez de algunos maestros en su actitud y por lo tanto en la manera de ofrecer los contenidos de las materias que les corresponden. Algunos docentes expresan que *"si bien la exigencia es alta, hay maestros que se pasan y las niñas reciben un trato violento de su parte... mientras sigan teniendo maestros dictadores, que creen que [con ello] van a lograr autoridad, lo único que logran es hacer que las niñas les tengan miedo y presenten dificultades en el aprendizaje"*. Una joven desertora de 17 años afirma: *"mi rendimiento académico en el nuevo colegio ha mejorado, los profesores son personas más jóvenes y a quienes les entiendo en sus clases"*. Por su parte, una joven repitente expresa que *"la profesora... me ponía muy nerviosa. Tanto, que me llevaron al psicólogo. Temblaba y le tenía mucho miedo"*.

De esta manera, a la rigidez del sistema de valores se suma la rigidez académica del sistema pedagógico, pues los profesores en ocasiones infunden temor a sus estudiantes, alejándolas del interés por las materias del currículum, y en general, por ser muchas veces *"viejos"*, no están dispuestos a actualizar sus métodos de enseñanza.

Una niña desertora, no del sistema educativo sino del colegio, afirma que el cambio de colegio no le produjo *"ni el más mínimo remordimiento"*, pues hizo todo lo posible para perder el cupo en el colegio; piensa, por el contrario, que fue su mejor decisión, pues en el Clemencia de Caicedo sentía una gran carga académica a la cual no se acostumbró ni en cuatro años de permanencia en él.

De todo lo anterior se confirma la rigidez general que caracteriza al colegio, rigidez que combina la pedagogía centrada en la distribución de conocimiento académico con la actitud autoritaria. Así es como la carga académica y el miedo que inspiran los maestros termina por fomentar el bajo rendimiento de las estudiantes y el riesgo de deserción. Hay profesores a quienes *"hasta las mamás les tienen miedo"*.

De acuerdo con diferentes actores la deserción corresponde, propiamente, al

abandono por cambio de domicilio, pero no hay un seguimiento que permita confirmar esta hipótesis. Como en otros casos, la información que se obtiene en la escuela es la de que hay estudiantes que un día dejan de ir al colegio, sin que nadie sepa por qué razón y sin que se intente identificar las circunstancias en que se produce el fenómeno. La orientadora piensa que *“las que se van siguen estudiando, aunque no se hace un seguimiento”* de sus casos. Según uno de los coordinadores, *“la deserción es muy baja, del 0.4-0.7, a veces no alcanza al 1.7”* (sic).

A juzgar por los relatos de las jóvenes del colegio podría pensarse que uno de los factores que mayormente contribuyen a la retención es el compromiso que en ocasiones adquieren con sus padres, quienes hacen grandes esfuerzos y sacrificios para proporcionarles la educación a la que ellos no tuvieron acceso. De ahí que las niñas sean reiterativas en el temor a desilusionar a sus padres con un fracaso escolar, por lo cual se ven presionadas a seguir adelante con una vida escolar sin mucho sentido.

Trabajar para disponer de un conocimiento respecto del fenómeno de la deserción supondría asumir como parte del deber institucional hacer un seguimiento de los individuos que expresan con su abandono el fracaso de la labor pedagógica y, más en general, de la labor familiar y social de proporcionarles a las nuevas generaciones condiciones adecuadas para su formación.

Algunos hallazgos

Una conclusión general que surge del análisis de esta institución es que la tradición del colegio Clemencia de Caicedo corresponde a un modelo rígido de distribución del conocimiento y a una estructura en gran parte autoritaria. Puesto que en términos de valores la identidad del colegio es fuerte y definida, se produce de hecho un fenómeno de polarización de las opciones de las estudiantes, que oscilan entre la pertenencia al sistema de valores de la institución y la exclusión respecto de éste.

Es decir que existe un modelo totalitario de valores –más allá de las declaraciones oficiales, inspiradas en la Constitución–, pues no se fomenta el pluralismo sino que en la práctica del discurso y de los comportamientos se hace una propuesta rígida de sentido. Así se genera un mundo autorreferencial, en donde en muchos casos las niñas, aunque no adopten consciente y explícitamente el modelo excluyente del colegio, responden de hecho, sin siquiera advertirlo, a éste, ante la ausencia de otras opciones.

Con las particularidades de esta institución, es evidente que en ella también se presenta, según un denominador casi universal de las escuelas, una acentuada dicotomía entre la función pedagógica asumida por el colegio y el imaginario de los destinatarios de esa labor. En efecto, no existe –si se exceptúa un conocimiento informal y con frecuencia sesgado de los profesionales de apoyo– una clara conciencia por parte de la escuela respecto de los problemas, las expectativas y las aspiraciones de las estudiantes, lo que impide comprender la manera como asumen los retos escolares y como se ven sometidas

a presiones socioambientales –ambición económica, deseo de tener una pareja, de ser madres, etc.– que pueden influir en sus logros y determinar incluso el abandono definitivo del proceso educativo.

Según estudios sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares, las instituciones educativas caracterizadas por la rigidez, parecen ir en contravía de una comprensión acorde con las culturas juveniles y proporcionan pocas posibilidades de que la escuela desempeñe un papel determinante en la formación de las jóvenes para el mundo de la vida.

En cualquier caso, las estudiantes, ya sea que rechacen el modelo que se les ofrece –auto-excluyéndose así de toda oportunidad de acceso a un sistema de valores (puesto que no disponen de otro)–, o que lo adopten de una u otra forma, carecen de herramientas para una vida de tolerancia, pues la verdadera tolerancia no es "aceptación resignada" sino reconocimiento efectivo del otro en términos pluralistas.

En general, la escuela es un mecanismo de reproducción –intemporal– de un sistema de valores, que con base en la coherencia interna, autorreferencial de su modelo, se sitúa en la comunidad como un lugar de resistencia contra la indisciplina, la descomposición de la familia, las formas del desamor, etc., sin fundar esta labor en una comprensión real de los procesos en desarrollo en la sociedad ni en las necesidades y expectativas –dinámicas y legítimas– de las nuevas generaciones. Por eso sus resultados son sin duda ambivalentes: o la inclusión (éxito) o la exclusión (fracaso) de las estudiantes respecto de su sistema de valores, sin más alternativas.

Los docentes más convencidos de las ventajas formativas de la escuela para las estudiantes afirman que el alumno debería “cambiar de mentalidad”, hacerse permeable a las razones de la educación que se le ofrece, cuando lo cierto es que sin una transformación recíproca no parece posible lograr un encuentro alrededor de los propósitos de la escuela. Mientras la institución no intente comprender realmente el mundo de los jóvenes su esfuerzo no tendrá un destinatario real, unas estudiantes con necesidades y expectativas concretas, y seguirá reproduciendo un doble e inseparable fracaso: de la escuela como oportunidad de formación y de las estudiantes como constructoras de un proyecto de vida a la vez personal y colectivo.

1.3. SIN PERTENENCIA NO HAY NADA

CED Bernardo Jaramillo

–Jornada de la tarde–

Constanza Ramírez

Descripción general

La Institución

El Centro Educativo Distrital Bernardo Jaramillo está instalado en la Diagonal 47 Sur No. 19B-19 Barrio Santa Lucía, cuenta con las jornadas de la mañana y de la tarde. La modalidad para la mañana es Media Técnica con Especialidad en Informática y Técnicas Contables, mientras que la modalidad de la tarde es Media Técnica con Especialidad en Turismo. Cubre la totalidad de grados tanto en básica primaria como en el bachillerato y su población estudiantil es mixta.

Descripción física

Según los datos registrados en el PEI, el colegio cuenta con veintiún aulas de clase, un aula de informática, dos laboratorios de ciencias naturales en construcción, una biblioteca también en construcción, canchas deportivas para fútbol, voleibol y baloncesto, una cooperativa escolar, un bibliobanco que funciona en el almacén del colegio, un aula múltiple, dos salas de profesores, oficinas para el área administrativa, de rectoría y coordinación de disciplina y una cafetería de profesores.

Esto es lo que se registra para las estadísticas, pero lo cierto es que el aula de informática está dotada con computadoras obsoletas, los laboratorios de ciencias naturales no se terminaron de construir porque, según el dicho de algunos profesores y estudiantes, el dinero que estaba destinado para ello se lo robaron y el bibliobanco nunca fue referenciado por los profesores, lo cual permite pensar que o su uso es muy restringido, o realmente no existe.

En la entrevista que se le hizo a la anterior rectora, Miryam Delgado, la directora mencionó que se estaba adecuando en la parte posterior del colegio un espacio social para los estudiantes — al que ella denominaba “La Gruta” —, en donde ellos podrían estar en aquellos momentos que no quisieran recibir las clases. Lo cierto es que ese espacio realmente no existe y los muchachos no conocían esa propuesta de la rectora.

Reseña histórica¹

A mediados de 1992 y con base en las estadísticas diagnósticas hechas por el grupo de supervisores de la localidad, determinaron que en la localidad Rafael Uribe Uribe, de 6.175 niños que terminaban el quinto de primaria, sólo 3.555 podían acceder al grado sexto. Es por eso que en reunión con la Administración Central y en especial con la Dirección Operativa se dieron a la tarea de ubicar las escuelas de la localidad en donde por falta de demanda para la primaria pudieran ampliar la cobertura para el grado sexto. En el mes de noviembre del mismo año y con la conformación del Comité Local de Adjudicación de Cupo, el coordinador de la localidad solicitó a los directivos de la escuela Manuelita Saenz² — que es como se llamaba antes el Bernardo Jaramillo — la presentación de un proyecto de ampliación para grado sexto.

Es así como se creó el colegio de bachillerato en las instalaciones de la escuela Manuelita Saenz, cerrando cursos de primaria para dar paso a los de secundaria. Uno de los primeros problemas que tuvieron que afrontar los docentes fue la no integración del bachillerato con la primaria, lo que conllevó a que en un mismo plantel existieran dos colegios, cada uno con secciones totalmente separadas. Esto fue superado con el trabajo de profesores, padres y estudiantes y posteriormente la promulgación de la Ley 115/95 que apoya y fundamenta este trabajo de participación.

Los estudiantes que inicialmente se matricularon en el Bernardo Jaramillo eran aquellos a los que se les negaba el cupo en otras instituciones, es decir, eran los que no recibían en ningún otro colegio o escuela, porque presentaban problemas de extraedad, indisciplina, repitencia, o estudios no regulares.

De esta manera empieza a funcionar el Colegio Bernardo Jaramillo, con un grupo de estudiantes rechazados en otros colegios por sus problemas de comportamiento y además, con un equipo de docentes de los cuales algunos de ellos habían llegado allí por castigo. Estas dinámicas han tejido unas relaciones bien particulares, las cuales se verán más adelante con detalle. De otra parte la Secretaría de Educación, realizó una encuesta a nivel de los colegios y escuelas del distrito sobre deserción, mediante la cual se concluyó que este establecimiento presentaba altos índices de deserción.

El Bernardo Jaramillo hoy

La mirada que se hizo de la institución se logró con eficacia gracias a la participación activa del grupo de investigadoras conformado por cinco maestras y a la información suministrada por la orientadora, las personas encargadas de la secretaría, la coordinación de disciplina y la rectoría, además de algunas entrevistas a profundidad con docentes. El

¹ Tomada del PEI del año 1997

² Otrora denominada en la jerga de los profesores del Distrito como "La Gorgona", por la dificultad de acceso y porque estaba aislada de las otras escuelas. A esta institución eran enviados los profesores del distrito que eran castigados, hoy se mantienen tres de aquellos.

trabajo fuera de ella se realizó con los estudiantes quienes se encargaron de ubicar a algunos desertores y hacerles entrevistas, los muchachos también participaron en la observación de la institución en la medida que hicieron observaciones de aula y cuestionaron la modalidad de bachillerato que se trabaja en el colegio.

Durante los meses de investigación, se hicieron talleres, autobiografías de las profesoras, enfocadas hacia la reflexión de su experiencia dentro del colegio; también se realizaron entrevistas a profundidad con la rectora y la coordinadora. A través de estos ejercicios emergieron nuevos datos que dieron otra dirección a las categorías de investigación inicialmente planteadas por el equipo.

En el ejercicio mismo del trabajo de campo, y partiendo de las primeras categorías identificadas en los talleres iniciales, que se enmarcaban dentro del concepto "Cultura Escolar" se encontró que hay desagrado por la institución, y que esto afianza la desmotivación expresada por estudiantes y docentes. En el proceso de inserción dentro de la realidad de este colegio se fue encontrando que no se trataba simple y llanamente de un desagrado o desinterés, sino que esto está ligado al sentimiento de no pertenencia que se exterioriza en actos como el saqueo y la ausencia de construcciones colectivas. Además, aquello que en un principio se denominó tímidamente "*Inconformidad con lo que se ve en educación*" se ve ampliado cuando emerge la categoría Mecanismos de exclusión del mundo social, y esos mecanismos están dimensionados en la Pobreza de contenidos, la irrealdad y Lo pedagógico.

Otro aspecto que aparece constantemente y tiene incidencias en las relaciones dentro de la escuela es la forma como se maneja la disciplina. Como se verá más adelante, las reglas de convivencia se aplican sin tener en cuenta procesos colectivos de construcción, lo cual provoca Desencuentros con el mundo juvenil.

Por último, se detectó en la actitud docente un inconsciente que fomenta y perpetúa el círculo de la pobreza, cuando se ve una gestión que no existe. A los jóvenes se les ofrecen cosas que no se les cumplen, tal es el caso de la modalidad. Ahora se desarrollará ampliamente lo hallado y que constituye el soporte de estas categorías como factores que fomentan la deserción escolar.

"... si no hay pertenencia no hay nada..."³

El sentimiento de no pertenencia que acompaña a la comunidad educativa del colegio Bernardo Jaramillo, se percibió en varios aspectos como la dificultad del equipo para acceder a la colaboración de los profesores en esta investigación, en la falta de construcción colectiva, el desinterés docente y el saqueo que se ha presentado a los bienes de la institución durante varios periodos.

³ Observación de una maestra en uno de los talleres.

Cuando el equipo llegó al CED, la actitud de los profesores fue de poca colaboración y evidente desinterés. Las motivaciones de esta actitud se pudieron ir aclarando a lo largo del trabajo, encontrando que ellas radicaban básicamente en la deteriorada relación de estos docentes con la rectora. En una entrevista realizada en un periodo intermedio de la investigación, una profesora expresó “...para esa época mi estado de ánimo, motivación, espíritu docentes y proyectos decayeron de forma desmesurada. Solamente cumplía con mis deberes, porque ni con los estudiantes que es lo que yo más quiero, no podía hacer nada porque cualquier cosa que hiciera o dijera, la rectora ya la sabía por la manipulación de información que existía. Fue una administración muy desagradable para mi experiencia como docente”.

A lo largo del trabajo con los profesores se pudo identificar además la falta de equipos de trabajo donde se pudieran desarrollar construcciones colectivas que les permita a los profesores observar, interpretar y reflexionar sobre su quehacer educativo cotidiano.

La carencia de espacios de construcción colectiva facilita una actitud de conformismo y aletargamiento que pone al maestro al nivel de un simple repetidor de contenidos “Al maestro le cuesta mucho cambiar porque le da miedo, es preferible quedarse con la tradición en el salón, es más fácil poner a los muchachos a hacer una misma cosa y no como se está viendo ahora en educación que es personalizada, siempre se va por lo más fácil”. Y es así como se detectó que los maestros no se comprometen con nada en la institución, cada cuál está pendiente de responder con una tabla de contenidos y con lo que su oficio — mal entendido además — les exige.

Precisamente la Ley General de Educación busca, entre otras cosas, que los actores de la escuela sean activos dentro de las instituciones educativas, buscando con ello su democratización a través de la creación de ciertos instrumentos institucionales. Pero en la práctica se vio que los profesores se reúnen por cumplir con los requisitos exigidos en esa ley sin ningún tipo de asesoría u orientación hacia la consecución de los objetivos allí plasmados.

En ese sentido, el PEI, que para el Bernardo Jaramillo es titulado: *EDUCAR PARA LA PAZ, LA CIENCIA Y EL TRABAJO*, fue elaborado por un pequeño grupo de profesores. Aunque el documento es muy interesante, bien argumentado y en términos generales, para la exigencia del cumplimiento, responde a lo solicitado por la Secretaría de Educación — pese a tener algunas contradicciones como hablar de autoritarismo y defender la libertad en un mismo párrafo⁴ —, en la práctica se encontró que la teoría está totalmente divorciada de la realidad. En el capítulo OBJETIVOS INSTITUCIONALES, en el aparte **Valores**, se contempla:

⁴ PEI - OBJETIVOS INSTITUCIONALES “(...) 6) Desarrollar el espíritu de armónica convivencia social de todos los estamentos de la comunidad Jaramillista a través de la ejecución de acciones libres, participativas, democráticas, autoritarias, responsable y solidarios respetando los derechos humanos fundamentales.

VALORES: Tanto los alumnos como los docentes, directivos y padres de familia deben propender por la asimilación y ejercicios (sic) de los valores aceptados como ideales que permitan mejorar el nivel de calidad de vida. **RESPECTO A SÍ MISMO Y A LOS DEMÁS, LIBERTAD, CONCIENCIA ECOLÓGICA Y AMOR A LA NATURALEZA, RESPONSABILIDAD SOLIDARIA, JUSTICIA, HONESTIDAD-HONRADEZ, ALEGRIA, INTEGRACION COMUNITARIA, ASEO – LIMPIEZA – ORDEN, MADUREZ, SINCERIDAD, COMUNICACIÓN**⁵

Puede afirmarse que el PEI es formalmente correspondiente con la Constitución y la Ley General de Educación, pero que su puesta en práctica no materializa esos principios y derechos plasmados en el documento. Es evidente el divorcio entre teoría y práctica, pues mientras que en el documento se habla de “valores aceptados como ideales”, en donde destacan la *JUSTICIA* y la *COMUNICACIÓN*, lo cierto es que cuando un estudiante es requerido por alguna infracción, no se le permite que se defienda y argumente el por qué de su actuar, como pudo verificarse en una entrevista realizada.

Por otro lado el manual de convivencia, al igual que el PEI fue elaborado por otro grupo de profesores. Como técnica de construcción de este manual los docentes acudieron a tomar los elementos trabajados en los manuales de otras instituciones educativas, de carácter privado donde laboran algunos de los profesores “...el manual de la tarde se realizó con base en tres manuales que yo traje de otras instituciones y otros profesores trajeron otros de instituciones privadas, ya elaborados. Hicimos una lectura, los pusimos en común, se trabajó y se creó...” y, tomando datos de acá y frasesitas de allá, se construyó el “Manual de Convivencia”, que según el sentir de profesores y estudiantes es más un *código penal*, que una concertación de reglas para la convivencia pacífica y democrática.

Los profesores y estudiantes se sienten ajenos a estos instrumentos que se supone son los que han coadyuvado la democratización de la escuela en tanto deberían ser construcciones colectivas, pero en realidad se encuentra que... “En la tarde trabajamos así, trajimos otros manuales, los leímos y tratamos de adecuarlos a la institución. En la mesa de trabajo hubo solo docentes, no hubo alumnos...”. Incluso las observaciones que la comunidad educativa le ha hecho al manual, no se ven por ningún lado. Respecto de lo cual un estudiante expresó: “yo digo una cosa, que uno proponga pero que se tengan en cuenta esas propuestas, porque el año pasado nos dijeron que propusiéramos cambios para el manual y uno propone pero dejan siempre el manual de convivencia según el acomodo de los profesores”.

Lo anterior conlleva a que el manual se atienda por parte del estudiantado no por convicción sino por el temor a que si no se acata lo que allí está establecido, son anotados en el observador del alumno y cuando son reincidentes esto puede desembocar incluso en

⁵ El subrayado es mío

la suspensión definitiva del estudiante. Un ejemplo que ilustra esta realidad es el caso comentado por la orientadora, según el cual *“Los estudiantes por no acumular retardos, cuando llegan tarde, a pesar de que los dejan entrar a la segunda hora, se van. Cuando acumulan retardos citan al acudiente para que firmen un compromiso de puntualidad, para ellos es mejor no entrar en este caso”*.

Mientras que los profesores no construyen colectivamente su quehacer pedagógico, los estudiantes tampoco trabajan conjuntamente, y esta situación se evidencia en la división que existe en los dos grados once, donde se constató que el poder del gobierno escolar está concentrado en uno de ellos, con lo cual se excluyen las iniciativas del otro curso. De esta manera han optado cada uno trabajar por su lado. Llama la atención que los únicos que refieren esta división son los estudiantes del grado once que no tiene representatividad en el Gobierno Escolar, porque los profesores en el pasado análisis por niveles consignaron que para el grado once las fortalezas eran *“son solidarios, maduros, han mejorado en el respeto. DEBILIDADES: apatía de algunos estudiantes y el orden del salón. SUGERENCIAS: trabajar con orientación el respeto, mejorar orden del salón”*. Por ningún lado se menciona la queja de los estudiantes.

Otro de los factores que refleja la falta de pertenencia es, como ya se había anunciado, el desinterés docente que principalmente tiene su origen en la falta de liderazgo por parte de la rectoría. Se pudo percibir en el grupo de docentes la necesidad de contar con una rectoría que promueva y lidere la dinámica del quehacer pedagógico como punto de partida determinante de las actividades académicas. Una profesora expresa *“...aparece un nuevo rector, el cual llegó y volvió a revivir mis esperanzas como educadora, se presentó como una persona activa, emotiva, con don de relaciones humanas. Para él lo principal era mantener buenas relaciones con todos los entes de la comunidad educativa, el amor por el colegio volvió a nacer, empecé a hacer todas las actividades del proceso educativo con satisfacción. Había diálogo, comprensión y principalmente todos los miembros de la institución eran escuchados en sus sugerencias y reclamos. Cambió el grado de motivación por todas las partes, se empezaron a organizar eventos recreativos de esparcimiento para los estudiantes...”*. Esta referencia hace alusión al rector Luis Eduardo quien siempre estuvo pendiente de reconocer y estimular el trabajo de los profesores y por eso tuvo tanta acogida en el colegio, era respetado y querido no sólo por los profesores sino también por los estudiantes. A pesar de que se le está investigando por el mal manejo de los dineros que se recolectaron de los estudiantes del grado once, aún guardan una buena imagen de él y lo defienden.

La preponderancia de la rectoría también se vio reflejada, aunque desde un punto de vista negativo, cuando la dirección estuvo a cargo de Miryam Delgado. Este mandato fue definido por una de las maestras como *La época del terror*, porque durante su dirección el ambiente era tenso y todos se sentían perseguidos puesto que ella no permitía críticas ni que se le cuestionara su labor. Su actitud fue interpretada por algunos profesores como *“ansias excesivas de poder”*.

A ese respecto y revisadas nuevamente aquellas primeras categorías trabajadas desde la cultura escolar, entre ellas el desagrado por la institución, las maestras valoraron que éste se da cuando *“teníamos todo ese problema con Miryam, entonces de pronto estábamos predispuestos a otra cosa”*. Ellas han sentido que las cosas han cambiado porque la nueva rectora ha permitido más la participación de los profesores. La situación con la rectora Miryam incidía en su actitud docente frente a los estudiantes y *“frente a la institución porque uno no venía aquí con ganas de nada”*.

Un sentimiento de pertenencia y arraigo a la institución no permitiría que los procesos educativos estuvieran determinados por la acción o inacción de la figura del rector. No existe duda que la rectoría por ser la máxima autoridad dentro de una escuela es quien de alguna manera y quizás en mayor medida de lo que debiera, es quien define las dinámicas pedagógicas; sin embargo, el proceso educativo no se impone sino que se construye y se evidencia en la escuela estudiada una falta de conciencia en el papel que dentro de ese proceso le corresponde a cada profesor. También es cierto que un rector puede llegar con propuestas que no se adecuen a las dinámicas que se manejan en determinado establecimiento y es allí donde los docentes deben impulsar que esa nueva dirección asuma y de continuidad al trabajo que se viene realizando.

La no pertenencia al colegio, vista desde la óptica de los estudiantes se centra en el desagrado que ellos sienten por la manera como se trabaja en la institución, los contenidos que se tratan no se relacionan con su cultura experiencial. Lo único que ven útil para su vida práctica es el aprendizaje de las operaciones básicas de las matemáticas, del español *“para aprender a expresarse bien”* y el trabajo de la educación física. A este respecto opina una maestra que: *“la institución está enmarcada con fines únicamente académicos, sin tener en cuenta la parte artística y las actividades recreativas, por lo cual se vive dentro de un ambiente de tensión, por parte de los estudiantes y los docentes”*

En las charlas con los jóvenes se encontraron expresiones que describían claramente su percepción de la institución, una muy significativa fue: *“este colegio no sirve para nada”*, a propósito del análisis que se estaba haciendo sobre la modalidad de guía turístico local, alrededor de la pregunta sobre si esta formación les servía para su vida laboral o no. Esta valoración tiene explicación en la insatisfacción que tienen los estudiantes al no ver cumplidos los compromisos adquiridos por la rectoría. En torno a la modalidad comentada la rectoría prometió realizar gestiones ante el SENA para que los egresados de once, jornada de la tarde, continuaran allí sus estudios en Turismo, sin embargo esto nunca se ha llevado a cabo

Es así como la permanencia o retorno de los jóvenes a la institución no está determinada por un sentimiento de pertenencia al colegio, sino por factores ajenos a él. Se pudo establecer a través de las entrevistas que los estudiantes que se han retirado del Bernardo y que luego han regresado, concuerdan en afirmar que les aburre el colegio, pero que es allí donde están sus compañeros; entonces su vinculación a la institución docente

responde a que es un lugar de encuentro con sus pares y el cumplimiento de los compromisos académicos el mecanismo para garantizar su estadía. El enganche para el regreso y/o permanencia en la institución no es lo que el colegio ofrece como tal, sino el lugar donde se comparte con los miembros “del parche”.

Finalmente, otro de los hechos que denotan la falta de pertenencia de quienes han hecho parte de la comunidad educativa de este colegio, es el saqueo al que han estado expuestos los bienes y recursos obtenidos para su mejor desarrollo.

Cuando la escuela Manuelita Saenz se convirtió en el Colegio Bernardo Jaramillo, los ediles de la localidad, que eran miembros del movimiento político Unión Patriótica, ofrecieron la construcción de los laboratorios de ciencias naturales a cambio de que este nuevo colegio llevara el nombre de su inolado líder Bernardo Jaramillo Ossa. En consecuencia, la Junta Administradora Local desembolsó los dineros para dicha obra.

Aunque ante la Junta Administradora Local la obra tuvo conclusión, la verdad es que la misma nunca se terminó. Las personas que intervinieron de una u otra forma en esa gestión, se apropiaron de algunos fondos. Por esta razón la ejecución de esta obra se demandó y en este momento está en litigio. Posteriormente un rector del colegio quiso retomar lo que los otros dejaron inconcluso y solicitó a los estudiantes del grado once de ese año, un aporte de cincuenta mil pesos por estudiante para terminar el trabajo de construcción. Pese a que el dinero se recaudó, la obra aún no se ha concluido porque esos fondos fueron utilizados para la compra de instrumentos de laboratorio que fueron sobrefacturados y que además ya han sido saqueados. Actualmente también existe una investigación sobre estos hechos.

Estas situaciones son de conocimiento público dentro del colegio, desde los estudiantes hasta las directivas saben y comentan lo ocurrido. La pregunta obligada entonces es, qué incidencia tiene en la formación de los estudiantes ver que sus políticos más próximos y además su rector — que fue muy apreciado por la comunidad educativa — se apropiaron de los dineros destinados al desarrollo de la institución?. Lo que sí puede concluirse es que si las directivas no exteriorizan un sentido de pertenencia a la institución, protegiendo los bienes de la misma, no puede exigirse de los estudiantes un sentimiento de vinculación y arraigo al colegio.

Mecanismos de exclusión del mundo social

A pesar de que la institución escolar, particularmente aquella que opta por ofrecer a sus estudiantes unas modalidades específicas de bachillerato, deben procurar unos conocimientos que les permitan incorporarse a la vida laboral una vez egresados; en el colegio Bernardo Jaramillo pudo observarse que ello no es así y que por el contrario, la formación dada a sus estudiantes no les permite tener las herramientas suficientes para la mencionada incorporación.

El colegio Bernardo Jaramillo ofrece a sus estudiantes un bachillerato por modalidades. En la jornada de la mañana la modalidad es Media Técnica con Especialidad en Informática y Técnicas Contables y la modalidad de la tarde es Media Técnica con Especialidad en Turismo. La razón por la cual se seleccionó la modalidad de la jornada de la tarde aparece explicada en el PEI de la siguiente manera:

*“Falta de profesores en el área de contabilidad y comercio
Falta de dotación de computadores en la institución
Excesivo numero de colegios que se acogieron a esta modalidad
Escaso mercado laboral para los estudiantes”*

Así mismo, en el acápite de la fundamentación legal del PEI se explicita el objeto del bachillerato por modalidades:

*“...los objetivos de la Educación Media Técnica son:
La capacitación básica inicial para el trabajo, La preparación para vincularse al sector productivo y las posibilidades de formación que éste ofrece y La formación adecuada a los objetivos de educación media académica, que permita al educando el ingreso a la educación superior.”*

Una de las profesoras entrevistadas, respecto al tema comentado señaló *“en cuanto a la modalidad, se implantó en forma improvisada lo cual ha dado como resultado que las diferentes promociones no puedan ubicarse en el mercado laboral como Informadores Turísticos Locales. Debido al supuesto acuerdo ha habido malos entendidos entre la comunidad educativa.”* Por su parte los estudiantes sienten que la modalidad de guía turístico local no les aporta nada para su futuro desempeño laboral, de hecho la gran mayoría de los egresados de la Jornada de la Tarde salen a hacer cursos de sistemas y laboran en cosas que nada tiene que ver con el turismo, o están desempleados.

Es evidente entonces que el colegio ha optado por imponer una modalidad de bachillerato que a más de no encontrar suficiente mercado laboral, no responde a las expectativas e intereses de los estudiantes. De esta manera los objetivos del ofrecimiento de una modalidad no se ven materializados en este caso. Adicionalmente, de acuerdo a la información recogida durante el trabajo de investigación, se pudo establecer que los contenidos de la modalidad no responden a las necesidades que ella exigiría para posibilitar un adecuado desempeño en el mercado laboral por parte de los estudiantes. La modalidad de Guía Turístico Local, supondría conocimientos específicos en inglés, lo cual no se les ofrece. Unido a esto se encuentra, como ya se había comentado, el incumplimiento por parte de la dirección de gestionar con el SENA cupos donde los estudiantes pudieran desarrollar con más elementos esta área de trabajo.

La única utilidad que han encontrado los estudiantes en esta modalidad, es para los jóvenes que tendrán que prestar el servicio militar, en donde se da como alternativa que quienes ya hicieron estos estudios presten ese servicio como Policías de Turismo. Los

mismos profesores ven la modalidad como “rarísima”, los muchachos trataron de hablar con Miryam sobre esto y ella nunca los escuchó.

Por otra parte, constituye un elemento de exclusión del mundo social la forma como desarrollan los contenidos académicos al interior del aula, que en manera alguna corresponden a una verdadera relación pedagógica. Aunque la relación pedagógica supone una construcción conjunta, profesores y estudiantes, del conocimiento, los métodos de trabajo más utilizados en este colegio son los de la escuela tradicional: el maestro pegado al tablero recitando datos sobre una materia sin ninguna participación real del estudiante. No es real porque lo que hacen los profesores es organizar grupos de trabajo para que los estudiantes desarrollen unos talleres que se limitan a que se llenen unos datos. Sin embargo, al final de ellos el profesor da las respuestas. El papel pasivo que se encarga a los estudiantes en estas actividades hace que ellos las perciban como “*nos ponen a trabajar en grupo y casi nadie hace nada*”. Es evidente que este método no logra involucrar verdaderamente a los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Al lado de los profesores tradicionalistas, se encuentra otros que han adoptado el otro extremo de excesiva permisividad. Estos docentes optan por dejar de lado los contenidos académicos y en su lugar desarrollan actividades que consideran son importantes para el desarrollo personal y social de los estudiantes. Los estudiantes tampoco reciben estas actitudes docentes de la mejor manera, pues ellos son conscientes de que no es están tratando los contenidos de la manera que debieran y lo reflejan en el bajo rendimiento académico.

En el desarrollo de este trabajo pudo constatar que el manejo de los contenidos no involucran activamente a los estudiantes, por lo que ellos les resultan ajenos y por ende puede afirmarse que no se verifica una verdadera construcción del conocimiento. De esta manera los estudiantes pasan por la escuela y no la escuela por ellos, de tal manera que su incorporación a la vida social se da mediante la ostentación de un título pero no en una verdadera preparación. Esto último puede verse reflejado en hecho como que cuando los egresados del Bernardo presentan exámenes de admisión a las universidades, no alcanzan los requerimientos académicos.

Desencuentros con el mundo juvenil

Durante el tiempo compartido con los estudiantes y docentes del Colegio Bernardo Jaramillo, se observó que el desencuentro que experimentan los alumnos en la institución, en su relación con los profesores y el tratamiento que se les da mediante la aplicación de reglas de disciplina, son determinantes al momento de tomar la decisión de abandonar el colegio.

Los jóvenes no encuentran satisfacción en las expectativas que tienen de la institución. En un caso específico de deserción, el estudiante expresó que se va porque se aburre en el colegio y prefiere estar fuera donde está todo el día compartiendo con sus amigos. Al

interrogársele sobre cuáles eran las clases que más le gustaban contestó que educación física porque los ponen a jugar y las de religión porque es donde él puede hablar con sus compañeros sobre sus sueños y cosas que les interesan. Explicó que las razones por las cuales algunas materias no le gustan son el manejo de los contenidos que hacen los profesores y la actitud que éstos asumen con sus estudiantes, que a veces no es la mejor *“no me gusta biología porque la profesora es muy brava, a veces llega bien pero a veces también nos grita”*.

La actitud de los docentes afecta notoriamente el comportamiento de los jóvenes en la escuela, algunos estudiantes se van del colegio por los profesores, quienes no los estimulan. *“Las profesoras y los profesores no nos dan “moral” para recuperarnos, siempre nos están repitiendo que somos unos repitentes y eso nos aburre (...) algunos profesores lo humillan a uno porque es repitente, que es un fracasado, que es un bruto”*.

Por otro lado, un joven manifestó que sus repetidas ausencias del colegio obedecían a la monotonía con que se vive allí, en la calle conoce más gente, ve otras cosas, en el colegio siempre es lo mismo. Le gustaría que sus profesores hablaran más con los estudiantes. *“En el colegio es un mismo círculo al que no se le encuentra salida”*.

Estas circunstancias narradas por los estudiantes evidencian el desencuentro de los estudiantes con los profesores por la falta de comunicación que se presenta, bien porque se les maltrata y no se les incentiva, o bien porque no existen canales de interrelación.

Desde el punto de vista de la disciplina, se encontró que mientras por un lado los jóvenes buscan formas de expresión que los identifique, que van desde formas de comportarse, los atuendos hasta la manera de llevar el cabello; por otro lado se encuentran las reglas de disciplina que buscan descalificar esas formas de expresión. Esta diversidad de perspectivas ha conllevado un permanente enfrentamiento entre los estudiantes y quienes tienen el control de la disciplina.

Es importante destacar en este aspecto lo sucedido cuando los estudiantes se reunieron con el Personero de la localidad y le preguntaron sobre si podían llevar el cabello largo, y éste les dijo que el cabello largo no tenía nada que ver con el aprendizaje, para lo cual les citó el precepto de la constitución que habla del libre desarrollo de la personalidad. En consecuencia, y sustentado en la norma constitucional, uno de los estudiantes del grado once decidió dejarse el cabello largo. La coordinación de disciplina lo citó y le hicieron un llamado de atención verbal. El joven argumentó que el manual de convivencia se estaba pasando por encima de la constitución y la respuesta de la coordinadora fue: *“mientras que usted esté en este plantel está el manual de convivencia, entonces lo tenemos que respetar por que ahí está contemplado en ese artículo”*, a lo que el joven dijo: *“luego no se supone que primero está la constitución?, Entonces no nos enseñen democracia, porque dicen una cosa y ustedes mismos lo voltean”*. Total, el artículo existe en el manual y se hace cumplir.

Una joven que se retiró del colegio por razones económicas, además de la enfermedad de su hijo menor, opinó sobre las normas del colegio que *“como en todo plantel deben haber reglas, pero en ese colegio ‘se daban garra’ porque decían un poco de cosas, por lo menos los tipos no se podían dejar el cabello largo, que las chicas no se podían pintar las uñas, eran abusivos, excedían la autoridad (...) porque una vez yo me fui maquillada, me eché una pestañina así sencillita y una profesora me hizo bañar la cara, yo quedé toda manchada y me pareció feo por ese lado, cosas así. De todas maneras en todo lugar deben haber reglas pero que no se abuse de la autoridad”*.

Cuando las normas se concertan, adquieren sentido tanto para el que las hace cumplir como para quien las debe cumplir. La percepción exteriorizada por los estudiantes demuestra que las reglas de disciplina que operan en el colegio Bernardo Jaramillo no han sido consultadas con los estudiantes y en manera alguna recogen su sentir. Por ello constituye un factor de desencuentro.

Acá además de revisarse la norma, se debe hacer lo propio con el manejo de la disciplina que es otro factor importante para tener en cuenta pues ocurre que cuando un estudiante es amonestado, se organiza un verdadero *tribunal de la inquisición*, en donde el infractor es puesto en el paredón y sus maestros proceden a cuestionarle sobre su “mal comportamiento”, el joven no tiene derecho a defenderse porque quien tiene la autoridad y el poder es el profesor y siempre es *“su palabra contra la mía”*⁶. Esto lo ilustra la expresión de un estudiante cuando dice que *“defenderse aquí es como pelear con la policía...”*. El medio de control de la disciplina en el colegio, siempre es la amenaza de la anotación en el observador del alumno.

La disciplina se ejerce sobre el estudiantado, pero cuando los profesores no van a clase, o llegan tarde... *“hay cursos que se quedan solos y el profesor no va”*, se le llama la atención al profesor pero no cambia. El llamado de atención a los profesores es genérico se dice: *“algunos profesores llegan tarde o no van a clase, pero no se dice concretamente quién es y esto los inmuniza porque no hay responsables visibles”*.

⁶ Palabras textuales de una profesora, en una situación de requerimiento.

1.4. LA DESENCION ESCOLAR DE CARA A LA FRAGMENTACION DE LA ESCUELA

CED Molinos del Sur
–Jornada de la mañana–

Constanza Ramírez

Sobre la Institución

El Centro Educativo Distrital Molinos del Sur se ubica en la Calle 51 Sur No. 4-05, limita en su parte posterior con la Penitenciaría Nacional de la Picota; entre las dos corre la quebrada la Chiguasa conocida como la Pichosa por los habitantes del sector debido a que en sus aguas muertas flotan toda clase de residuos sólidos, junto con roedores de gran tamaño. Este es un foco significativo de contaminación que se refleja en las afecciones de salud de los habitantes del sector. Frente a la escuela se encuentra la avenida 51 sur que como se había dicho, es por donde ingresa el transporte masivo al barrio. Al costado izquierdo de la escuela hay un terreno en donde funciona un maltrecho parque y al derecho otro terreno pero baldío.

Sobre la descripción física

Según los datos anotados en el formulario del DANE sobre dotación de escuelas, ésta tiene entre sus haberes: una biblioteca, una sala de informática dotada con doce computadores multimedia, una caseta donada por Gaseosas Postobón donde funciona la tienda escolar, una cancha múltiple, un pequeño patio de recreo, diecisiete aulas, una oficina que hace las veces de sala de profesores y oficina de dirección, está dividida en dos cubículos donde están separadas las oficinas de dirección de las dos jornadas.

La escuela tiene dos patios de recreo, uno grande — en comparación con el otro, porque en verdad los dos son pequeños — para los niños de primero a quinto, con una cancha de baloncesto y microfútbol, y el parque de los niños de grado cero con balancines, columpios, rodadero, juegos para niños. Este parque está cerrado con una puertecita de malla que es controlada por los niños más grandes para que los pequeños no se salgan al patio más grande en donde corren el peligro de ser golpeados

Hay un salón donde se hacen los trabajos de orientación y terapia del lenguaje. Este sitio esta dividido en cuatro cubículos: los dos anteriores utilizados, uno como sitio de espera y otro como depósito de refrigerio escolar donado por la Secretaría de Educación. Al fondo se encuentran los cubículos destinados para brindar atención individual y grupal a alumnos de la escuela. Todo este espacio está encerrado por muros de ladrillo y malla metálica bordeada por jardines que decoran parte de la escuela.

Sobre la reseña histórica de la institución

“Hace más o menos 33 o 35 años comenzaron por guardar los materiales en nuestra casa para construir la escuela, que en ese entonces era una enramada. El sitio donde esta la escuela era un potrero del Señor Morales, dueño de la mayoría de lotes de este sitio. Vinieron los ingenieros y empezaron a encerrar el lugar con estacas. Al frente donde está el parque había una casita donde vendían piquete y cerveza, por eso allá se reunía mucha gente, y fueron esas personas que entraron sus hijos a estudiar a esta escuela y se trajeron mucha gente de los barrios Palermo, Chircales, Socorro y Tunjuelito, porque por allá no había escuela.

“Iniciaron primero la construcción de los salones de abajo y la dirección, el resto era patio, no tenía reja, la única puerta era de madera. Hace como 20 años construyeron los salones de arriba con los baños. Cuando abrieron la escuela empezó con todos los cursos de primero a quinto y el director era Jorge Reyes en la mañana y don Valeriano en la tarde, después de don Jorge estuvo la profesora Agua de Dios y después llegó la directora que esta ahora doña Blanca...”⁷

A lo largo de estos años la población que se atiende en esta institución ha variado ostensiblemente. Al principio se atendía básicamente a los hijos de los chircaleños⁸, hoy en día dicha población está compuesta por los habitantes del barrio y dentro de ellos la comunidad desplazada por la violencia. Debe señalarse que la deserción escolar en los principios de la escuela se explicaba en las épocas de producción de ladrillo porque los niños se veían obligados a dejar la escuela para trabajar junto a sus padres en el transporte de los ladrillos. Esta población actualmente se encuentra matriculada en la escuela Chircales del mismo sector.

Como se dijo antes, actualmente se atienden además de los habitantes del sector, a algunos hijos de familias desplazadas, esto incrementa la deserción escolar pues se presentan con frecuencia casos en que los padres, ante la imposibilidad de alcanzar las expectativas de trabajo en esta ciudad, deciden retornar a su lugar de origen y con ello se truncan los procesos de aprendizaje académico que ya han iniciado sus hijos.

Con todo lo anterior, se pudo observar desde un primer momento que las causas de la deserción en la escuela Molinos no se limitan al factor más visible para los profesores y que denominan “cambio de domicilio”, sino que por el contrario, hay muchas más circunstancias sobre las que se debe indagar. Luego de la inserción del equipo de investigación dentro del CED, se empezaron a hacer hallazgos que reforzaron estas primeras intuiciones sobre los factores asociados a dicha deserción escolar.

⁷ Idem, apartes de un relato de “Doña Graciela”.

⁸ Obrero que trabaja en los chircales, como se denomina el lugar en donde se fabrican los ladrillos

Sobre la escuela fragmentada

La escuela Molinos se fragmenta hacia adentro en su forma de operar. Se puede observar cómo los maestros — dieciséis en total — trabajan por niveles o grados, asumiendo en cada uno de estos subgrupos, su forma particular de trabajo pedagógico donde los acuerdos se logran basados en empatías personales, más que en procesos colectivos de producción de conocimiento enmarcados dentro del Proyecto Educativo Institucional. Esta situación se evidencia en una de las entrevistas cuando una profesora expresa que *“...no hay trabajo en grupo, cada maestro trata de sacar su curso de la mejor manera, aunque tratan de trabajar por niveles pero realmente falta colaboración entre los mismos compañeros y cuando la rectora hace llamados para trabajar, los profesores atienden de mala gana. Yo creo que esa situación lleva tanto tiempo que es difícil que esto cambie.”* Ciertamente no existen mecanismos de trabajo interniveles que neutralicen la fragmentación y en donde los docentes podrían observar, sistematizar, interpretar y reflexionar sobre su quehacer educativo cotidiano.

De otra parte la Secretaría de Educación con sus proyectos genera nuevos grupos de trabajo que no se interrelacionan. Es así como por un lado se trabaja el Programa de Formación Para Docentes — PFPD — llamado “Uso productivo del texto para la básica primaria”, y por el otro el programa de informática REDP. Preguntados los profesores por los contenidos de estos proyectos algunos no pudieron dar cuenta de sus contenidos por desconocimiento del tema y otros no saben qué proyectos se están llevando a cabo dentro de su institución.

En el ámbito interno se han constituido grupos denominados “comisiones” que son las encargadas de trabajar los subproyectos del PEI, tales como el de Sexualidad, Ecología y Democracia y Cultura. Respecto de esto señala una profesora *“yo considero que el PEI no ha avanzado a pesar de que ya vamos para cuatro años trabajando en el PEI y no hemos podido como dar pasos grandes debido a que no hay la integración del grupo para las actividades que se programan en cuanto al PEI y lo otro es que todos no apuntamos a lo mismo, si el PEI tiene unos objetivos muy claros, todos de pronto no estamos apuntando a conseguir lo mismo”*. Así las cosas, se nota que la dinámica misma que se da en la escuela se encarga de fortalecer la fragmentación.

Otro aspecto importante a tener en cuenta para entender esta fragmentación es el ambiente escolar, *“aquí hay un problema de género, femenino y masculino, con el hecho de ser una sola persona el género masculino... impone, pero impone con groserías... se tira las reuniones. Si a él no le parece se sale por la tangente y se acabó el tema”*. Las profesoras le endilgan a su compañero la responsabilidad de las deficiencias en el trabajo en grupo *“nosotras hemos optado por trabajar de manera independiente y dejar que él siga su rumbo, hemos tomado una actitud pasiva frente a él”*. Sin embargo, cuando dentro del grupo focal con maestros se les formuló la pregunta: *“si mañana desapareciera este profesor, se reunirían mágicamente?”*. La reacción inmediata fue un sí por respuesta, pero al mismo tiempo alguna de ellas expresó: *“eso tocaría empezar a*

ganarse los grupos, lo que pasa es que hay que hacer un poconón de cosas para que nos reunamos y discutamos, (...), yo pienso que mágicamente no, de pronto ganándose uno los compañeros de la mejor forma, invitándolos a trabajar de la mejor forma sí". Esta última respuesta refleja la reflexión suscitada y con ello el cambio de mirada al conflicto. En consecuencia, puede decirse que está abierto el camino para empezar a generar conciencia sobre la responsabilidad compartida que tienen los maestros en el estado de fragmentación en que se haya sumida la institución.

La relevancia de la fragmentación dentro del trabajo de los maestros se explica en la falta de liderazgo y conciencia de parte de la rectoría. De acuerdo a las impresiones recogidas a los profesores sobre el papel de la rectoría en este aspecto se dijo: *"a Blanca le gusta que la gente trabaje pero la gente no le trabaja por el modo que ella tiene de ser ya que si el profesor no es de su agrado, entonces no lo estimula ni lo alienta cuando realiza alguna actividad digna de reconocimiento. (...) pero lo que menos me gusta es cuando Blanca le llama a uno la atención de forma grosera delante de quien sea, y eso lo afecta a uno porque los maestros mantienen resentidos.* En este sentido es claro que el trabajo de concientización antes aludido, debe comenzarse desde la rectoría para procurar no sólo un liderazgo sino también una integración del trabajo hacia un fin común que conforme al PEI, es hacer una escuela Democrática "Al alcance de los niños y las niñas".

Los factores de fragmentación antes referenciados reflejan un generador común: la falta de conciencia y cohesión al interior de la escuela. Falta de conciencia que se puede predicar del desinterés de los miembros de la escuela por desarrollar y armonizar el trabajo educativo con los fines y objetivos de la institución. No existe conciencia de que cada uno de los componentes de la escuela, llámense docentes o directivas, son parte integrante de una estructura que es la escuela con unos fines últimos y no ruedas sueltas que puedan en su quehacer pedagógico priorizar intereses particulares determinados por afectos o desafectos.

Esa falta de cohesión tiene incidencia también en la manera como se maneja la deserción escolar, pues pudo detectarse que no existe desde la institución una política o el diseño de mecanismos para prevenirla o enfrentarla.

Sobre el poder y la autonomía

Esa fragmentación antes comentada, incide directamente en la concepción que los maestros tienen de autonomía y poder. La autonomía se ha entendido como:

"la autonomía profesional del docente y la búsqueda de su identidad singular supone evidentemente el respeto a las diferencias y la estimulación de la diversidad en las concepciones teóricas y en las prácticas profesionales, como condición ineludible del desarrollo creativo de los individuos y los grupos de docentes, que precisamente se proponen como objetivo de su trabajo promover en los estudiantes el desarrollo de su autonomía y creatividad personal. En al

consecución de este propósito es evidente que el docente requiere soledad tanto como colaboración, reflexión individual tanto como comunicación y contraste, de modo que sus procesos de pensamiento y actuación puedan reflejar la autonomía intelectual de sus intuiciones, análisis y propósitos, tanto como el acuerdo con sus compañeros para elaborar y desarrollar un proyecto común lo suficientemente flexible y convergente como para acoger la diversidad creativa y la búsqueda compartida.”⁹

Concepción ésta que no tiene ninguna manifestación en la escuela estudiada. Esto puede percibirse en los siguientes apartes de las entrevistas realizadas.

Tanto a maestros como a la directora se les indagó por su concepto de la autonomía de los docentes luego de una observación hecha por la orientadora quien manifestó que: *“cuando Blanquita no está en la escuela los profesores no trabajan, están fuera de los salones y dejan los niños solos”*.

Los profesores perciben la autonomía como *“yo puedo entrar a mi salón y trabajar como me da la gana y no hay autonomía porque cuando yo tengo una idea no se me tiene en cuenta. Aquí hay buenos maestros, trabajadores, con buenas iniciativas pero Blanca no las tiene en cuenta porque no se le da la gana. No sé por qué Blanca no apoya las iniciativas de los maestros, yo últimamente me he dedicado a trabajar en el salón y “zafa jirafa”, eso desmotiva la actitud de los docentes, ya uno no tiene ganas de trabajar ni nada”*.

Por su parte la directora entiende la autonomía como *“poder hacer lo que se quiere dentro del salón, (...) obrar con responsabilidad, cambiar algunas cosas de las normas pero con responsabilidad y en bien de los alumnos, no por capricho.”*

A pesar de que la directora entienda que dentro de la autonomía hay cabida para *“cambiar algunas cosas de las normas”*, ella es la primera en no permitir que el orden de las cosas en la escuela se altere. Esto se encontró en las charlas informales de los profesores que comentaban que cuando la rectora no está en la institución entonces no se pueden realizar actividades como las izadas de bandera, porque ella se molesta.

Esta percepción de la autonomía, como se dijo antes, está estrechamente ligada al tema de fragmentación observada en la escuela. Ello es fácilmente constatable cuando se entiende la autonomía como la posibilidad de hacer lo que se quiera dentro del aula de manera independiente y completamente aislada del resto del grupo de docentes. En la práctica esta actitud conlleva a confundir la autonomía con el autoritarismo, en cuanto se trata de la imposición de una voluntad.

Sobre la gestión institucional

⁹ PEREZ GOMEZ, Angel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata. Madrid, 1998. Pág. 168.

La falta de liderazgo antes mencionada, tiene incidencia también en el nivel de gestión institucional, el cual presenta deficiencias que se demuestran en diferentes aspectos.

De acuerdo a la información suministrada por la orientadora, un numero significativo de estudiantes presenta problemas de desnutrición. Actualmente la escuela cuenta con un refrigerio para toda la comunidad estudiantil, el cual es proveído por la Secretaría de Educación y el ICBF, sin embargo, la consecución de este apoyo institucional no provino ni proviene de una actividad o política gestionada desde la rectoría, sino de un acto de buena voluntad de la orientadora que como meta propia se lo propuso y lo consiguió. Esta situación es incluso admitida por la rectora quien afirma “...*el refrigerio se lo debemos a Angela Maritza, en realidad si no fuera por ella no se tendría la cobertura total de refrigerios...*”.

Debe señalarse que la existencia de ese refrigerio, aunque no es un mecanismo real de retención escolar, en la práctica ha operado como factor de retención por constituir en muchos casos la única alimentación con que cuentan algunos estudiantes.

De acuerdo a lo hablado con la orientadora, algunos estudiantes presentan problemas que desbordan la capacidad de la institución, como por ejemplo el consumo de sustancias psicoactivas, tratamientos psicológicos para niños que son víctimas de maltrato y/o abuso sexual. La dirección no ha abanderado ningún programa o relación interinstitucional que le permita enfrentar adecuadamente estas problemáticas. Así la orientadora también, como actividad propia y aprovechando la profesión de su esposo ha entablado relaciones con diferentes instituciones que brindan atención a los estudiantes. A este respecto es importante destacar lo dicho por la orientadora “... *ante la falta de sicóloga en la institución, yo remito los problemas más graves a la UPI que tiene una oficina que se llama el SEFIR, en donde funciona una ONG que trata lo pertinente a la sicología, hay una sola sicóloga para toda la localidad, el problema es que la sicóloga no tiene tiempo para atenderlos a todos y ahora no los está atendiendo*”.

El otro aspecto donde se refleja la falta de gestión consiste en el desinterés por parte de la rectora para dar a conocer a los docentes la información que recibe sobre los ofrecimientos de cursos de actualización para los maestros. En ese sentido las convocatorias o nunca son conocidas por los docentes o se le asignan a personas que no lo aprovechan. En entrevista realizada a una profesora a este respecto dijo “*en una oportunidad yo me enteré de un curso de inglés por pura casualidad porque entré a la oficina de Blanca y tenía la información del curso sobre su mesa, cuando le pregunté y le dije que yo quería hacer ese curso de inglés, ella me respondió que tenía que darlo a conocer a los otros profesores (...) lo asignó a otra profesora que nunca asistió*”.

Así se tiene que cuando en los colegios o escuelas no existen políticas de gestión eficientes es difícil lograr apoyos institucionales, en el caso concreto de Molinos se puede ver que es el trabajo individual de la orientadora, el que permite no solo la consecución sino la permanencia de esos apoyos que además tienen una importancia insoslayable en

cuanto que posibilita por un lado, la satisfacción de una necesidad básica cual es la nutrición. Y de otro, el tratar adecuadamente problemáticas tan complejas como son el maltrato, el abuso y el consumo de sustancias psicoactivas.

1.5 SALTAR LA BARDA
Colegio Nacional Restrepo Millán
–Jornada de la tarde–

Margarita Echeverri¹⁰

*Las clases se pasan, eran muy tristes y poco interesantes,
Si un alumno al salir adelante,
Con muchas de sus destrezas,
Y que el colegio no le brindara nada le daría pereza.
La institución debería satisfacer ayuda para aquellos con ingenio
Y que con sus habilidades tengan buen promedio
Para salir adelante.*

*Poco lenguaje entre alumno – profesor
además profesor alumno no se llevaban de lo mejor,
parecían como androides programados,
uno les preguntaba el otro le contestaba,
frío y apagado.*

*No trataban en sus clases temas científicos al alumno,
y que impactaran en él, así como a ninguno la mucha curiosidad
que se puede despertar.*

*Ser más comprensivos profesores y alumnos,
sin que se sienta en el alumno
un vacío triste y trancado,
y por eso es que la educación de este país mucho nivel a bajado, porque el
alumno no puede desarrollar sus destrezas,
por estas razones me aleje del plantel y sin querer ahora estoy haciendo esta
encuesta.*

Motivos de un joven desertor.
Entrevista

Descripción general de la Institución

El Colegio Nacional Restrepo Millán está ubicado en la Calle 40 sur No 23-25. Es un colegio de educación secundaria que tiene tres jornadas: mañana, tarde y noche. (El proyecto de investigación se desarrolla en la jornada de la tarde). La doble jornada tiene aproximadamente 40 años de funcionamiento.

¹⁰ Con la colaboración de Claudia Milena López y Constanza Ramirez

Tiene convenios con los colegios Pesebre, Manuel del Socorro, Reina Isabel Segunda, Mater Admirabilis, Molinos del Sur, Resurrección, Misael Pastrana y Gabriela Mistral para recibir a los niños y las niñas egresados de estos centros de Básica Primaria. Igualmente tiene convenios para la Educación Media con el colegio República Federal Alemana y Nazaret.

La institución en la jornada de la tarde cuenta con un director Gustavo León Marrero, dos orientadores, una trabajadora social, y un coordinador. El equipo docente está conformado por 58 maestros para 1200 estudiantes distribuidos en 31 cursos. La tasa de deserción es del 4.5, y Los casos de repitencia son de un 10%. Anteriormente se desempeñaba como colegio masculino, de lo cual solo resta la promoción de 11° de este año, donde son únicamente hombres.

Las instalaciones del colegio se distribuyen en dos plantas. Las aulas son amplias. Cuenta con una cancha deportiva para juegos de baloncesto y voleibol. Un auditorio en donde se llevan a cabo actividades culturales y celebraciones, una biblioteca, 2 laboratorios, 3 salas de informática, un aula REDP, un salón de música, 35 aulas, una tienda escolar, y las oficinas del área administrativa.

El PEI de la institución se concibe como “Proyecto de Educación Democrática para la convivencia pacífica, el ingreso a la universidad y la vocación laboral”, en el marco del cual se desarrollan el Proyecto Ambiental, y el PES (Proyecto de Educación Sexual). Al igual que otros proyectos en acuerdo con la SED y las Universidades, como son: REDP, PFPD, Deserción y Retención Escolar, y Utilización del Tiempo Libre con énfasis en danzas y porras.

Según el análisis realizado dentro del proceso de investigación del Proyecto Fomento de la Retención Escolar, se establecieron para el Restrepo Millán la “Tradición Institucional” y “El desencuentro del Mundo Adulto y el Mundo Juvenil”, como las categorías a través de las cuales se puede comprender el fenómeno de la Deserción - Retención a la luz de la cultura escolar.

La Tradición: perpetuar el orden social y cerrar las puertas al cambio

El colegio Restrepo Millán como su historia lo confirma se mueve en los últimos tiempos entre la tendencia a la reproducción de un modelo educativo resistente al cambio, y un dinamismo social que cotidianamente –traducido en deserción, repitencia, y poca motivación de sus estudiantes- le muestra que sus formas de enfrentar la educación y la formación de los y las jóvenes esta en vía de extinción.

Al respecto se expresa *“es un colegio de tradición...por el bagaje cultural que dejo en épocas pasadas. Con el nuevo sistema puede que la situación cambie...Se conserva la tradición metodológica, didáctica...pero a su vez es un obstáculo con los muchachos porque no hay cambio”*.

Se refleja una resistencia al cambio desde sus directivas, y desde sus docentes. Su rector desde el año 70, afirma sobre la construcción del proyecto de vida de los jóvenes: *“Porque no hay una cultura de precisamente crear un proyecto de vida...a uno desde el principio no lo encajaron en que hay que hacer un proyecto de vida”*.

Por su parte uno de los Directivos afirma al respecto de los maestros: “El maestro cree que lo importante es el desarrollo del programa y no el desarrollo de las competencias básicas en el alumno... Yo quisiera que la relación fuera mejor, yo veo que todavía existe la relación anterior del maestro tradicional, yo la veo en el colegio, es de las cosas que más me preocupa... es difícil que ellos cambien”.

Según el rector del colegio es muy complicado unificar la pedagogía y desarrollar un PEI, para un establecimiento educativo tan grande como es el COLEGIO NACIONAL RESTREPO MILLAN. *“La pedagogía del colegio no es una concreta, porque cada maestro tiene su metodología, por lo tanto se decidió que cada uno utilizara su pedagogía, siempre y cuando se tenga en cuenta al otro. Realmente no hay trabajo en equipo, ni compromiso por parte de los docentes.”*

Se conserva de esta forma la lucha por perpetuar el sistema educativo de años anteriores, aumentando así la brecha existente entre la dinámica adulta de la escuela y la realidad de los y las jóvenes. El silencio, el no preguntar, el limitarse a dictar la clase, se convierte en el día a día del proceso educativo. Al respecto un joven afirma: *“Existen profesores que entran al salón, saludan, todos se ponen de pie, dicta su clase, sale del salón y chao. Al siguiente día igual, al siguiente día igual, igual, igual, entonces es un profesor aburrido que no habla con los alumnos, que no sabe lo que piensan, sólo se interesa por dictar su cátedra y ya”*.

Las interacciones de este tipo entre los docentes, los estudiantes y el conocimiento son el caldo de cultivo cotidiano de desencuentro con el mundo de los y las jóvenes, y con sus expectativas y sueños como expresión de un proceso social y cultural de cambio.

De esta manera los canales de comunicación entre los jóvenes y los adultos que habitan el colegio, se rompen. Los silencios de un lado y del otro van construyendo una “barda” que ninguno de los dos bandos se atreve a saltar. El desencuentro de los estudiantes con los profesores, y de los profesores con los estudiantes, el desencuentro de sus lenguajes, la lejanía de sus sueños (que en el silencio de sus cuartos muchos comparten), los lleva a generar una cultura de los desaparecidos. Se desaparecen unos a otros. Al preguntársele a un joven desertor si en el momento de tomar su decisión de irse del colegio, trato de hablar con alguno de los maestros, el respondió: *“No hubo ninguno, y tampoco trate de hablar con ellos, ya que les tenía resentimiento por su carácter”*. Así mismo cuando uno de los integrantes del equipo de investigación del colegio le pregunta a una maestra, si conoce algún caso de deserción, y ella responde: *“Hay algunas circunstancias que se conocen, pero uno mejor observa y calla”*.

Los jóvenes del colegio afirman, cuando hacen referencia a su permanencia en el colegio: No tiene uno como agrado, falta motivación. Al estudiante tienen que motivarlo para que él rinda, si a uno no lo motivan no rinde. Muchos de mis amigos se escapan, se van para el Tunal a jugar billar, porque llega el profesor que no le entienden. Sería bueno que algunos maestros cambiaran el método de enseñanza y de pronto uno entiende más que no con el tablero, uno como que se integra más.

Lo anterior nos lleva a pensar que la deserción del sistema escolar no se da únicamente cuando el estudiante abandona la institución. La deserción se presenta de diferentes maneras. Algunos estudiantes aprueban las materias, obtienen el cartón, los aplausos llegan y no se aprendió nada. Se podría hablar de “desertores del conocimiento”, “desertores simbólicos”, que no están registrados dentro de las estadísticas del colegio. Los alrededores del colegio Restrepo Millán, especialmente los billares permanecen habitados por una gran cantidad de estudiantes, los cuales se supone están dentro del horario de clases. En este marco de que se trata entonces la Calidad de la Educación?

Algunos otros estudiantes no se escapan, no saltan la barda, pero desertan con su mente, con sus sentidos, con su vida del salón de clase. Un desertor del colegio afirma al respecto de su actitud en las clases antes de desertar: “no entendía porque me distraía mirando a los changos y haciéndoles caricaturas e inventando cuentos en las últimas hojas”.

De los estudiantes poco saben los docentes, la relación con los maestros y las directivas del colegio es muy lejana. El rector afirma: “...con los muchachos si permanece uno muy alejado por cuestiones distintas... siempre hay la idea del profesor, la teoría jerárquica, poco acercamiento hay con los muchachos”.

Al respecto el coordinador afirma: “...alumnos que se van porque el problema con el profesor Fulano de tal, es que el profesor Fulano de tal evalúa de esta manera y los estudiantes no quieren tener eso y se van. Yo puedo demostrar que aquí hay deserción por un maestro, porque le tienen pavor a los maestros. La evaluación es muy sesgada, no hemos logrado que sea verdaderamente pedagógica, se evalúan procesos en una previa, pero no preguntan si el muchacho vino”.

Además del desencuentro entre los estudiantes y los docentes, entre los mismos docentes también existen desencuentros. Sobre el Manual de Convivencia, el coordinador afirma: “El manual del colegio es más duro que cualquier código de policía, es un código policivo, no lo comparto cuando hablan de sanciones me ofusco. No comparto ese estilo de trabajo”.

Se puede observar como detrás de un PEI que promulga formar integralmente a los y las jóvenes, y procura un acceso a la educación superior y al trabajo, desde un discurso democrático, se encuentra un manual de convivencia autoritario, el que según uno de los

estudiantes del colegio se le entrega a los estudiantes después de cometida la falta: “El manual de convivencia se le entrega a cada alumno nuevo, si viene de sexto se le entrega en la matrícula. Hay casos en los que ocurre que un alumno nuevo cometió una falta y ahí es cuando le entregan el manual de convivencia, le dicen: léalo. Después de cometer la falta”. Así mismo muchos estudiantes del grado 11 afirman no conocer el Manual de Convivencia.

Los desencuentros y las contradicciones se agrandan cuando ante las faltas cometidas por los estudiantes, se abre un proceso disciplinario marcado también por el discurso democrático, donde supuestamente no se expulsan, sino que se les advierte sobre el mal. Al respecto afirma el coordinador: “Nosotros manejamos un proceso hasta que llegamos a un punto en que se nos acaba el proceso, llegamos a lo último donde ya no hay más que hacer, entonces ahí el alumno se va. Las expulsiones son muy eventuales, no es la norma pero es que uno a veces no sabe a dónde recurrir y si las hay, las determina el Consejo Directivo o el Comité de Convivencia y son el último arrastre, pero ahí ya llegamos porque no tenemos los elementos con los cuales nosotros podamos asumir ese papel tan importante de transformar lo que nos llega. Si no tenemos psicólogos, todos los elementos mínimos necesarios para darle una atención, entonces los muchachos nos crean conflictos, y eso comienza a degenerar en más problemas, y eso sí genera expulsiones especialmente por cuestiones de droga o por robo a nivel de manía de robar”.

Respecto de los procesos disciplinarios que se les abre a los estudiantes, uno de ellos muestra otra lectura de la situación: “Hay un grupo de profesores y coordinadores. Ese grupo le abre un proceso a los alumnos reincidentes en faltas. Hablan con el papá y van argumentando todo en el expediente, cada charla que tienen con el papá o los coordinadores, van anexándola al expediente. Para qué?, eso lo hacen primero para que estén informadas las familias de cada alumno, de los problemas que se tienen, y segundo para, como se dice vulgarmente, para curarse en salud, que de pronto un alumno se decidió sacar del plantel y ese alumno va y dice al CADEL, me echaron quién sabe por qué. Entonces viene el CADEL hace una auditoria y ellos dicen este es el expediente del muchacho. Entonces es también por eso, el colegio curarse en salud y no tener problemas ni legales ni nada”.

Al respecto Rodrigo Parra Sandoval¹¹, afirma que una de las *“tres fracturas que escinden la cultura escolar de manera dramática:...es la fractura democrática que impone, frente a un discurso democrático, una organización social arcaica, autoritaria y autocrática”*¹².

De manera explícita se puede leer la fractura democrática en el testimonio de un alumno cuando dice: *“ Los profesores desmotivan al pelado, eso es un error en la academia de los profesores, tienden a ver siempre lo malo y a superar lo malo. En el observador hay*

¹¹ Parra Sandoval, Rodrigo. EL TIEMPO MESTIZO, Escuela y Modernidad en Colombia. LA CULTURA FRACTURADA; Proyecto Atlántida; ADOLESCENCIA Y ESCUELA; Fundación FES - COLCIENCIAS- TM EDITORES. Santafé de Bogotá, 1.995.

¹² Parra Sandoval, pag. 143.

un espacio para anotar las cosas buenas y malas, pero ese espacio siempre está reservado para malas, malas, malas. El espacio bueno?, vacío, aunque uno sea buen alumno nunca va a tener una notica donde diga que es buena persona, no el observador está reservado para los alumnos malos”.

Finalmente, se puede afirmar que sobre la vida de los y las jóvenes, fuera y dentro de la escuela no se sabe mucho, y en algunos temas se niega o se ignora, como si así fuera a desaparecer de la realidad. Al preguntarse por la existencia de pandillas y sustancias psicoactivas dentro o fuera del colegio el Rector responde: “Son rumores es difícil probar... de drogas comprobado no, uno oye los comentarios”. Por su parte el coordinador afirma: “Sí, hemos tenido conocimiento, nosotros vivimos en la Caldera del Diablo, estamos rodeados de venta de droga y es muy fácil que los muchachos con todos sus conflictos caigan en la droga. Si ha habido muchos casos”. Al respecto afirma el personero: “En años anteriores hacían allanamiento a los colegios y a veces encontraban marihuana o armas blancas, pero de años para acá se ha venido haciendo limpieza en cada curso, se abren los expedientes y si el muchacho sigue, al final de año le dicen que ya no puede estar acá, saneamiento de los cursos”.

Por tanto estaríamos de acuerdo con Parra Sandoval cuando concluye que: *“La educación escolar (de los jóvenes) es un aplazamiento de la vida, una sala de espera, un tiempo de no ser. Por eso es necesario crear una vida alternativa, un presente de ellos, una cultura que les permita ser ahora, un tiempo para ser. Ese tiempo está hecho de relaciones sociales, del aprendizaje de vivir con otros, con sus pares, porque los adultos viven en otro planeta. Mientras la cultura de la escuela se centra en el conocimiento, en la disciplina, en el control, en la lentitud, en el atraso, la cultura que los jóvenes practican entre los pares se centra en los afectos, en las relaciones sociales, en el aprendizaje de ser hombres de su tiempo...“una transformación honda y radical de la organización social de la escuela, de su estructura de poder, de la naturaleza del conocimiento que imparte, de la cultura que genera, un revertir su arcaísmo para que consiga representar el papel para el que fue originalmente diseñada: ser un actor protagónico en la modernización de nuestra sociedad”¹³*

A saltar la barda: desertar de aquí o de allá

En cualquier momento de la tarde, alguno de los 1.200 estudiantes del colegio se dispone a saltar la barda para escaparse con sus amigos a buscar allá, afuera, algún tipo de “diversión”. A buscar allá, afuera, algo, no se sabe exactamente qué, ni dónde, ni con quién. Pero algo diferente a la rutina, al sin sentido de la química, la filosofía, la ética o la física que ni siquiera les permite calcular el ángulo de la caída en el momento en el que deciden saltar del muro.

¹³ Parra Sandoval, pag. 158.

Saltar la barda para escapar del colegio es pan de cada día: *“Si la clase es jarta uno mejor se va para el Tunal a hacer algo. Uno se las ingenia, sale a descanso y salta barda”*. Saltan la barda, o simplemente no llegan al colegio, por que allí no encuentran sentido: *“Las personas pierden el interés, el ánimo. Salen de la casa porque están los papás entonces se van con uniforme, la maleta, todo. Cuando están a dos cuadras del colegio, no clase; media vuelta... el billar o máquinas o lo que sea”*. Este de deserciones de los jóvenes no aparecen registradas en las estadísticas del colegio, porque efectivamente terminan el año y lo ganan. Deserción del conocimiento, deserción de la calidad de la educación.

La institución educativa no brinda al joven muchas posibilidades. En primer lugar por el hecho de fracturar como afirmaba Parra Sandoval¹⁴ *“la teoría de la practica cotidiana de vida de dichos jóvenes”*. Y en segundo lugar porque los jóvenes que si desean entrar, que si desean asistir, son expulsados o bien simbólicamente, o bien realmente cuando el colegio ya no sabe qué hacer con ellos. Un joven del Restrepo Millán afirma: *“Uno no puede quedarse en la biblioteca cuando ha llegado tarde porque no le prestan libros. El bibliotecario no presta libros con la excusa de que uno está escapado”*.

En esta línea es paradójico que los y las jóvenes del Restrepo Millán que llegan tarde al colegio por una u otra razón, tengan igualmente que saltar la barda para ingresar. Se salta para escapar y se salta para entrar: *“Así como se evaden algunos, también otros entran por la barda. Se entran por el mismo deseo de estar en clase. Algunas personas, digamos que llegaron tarde, como aquí no lo dejan entrar a uno retardado, entonces pues uno entra por la barda”*.

A pesar de que la institución tiene como uno de sus conceptos fuertes en el PEI, la vinculación al trabajo y el acceso a la educación superior, donde se garantice a los y las jóvenes una formación que posteriormente les permita vincularse al medio laboral; los y las jóvenes afirman que al salir del colegio su aspiración será encontrar *“por ahí algún trabajo”*. Al indagárseles por su aspiración de entrar a la Universidad respondieron que *“con que plata”*. Lo cual lleva a pensar que desde la institución las gestiones que se realizan para garantizarle a sus estudiantes el acceso a la educación superior o al mundo del trabajo, no son parte de la vida cotidiana de la escuela. El coordinador afirma respecto a lo que habría que cambiar en la institución: *“Vincularnos más a eventos con la comunidad, con el SENA, con las universidades, porque el chino se siente como con más garantías, con más posibilidades”*.

Los jóvenes salen del colegio para buscar un mundo que les brinde las posibilidades que no encontraron adentro. Un mundo que a golpe de recorrer las calles los forme para el trabajo. Pero ese mundo se cierra ante la imposibilidad de encontrar en alguna esquina un contexto adulto que los contenga. Los jóvenes desertores entrevistados afirman que allá, afuera no lograron conseguir nada. No hay trabajo para ellos: *“Pues yo hace poquito*

¹⁴ Opcit, p-154

estaba trabajando, pero el trabajo se acabó y estoy en mi casa sin hacer nada"... "No hago nada y estoy en la casa". Saltaron la barda, "rompieron el vidrio", ¿para encontrar qué?. Lo mejor hubiera sido quedarse parado en el muro.

Sin embargo los que logran encontrar un trabajo, y ocuparse en algo por exigencia de sus familias, que mas allá de preocuparse por procurar una vida con sentido para sus hijos, se preocupa porque utilicen su tiempo en algo, lo hacen en labores no calificadas: *"Trabajo los sábados y Domingos en un restaurante y su lema es "Restaurante Mañanitas y Mañanas", porque con nuestro buen gusto educamos hasta a los marranos, no le pegamos un susto y las manos nos lavamos. Durante la semana leo libros, dibujo y le ayudo a mi papá en otras cosas".*

Cifras de la encuesta nacional de hogares muestran los precarios accesos logrados, habida cuenta de los bajos niveles de calificación: El mayor porcentaje de jóvenes se encuentra, en todas las edades, entre los operarios con el 34,5% del total, seguido por los servicios, con el 18,1%. Este último renglón es notable entre los 12 y los 19 años.

Así mismo, en el contexto general de la educación es hegemónico el bachillerato académico, el cual capta el 85% de la matrícula, sobre todas las demás modalidades. Cuando esta cifra se confronta con la realidad de que sólo el 9% de los hombres y mujeres jóvenes accede a la educación superior, se intuye una profunda ruptura entre educación secundaria y productividad.

En esta línea se genera otra ruptura entre el mundo adulto y el mundo juvenil, evidenciándose forma de deserción, como es la deserción de los y las jóvenes de sus familias. Uno de los estudiantes afirma: *"Muchos vienen al colegio por el simple hecho de no estar haciendo nada en la casa, que porque no se aguantan a los papás".* La escuela se convierte para muchos en el lugar al cual se puede huir de otra realidad (la familia) que para nada esta siendo un espacio de construcción de proyecto de vida. *"Siempre es importante el apoyo de los papás, cuando yo estaba en quinto, yo estaba en mitad de año... y mi papá es policía y usted sabe que todos los policías son perros. Mi papá se consiguió otra, y se pegaban y todo eso, y yo le dije a mi papá y mi mamá que si ellos no volvían yo me salía de estudiar, y así lo hice. Y duré toda mitad de año sin estudiar hasta el otro año que me volvieron a meter y ellos no habían seguido, ahí me obligaron a estudiar. Después ellos volvieron, ahora están bien pero siempre a uno le falta el apoyo de los papás porque cuando ellos se peleaban yo me atrasaba en el colegio, yo era la peor estudiante".* Otro joven afirma: *"El maltrato de los padres con los hijos... pudo ser que a ellos también los maltrataron en su niñez".*

La relación de los jóvenes con los adultos esta mediada por el silencio. Nada se dice, todo se calla. El silencio se convierte en la relación con los padres, así como en la relación con los maestros, en el monólogo que se teje dentro del mundo de cada uno: *"Bueno la verdad es que mi papá se abrió cuando yo estaba muy pequeño, y mi mamá siempre trabajaba para sacarnos a mí y a mi hermana adelante, entonces nunca tuve la*

oportunidad de dialogar muy bien con ellos". Nada se dice, todo se calla: "El tema de educación sexual no se trata en el colegio, los profesores son gente más o menos de edad y esa gente tiende a dejar ese tema a un lado como si todavía siguiera siendo un tabú. Los orientadores se ocupan sólo de los alumnos especiales, los indisciplinados. No se dirigen hacia uno. Sería importante que se trabajara unas charlas pero lo más pronto posible, pero charlas que no sean aburridas. Que todo el mundo participe y diga".

Los jóvenes siguen creyendo que algo será posible. Desde su vida cotidiana, en su escuela, en su familia, en su cuadra, algo se construye: *"Aquí hay personas de que los papás son drogadictos, la familia toda drogadicta, otros casos que los papás son ladrones... la familia toda igual. Tengo un amigo que la mamá es ladrona, el papá igual, vive en estados Unidos, allá roba; la familia es toda igual pero él no, es sano".* Un desertor afirma cuando se le pregunta por su deseo de regresar al colegio: *"El colegio da oportunidades, da amigos, da ayuda, da futuro y esas cosas en la vida".*

La soledad en la que se encuentran los y las jóvenes los esta dejando sin sitio a donde escapar. El soporte que buscan allí dentro de la escuela, no esta. El soporte de la familia esta desapareciendo, el contexto no les brinda nada mas que un caos sin barda para saltar. Saltan en la soledad de sus cuartos, en la soledad de una esquina, en la soledad de un mundo que les esta quitando todo.

Lo expuesto hasta aquí esta de acuerdo con lo dicho por Turbay y Cols. En su estudio sobre la Deserción Escolar realizada sobre una muestra de 103 casos, en Santafé de Bogotá, Cali y Medellín¹⁵, cuando afirma que: "La principal fuente de conflicto en la interacción <<persona – escuela – contexto>> que se manifiesta en el momento crítico de la deserción, es la institución educativa misma, situación que o se había manifestado a través de las investigaciones anteriormente adelantadas al respecto, y que bien podría haberse subsumido en lo que el Departamento Nacional de Planeación – DNP, llama en sus trabajos: <<no quiso seguir estudiando>>. Turbay encuentra que en la explicación de la deserción, los factores de carácter económico¹⁶ no son los dominantes. El análisis cualitativo muestra que la causa principal de la deserción es la pérdida de sentido de la educación secundaria; seguido en importancia por el fracaso escolar; la búsqueda de otro tipo de educación y las expulsiones.

¹⁵ Se trata del trabajo de Catalina Turbay y Cols: CAUSAS DE LA DESERCIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y RUTAS EDUCATIVAS, FORMATIVAS Y OCUPACIONALES POSTERIORES A LA DESERCIÓN SEGUN GÉNERO. Estudio de casos en Bogotá, Medellín y Cali. CONSEJERÍA PRESIDENCIAL DE JUVENTUD, MUJER Y FAMILIA - FONADE. Santafé de Bogotá, Octubre de 1.994.

¹⁶ En las entrevistas de 103 casos, las frecuencias de las respuestas a profundidad atribuyen la deserción a factores educativos en 55.30 casos, mientras que los factores económicos se presentan en 15.08 casos. Siguen en importancia los factores familiares, en 11.17 casos, los factores de cultura patriarcal en 5.59 casos, y los problemas sociales, en 3.91 casos. Por ciudades y por géneros las frecuencias se modifican, sin embargo en todos los casos prima como factor determinante de la deserción la propia institución educativa. Turbay y cols. pag 39.

En tal sentido se considera que la construcción de sentido de la escuela se constituye a partir del reconocimiento, del compartir compromisos y responsabilidades, pero igual de la disposición hacia la escucha dentro de espacios intergeneracionales, la cualificación local (de la escuela, y de la escuela y el contexto local) en torno a la posibilidad de compartir decisiones, de planificar y ejecutar conjuntamente, y de reconocer y valorar entre todos los actores, la mirada y propuesta juvenil dentro del espacio institucional, en la calle, en el trabajo. Esto debe partir de una indagación profunda en torno a las dinámicas juveniles, las formas asociativas cotidianas, los intereses, el reconocimiento de su mirada en torno a la misma realidad vivida por todos, y la promoción y estímulo en torno a la opinión, acción y corresponsabilidad en el marco del proceso educativo.

1.6 LA TRADICION COMO FACILITADORA DEL CAMBIO
CED Pablo VI
-Jornada Extendida-

Elsa Castañeda Bernal¹⁷

Tanto el maestro como los estudiantes son copartícipes del momento educativo en tanto ambos son actores sociales del mismo. La posición que ocupan los maestros, los niños y sus familias en la estructura social, la formación de los maestros, el capital cultural que los niños traen al entrar a la escuela, el origen, la composición e historias familiares están siempre presentes en los momentos educativos. Las diferencias o desigualdades educativas no sólo se muestran en los datos que corroboran el acceso desigual al sistema educativo formal, en los porcentajes de deserción escolar y en la pirámide educativa, sino que estas diferencias y desigualdades son vividas en el salón de clase, en la vida cotidiana de la escuela. La escuela como institución social cumple en nuestra sociedad la función de evitar la exclusión social, a la vez que debe responder a necesidades sociales, económicas, políticas y culturales del contexto donde este ubicada. Asistir a una escuela de calidad ha dejado de ser opcional, cada vez más es uno de los requerimientos fundamentales para ser competitivos social, individual y laboralmente. A pesar de sus críticos y de la crisis por la que atraviesa, la escuela se constituye en una de las necesidades sentidas de las clases populares y en el imaginario de los padres aun opera como mecanismo de expectativa de movilidad social.

Todos conocemos la ruptura del mito liberal de la escuela: no hay una sola escuela, no todos participan de este bien común, y si lo hacen, no es de la misma manera. Tampoco la escuela es factor de progreso, bienestar y movilidad social en si misma. Las desigualdades y las crisis sociales no se generan, ni se resuelven, en el espacio educativo, pero la educación de calidad si es factor fundamental para evitar o por lo menos hacer resistencia a la exclusión social.

Si se piensa la educación de esta manera, la acción de la escuela no es neutra , sino que genera mecanismos que contribuyen a disminuir o a reproducir las desigualdades sociales. Obedecer a los maestros, guardar silencio, escribir las planas de acuerdo a las instrucciones, aprender a convivir con los compañeros, tomar decisiones, participar en las actividades de la escuela, etc., son enseñanzas que los niños van asimilando y que regulan su comportamiento en los salones de clase y, en el futuro, en sus lugares de trabajo, en sus interacciones familiares, con sus pares, en toda sus acciones cotidianas. De ahí la preocupación de educar para la vida y para la equidad, para que los niños y los jóvenes se formen como seres humanos y como ciudadanos competitivos, con capacidad de aprender a aprender, con capacidades de enfrentar cambio, rompiendo así el mito de que educamos hijos de albañiles para ser albañiles, e hijos de presidentes para ser presidentes.

¹⁷ Escrito a partir del informe preliminar de caracterización de la institución elaborado por Claudia Milena López Alvarez, asistente de investigación del proyecto.

Descripción del Centro educativo Pablo VI

Muy seguramente todos imaginamos la escuela ideal como aquella grande, con espacios verdes, salones amplios que pueda acoger de la mejor manera a los niños, sin que les haga falta nada.

Pero no, nos hemos podido dar cuenta que no, en este caso el CED Pablo VI, es una pequeña institución que cuenta apenas con los salones necesarios para acoger los grados de preescolar a quinto de primaria, con una oficina de orientación y otra para la dirección, desde la cual la Señora Blanca Muñoz ejerce su función como directora y cabeza de esta institución conformada por (7) siete docentes y la orientadora.

No obstante lo estrecho de la planta física no se queda corta para acoplar y ambientar un pequeño cuarto como juguetero y otro reducido espacio en la parte de atrás de la institución como parque de juegos para los pequeños que día a día crecen y hacen parte de un espacio que aunque carece de las grandes zonas verdes, si les ofrece un ambiente tranquilo y agradable, que los invita día a día a permanecer en la escuela, cada vez con más deseos de aprender.

A pesar de que el patio de recreo es pequeño para los 230 niños y niñas que estudian allí, los alumnos juegan durante el descanso sin atropellarse, los más pequeños se agrupan, corren y juegan a la pelota, a saltar, sin hacerles daño a sus compañeros, los más grandes caminan, hablan y se ríen, mientras que otros, especialmente las niñas se quedan sentadas comiendo y conversando. Los salones de clase también son estrechos, y por ser una edificación en materiales prefabricados en los días de invierno el frío se concentra y cuando hace sol, el calor es por momentos insoportable. Sin embargo, las docentes han sabido aprovechar al máximo el poco espacio y se han adecuado con sus niños a las circunstancias del clima y lo reducido del espacio físico.

Sus 6 maestras, la directora, la orientadora y el maestro de educación física, giran en torno a sus alumnos y como equipo de trabajo consolidado, se preocupan por capacitarse y cualificarse cada vez con más ahínco. Al respecto afirma la directora: *“conformar el equipo de trabajo no ha sido fácil, la capacitación de todos los docente que hacemos los lunes en la tarde ha ayudado mucho, también que las decisiones se tomen en equipo, yo como directora no decido sola, todo lo consulto con ellos y cualquier información que llega a mis manos la socializo con ellos. La ventaja de tener un equipo es que cuando algún docente se está desanimando, los demás se encargan de motivarlo y apoyarlo. Aquí lo más importante son los alumnos y todo lo que hagamos en beneficio de ellos nunca será suficiente”*.

Para los docentes, los niños no están de paso en la institución, ellos están convencidos que hay que proyectarlos como seres humanos que hacen parte de una sociedad, y como parte de ella, deben estar preparados para tener un buen desempeño en la misma: *“yo como docente de preescolar tengo la responsabilidad no sólo de hacer el preestamiento*

de los niños para primerito, mi responsabilidad es pensarlos y proyectarlos como hombres a largo plazo, de manera tal que lo que les enseño no sólo debe servirles para ahora, sino para toda la vida”.

Por su parte, los padres de familia luchan por obtener un cupo en los primeros grados para sus hijos, en preescolar y en primero, porque después, para los otros grados es muy difícil, casi nunca hay cupos y los pocos que quedan cada año son muy peleados. *“mis hijos y mis nietos han estudiado en el Pablo VI toda su primaria y por nada del mundo se irían para otro colegio, el que entra aquí se queda y cuando sale en quinto se va bien preparado para el bachillerato”* Afirma una abuela que viene a la presentación de la obra de teatro que hacen los niños en el salón comunal de la parroquia del barrio Olaya como celebración el día de los niños”.

¿Qué es entonces lo que hace que los alumnos se sientan felices en su escuela y quieran permanecer en ella toda la primaria, que los docentes hayan podido conformar y consolidar un equipo de trabajo y que los padres de familia quieran que su hijos estudien allí?

Aunque las respuestas son muchas, pareciera ser que los factores asociados a la retención escolar en el CED Pablo VI pudiera comprenderse en la articulación de las múltiples respuestas a través de la discusión de la noción de tradición.

La tradición: hacia la construcción de la identidad institucional.

Como la moneda, la tradición también tiene dos caras. En espacios educativos como la escuela, la tradición puede convertirse, en una de sus caras, en factor fundamental para la construcción de la identidad institucional, identidad que puede traducirse en prestigio, en buenos resultados académicos, en la formación de personas y seres humanos con unas determinadas características, en últimas, en factor de retención escolar. Y, en la otra de sus caras, la tradición también puede transformarse en factor de rigidez, en obstáculo para asimilar los continuos cambios de la vida contemporánea, en factor de deserción escolar.

En tal sentido, el CED Pablo VI, es un espacio privilegiado por hacer de la tradición una herramienta para la construcción de un espacio agradable no sólo físicamente, sino un espacio con mucha calidad humana y académica, donde tanto las personas que laboran en él: maestras, administradoras y directivas, como los alumnos y los padres de familia, viven a diario el placer de hacer parte de esta escuela y de identificarse con las maneras como se forman sus alumnos y la importancia que tiene una escuela de calidad como factor de desarrollo social y humano en los estratos socioculturales menos favorecidos. Al respecto una docente relata en su historia de vida: *“yo conozco y quiero esta escuela desde que era pequeña, mi mamá que era la directora en ese entonces me traía para que recitara e hiciera presentaciones en algunas fechas especiales, desde ese entonces conocía a varias de las profesoras con las que luego compartí como docente. (...) Yo estudié en la escuela normal Montessori, trabajé durante 1 año en primerito, en una*

escuela con alumnos que estaban ‘desahuciados’, en agosto, cuando me nombraron no sabían leer ni escribir, afortunadamente logré sacar en diciembre, a más de la mitad del curso leyendo y escribiendo. (...). Gracias a que mi madre era directora y que logré hacer una permuta con una docente que se iba de la institución, hace 20 años trabajo aquí. Durante el tiempo que he estado en esta institución hice mi licenciatura y han sido muchas las cosas que he compartido en este lugar y muchas y variadas las experiencias vividas como docente”.

La tradición del CED Pablo VI se remonta a 60 años de continuo trabajo, de los cuales han hecho parte muchas personas interesadas en el buen desempeño de la profesión docente, viendo esta no como una alternativa de sobrevivencia económica, sino asumiendo la docencia como una responsabilidad social, haciendo que la larga permanencia de muchos de sus maestros y el trabajo pedagógico en la institución haya sido parte del estímulo para trabajar cada día en pro de una mejor educación para los niños que año tras año llegan a esta institución. *“En algunas ocasiones me pongo a pensar en otras profesiones que hubiera podido tener y no me imagino en alguna otra; me parece aburridor el trabajo de una secretaria, como empleada de una oficina o frente a un computador todo un día no me sentiría satisfecha. Definitivamente creo que Dios me puso en el lugar indicado: acompañando a unos pequeños en su proceso de formación”*—Afirma una docente. Otra profesora dice: *“trabajar en estos contextos no es fácil porque las problemáticas son muchas: familias desintegradas, los niños están mal nutridos, están sometidos a muchos los peligros, pero ahí está nuestro reto y nuestra responsabilidad, nosotros hacemos de nuestra escuela el sitio donde los niños encuentren el afecto y la respuesta a las carencias que tienen en sus familias. Es muy gratificante ver a nuestros exalumnos formados, algunos de ellos profesionales que nos traen a sus hijos y nos dicen. Yo soy lo que soy gracias a ustedes y por eso aquí les traigo a mi hijo para que ustedes me ayuden a formarlo”*

Detrás de 60 años de historia del Ced Pablo VI, ha habido como en todo altos y bajos, claro que en el caso de esta institución los bajos han sido generadores de los mejores cambios, por ejemplo ha sido el motor para conformar en la institución un equipo de trabajo solido. La directora cuenta: *“a raíz de los bajos resultados que ofrecían las capacitaciones aisladas y esporádicas de los docentes frente a la dinámica que exigía la institución, determiné que la mejor manera para que se vieran los cambios de actitud pedagógica era asumir una capacitación constante y directa, hecha en equipo dentro de la misma institución, siempre apuntando hacia un mismo norte, mejorar la calidad de la educación. Es así como desde hace más de un año nos reunimos, todos los lunes, después de que se van los estudiantes a capacitarnos bajo la dirección de Alberto Blandón un experto en pedagogía”.*

De igual manera la dinámica de responsabilidad, compromiso y exigencia de desempeño pedagógico que ejerce la institución y el equipo docente sobre las personas que hacen parte del Ced Pablo VI ha empujado a varias docentes a desertar de ella. Han sido varios los casos de maestros que por algún motivo no pudieron cumplir con la calidad

profesional y humana que la institución requería y la abandonaron, en este caso para bien, dejando de esta manera a los equipo docente seguir desempeñando con eficiencia sus funciones y responsabilidades educativas. Una docente relata: *“Aquí hubo una compañera que llegaba tarde, pedía permiso todo el tiempo, no asistía a las reuniones y cuando la directora le decía algo se ponía furiosa, llegó al colmo de acusarnos ante la ADE por persecución, fueron épocas difíciles. Nosotros la aconsejábamos, tratamos de convencerla de que trabajara con nosotras pero no fue posible. Los niños que estaban con ella nos llegaban muy mal preparados, se lo hacíamos ver y ella se ponía muy agresiva. Un día llegó con la noticia de que había pedido traslado y se lo había dado y la verdad fue un descanso para todas”*

El Ced Pablo VI ilustra con claridad la importancia y los efectos pedagógicos que produce el trabajo colectivo en la formación de los niños y en la transformación de la escuela como espacio generador de retención escolar. En el día a día, uniendo esfuerzos, deseos y conocimientos de todos sus actores se logra la construcción de la escuela de calidad tan necesaria en estos momentos de crisis de nuestro país. Y esto es posible cuando todos los actores de la Comunidad Educativa, la reconocen y están dispuestos a aportar lo máximo de ellos para mantenerla *“un paso adelante de lo que se considera una institución educativa común y corriente”*, tal y como lo afirma una docente y lo ratifica un padre de familia: *“por lo general el niño que ingresa a preescolar termina su básica primaria, y los cupos son muy difíciles de obtener, ya que prácticamente no se presenta deserción a menos de que sea por cambio de domicilio, y ni siquiera por eso porque sé de muchos padres que prefieren venir desde lejos y hacerse el viaje todos los días antes de sacar a sus hijos de esta escuela, porque encontrar un grupo de profesores como los de aquí es muy difícil, ni siquiera en los colegios privados”*.

Por su parte los niños y las niñas opinan acerca de su escuela: *“a mi me gusta mucho venir aquí, los niños no son bruscos y nos dejan jugar en el recreo”* (niña de tercer grado). *“El profesor de educación física es muy cheveré nos enseña presentaciones que nos hacen reír”* (niño de segundo grado). *“Yo no me quisiera ir de aquí cuando termine quinto, mi hermana estudió aquí y en el colegio donde está no es tan bueno como aquí”* (niña de quinto grado).

En esta institución todos los actores hablan el mismo lenguaje, un lenguaje pedagógico sencillo, sin muchos tecnicismos, eso sí en sintonía y con mucho respeto por el otro. Por encima de lo que pueda aparecer formalmente en el PEI, en el relato que hace cada uno de los docentes sobre su trabajo pedagógico y en la observación de la vida cotidiana de la institución: las clases, las actividades extracurriculares, los recreos, el evento de capacitación que ocurre todas las semanas, se puede observar y leer la sintonía que produce el trabajo colectivo. Desde la directora pasando por cada uno de los docentes y la orientadora, desde sus particularidades y estilos de expresión diversos, se siente la coherencia en la propuesta pedagógica, en la manera como conciben la escuela, la educación, los niños y la función e importancia de cada uno de ellos en el buen funcionamiento de la escuela y sobre todo en el buen rendimiento académico de sus

alumnos. *“Cuando se hacían las pruebas para ingresar a la básica secundaria nuestros niños siempre obtenían muy buenos resultados, ahora que no hay pruebas no tenemos ninguna dificultad para que nos los reciban en las instituciones con las que tenemos convenio, es más, a nuestros niños siempre les dan prioridad porque dicen que vienen muy bien preparados”*—Afirma una profesora. *“Así como esas niñas con uniforme del Clemencia de Caicedo que estudiaron aquí y que vinieron a visitarnos, los alumnos siempre vuelven y nos cuentan que a ellos les va muy bien en su bachillerato. Eso es un orgullo para todos, para ellos, para sus padres y por supuesto para nosotras. Uno puede decir con orgullo en todos lados: yo trabajo en el Ced Pablo VI del Centenario”*

De acuerdo con lo dicho, pareciera ser que la retención escolar en la escuela Pablo VI está determinada en gran medida por la tradición institucional, que para el caso estaría representada en:

- La permanencia y estabilidad en la escuela por más de 18 años tanto de la directora como de seis de sus docentes, con una actitud abierta al cambio y al ritmo de los tiempos.
- La capacitación en grupo de todos los docentes de la institución que ha posibilitado la conformación y el trabajo pedagógico en equipo.
- La adaptación a las dinámicas institucionales de los profesores de más reciente vinculación (un año en promedio).
- La gestión de la directora y la posibilidad que ha brindado de que las decisiones importantes de la escuela las tomen sus docentes de manera democrática.
- El hecho de que los padres de familia que en el pasado han estudiado en la institución y quieren ahora que sus hijos también estudien allí.
- El hecho de que un alto porcentaje de los niños que inician en preescolar terminen la básica primaria en el Pablo VI.
- La buena recepción de los exalumnos del Pablo VI en las instituciones de básica secundaria que tienen convenio con la escuela y/o en otros planteles educativos donde las exigencias de ingreso son altas.

Lo anterior ratifica la paradoja que expresan los expertos, al enfatizar que los mayores niveles de cambio e innovación educativa están asociados a altos niveles de estabilidad institucional¹⁸, que para el caso del Pablo VI está documentado básicamente en los numerales 1, 2 y 3.

¹⁸ FULLAN, Michel. Getting to scale with good education practices, en: Harvard Education Review. Vol 66, No

Así mismo, el ideal de autonomía institucional planteado por las políticas educativas nacionales e internacionales, se hace posible en esta institución cuando con sus propios recursos institucionales, bajo su voluntad y responsabilidad emprenden acciones de capacitación innovativas en tanto se capacitan todos los docentes en el mismo momento, a profundidad, durante un periodo prolongado y en la misma institución haciendo de este espacio el nicho propicio para trabajar en equipo y para construir su propio proyecto pedagógico.

Aunque si bien esta institución se caracteriza por la retención escolar su comprensión fue de mucha utilidad dentro del concierto general del estudio en la localidad 18 porque permitió mostrar que es posible construir una cultura escolar que fomente bajo criterios de calidad la retención escolar.

¿Y del conflicto porque nadie habla?

Pero como no todo puede ser perfecto porque entonces de dónde saldrían las propuestas de mejoramiento personal e institucional? Se sabe, que las debilidades, los conflictos y las crisis, son por excelencia los detonadores de las propuestas de cambios y crecimiento personal e institucional y de la manera como se enfrenten y gestionen depende el crecimiento, el estancamiento o el caos individual y colectivo.

En tal sentido, se percibe el conflicto no resuelto, creado desde pequeños comentarios de actitudes pedagógicas que son observadas y criticadas de manera muy sutil, en forma de rumor, rumor que se hace de manera muy callado, con temor a lesionar lo que ha costado tanto esfuerzo construir. ¿Cómo enfrentar y hacer de la crítica un evento positivo y edificador?, ¿Cómo no herir y perder lo agradable de las relaciones personales y profesionales construidas?

Es tan humano, pero a la vez tan preocupante esta actitud callada y resguardadora del conflicto, ya que esto puede convirtiéndose en una “bomba de tiempo”, que en cualquier momento estalle y amenace con resquebrajar y derrumbar la sólida edificación que han logrado construir los docentes a través de tantos años.

El hecho de que algunos de los maestros se sientan que aunque estando en el equipo no hacen parte activa de él, pero que aún así no se atreven a enfrentar el porqué, hace parecer que existen docentes de la institución que de una forma u otra se sienten frustradas y poco convencidas de la labor que están ejerciendo. De igual manera aquellos que observan a sus compañeros asumir posiciones no acordes con la verdadera labor pedagógica y que lo callan por el temor de no entrar en terrenos que no le corresponden hacen también parecer que “no todo lo que brilla es oro”.

Sólo asumiendo que el conflicto es parte de las relaciones humanas y que con el hecho de callarlo este no desaparece sino que por el contrario deteriora silenciosamente las

relaciones, hace necesario además de urgente enfrentarlo y resolverlo porque sólo así haremos del conflicto un dinamizador, un factor de cambio y consolidación de las relaciones.

Asumirlo como tal es decisión del equipo docente y sus directivas porque así como muchos asuntos de la escuela han podido solucionarse, muy seguramente esto también se logrará con éxito.

1.7 Chircales: un proyecto para los niños chircaleños
CED Chircales
-Jornada de la tarde-

Dora Rivera y Claudia Díaz

Introducción

El informe se desarrolla a partir de un esquema definido como una ruta que recorre el estudiante en su vida escolar. Esta aproximación intenta abordar de manera holística todos los factores asociados procedentes de los diferentes contextos que afectan la actividad escolar y al estudiante, en particular la deserción/retención. Se entiende que tal problemática no tiene una evolución lineal ni unívoca, sino que en ella se resumen varios caminos que llegan al mismo punto, no todos dependientes de la escuela, pero sí con algunos en los cuales ella tiene injerencia y sobre los cuales se puede trabajar.

El primer punto a desarrollar es la cultura social dado que es el marco general donde se ubican tanto el estudiante como la escuela. También es el primer espacio de socialización de los estudiantes, lo cual influye para su formación posterior y en su desarrollo cotidiano. En el análisis de esta cultura se toman como elementos el contexto familiar, el contexto barrial, el contexto local y las políticas educativas relacionadas con la actividad de las escuelas.

En un segundo momento se aborda la cultura académica ya que ella define en gran parte la vida cotidiana de la escuela, vale decir, los ritos, actividades, representaciones del conocimiento, relaciones entre los actores, etc. Y además en la primera instancia de relación del estudiante con el mundo de la escuela.

En tercer lugar, se analiza la cultura institucional que define las características específicas de la escuela como su historia, funcionamiento, gestión y organización, lo cual establece las diferentes posiciones de los actores en la escuela.

Por último, se presenta la cultura experiencial entendiéndola como producto e insumo de los componentes anteriores, pues es la herramienta con la que los estudiantes confrontan y desarrollan sus actividades en los diferentes espacios, pero también se configura a través de su paso por la escuela y el medio social.

Esa es la ruta interpretativa que guía la comprensión del fenómeno de la deserción/retención en el CED Chircales.

Cultura social

De acuerdo con los postulados de Pérez Gómez, la cultura social se entiende como el "conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social" (PÉREZ,

1994). A partir de esta definición se profundiza en cuatro aspectos del contexto social: contexto familiar, contexto barrial, contexto local y políticas educativas.

Contexto familiar

Las familias de los estudiantes del CED Chircales presentan las mismas características que presenta el grupo poblacional que habita este sector alto de la localidad, como es la marcada tendencia a la recomposición familiar, donde la familia tradicional deja de ser el núcleo básico, para dar lugar a la reconfiguración de nuevos grupos familiares donde predominan las uniones temporales de padres separados, las familias numerosas compuestas con primos, tíos, abuelos, y el madresolterismo con altos índices de representatividad.

En la población se reconoce el maltrato infantil, la carencia de afecto y de comunicación, la violencia intrafamiliar y la desprotección como formas de relación familiar, lo que se puede constatar en la investigación realizada por la docente María Nelly Olarte¹⁹ y en las caracterizaciones de la población infantil usuaria del servicio educativo.

Otras de las características generales de la población es la precaria situación socioeconómica en que se encuentran algunas de las familias del sector, como es el desempleo, el subempleo y el empleo informal, además el que se presente el trabajo infantil como alternativa de supervivencia y de adquisición de ingresos.

Otras problemáticas que afectan a muchas de las familias del sector son el alcoholismo y la drogadicción. Esto, unido a los factores anteriores, afecta la estabilidad emocional de los estudiantes, y por tanto su desempeño social y académico, que aunque no resulte en abandono escolar, sí repercute en el desempeño escolar del niño, ocasionando retrasos en el proceso educativo, lo cual se hace manifiesto con la extraedad en la básica primaria, aspecto que la institución ha atendido sin que llegue a representar para ella ninguna problemática.

Uno de los factores que afecta la estabilidad de los niños en la escuela, es la condición familiar en el lugar de domicilio, cuando las familias son arrendatarias o inquilinas muchas veces se ven obligadas al cambio de residencia en búsqueda de lugares más económicos por lo cual la alta movilidad espacial es una de las características de la población habitante del sector y uno de los aspectos, sino el más significativo que más se relaciona con la deserción en la escuela. Con el cambio de domicilio a los niños se les dificulta seguir en la institución, aunque es de observar que dentro de la población estudiantil hay muchos chicos que residen en barrios alejados de la escuela.

¹⁹ María Nelly Olarte Pinilla. "La Lúdica como alternativa de trabajo en la enseñanza de los derechos y deberes para construir una convivencia armónica en los alumnos del grado 2o. de la Escuela Distrital Chircales". Bogotá 1996.

Este aspecto llega a ser el más significativo en los pocos casos de deserción que se presentan en el CED Chircales, y se atribuye a causas externas al niño o joven quien no toma la decisión en estos cambios, pero se ve afectado por ellos.

Frente a esta problemática la institución se ha preocupado y se ha propuesto buscar el acercamiento a las familias de los niños usuarios, buscando canales de comunicación con ellos, resaltando la necesidad y el compromiso de los padres con el proceso de formación de los hijos, lo cual es reconocido por parte de los mismos como una de las fortalezas de la escuela.

En el sector la comunidad reconoce la labor que desempeña la escuela como centro educativo que promueve valores, respeto y disciplina; este aspecto se constata en la preocupación por la institución y por la comunidad de mantener la escuela en servicio pese a las incomodidades y a las precarias condiciones en que funcionó en este año de construcción. La comunidad barrial y la usuaria del servicio ha depositado su confianza en la institución y en los docentes dado el grado de compromiso que expresan estos en el desarrollo de sus actividades.

En cuanto lo que tiene que ver con las políticas educativas el centro educativo Chircales se siente beneficiado al ser tenido en cuenta por parte de la SED con la construcción de las nuevas instalaciones y con la propuesta de ampliación del ciclo básico primario, espera ser apoyado también en la organización de la institución en esta nueva fase.

Cultura académica

De este panorama general, se encuentran con un segundo escenario que es la escuela, en donde la primera instancia de mediación con los niños está dada por la cultura académica, que se entiende como "la selección de contenidos destilados de la cultura pública materializados en el trabajo en la escuela que conforman el aprendizaje de las nuevas generaciones" (PÉREZ, 1994). De acuerdo con los hallazgos se definen cuatro aspectos que aparecen como fundamentales en la constitución de la cultura académica.

Interacciones sociales

Las interacciones sociales son un componente de la cultura académica en la medida en que definen pautas de socialización y el clima institucional, por tanto el afianzamiento de la personalidad y bienestar de sus actores.

La relación entre pares docentes se expresa como una buena comunicación, posibilitadora del trabajo en equipo, de la negociación, del consenso y la concertación. Aspecto que retroalimenta el trabajo conjunto pensado hacia el proceso global de los estudiantes y hacia el horizonte de la institución. De allí que el equipo de docentes haya unificado el proyecto de lectoescritura como eje articulador de sus labores pedagógicas.

La relación entre el directivo y los docentes, se presentan de forma variada, al parecer son afectadas por el estado de ánimo del director, que unas veces posibilita la buena comunicación o por el contrario manifiesta dificultades para el establecimiento de la misma, la concertación, la negociación, lo cual incide directamente sobre el trabajo en equipo.

Esta variación en la relación y la comunicación denota problemas de comunicación, de verticalidad y poder en otros casos y la carencia de una acertada coordinación del trabajo escolar en algunos casos. La interferencia de este aspecto se hace significativa cuando no es posible desarrollar acuerdos de trabajo que reconozcan, posibiliten y configuren un proyecto común sistematizado, pues si bien al parecer hay acuerdos implícitos del frente al eje articulador del proyecto educativo, y se reconoce por parte de los actores su importancia en el desarrollo cotidiano de las labores escolares, aún no se ha hecho posible configurarlo de forma escrita que permita tener un referente puntual sobre el cual trabajar mancomunadamente.

Por otro lado, la relación entre directivo y estudiantes se caracteriza por el respeto, el afecto y el reconocimiento. El director ante los niños es una persona afectuosa, comunicativa y respetuosa.

En las relaciones entre pares estudiantes tiene gran influencia el contexto social. Los niños muchas veces se relacionan de forma agresiva, es común verlos jugar golpeándose y empujándose, simulando los dibujos animados de la televisión, o el rechazo al otro. Cuando son grupos de niños más grandes se denota una observancia a las reglas del juego y desaparecen los golpes.

La relación entre docentes y estudiantes esta mediada por el respeto y el afecto. Se observa en los niños una marcada diferenciación entre la condición de adulto, valorada por el respeto y la escucha. Los niños se expresan con afecto de sus profesores, perciben la importancia de esta relación en su proceso de aprendizaje, los profesores se constituyen en la persona que referencia un adulto que escucha, quiere y enseña. En estos casos, este tipo de interacción puede tomarse como una estrategia de retención que fortalece la función de la escuela en la socialización y en la construcción del sujeto.

En cuanto a la relación entre padres de familia y la institución, la comunicación ha mejorado a través del trabajo realizado por docentes y directivo al convocar a los padres de familia a participar del proceso de formación de los niños, la respuesta a la convocatoria de la escuela gradualmente gana significado en la medida en que se han observado cambios en las actitudes de los padres frente al proceso educativo de sus hijos al estar más atentos a las reuniones y a las actividades que se desarrollan en la escuela, aunque se reconocen que aún se presentan ciertas resistencias sustentadas en la falta de tiempo para acudir a las convocatorias.

De la información recolectada con los docentes y los directivos se puede inferir sobre las representaciones que los padres tienen de la escuela, la cual nos presenta dos facetas. Una es la de escuela guardería, en donde sus hijos "se salvan de los peligros del afuera" y aprenden cosas. Por otra, se entiende la función de la escuela como un banco en donde consignan a sus hijos para al finalizar el proceso recibirlos con el valor agregado de la educación.

Dado que el manual de convivencia se constituye en documento parámetro para regir las interacciones en la institución, es importante considerar sus características para entender la importancia que se le da a las relaciones dentro de la escuela.

El manual de convivencia del CED Chircales se constituye en la guía para convivir en el contexto social de la escuela y se preocupa por fomentar valores que construyan un sujeto social, para institución y para el futuro. Sí bien el manual define normas para la convivencia se preocupa por promover valores y actitudes en los estudiantes.

El manual define las instancias del gobierno escolar y sus funciones, además que compromete a todos los actores con el mantenimiento de un clima institucional basado en el respeto y el buen trato que posibilite una adecuada convivencia en la escuela.

Estas características del manual contribuyen a que el estudiante configure el sentido que tiene la escuela como instancia donde sucede el proceso de construcción del sujeto social y su sentimiento de pertenencia a la institución.

Conocimiento escolar

Las representaciones de los estudiantes frente al conocimiento escolar, es que estos se constituyen en contenidos útiles para la vida cotidiana y para el futuro.

En cuanto a los docentes se reconoce la preocupación por aproximarlos a contenidos significativos que despiertan su interés y su capacidad de crítica y construcción de criterio. La enseñanza es significativa en valores y contenidos para el mejoramiento de la calidad de vida. Lo que se ha constituido en una de las mayores estrategias de retención.

Los docentes reconocen la importancia de constituirse como orientadores o mediadores entre el conocimiento y el estudiante a través de estrategias y dinámicas como la lúdica, los talleres, el desarrollo de actividades artísticas, la formación cristiana en formación de valores, el diálogo, la reflexión, entre otros.

La eficacia de los procesos pedagógicos está relacionada con un mayor rendimiento en la primaria donde los contenidos están más definidos en torno a la lectoescritura y las bases de las matemáticas. Otros aspectos que se pueden observar son: el mejoramiento de la autoestima, la recuperación de la imagen social del niño, la configuración de procesos de

identidad, y la trascendencia del proceso para las familias que día a día se preocupan por que sus niños estudien.

Curriculum

Con el plan de estudios de la institución sucede lo mismo que con el PEI, la institución no ha podido desarrollar un proceso de sistematización del mismo, sí bien hay la claridad y la unificación de criterios frente a los contenidos de cada asignatura, no existe un registro en el que se plasme y el que se constituya en un referente sobre el cual se pueda trabajar, construir, y visualizar los procesos.

Frente a este aspecto los docentes y el directivo tienen claridad sobre los objetivos que orientan la actividad escolar, pero se dificulta el proceso de sistematización, lo cual interfiere en la labor de planeación de actividades de la institución, sobre su seguimiento y evaluación; este aspecto se atribuye a la falta de coordinación y liderazgo de la administración para empezar a configurar el proceso de sistematización de los saberes pedagógicos que orientan la labor escolar que tiene buen reconocimiento a nivel de la comunidad usuaria y docente del sector.

Para la institución la falta de sistematización del PEI dificulta la planeación de la articulación del ciclo de secundaria a la institución, lo cual podría representar graves problemas para el centro educativo, debido a que estas transiciones se realizan sin planeación y sin articulación a un eje integrador de las labores educativas y en la mayoría de casos para otros centros educativos ha generado la fragmentación de los mismos en bloques o ciclos que trabajan por separado.

La institución carece de una organización formal del plan de estudios, aunque se reconoce los esfuerzos que se hacen por relacionar los proyectos desarrollados en los PFPD a que asisten los docentes de la institución.

En la escuela se desarrollan proyectos independientes al plan de estudio como son las actividades artísticas y lúdicas, salidas pedagógicas, Escuela Saludable, entre otros que han enriquecido la labor pedagógica y las actividades escolares.

Evaluación

El equipo docente tiene claro que su enfoque es constructivista y busca mejorar día a día el conocimiento del estudiante superando el esquema emisor - receptor. La evaluación no esta orientada solo a aprobar y reprobar al alumno, sino se constituye en el proceso de seguimiento a los desarrollos cognitivos de los niños, para de esta formar fortalecer y trabajar sobre las áreas de mayor dificultad, este es un trabajo que se hace en equipo de forma concertada, donde los saberes de cada docente se optimizan en torno a lograr los mejores resultados en el proceso formativo de los niños.

Los logros son construidos en equipo con la participación de todos los docentes. La construcción de conocimientos se extiende y se hace participes a los padres de familia en el proceso.

La evaluación contempla la valoración y seguimiento del proceso completo en el año escolar y el análisis de casos para centrar el apoyo y la atención en el seguimiento de los mismos, con estos se están ofreciendo oportunidades de recuperación y refuerzo a los alumnos.

Cultura institucional

A través de la cultura académica, los estudiantes se encuentran con la cultura institucional que se entiende como el "conjunto de significados y comportamientos establecidos como patrones de conducta que orientan y controlan el comportamiento individual. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada" (BERGER Y LUCKMAN, 1967). En la escuela como institución social define unas costumbres, rutinas, ritos, tradiciones, etc., que condicionan las interacciones y las posiciones de los individuos que pertenecen a ella.

Bajo esta perspectiva, los elementos principales que aparecen en la institución son la historia institucional, los procesos de gestión y la cultura docente.

Historia institucional

La historia de la institución se encuentra estrechamente relacionada con la gestión de la comunidad, es esta el principal actor encargado de su fundación y su relocalización cuando el barrio ha tenido de desplazarse. En proceso de funcionamiento de la misma si bien han habido momentos críticos, la escuela no ha sido cerrada de forma indefinida, ni ha dejado de funcionar, lo que se debe en gran parte al compromiso de los docentes con sus labores y a la confianza depositada de la comunidad en la institución. El crecimiento y la ampliación de los ciclos en la institución responde a las demandas y necesidades de la comunidad habitante del sector. Desde la institución se ha buscado propiciar y mantener estrategias de acercamiento y comunicación con la comunidad, lo que ha contribuido de forma relevante al funcionamiento continuo de la escuela.

Uno de los momentos más críticos para centro educativo es el que le espera con el proceso de transformación de la institución, la transición de escuela de básica primaria a la básica secundaria que aún no empieza a ser planeada y proyectada, en lo relacionado con la articulación del plan de estudios y en general con todos los elementos de la cultura académica. Este proceso puede generar como ya se ha dicho la fragmentación de la institución en dos ciclos de la básica, pues pueden llegarse a configurar como dos bloques que no tienen un eje articulador que los oriente hacia un propósito común. Este aspecto se puede atender con el apoyo de un equipo de coordinación académica que se encargue de

fortalecer el proceso de la escuela y de sistematizarlo como propuesta de trabajo para institución.

Procesos de gestión

Por parte de la dirección y del cuerpo docente de la institución se reconoce la falencia de no tener un documento producto de la sistematización de las experiencias pedagógicas y las actividades del centro educativo; esta necesidad no se ha constituido en un propósito de trabajo tangible en la institución, pues si bien se realizan jornadas de trabajo pedagógicas y en equipo, la ausencia de una memoria escrita no permite visualizar el proceso permanente de construcción y avance institucional. A este proceso subyace la preocupación por formar un ciudadano gestor con capacidades para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad, propósito que se constituye en supuesto básico para la gestión de la escuela.

Se hace necesario que se fortalezca la labor de liderazgo en el proceso de reconstrucción de la escuela en general, en la reconstrucción del PEI, la creación del hábito de evaluación de toda la gestión de la institución, normatización de procesos con docentes, articulación del plan de estudios, organización del trabajo docente, entre otros. Pues si bien estas temáticas han dado lugar al establecimiento de espacios de discusión y reflexión sobre el quehacer de la escuela, estos aún no fructifican en la memoria escrita institucional, la cual a largo plazo coadyuva a fortalecer la labor de la institución.

No obstante se hace necesario superar algunos obstáculos para que el proceso anteriormente descrito fluya. En primer lugar, no se ha generado una comunicación fluida entre el director y el cuerpo docente que se traduce en aislamiento del rector que se concentra sólo en las labores administrativas. Esto impide la constitución de un proyecto común, pues si bien hay claridad sobre los propósitos del proyecto de lectoescritura y los resultados se hacen tangibles en la institución y para los actores de la misma, se hace necesario, la sistematización del proyecto y la articulación formal en la implementación de un plan de estudios, para así tener una referencia puntual que integre y oriente la labor pedagógica.

Por parte de la comunidad se expresa el respeto y reconocimiento a labor desempeñada por la institución, por su directiva y su cuerpo docente comprometidos con su que hacer. Lo cual se manifiesta en la alta participación de los padres en la vida escolar.

Cultura docente

Las perspectivas sobre la educación orientan la labor pedagógica de la institución, como es concebir el proceso de aprendizaje como un fundamento para el desarrollo humano, la equidad y el acceso a oportunidades educativas para toda la población infantil del sector y el impacto positivo que tiene la educación en la mejora de la calidad de vida para la población.

En cuanto a la formación docente se ha constituido en una herramienta y en un mecanismo que ha enriquecido el quehacer de la institución, cuando los docentes socializan sus experiencias y las ponen en práctica en su labor cotidiana. En esta medida se perciben los aportes significativos de la formación docente a los procesos de la institución.

Actualmente el equipo docente tiene muchas expectativas frente al proceso de crecimiento y transición de institución a la secundaria, más cuando se reconoce que si bien la escuela esta funcionando bien, hay muchas carencias relacionadas con la falta de planeación, organización y de equipos de apoyo y orientación para optimizar el desempeño de actividades.

Cultura experiencial

Del encuentro con los anteriores elementos de la cultura escolar se recompone la cultura experiencial, que se entiende como "la configuración de significados y comportamiento de alumnos inducidos por el contexto que viven previo, paralelo y en la escuela" (PÉREZ, 1994). Esta perspectiva hace importante conocer todos los procesos anteriores para comprender con qué se relacionan los estudiantes desde sus esquemas básicos y cuáles son los nuevos elementos que integran su cultura, ya que ellos son los principales afectados en el fenómeno de deserción - retención y también son la razón de ser de la escuela, en tanto ella se haga consciente de su misión de socializar las nuevas generaciones.

A partir de esa concepción y de la información recolectada en el CED Chircales , se definen tres aspectos de la cultura experiencial: modelos y valores, intereses y expectativas, actitudes y disposiciones.

Modelos y valores

Para los niños del centro educativo, las representaciones del mundo se forman a partir de la información que reciben de los medios de comunicación, especialmente la televisión y la procedente de su contexto social inmediato, el familiar en donde vale decir que la atención no se centra en ellos, siendo esta situación generadora de desafecto y desatención, el diálogo y la interacción con los padres se reduce a los escasos tiempos de encuentro en las noches.

Las actividades de los niños se distribuyen en hacer oficios domésticos, hacer tareas, y ver televisión y jugar en el mejor de los casos; o por el contrario en contribuir con su trabajo a la adquisición de ingresos para la familia; es por esto que la jornada escolar se constituye en una de las jornadas más enriquecedoras para los niños, si bien el horario de la escuela es menor al que el niño tiene en su casa, la escuela se constituye en uno de los

mejores espacios de socialización para los niños donde encuentran a sus pares para jugar, para aprender y para hablar.

En los niños del CED Chircales se expresó de manera significativa el gusto por ir a la escuela y la necesidad que sienten de aprovechar este espacio de encuentro con el conocimiento y con sus amigos. El reconocimiento afectivo y social de ellos por parte de sus profesores se constituyen en la mejor de las sensaciones que refuerzan el gusto por la escuela y desarrollan sentido de pertenencia.

La relación con el otro está mediada por el juego, aunque en algunos de los casos se observa una relación matizada por la fricción física y los golpes que al parecer ya se ha vuelto una relación común y cotidiana entre ellos. Su sentido del otro se reduce a las personas más cercanas en el ámbito familiar y escolar.

Con el crecimiento físico y el desarrollo cognitivo se observan los cambios en la forma de relacionarse entre pares y con los adultos, los niños se vuelven más recatados y menos espontáneos, su atención se empieza a centrar en la apariencia física y en la atracción física como forma de reconocimiento y desarrollo de la autoestima.

La institución se ha preocupado por ofrecer nuevas alternativas de representación del mundo a los niños de estos sectores con la puesta en marcha de su proyecto de lectoescritura se busca ampliar las fronteras de conocimiento que imponen algunos medios de comunicación.

Entre los sentidos que los niños dan a la escuela prima el de espacio de socialización en donde se aprenden cosas necesarias para su desempeño como es el saber, leer, escribir y hacer operaciones matemáticas, la educación se constituye en un requerimiento para el futuro cuando sean grandes.

Intereses y expectativas

Por eso en sus intereses y expectativas se encuentran proyectos de vida relacionados con la situación económica de las familias, donde es necesario aprender a trabajar, la mayoría de los niños desean ser profesionales y trabajar; otros de los proyectos se asocian con los consumos de moda como son el fútbol y el modelaje.

La escuela se esfuerza por centrar su apoyo en el proceso de formación de sujetos sociales capaz de convivir y mejorar su calidad de vida, se reconoce su preocupación por promover una educación de calidad superando la falta de recursos materiales y optimiza los recursos humanos para ofrecer una educación con calidad a los chicos procedentes de contextos desfavorables social y culturalmente, propiciando y promoviendo la igualdad de oportunidades.

Actitudes y disposiciones

Los niños expresan un alto grado de compromiso con sus quehaceres escolares y domésticos, pues en muchos de ellos dada la situación económica de sus familias se ha delegado la responsabilidad de oficios domésticos, cocinar, cuidar a sus hermanos, hacer mandados, entre otros. De igual forma expresan una gran necesidad de protección, afecto y reconocimiento especialmente por parte de sus familiares cercanos, padres y abuelos.

En la escuela se considera y se reconoce la incidencia de la problemática familiar de los niños, se les da importancia y se trabaja sobre ella propiciando el desarrollo de la autoestima, reconociendo sus intereses y adaptando el conocimiento al trabajo con los niños procedentes de estos contextos, sin perder de vista la necesidad de abrirles oportunidades iguales a la de otros grupos de población infantil.

La institución tiene como balance positivo el haber producido un impacto positivo en los niños estudiantes el cual se hace extensivo a la familia donde se ha mejorado considerablemente la autoestima.

En general tanto los niños como los padres de familia han desarrollado un sentido de pertenencia a la institución que ha permitido en el mejor de los casos reconocer el dispendioso trabajo de funcionar en unas instalaciones precarias y deficitarias durante el año escolar lectivo, constituyéndose este en el mejor de los casos de retención escolar en la investigación fomento a la retención escolar.

Vale decir que a pesar de las debilidades que presenta la escuela en su estructura institucional, como es la falta de la memoria escrita como síntesis y guía de su quehacer escolar la escuela cuenta con muchas fortalezas que se pueden optimizar en aras de que la institución complemente y articule el ciclo básico secundario como uno de los grandes retos que tiene que afrontar.

TIPIFICACION DE LA DESERCIÓN

Abandono escolar

El abandono escolar se entiende como un tipo de deserción donde el estudiante no regresa a la institución. La categoría está asociada a la incidencia de factores externos como la movilidad poblacional, producto del cambio de residencia de las familias en su condición de inquilinas, y a la pobreza que desplaza la importancia de la educación como actividad principal de los niños y jóvenes.

1.8 EL CIRCULO VICIOSO DE LA DESESPERANZA

CED Nazareth

-Jornada de la tarde-

Claudia Díaz y Dora Rivera

Introducción

El enfoque teórico a partir del cual se desarrolló la investigación da lugar a los ejes de indagación que configuran el complejo entramado de la cultura escolar, entendida ésta como el "producto del cruce entre diferentes culturas" (PÉREZ, 1994) que son, la cultura social, la cultura institucional, la cultura académica y la cultura experiencial.

Es a través de este prisma que se hizo la lectura de la escuela por dentro, su vida cotidiana, y su relación con el fenómeno objeto de la investigación, vale decir, la deserción - retención escolar. A partir de lo anterior se desarrolla el análisis de la información recolectada en la fase de trabajo de campo.

En dicha fase, los datos fueron recolectados a través de instrumentos y técnicas cualitativas, como son el diario de campo, la entrevista en profundidad, la revisión documental y grupos focales. La intención fue recoger las miradas y significados de los diferentes actores de la escuela, es decir, los directivos, los docentes, el equipo de orientación y los estudiantes.

Durante el trabajo de campo se realizaron cinco entrevistas en profundidad a docentes, una entrevista al grupo de apoyo, una entrevista al director y quince entrevistas a diferentes estudiantes de secundaria y primaria escogidos al azar. Adicionalmente se desarrolló un trabajo de grupo focal con un número de veinte docentes y una revisión de documentos como el PEI, el manual de convivencia y las estadísticas relacionadas con la deserción. Las entradas del diario de campo se extienden desde el 28 de Septiembre hasta el 08 de Noviembre.

El informe se desarrolla a partir de un esquema definido como una ruta que recorre el estudiante en su vida escolar. Esa es la ruta interpretativa que guía la comprensión del fenómeno de la deserción/retención en el CED Nazareth.

Cultura social

De acuerdo con los postulados de Pérez Gómez, la cultura social se entiende como el "conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social" (PÉREZ, 1994). A partir de esta definición se profundiza en cuatro aspectos del contexto social: contexto familiar, contexto barrial, contexto local y políticas educativas.

Contexto familiar

El futuro estudiante del CED Nazareth se encuentra con el mundo en un primer espacio: la familia. Este primer vínculo con la sociedad tiene características particulares. El niño se enfrenta a un fenómeno social que lo afecta directamente, las nuevas conformaciones de familia. Esas nuevas conformaciones están dadas por el alto índice de madresolterismo, las familias numerosas, las uniones de pareja temporales y la tutoría de personas diferentes a los progenitores sobre los hijos.

Por sí mismas, las nuevas conformaciones familiares pueden producir cierta inestabilidad emocional en el niño. Sin embargo, esta problemática no sería tan grave de no verse acompañada de otros factores típicos de este sector que afecta a las familias. La pobreza se convierte en el punto crítico que hace más serios todos los problemas. Esta pobreza se caracteriza por el desempleo, subempleo y empleo informal que exige más de un proveedor en la familia demandando incluso el trabajo infantil para la supervivencia. Este factor se convierte en una causa directa del abandono escolar.

La falta de empleo unida a una población que no es propietaria de su vivienda, sino arrendatarios en su mayoría, produce una alta movilidad de los habitantes por el indispensable cambio de domicilio. Esta obligación también puede anotarse como causa directa de la deserción, pues a medida que las familias se alejan del sitio donde queda la institución escolar, se vuelve imposible regresar a ella, dando lugar entonces al abandono y al desarraigo de la escuela por los continuos cambios de centro educativo.

La pobreza se asocia también con otras características como las necesidades básicas insatisfechas que en un porcentaje considerable llegan a traspasar la línea de miseria, a la desnutrición y a la carencia general de bienestar. Es de entender que la precariedad de este sector haga que la supervivencia se convierta en una prioridad muy por encima de servicios necesarios para la integración a la sociedad como la educación. Por tanto, los dos caminos que puede tomar un niño que se enfrenta a estas situaciones son el abandono de la escuela o el desinterés en lo que se aprende en ella, dado que no aparece como una alternativa para sacarlo de las condiciones que lo agobian en su contexto familiar.

Una consecuencia asociada a las problemáticas descritas tiene que ver con los múltiples conflictos que se generan al interior de las familias. La lucha cotidiana por la supervivencia crea tensión en los individuos. Ellos entonces buscan refugio en el alcoholismo y la drogadicción, entre otros. Además afecta las relaciones entre los grupos familiares produciendo agresividad, violencia intrafamiliar, desarraigo del hogar, descuido, maltrato y carencia de afecto hacia los menores.

Teniendo en cuenta que la socialización primaria sucede en el hogar, es de anotar que los niños que viven en estas condiciones difícilmente generan habilidades para convivir con los "otros" de forma armónica. Su motivación para integrarse a la sociedad es baja pues ha sido rechazado desde el comienzo de su vida. Frente a esto la escuela, aunque no

puede cambiar las condiciones sociales estructurales en las que viven sus estudiantes, sí debe repensarse en el marco del cambio de su población, a fin de que pueda generar condiciones que atiendan a estos niños.

A causa de la falta de tiempo de su familia y la libertad que produce esta especie de "abandono", el niño se encuentra rápidamente con la calle. Inicialmente se encuentra con el barrio.

Con el tiempo, la calle se va extendiendo para los niños. El territorio deja de reducirse al barrio y pasa a cubrir gran parte de la localidad; toda aquella que puedan alcanzar caminando. En esta zona, la agresividad y violencia de su familia y su contexto barrial se repite, reforzando en los niños y jóvenes el sentimiento de rechazo y malestar.

Dadas las características de la localidad, su población es de tipo flotante, vale decir, con frecuente cambio de domicilio. Esto incide directamente en la deserción ya que las estrategias de supervivencia desplazan la importancia de la educación para los niños y jóvenes del sector.

Hay que resaltar que la institución percibe la movilidad de la población como el principal factor asociado a la deserción entendida como abandono de la escuela.

El contexto social se constituye en el primer escenario con el que los niños entran en contacto con un mundo más amplio y de allí se proveen de los esquemas base para relacionarse con los otros. Es a partir de esta perspectiva como podemos entender la influencia marcada de un ambiente tan hostil en el comportamiento y actitudes de los estudiantes, pues desde pequeños se ven enfrentados a luchar por un espacio de reconocimiento y respeto.

Cultura académica

A partir de este panorama general, los niños y jóvenes se encuentran con un segundo escenario, la escuela. La primera instancia de mediación con ellos allí es la cultura académica, que se entiende como "la selección de contenidos destilados de la cultura pública materializados en el trabajo en la escuela que conforman el aprendizaje de las nuevas generaciones" (PÉREZ, 1994). De acuerdo con los hallazgos se definen cuatro aspectos que aparecen como fundamentales en la constitución de la cultura académica, con los cuales el niño aprende cuál es la manera más conveniente de relacionarse con la escuela.

Interacciones sociales

Afuera de la escuela, las relaciones de los niños con otros están mediadas por la agresión y la violencia. Por dentro el asunto no cambia mucho. A pesar de que los niños establecen lazos para el juego y la diversión, en las interacciones entre pares está siempre presente la

desconfianza. Los jóvenes no consideran que sus compañeros sean sus amigos, pues la amistad depende del grado de solidaridad en los momentos difíciles, de lo cual dicen no es muy frecuente.

Toda la amenaza del contexto hace que los niños y jóvenes estén en una constante búsqueda de reconocimiento y afecto, tanto de sus pares como de sus profesores. Estas necesidades no siempre son satisfechas, lo cual hace que el resentimiento aumente y con ello la agresión que se afirman en la actitud de los niños y, de forma más evidente en los jóvenes, haciendo que el "otro" sea siempre "sospechoso". Para la relación de pares se parte entonces de la desconfianza y la desesperanza en el mundo social.

Los docentes son en la escuela los agentes de mediación de los estudiantes con la institución. La relación entre estos actores es vital para construir un vínculo fuerte y estable entre el estudiante y la escuela. En el CED Nazareth la interacción entre los docentes y estudiantes puede clasificarse en dos tipos. La primera se caracteriza por la camaradería entre ambos actores, en donde prima la comprensión y el respeto. El docente se preocupa por el alumno, por sus problemáticas, pero al mismo tiempo reconoce sus habilidades y capacidades, y ayuda a que el estudiante también las identifique. Esto le debería dar sentido a la escuela como medio de potenciación del individuo, de fortalecimiento de su personalidad, autonomía y crítica. No obstante, a pesar de haber un reconocimiento del "otro - estudiante" por parte de este grupo de docentes, los maestros no sienten que en los niños y jóvenes haya proyectos ni que tampoco tengan muchas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida, es decir, ni los profesores ni los alumnos tienen esperanzas en un mejor futuro para la población estudiantil.

El segundo tipo de docentes es aquel que se aparta de los estudiantes y los señala a causa de su bajo rendimiento académico o de su mal comportamiento disciplinario. Para este tipo de profesor, la sanción es su principal herramienta para relacionarse y educar a sus estudiantes. El observador del alumno se convierte en un listado interminable de quejas. Su actitud, antes que generar respeto y fomentar canales de comunicación, bloquea la relación del estudiante con la institución a la que termina percibiendo como una represora más, igual que su familia y su medio social. La educación se vuelve sinónimo de represión y pierde su sentido y el interés de los alumnos, y aunque la institución no se abandone, la función de la escuela no se cumple, sólo se presta para contener y "salvaguardar" niños y jóvenes en alto riesgo cuya permanencia depende de estar al lado de sus pares y no del conocimiento.

El clima escolar no solamente se compone de las interacciones que involucren directamente al estudiante. Las relaciones entre los demás actores de la comunidad educativa también influyen en él. En Nazareth, las relaciones entre los docentes se caracterizan por el aislamiento. Aunque los profesores expresan tener relaciones de cordialidad, también reconocen que hay fragmentación del cuerpo docente en dos niveles. Uno corresponde a la ruptura entre el bloque de primaria y el de secundaria. Esta separación se refleja en el rompimiento entre el ciclo de primaria y el de secundaria para

los muchachos, que da lugar a una alta mortalidad académica en la secundaria, especialmente en el primer grado de la misma. Esta situación está evidenciando la necesidad de la conformación de un equipo, vale decir, de la ruptura del aislamiento entre docentes para lograr articular los dos niveles de la básica con el fin de darle un sentido global.

El segundo aspecto del aislamiento está dado por la fragmentación del cuerpo docente en subgrupos que sólo se encuentran en momentos que no constituyen un proceso educativo completo, como las izadas de banderas, actividades culturales, etc. Los subgrupos no contribuyen en la consolidación de un proyecto común y permanente que articule la vida cotidiana de la escuela. Este aislamiento se refleja también en la desarticulación del trabajo de cada maestro con respecto al horizonte institucional.

Por su parte, la relación con la dirección tiene cierto grado de conflicto. La posición de la dirección frente a la vida de la escuela es poco flexible, se muestra muy referida a la normatividad, lo que impide en varios casos la adaptación de las actividades a los estudiantes y obstaculiza las iniciativas de los docentes. Aunque a nivel personal las relaciones son cordiales, no hay un verdadero trabajo mancomunado con el rector, lo cual es percibido por los docentes como verticalidad en la relación. Esta situación no permite que el rector se convierta en el eje articulador del trabajo de los docentes sino en un escollo para el flujo de actividades y programas, lo que implica una gran desmotivación para los profesores de la institución. Este desestímulo se refleja en su labor en la escuela que por la obligación de permanecer dentro de una norma rígida, puede convertirse en monótona y sin mayor significado.

Todas las relaciones de los actores al interior de la escuela tienen una característica común que es la desesperanza. Esta desesperanza parece ser fruto del contexto social y encuentra sustento en el estado de la educación distrital y nacional, lo cual ha llevado a perder los sueños no sólo de los estudiantes sino también de los docentes y directivas que no se constituyen como cuerpo para plantearse retos comunes que favorezcan a la población estudiantil. La desesperanza ha llevado a la institución a caer en un estado de inmovilidad en donde la actividad cotidiana y el funcionamiento de la escuela continúa sin tener ningún impacto en la vida de los actores que la conforman.

Las características de la población de la zona hacen que la relación entre la escuela y la comunidad sea tensa. La relación más cercana es con los padres de familia y aún en estos casos se limita a la entrega de boletines y al proceso de matrícula. El contexto social no ha permitido que la escuela logre una capacidad de convocatoria a los padres de familia. Es de anotar que la escuela en la mayoría de casos sólo se abre a los padres para dar el reporte del comportamiento negativo o bajo rendimiento de sus hijos. Esto puede dar lugar al castigo de los alumnos o al total desinterés por su trabajo escolar, que se traduce en desinterés de los mismos estudiantes.

El manual de convivencia en Nazareth es el documento que normatiza las relaciones de los estudiantes con los demás actores de la escuela. Reemplaza a la antigua figura del reglamento, y está lejos del concepto de convivencia que implica a todos los actores. Su construcción fue liderada por el equipo de orientación en conjunto con un grupo de maestros. La participación de los estudiantes se logró a través de encuestas, y aunque se aplica con cierta flexibilidad en consideración a las problemáticas de la población, sigue siendo un mero instrumento de sanción para los estudiantes, un instrumento de represión.

En síntesis puede decirse que el mundo de relaciones con el que se encuentra el estudiante en la institución se caracteriza por el aislamiento en todos los niveles. No se evidencia la importancia de tejer relaciones significativas entre todos los actores que se traduzcan en la forma en que se construya la convivencia, la participación y el reconocimiento del otro. Este aislamiento e indiferencia son fruto de la poca importancia que se le está otorgando a la educación para los niños y jóvenes de Nazareth, pues ella ya no se ve como una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida ni para construirse como sujetos, como tampoco se concibe que haya una alternativa diferente para ellos, es decir, se ha caído en la total desesperanza.

Conocimiento escolar

El estudiante sabe que para permanecer en la escuela debe apropiarse de ciertos contenidos que componen el conocimiento escolar. No obstante, la forma en que cada conjunto de actores entiende el conocimiento escolar es radicalmente diferente, al punto de formar un abismo entre la representación de los estudiantes y la de los docentes.

Para los estudiantes, los contenidos obligatorios de la escuela son irrelevantes, carecen de aplicabilidad en la vida cotidiana y son simples requisitos para obtener un título que no siempre es considerado como necesario. Para los docentes, el conocimiento escolar implica la utilidad para la formación integral. Entre estas dos perspectivas hay, más que un abismo, una contradicción total.

Se puede suponer que esta tensión se debe en parte a la relación entre profesores y estudiantes que se había descrito anteriormente, y a la desarticulación del trabajo docente. Estas dos cosas, unidas a la obstaculización de las iniciativas de ciertos docentes, hacen que el aprendizaje en el CED Nazareth se torne en exceso academicista, monótono y poco significativo.

Los estudiantes por ello perciben su escuela como tradicional, y a pesar de que los docentes conciben la lúdica y otras estrategias como herramientas pedagógicas, los alumnos no encuentran mayores innovaciones pedagógicas en su institución que hagan llamativo el aprendizaje, que lo conviertan en útil.

La institución en general no se plantea retos educativos, no por falta de capacidad, sino por la idea arraigada de la ausencia de oportunidades para la población estudiantil. Se

crea entonces un círculo vicioso en donde los docentes no encuentran motivación para su labor porque suponen que no tendrá un impacto dadas las condiciones sociales dominantes de los estudiantes, y los alumnos no encuentran motivación porque las formas de aproximarlos al conocimiento y el conocimiento mismo son monótonos e inútiles para su vida cotidiana y su futuro.

Por otro lado, el conocimiento escolar adquiere diferentes características en la primaria y la secundaria. En el primer ciclo, los contenidos están más definidos dentro de la lectoescritura y las bases de las matemáticas. En secundaria, en cambio, los contenidos no están claros y el conocimiento se fragmenta en las asignaturas que no tienen mayor conexión entre sí. El alto índice de mortalidad académica tiene mucho que ver con este cambio radical entre ciclos que confunde y desmotiva a los estudiantes.

Curriculum

El estudiante se encuentra con la fragmentación del conocimiento reflejada en el plan de estudios. A pesar de que la construcción del mismo tiene unas bases formales claramente establecidas, donde el eje articulador debe ser el consejo académico, en la realidad esto no funciona así pues no hay trabajo interdisciplinario. Las áreas se juntan en departamentos que son: Ciencia y Tecnología, Humanidades, Recreación y Deportes, y Sociales. Estos departamentos cubren diferentes áreas cada uno. No obstante, los departamentos no tienen un propósito significativo que oriente y articule todas las áreas que le pertenecen y entre ellos tampoco existe un horizonte común.

El PEI, que debería cumplir esa misión, está definido de acuerdo a la normatividad y no se constituye en el camino que recorren las asignaturas. Su objetivo de disminuir el nivel de agresividad, si bien es importante, no llega a concretarse en un material específico que guíe el desarrollo de cada asignatura. Además deja de lado la construcción de un sujeto, no sólo no agresivo sino también crítico y capaz de mejorar su calidad de vida. Los subproyectos del PEI solamente determinan actividades desarticuladas sin mayor significado para el proceso educativo.

Esta ausencia de articulación del plan de estudios fomenta la pérdida de proyectos que se están llevando a cabo en la institución pero que no se extienden a todo el cuerpo docente no sólo por falta de espacios para ello, sino también porque los mismos profesores no esperan de sus proyectos un impacto sobre la vida de sus estudiantes. Esto lleva a una pérdida importante del potencial del docente para la institución cuya gestión es lenta y encuentra en la norma más que en los estudiantes su razón de ser.

Evaluación

Cuando el estudiante va a ser evaluado, la valoración a la que se enfrenta es el reflejo de la formación academicista típica de la institución y de la desarticulación del conocimiento escolar y el plan de estudios. Los indicadores de logro son definidos de manera

desarticulada y no hay un análisis sobre los mismos. De esta forma, la evaluación, al igual que el plan de estudios, pierde sentido, es sólo una forma de indagar si el estudiante puede repetir la información que el docente le ha transmitido pero no impulsa el desarrollo de habilidades ni de procesos de pensamiento.

Por otro lado, el fracaso en la evaluación tiene dos caras. Por un lado, los criterios de aprobación y reprobación permiten considerar las problemáticas de los muchachos como un factor que incide en su rendimiento. Esto es positivo en tanto considera al estudiante como un ser integral, no obstante, también está reflejando la desesperanza que tienen los docentes sobre los alcances posibles para estos niños y jóvenes. Las oportunidades de recuperación, no sólo a nivel académico sino también a nivel comportamental, no sirven para la reflexión de la escuela sobre su propia acción, sino que ponen al fracaso escolar como responsabilidad exclusiva de los estudiantes y sus familias, o como consecuencia directa de su condición social. La firma de compromisos y los procedimientos establecidos en el manual de convivencia son ejemplos de ello.

Cultura institucional

A través de la cultura académica, los estudiantes se encuentran con la cultura institucional que se entiende como el "conjunto de significados y comportamientos establecidos como patrones de conducta que orientan y controlan el comportamiento individual. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada" (BERGER Y LUCKMAN, 1967). La escuela como institución social define unas costumbres, rutinas, ritos, tradiciones, etc., que condicionan las interacciones y las posiciones de los individuos que pertenecen a ella.

Bajo esta perspectiva, los elementos principales que aparecen en la institución son la historia institucional, los procesos de gestión y la cultura docente.

Historia institucional

El estudiante llega a una institución que tiene una historia que la marca. También, a lo largo de su vida escolar, contribuye a la construcción de esa historia. El CED Nazareth surge, como la mayoría de los centros educativos de la zona, por la necesidad manifiesta de la comunidad. En principio, la escuela fue construida por la comunidad misma y luego fue cedida a la Secretaría de Educación.

En su primera etapa, la institución prestaba servicios solamente para la educación básica primaria. La comunidad jugaba un papel importante no sólo como apoyo a la escuela sino también como receptora de servicios de la misma. La contribución se daba en dos direcciones. La población estudiantil era más accesible y el trabajo entre los docentes era mancomunado con grandes proyectos que articulaban toda la labor escolar.

No obstante, el contexto social del centro se transformó. La población se hizo inestable. La pobreza se hizo más aguda y la inseguridad se extendió y se agravó en el sector. Esto también se convirtió en un factor para que la escuela se cerrara a la comunidad. En últimas se perdió el vínculo entre las dos partes.

El cambio radical en Nazareth se dio a partir de la ampliación de cobertura a la secundaria. Aunque este proceso se desarrolló gradualmente, la institución nunca tuvo proyección hacia ese segundo ciclo. Incluso en la actualidad, el centro educativo conserva la identidad de escuela primaria, mientras que la secundaria aparece como desarticulada de todos los procesos institucionales. En este punto hay que tener en cuenta que la ampliación de la cobertura en este centro fue una medida impuesta por la SED luego de que el grupo de docentes llegara a la decisión común y manifiesta de no extenderse a la secundaria. Esto puede explicar en parte la falta de proyección de la institución para este cambio.

El trabajo docente no está guiado por parámetros generales que le den identidad a la escuela. Todo esto influye directamente en la formación de los estudiantes de secundaria que se confunden al entrar en contacto con el cambio de un bloque compacto a la desarticulación total, razón por la cual pierden el interés en la educación.

Con el crecimiento en número y en edad de la población estudiantil y el cambio del contexto, los problemas crecen también; la institución va perdiendo la confianza en prestar un servicio efectivo que tenga impacto en la población y termina por ampararse en los paradigmas de la escuela tradicional, cuya función es transmitir información. Por tanto, la escuela pierde totalmente el sentido para los estudiantes adolescentes y para la comunidad que no ven en ella ningún servicio que incida en su calidad de vida de forma significativa.

Procesos de gestión

Los procesos de gestión están en el trasfondo de la vida cotidiana. Ellos la orientan, le ponen límites, le sirven de estructura. En el CED Nazareth, estos procesos se caracterizan por un excesivo apego a la norma que si bien brinda una estructura clara para la institución, no da flexibilidad al funcionamiento de la misma ni le sirve para trazarse retos y objetivos comunes. En Nazareth es más importante la norma y la estructura que el propósito y la función, e incluso que la misma población estudiantil. Esto se evidencia en la ausencia de orientaciones concretas para el trabajo de los docentes y de una identidad clara del centro educativo pensada para guiar a los niños y jóvenes en la construcción del sujeto social.

La dirección tiene varias carencias. Una de ellas es la falta de un coordinador académico y un coordinador de convivencia. La coordinación académica hasta el momento se ha venido desarrollando por parte de las orientadoras que prácticamente dinamizan todos los proyectos de la institución. No obstante, falta aún una participación más activa de los

docentes en la articulación de los procesos pedagógicos y en la construcción de la identidad de la escuela. La coordinación de convivencia ha sido encargada a un docente de la institución, lo cual le ha impedido seguir con su labor docente acostumbrada, y tampoco le ha permitido a la institución tener un proyecto consolidado de convivencia.

Otra carencia de la dirección es su falta de gestión, especialmente de procesos pedagógicos. La administración del centro se rige estrictamente por la norma desplazando la importancia de la realidad del contexto de la institución. No ha logrado un trabajo integrado con su cuerpo docente y por tanto no se ha alcanzado una identidad ni un propósito común, sólo se llenan los requisitos que cumplen con las normas.

Todo lo anterior se refleja en una evaluación institucional sin mucha reflexión sobre la escuela misma. Falta despertar inquietud de cambio y adaptación a las nuevas exigencias del contexto sin perder la función de la educación para romper con la desesperanza característica de la institución. Esto se refleja en los estudiantes a los que se les brinda un servicio que no suscita en ellos interés ni inquietud, y que por tanto, no construye una actitud crítica.

Cultura docente

La cultura docente es el prisma a través del cual los profesores leen la escuela y su labor. Por tanto, este elemento media su relación con el mundo de la educación. Para los docentes de Nazareth parece haber un abismo irreconciliable entre el "deber ser" de la educación y su realidad. La escuela debería formar ciudadanos productivos y críticos, y a cambio reproduce individuos pasivos y poco competentes por culpa de la pobreza del contexto y las políticas educativas y sociales en general, de acuerdo con lo que ellos argumentan.

Esta visión sobre la educación y la escuela en contextos marginales ha dado lugar a una desesperanza en los docentes que transmiten a los estudiantes. De ahí que la institución atraviese un estado de quietud, ya que la desesperanza no permite el cambio, se porta indiferente ante las iniciativas que surgen de la misma escuela. La falta de innovación se traduce en la monotonía de todas las dinámicas del centro y a la pérdida de sentido no sólo de los estudiantes frente a la educación sino también de los docentes frente a su labor.

Esto unido a la incapacidad de secretaría de educación de generar mecanismos que apoyen la labor docente, genera en los profesores un sentimiento de abandono y de ser culpabilizados de la crisis de la educación. Este malestar afecta su desempeño y por tanto la función de la escuela siendo los estudiantes los principales afectados.

Bajo esta perspectiva el CED Nazareth ha perdido su función. Tal como lo perciben los docentes, la educación antes que ser un medio para mejorar la calidad de vida, se convierte en un instrumento para la reproducción de la pobreza y de las clases. Sin

embargo, la "educación para pobres" es un imaginario que no sólo está presente en las políticas sino que se ha extendido a las instituciones como Nazareth donde la desesperanza se está encargando de reproducir la pobreza al no reconocer a los sujetos como capaces de salir de este círculo.

Cultura experiencial

Del encuentro con los anteriores elementos de la cultura escolar se recompone la cultura experiencial, que se entiende como "la configuración de significados y comportamiento de alumnos inducidos por el contexto que viven previo, paralelo y en la escuela" (PÉREZ, 1994). Esta perspectiva hace importante conocer todos los procesos anteriores para comprender con qué se relacionan los estudiantes desde sus esquemas básicos y cuáles son los nuevos elementos que integran su cultura, ya que ellos son los principales afectados en el fenómeno de deserción - retención, y también son la razón de ser de la escuela, en tanto ella se haga consciente de su misión de socializar las nuevas generaciones.

A partir de esa concepción y de la ruta que se ha descrito hasta ahora en el CED Nazareth, se definen tres aspectos de la cultura experiencial: modelos y valores, intereses y expectativas, y actitudes y disposiciones. Estos aspectos muestran cómo la desesperanza de la escuela se está encargando de reproducir aquello según el discurso tendría que combatir. Es decir, la institución renunció a hacer resistencia a la marginalidad y la injusticia social.

Modelos y valores

A pesar del paso por la escuela, para los estudiantes del CED Nazareth la violencia y la agresión siguen siendo casi las únicas formas de resolver los conflictos. Esto se expresa en la existencia de sitios donde sucede el ritual de la pelea, como "el Cuadro". Se dice ritual porque una vez se ha pactado alguna, todos los actores están pendientes de sus sucesos. Casi se puede hablar de una "calle de honor" para los contrincantes. Todos asisten al escenario donde se inicia la riña y al momento de aparecer alguna figura de autoridad de la escuela, los estudiantes desaparecen, huyen. Al día siguiente la dinámica escolar sigue su curso normal sin ningún comentario sobre el asunto, y así se repite cada vez que se presenta la ocasión.

Por otro lado, los estudiantes siguen teniendo las mismas necesidades con las que ingresaron a la escuela. Carecen de afecto y reconocimiento y no logran una construcción de sí mismos como sujetos sociales valorados.

Esta continuidad de su precaria situación a nivel emocional, unido a la irrelevancia de lo que aprenden en la escuela los constituye en individuos indiferentes y llenos de desesperanza. Su única prioridad, al igual que la de sus familias es sobrevivir, y para ello, tienen que aprender a defenderse por medio de "la ley del más fuerte".

La escuela entonces se convierte en el sitio de encuentro con pares y el único lugar apto para el juego y la distracción. Pierde su sentido como instancia de socialización de nuevas generaciones, es decir, como preparación para el mundo de la vida con capacidad de mejorar sus condiciones.

Intereses y expectativas

La desesperanza determina todos los intereses y expectativas de los muchachos. Aunque hay que reconocer que algunos todavía piensan en tener una profesión, muchos creen que la única opción es encontrar una actividad que les represente dinero incluso si ella transgrede el ámbito de lo legal.

A pesar de esto, no se pueden desconocer las resistencias a este estado de cosas. Un ejemplo de ello es cómo los jóvenes aún hacen evidente su interés por lo lúdico y la expresión artística y corporal. Este parece ser un medio para manifestar sus problemáticas y desahogarse de ellas. Otro ejemplo es su actitud de rebeldía frente a lo preestablecido, especialmente el mundo adulto y sus normas, que incluyen las normas de la escuela, las cuales son percibidas como ajenas, como imposiciones que no reconocen sus intereses y gustos.

Por último, los estudiantes no renuncian a su búsqueda de reconocimiento, afecto y respeto. Por eso son importantes sus relaciones con los pares, el noviazgo, las pandillas y todo lo que signifique la aceptación del "otro".

La escuela no la entienden como un medio que los acoja. Por el contrario, es parte de un mundo adulto que los señala y discrimina, un mundo que no les ofrece posibilidades y que los retiene en la pobreza y la ausencia de oportunidades.

Actitudes y disposiciones

Los elementos anteriores determinan las actitudes y disposiciones de los estudiantes del CED Nazareth. Un aspecto fundamental es la influencia que ejercen en su autopercepción. Los jóvenes se sienten abandonados, señalados y discriminados. Perciben que su única posibilidad de sobrevivir es no mostrar sus debilidades y estar en permanente defensa de su "territorio".

El mundo alrededor parece atacarlos o ignorarlos, incluso la escuela, que los aburre y los señala. Aunque algunos docentes se preocupen por ellos, la desconfianza y la desesperanza no les permite responder a esta preocupación que termina por no tener impacto pues los intentos son aislados y no institucionales.

Su actitud frente a la escuela es ambivalente. Por un lado, les parece irrelevante en la medida en que el trabajo académico tiene poco sentido, y por otro, es su espacio de

encuentro con pares y lugar de juego, por tanto un lugar importante en su vida cotidiana. La escuela es entonces diversión y monotonía, pero en últimas se puede prescindir de ella si se encuentra un sitio donde haya reconocimiento y autonomía.

TIPIFICACION DE LA DESERCIÓN

Las estadísticas presentadas en el Anexo 4 muestran altos índices de deserción y reprobación para primaria y secundaria. Aunque estos datos tienen defectos dada la forma en que está diseñada la fuente de donde se obtiene (Formulario Dane), si es posible pensar que la institución tiene graves problemas de bajos logros y abandono de la institución.

Igualmente, se presenta un fenómeno de extraedad más evidente en la secundaria y con tendencia al aumento a lo largo del tiempo. Estas problemáticas están mostrando a la escuela la necesidad de reflexionar y rediseñar la forma y el contenido del conocimiento escolar para adaptarlos al contexto social de la población escolar y definir una estrategia que les permita atender las diferencias de edades sin excluir a ningún estudiante.

El cuadro en el Anexo 5 presenta un panorama de factores asociados a la problemática de la deserción y define diferentes tipos de la misma que se desarrollarán a continuación.

Abandono escolar

El abandono escolar en el CED Nazareth se entiende como la renuncia temporal o permanente a la asistencia a la escuela. Este tipo de deserción es significativo en la institución tal como lo indican el cuadro en el Anexo 4 y las estadísticas. En la mayoría de casos está referido a causas externas a la escuela como la movilidad de la población y algunos efectos de la pobreza como el trabajo infantil y la supervivencia como la única prioridad de los grupos familiares.

En cuanto a la gobernabilidad de la institución sobre estos factores, el abandono también puede darse por la insatisfacción de necesidades afectivas, de reconocimiento y aceptación que pueden desembocar en una mayor vulnerabilidad de los estudiantes por ingresar a pandillas y al consumo de drogas, espacios donde esas necesidades pueden ser percibidas por los estudiantes como mejor satisfechas que en otros espacios como la escuela y la familia. Estos factores asociados están mostrando la urgencia de que la institución cambie y cumpla exigencias que antes no le eran demandadas como, en este caso, cubrir el déficit afectivo de los niños de sector marginal. Darse a esta tarea debe hacerse teniendo en cuenta que no se puede por ello dejar de lado en la escuela la importante función de desarrollar competencias y construir el sujeto más allá de cubrir sus necesidades afectivas. De no ser así, se daría paso a la reproducción de la pobreza e igualmente la escuela perdería sentido.

Por otro lado, los estudiantes también abandonan la institución cuando el sentido que ésta tiene para ellos se pierde totalmente. En este caso, es posible que antes de renunciar, los estudiantes pasen primero por un primer tipo de deserción, es decir, la deserción del aprendizaje. En este punto, la escuela se está viendo obligada a reflexionar sobre sí misma teniendo siempre en cuenta su propósito de desarrollar en los individuos habilidades para mejorar su calidad de vida. Para esto, es necesario que en este contexto en el que está inmersa, cambie sus procesos para obtener resultados que le permitan a los estudiantes lograr cambios reales en su vida cotidiana.

Es importante anotar que la decisión de abandonar tiene dos caras. Los factores que no dependen de la institución normalmente son el motivo de decisión de las familias y no de los estudiantes. Este tipo de abandono se da tanto en primaria como en secundaria, no obstante, en el primer ciclo, esta clase de deserción es la más frecuente, dado que en esta etapa, asociada a la infancia, las carencias afectivas son más fáciles de satisfacer por la presencia de un solo profesor en el curso preocupado por todos sus alumnos; además en la primaria, la escuela tiene un sentido mucho más claro que en la secundaria.

Deserción del aprendizaje

Este tipo de deserción en la institución esta asociada a factores de la cultura institucional y académica. La deserción del aprendizaje se entiende como la pérdida del interés en el ámbito académico de la institución. Es de anotar que la formación en el CED Nazareth es esencialmente academicista y los contenidos de las asignaturas no parecen tener aplicación práctica en la vida cotidiana de los estudiantes.

A pesar de que este tipo de deserción está asociada a diferentes factores, al parecer, en este centro educativo depende fundamentalmente de la desesperanza que permea la institución desde los estudiantes hasta los docentes. Llama la atención ver cómo los profesores son conscientes de las carencias de la escuela pero aún así no ven posibilidades de cambio por causa del contexto en el que la institución le tocó estar. Esta desesperanza frena la inquietud por lograr una cohesión del trabajo de los docentes hacia un propósito significativo de la escuela, es decir, orientada a alcanzar un aprendizaje significativo para los estudiantes.

La desesperanza viene a mezclarse con otros factores como la falta de gestión y liderazgo de la dirección y su excesivo apego a la norma; y también con la dificultad de la relación de la institución con los estudiantes, la cual llega a señalarlos, retrocediendo en el proceso de construcción del sujeto.

De esta forma, es necesario que el centro ataque principalmente en su cultura académica e institucional para cortar la ruta que lleva a la deserción del aprendizaje y que posteriormente puede dar lugar al abandono escolar. Por tanto, es necesario rescatar el sujeto, vale decir, reconocerle sus habilidades y saberes como parte integrante y valiosa de la vida cotidiana de la escuela.

Deserción inducida por la institución

Este tipo de deserción no es muy alta gracias a la flexibilidad que otorga la institución en la aplicación del manual de convivencia, no obstante, no deja de ser un punto en el que la institución debe mirarse y cuestionarse a sí misma.

La deserción inducida por la institución se entiende como la renuncia obligada o exclusión de estudiantes por decisión de la institución. Tal decisión se toma cuando el alumno tiene un muy bajo desempeño académico sin mayores posibilidades, o cuando su comportamiento es repetitivamente nocivo para los demás miembros de la comunidad educativa.

Si bien es cierto que la institución debe tener ciertas reglas de juego y que en muchos casos este tipo de deserción es necesario, también hay que considerar que la expulsión puede estar más referida al trasfondo que tienen las reglas que al incumplimiento mismo.

La evidencia de lo anterior está sintetizada en el manual de convivencia que lejos de ser una guía que tome en cuenta las reglas de juego para todos los jugadores, es decir, todos los actores de la comunidad educativa, es un mero reglamento para estudiantes donde todos los otros actores diferentes a los estudiantes se vuelven árbitros que amonestan a través del observador del alumno. Además son pocos y carentes de significado los estímulos que se ofrecen a los estudiantes por un "comportamiento y rendimiento destacables".

Es necesario hacer énfasis en cómo la institución entiende el fracaso escolar como una responsabilidad exclusiva del estudiante. Las oportunidades de recuperación y la firma de compromisos dejan toda la carga al estudiante mientras la escuela olvida reflexionar sobre su participación en este fenómeno. No hay análisis de los métodos y estrategias con las que la institución acerca a los muchachos al conocimiento, y por ende, la escuela ignora si la eficacia de los procesos pedagógicos puede estar asociada a ello y no sólo a las carencias de los muchachos o su falta de esfuerzo.

Para lograr disminuir los niveles de bajo rendimiento académico que puedan llevar a una deserción de cualquier tipo, es imprescindible que la institución se mire a sí misma con la participación activa de todos los actores de la comunidad académica rompiendo su estado de desesperanza. La "participación activa" se refiere no solamente a la consulta que valide la puesta en marcha de un proceso, sino el involucrarse en la construcción del proceso mismo para constituir un objetivo común real y concreto que lleve a dar alternativas a estos niños y jóvenes, que en últimas son la razón de ser de la escuela.

1.9 LA ESCUELA DESARTICULADA
CED San Agustín
-Jornada de la tarde-

Dora Rivera y Claudia Díaz

Introducción

El enfoque teórico a partir del cual se desarrolló la investigación da lugar a los ejes de indagación que configuran el complejo entramado de la cultura escolar, entendida ésta como el "producto del cruce entre diferentes culturas" (PÉREZ, 1994) que son, la cultura social, la cultura institucional, la cultura académica y la cultura experiencial.

Es a través de este prisma que se hizo la lectura de la escuela por dentro, su vida cotidiana, y su relación con el fenómeno objeto de la investigación, vale decir, la deserción - retención escolar. A partir de lo anterior se desarrolla el análisis de la información recolectada en la fase de trabajo de campo.

En dicha fase, se realizaron seis entrevistas a docentes, dos a profesores de la básica primaria y las restantes a profesores de la secundaria. Adicionalmente se desarrolló un trabajo de grupo focal con treinta y dos docentes. Las entrevistas en grupo se aplicaron al equipo de orientación, y a dos cursos de la secundaria de 24 y 20 alumnos respectivamente. Se aplicaron entrevistas individuales a diez estudiantes más también de secundaria y ocho de primaria. En cuanto a la revisión documental, ésta cubrió los siguientes documentos: diagnóstico institucional, encuesta socioeconómica a padres de familia, historia institucional, registros sobre el desarrollo del PEI, manual de convivencia, y evaluación a docentes por parte de estudiantes.

Las entradas del diario de campo se extienden desde el 05 de Octubre hasta el 16 de Noviembre de 2000. Además se revisaron las estadísticas de deserción de los años 1998 y 1999, para dar una breve dimensión cuantitativa del fenómeno.

El informe se desarrolla a partir de un esquema definido como una ruta que recorre el estudiante en su vida escolar. Esta aproximación intenta abordar de manera holística todos los factores asociados, procedentes de los diferentes contextos que afectan la actividad escolar y al estudiante, en particular la deserción - retención. Se entiende que tal problemática no tiene una evolución lineal ni unívoca, sino que en ella se resumen varios caminos que llegan al mismo punto, no todos dependientes de la escuela, pero sí con algunos en los cuales ella tiene injerencia.

A continuación, se desarrolla la ruta interpretativa que guía la comprensión del fenómeno de la deserción/retención en el CED San Agustín.

Cultura social

De acuerdo con los postulados de Pérez Gómez, la cultura social se entiende como el "conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social" (PÉREZ, 1994). A partir de esta definición se profundiza en cuatro aspectos del contexto social: contexto familiar, contexto barrial, contexto local y políticas educativas.

Contexto familiar

Las familias de los estudiantes del CED San Agustín se caracterizan por el surgimiento de nuevas conformaciones de familia que muestran la disolución de la familia tradicional para dar paso a uniones de pareja temporales, familias numerosas, madresolterismo, entre otros. Vale decir que muchos de los niños y jóvenes no viven con sus padres y esta figura es reemplazada por otros familiares como abuelos, tíos, padrinos, etc. Este factor afecta la estabilidad en el lugar de domicilio de los estudiantes, siendo muchas veces causa de movilidad espacial por cambio de residencia, y por tanto de abandono del centro educativo. Este aspecto se atribuye a causas externas al niño o joven quien no toma la decisión de estos cambios, pero se ve afectado por ellos pues la alta movilidad le impide que desarrolle sentido de pertenencia a la institución.

Otro aspecto relevante es la situación socioeconómica de las familias de este sector que presentan altos índices de desempleo, subempleo y empleo informal, lo cual también incide en una tasa elevada de pobreza, y por tanto de desnutrición, NBI y trabajo infantil. Estos factores inciden en la posibilidad de permanencia en la escuela, pues la educación deja de ser una prioridad para las familias dando paso a necesidades relacionadas con la supervivencia.

Otras problemáticas que afectan a muchas de las familias del sector son el alcoholismo, la drogadicción y la violencia intrafamiliar. Esto, unido a los factores anteriores, afecta la estabilidad emocional de los estudiantes, y por tanto su desempeño social y académico, que aunque no resulte en abandono escolar, sí puede dar lugar a una permanencia pasiva en la escuela, especialmente en el aula, lo cual puede interpretarse como otra cara de la deserción.

Frente a esta problemática la escuela se percibe como impotente para generar estrategias que contrarresten los efectos de esta situación que se extienden a algunos de los estudiantes influyendo de forma negativa en su trabajo escolar. No obstante, sí hay un interés por atender estas condiciones, pero se reconoce que desde el paradigma de la escuela tradicional esto no es posible.

Cultura académica

Después de este panorama general, los estudiantes se encuentran con un segundo escenario que es la escuela, en donde la primera instancia de mediación con los niños está

dada por la cultura académica, que se entiende como "la selección de contenidos destilados de la cultura pública materializados en el trabajo en la escuela que conforman el aprendizaje de las nuevas generaciones" (PÉREZ, 1994). De acuerdo con los hallazgos se definen cuatro aspectos que aparecen como fundamentales en la constitución de la cultura académica.

Interacciones sociales

Las interacciones sociales son un componente de la cultura académica en la medida en que definen pautas de socialización y el clima institucional, por tanto el afianzamiento de la personalidad y bienestar de sus actores.

La relación entre los directivos y los docentes depende del grado de conocimiento y familiaridad entre el director y cada docente. Esto presenta un panorama donde la comunicación puede ser fluida con algunos docentes dependiendo de la situación en la que se vean involucrados los dos actores. A partir de esto se dificulta la exigencia hacia los docentes que se observa por parte de los mismos como verticalidad y autoritarismo. Esta diferente significación que se le da a la relación puede interpretarse como problemas de la comunicación que no permiten consenso ni fluidez en la organización de la institución y por tanto afecta la labor de la escuela frente a los estudiantes.

Por otro lado, la relación entre directivos y estudiantes se caracteriza por el aislamiento, la indiferencia y la falta de comunicación en la secundaria, mientras que en primaria el vínculo es mucho más afectivo y expresa mayor preocupación del director por los niños. De todas formas, la relación se ve sujeta al acatamiento de la norma y al señalamiento del estudiante frente a los padres de familia cuando éstos presentan problemas disciplinarios y académicos.

La relación entre pares docentes se matiza por una diferenciación entre docentes nuevos y antiguos, fragmentando el cuerpo docente en grupos entre los cuales la comunicación es escasa. Existen dos niveles de separación, la primera es entre el bloque de primaria y el de secundaria, y la segunda entre docentes antiguos y docentes nuevos. Este aislamiento dificulta el trabajo conjunto pensado hacia el proceso global de los estudiantes y hacia el horizonte de la institución.

En las relaciones entre pares estudiantes tiene gran influencia el contexto social. El trato se caracteriza por la agresividad y la violencia que reflejan el medio en el que viven. El conflicto se hace más agudo entre las mujeres que entre los hombres, lo cual hace importante ir más allá de lo observable en este fenómeno para ahondar en las problemáticas que lo producen. En algunos casos, el conflicto llega a ser tan crítico que los involucrados son excluidos de la institución con base en la sanción, lo cual puede entenderse como otra cara más de la deserción.

No obstante, también hay que reconocer la importancia para los estudiantes de los vínculos que establecen con algunos de sus pares, los cuales los hacen generar cierto sentido de pertenencia a la institución aunque éste no se vincule con el aspecto académico.

La relación entre docentes y estudiantes es tal vez la más crítica en el fenómeno objeto de la investigación. Hay que señalar que en algunos casos, esta relación está mediada por el poder. El docente tiene el poder frente al estudiante, es decir, el poder de aprobarlo o reprobarlo, de decidir las actividades que se realizan, de definir la permanencia en la escuela del estudiante, entre otros. Los estudiantes perciben estas "facultades" de los docentes como maltrato y subestimación, lo cual les hace perder el interés en la participación activa en la vida de la escuela, donde sienten que no son tomados en cuenta.

Por otra parte, para los estudiantes es de suma importancia, más que las relaciones académicas, los lazos afectivos que establecen con sus profesores. Estas relaciones son exitosas cuando se generan a través del respeto que el docente despierta gracias al diálogo, el reconocimiento del "otro" como igual y la comprensión y el interés que demuestre por las problemáticas de sus estudiantes. En estos casos, este tipo de interacción puede tomarse como una estrategia de retención que fortalece la función de la escuela en la socialización y en la construcción del sujeto.

Es importante señalar que para el bloque de primaria se establecen lazos afectivos más fuertes que en la secundaria, dado que el profesor permanece más tiempo con los alumnos, no obstante, esta relación tiene otra expresión. Además de la afectividad que se genere entre el niño y el docente, también se encuentran casos opuestos donde el niño es señalado por problemas cognitivos o disciplinarios, lo que puede inferir en el desarrollo de la autoestima y en la pérdida de interés en el trabajo escolar y la permanencia en el aula. Este señalamiento puede llegar a casos extremos convirtiéndose en maltrato físico y psicológico, causando miedo y resentimiento en los alumnos. El maltrato es entendido por los docentes como un recurso que contribuye a la formación de los estudiantes en la norma, es decir, como una exigencia disciplinaria, desconociendo así los efectos negativos de estas acciones sobre la autoestima.

En cuanto a la relación entre padres de familia y la institución, la comunicación está limitada a cuatro momentos: la consecución del cupo y el proceso de matrícula, la entrega de boletines, la citación para procesos de orientación con el equipo de apoyo y los docentes, y la citación para la aplicación de sanciones. Por parte de los padres, la respuesta a la convocatoria de la escuela es baja debido a la falta de tiempo y de interés porque no comprenden la importancia de su participación en el proceso educativo de sus hijos.

La representación que los padres manejan de la escuela tiene dos facetas. Una es la de escuela guardería, en donde sus hijos "se salvan de los peligros del afuera". Por otra, se

entiende la función de la escuela como un banco en donde consignan a sus hijos para al finalizar el proceso recibirlos con el valor agregado de la educación.

Hay que reconocer que esta actitud de los padres se debe en parte a su bajo capital cultural²⁰ que les impide considerar que tienen los conocimientos necesarios para apoyar el trabajo escolar de sus hijos, y a su condición económica donde la supervivencia es casi la única prioridad.

Dado que el manual de convivencia se constituye en documento parámetro para regir las interacciones en la institución, es importante considerar sus características para entender la importancia que se le da a las relaciones dentro de la escuela.

El manual de convivencia del CED San Agustín retoma la antigua figura del reglamento pues su función principal es definir las normas necesarias que deben seguir los estudiantes y sus padres para permanecer en la institución. Los otros actores de la comunidad educativa no son considerados por el manual, es decir, que no hay requerimientos ni derechos explícitos que los comprometan en la conformación del clima de convivencia en la escuela.

El documento tiene esencialmente un carácter punitivo con algunos matices de reconocimiento con estímulos o incentivos que no llegan a ser significativos para los estudiantes. El manual se constituye en un listado de requerimientos dirigido únicamente a los estudiantes desconociendo en algunos casos sus intereses y expectativas. Además, algunas de las exigencias como el horario, la presentación personal, buen trato, respeto, entre otras, no se hacen extensivas a los demás actores de la escuela, lo cual es considerado por los estudiantes como injusto y carente de fundamento,

Estas características del manual van haciendo que el estudiante pierda el sentido que tiene la escuela como instancia donde sucede el proceso de construcción del sujeto social y su sentimiento de pertenencia a la institución.

No obstante hay que reconocer que la aplicación del manual tiene cierta flexibilidad en atención a las problemáticas de la población estudiantil, en donde es vital la mediación del equipo de apoyo de la institución y de los docentes que conocen la situación de los estudiantes. Además, ya se está generando una cierta consciencia de que el manual debe contener los parámetros de acción y relación de toda la comunidad educativa, y por tanto, su construcción debe basarse en acuerdos entre los actores.

²⁰ "El capital cultural puede darse en tres formas: en estado *encarnado*, es decir, en forma de disposiciones duraderas mentales y corporales; en estado *objetivado*, en forma de bienes culturales (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc.), que son la huella o la realización de las teorías o críticas de esas teorías, problemáticas, etc.; y en estado *institucionalizado*, una forma de objetivación que debe ser puesta aparte porque, como se ve en el caso de las calificaciones educativas, confiere propiedades completamente originales al capital cultural que presume garantizar" (BOURDIEU, 1986)

Conocimiento escolar

Las representaciones de los docentes y estudiantes acerca del conocimiento escolar están separadas por un abismo. Los docentes conciben el conocimiento como un complemento del proceso cultural que permite interpretar y modificar la realidad, mientras que los estudiantes perciben el conocimiento como la transmisión de una información monótona e inútil. Esto indica una separación entre el "deber ser" y la práctica cotidiana de las labores académicas, en donde el docente se constituye en un "transmisor de datos" que utiliza métodos tradicionales poco atractivos para los estudiantes como son la copia de textos, las tareas extensivas y repetitivas carentes de sentido, la repetición memorística, etc.

No obstante los estudiantes reconocen que algunos docentes se preocupan por aproximarlos a contenidos significativos que despiertan su interés y su capacidad de crítica y construcción de criterio. Estos docentes son considerados como orientadores o mediadores entre el conocimiento y el estudiante a través de estrategias y dinámicas como la lúdica, los talleres, el diálogo, la reflexión, entre otros.

Esta diferencia entre lógicas pedagógicas deja ver que no existe un enfoque pedagógico unificado y que la autonomía del docente se confunde con aislamiento, fragmentación del conocimiento, que produce la pérdida de sentido e interés de los estudiantes por algunos de los contenidos académicos que son de suma importancia para la formación de competencias básicas.

La eficacia de los procesos pedagógicos está relacionada con lo anterior haciendo visible un mayor rendimiento en la primaria donde los contenidos están más definidos en torno a la lectoescritura y las bases de las matemáticas. En secundaria en cambio, los resultados son más pobres debido a dos factores. Uno, el cambio radical entre las lógicas pedagógicas de la primaria y la secundaria, donde se encuentran con todo tipo de profesores con diferentes métodos y enfoques; y el segundo, la falta de claridad de los contenidos académicos en la secundaria y su fragmentación en once asignaturas.

Curriculum

La fragmentación del conocimiento ya expuesta en el punto anterior tiene su efecto en la construcción del plan de estudios que se presenta desarticulado de la realidad y del trabajo de cada docente. El desarrollo del programa de cada asignatura depende del criterio individual del profesor ya que no hay trabajo por áreas que defina un propósito significativo para cada una de ellas.

Sin embargo, existen ciertos vínculos entre el trabajo de algunas asignaturas pero éstos no se deben a la organización formal del plan de estudios sino a la iniciativa particular de

docentes, que muchas veces se relacionan con proyectos individuales desarrollados en el marco de un programa de Formación Permanente de Docentes.

El centro educativo se preocupa por desarrollar proyectos de educación física, expresión corporal y artística que resultan motivantes para algunos alumnos teniendo mayor éxito en la convocatoria que muchas asignaturas del currículum.

Evaluación

La evaluación en el CED San Agustín tiene como propósito fundamental promocionar a los estudiantes. Busca calificar las actividades escolares tales como tareas, pruebas estándar, revisión de cuadernos, y comportamiento, que se constituyen en indicadores de logros.

El fracaso en la evaluación es atribuido por los docentes a factores externos a su labor, principalmente al medio social, y se constituye en responsabilidad única de los estudiantes. A pesar de las oportunidades de recuperación que se da a los alumnos cada semestre y al final del año, la institución no reflexiona sobre su participación en el fracaso escolar en consideración a que atiende una población que requiere un proceso especial, que la lleve a tener oportunidades iguales a las de cualquier ciudadano.

Un ejemplo de lo anterior es la atención que se le dio al curso 604 en relación con los fenómenos de repitencia y extraedad, al poner a todos los estudiantes que sufren esta problemática juntos, sin un análisis más profundo de la situación que llevara a definir una estrategia más efectiva, pues la usada no logro ningún éxito. En este sentido, la institución debe ser más reflexiva en cuanto a las acciones, medidas y estrategias que implementa frente al rendimiento académico y al fracaso escolar.

Una aspecto positivo del proceso de evaluación en el centro educativo es la pertinencia del enfoque que le da el equipo de apoyo. Este da lugar a la exigencia de la valoración y seguimiento del proceso completo del año escolar y no solamente de los resultados finales, además de la consideración de las problemáticas particulares de cada alumno. Cabe anotar que este procedimiento es apoyado por los docentes, quienes en algunos casos también conocen de cerca la situación de los estudiantes

Cultura institucional

A través de la cultura académica, los estudiantes se encuentran con la cultura institucional que se entiende como el "conjunto de significados y comportamientos establecidos como patrones de conducta que orientan y controlan el comportamiento individual. Las instituciones reflejan y hasta cierto punto mediatizan los valores y las relaciones sociales de una sociedad determinada" (BERGER Y LUCKMAN, 1967). La escuela como institución social define unas costumbres, rutinas, ritos, tradiciones, etc., que condicionan las interacciones y las posiciones de los individuos que pertenecen a ella.

Bajo esta perspectiva, los elementos principales que aparecen en la institución son la historia institucional, los procesos de gestión y la cultura docente.

Historia institucional

A pesar de que el crecimiento del CED San Agustín ha sido una respuesta a los requerimientos y necesidades de la comunidad, la relación de la escuela con ella se ha deteriorado en este proceso. Esto se debe en parte a la paulatina pérdida de participación de la comunidad en el crecimiento de la institución y a la ausencia de estrategias de acercamiento y comunicación propuestas por el centro educativo.

El aspecto más crítico en el proceso de transformación de la institución ha sido la transición de la escuela de básica primaria a la básica secundaria que se hizo sin ninguna proyección en lo relacionado con la articulación del plan de estudios y en general con todos los elementos de la cultura académica. Este proceso ha generado fragmentación entre los dos ciclos de la básica, pues se conciben como dos bloques que no tienen un eje articulador que los oriente hacia un propósito común. Es de anotar que la secundaria aún no se consolida como un bloque, ni como un equipo de trabajo, lo cual se debe, además de la falta de proyección, a que gran parte del cuerpo docente es nuevo y a que por parte de la coordinación académica apenas se está empezando a gestar una propuesta de trabajo conjunto.

La desarticulación de la institución entre los dos ciclos se relaciona estrechamente con la fragmentación del conocimiento y del plan de estudios, y por ende con el alto índice de fracaso escolar en el primer año de secundaria y la pérdida de sentido de la educación.

Procesos de gestión

La institución reconoce sus carencias y a partir de ello ha venido generando procesos de reconstrucción de la escuela en general. Esto se hace evidente en el liderazgo en la reconstrucción del PEI, la creación del hábito de evaluación de toda la gestión de la institución, normatización de procesos con docentes, reconocimiento de necesidades como la articulación del plan de estudios y la organización del trabajo docente, entre otros. Estas actividades han dado lugar a espacios de discusión y reflexión sobre el quehacer de la escuela que a largo plazo pueden fortalecer la labor de la institución.

A este proceso subyace la preocupación por formar un ciudadano gestor con capacidades para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad, no obstante este aspecto aún no se ha formalizado. Este propósito está siendo trabajado por el equipo de orientación que además desarrolla otras actividades muy importantes como ser la instancia de mediación entre los estudiantes y la escuela, su liderazgo en la reconstrucción del PEI, el apoyo a estudiantes con déficit cognitivo y la atención a casos críticos. Cabe anotar que algunos docentes también se muestran inquietos por estos temas pero sus esfuerzos no se

organizan de manera sistemática para dar resultados más evidentes que trasciendan su trabajo individual hacia la institución.

No obstante se hace necesario superar algunos obstáculos para que el proceso anteriormente descrito fluya. En primer lugar, no se ha generado una comunicación fluida entre el director y el cuerpo docente, lo cual se traduce en aislamiento del rector quien se concentra sólo en las labores administrativas. Esto impide la constitución de un proyecto común.

Por otro lado, la desarticulación del trabajo docente no ha posibilitado la apertura de espacios de socialización de proyectos o experiencias educativas, impidiendo la retroalimentación de éstas y el enriquecimiento del cuerpo docente. No obstante, es una preocupación tanto de los docentes como de la coordinación generar estas oportunidades que les permita crecer como institución que presente alternativas efectivas para su población.

Cultura docente

La institución se encuentra encrucijada entre el “deber ser” y el “ser”. Si bien existe la consciencia de la labor que debe desempeñar en la construcción de sujetos sociales, aún se conservan paradigmas de la escuela tradicional que terminan por desconocer y despreocuparse por las capacidades, intereses y expectativas de los estudiantes. Esta situación contribuye a la reproducción de la pobreza y desigualdad de oportunidades. No obstante hay que reconocer que algunos docentes trascienden del “deber ser” a la práctica aunque sus esfuerzos no alcanzan a generalizarse en la institución, lo cual disminuye su impacto en la formación de los estudiantes.

Otro de los aspectos que vale la pena destacar es la relación de poder que se manifiesta entre docentes y estudiantes, fundamentada en la sensación de los primeros de ser “poseedores de las certezas”, de un conocimiento que merece mayor reconocimiento que el de los estudiantes. Este factor distorsiona la función de la educación convirtiéndola en cadena de transmisión de información.

Sin embargo, los docentes son conscientes de los imaginarios y significados que le dan los estudiantes a la escuela que en nada tienen que ver con el “deber ser” de la misma. Uno de estos imaginarios es la escuela como refugio de un “afuera” agresivo para los estudiantes, otro es la escuela como el espacio permitido para el encuentro con sus pares. No obstante, en algunos casos, los docentes no reflexionan sobre su responsabilidad en la generación de esos imaginarios sino que se los atribuyen al contexto.

Muchos de los docentes asocian la apertura al cambio con la edad y el tiempo en la docencia. En general los docentes jóvenes aparecen como más propositivos y con mayor tendencia al cambio. Esto se constituye en un factor positivo para el proceso de

fortalecimiento institucional del centro educativo dado que la mayor parte del cuerpo docente es joven.

Cultura experiencial

Del encuentro con los anteriores elementos de la cultura escolar se recompone la cultura experiencial, que se entiende como "la configuración de significados y comportamiento de alumnos inducidos por el contexto que viven previo, paralelo y en la escuela" (PÉREZ, 1994). Esta perspectiva hace importante conocer todos los procesos anteriores para comprender con qué se relacionan los estudiantes desde sus esquemas básicos y cuáles son los nuevos elementos que integran su cultura, ya que ellos son los principales afectados en el fenómeno de deserción - retención y también son la razón de ser de la escuela, en tanto ella se haga consciente de su misión de socializar las nuevas generaciones.

A partir de esa concepción y de la información recolectada en el CED San Agustín, se definen tres aspectos de la cultura experiencial: modelos y valores, intereses y expectativas, y actitudes y disposiciones.

Modelos y valores

Para los niños y jóvenes del centro educativo, las representaciones del mundo se forman a partir de la información que reciben de los medios de comunicación, especialmente la televisión y la procedente de su contexto social inmediato, en donde prima la "ley del más fuerte" como estrategia de supervivencia.

Esta actitud se refuerza en la escuela en el trato con los pares, dado que los estudiantes se enfrentan a un ambiente de indiferencia, desconocimiento e irrespeto con sus propios compañeros y algunos docentes. Esto se traduce en agresión, violencia y ausencia de diálogo en la resolución de conflictos. Este tipo de valores y formas de relación con el otro se mezclan con modelos externos que promueven la consecución de dinero fácil, lo que conlleva al paulatino desinterés por la educación y por últimas al abandono escolar.

No obstante, hay que reconocer que los estudiantes están en una búsqueda continua de afecto y reconocimiento, especialmente en la secundaria donde esto se evidencia en la necesidad de establecer lazos de amistad y noviazgo. Se preocupan por la apariencia física que propicia a veces la descalificación del otro por no ajustarse a los estereotipos de belleza, promovidos desde los consumos. La institución no atiende en muchos casos a estas situaciones del mundo interno del joven, que disipan su atención de la labor académica pero que igual merecen reconocimiento y que podrían prestarse como una herramienta en el proceso de formación del sujeto.

A pesar de que muchas de las problemáticas de los alumnos no son gobernables por la escuela, es innegable la necesidad de que ésta se esfuerce por centrar su apoyo en el

proceso de formación de sujetos sociales capaces de convivir con los demás y mejorar su calidad de vida; para ello es imprescindible que la institución rompa su paradigma tradicional de fragmentación del conocimiento que fragmenta también al sujeto, ya que éste no se adapta a los cambios de la sociedad contemporánea, especialmente a la de este sector.

Una labor fundamental en conseguir esa meta es la promoción de habilidades para el diálogo y la concertación más que el concepto volátil y difuminado de valores como la tolerancia y el amor. Para esto, es necesario desplazar la importancia de la sanción como rectora de las relaciones de los estudiantes hacia los demás actores de la comunidad educativa. Dado que la sanción se hace concreta en el manual de convivencia, hay que resaltar que éste debe abandonar su carácter de reglamento e involucrar a todos los actores de la comunidad educativa de forma que se llegue a acuerdos donde cada uno tenga la misma importancia del otro.

Hay que reconocer que algunos docentes sí muestran preocupación por promover una educación de calidad para personas en contextos social y culturalmente desfavorables, que apunte a una igualdad de oportunidades, no obstante, este propósito no se ha generalizado ni puesto como una meta clara de la institución aunque ya está permeando el proceso de reconstrucción del PEI.

Intereses y expectativas

Dada la reducida representación del mundo para los jóvenes, son escasas las alternativas que conciben para el futuro, en las que prima la importancia de la supervivencia y la incertidumbre. Esto da lugar a proyectos de vida asociados a lo económico, vale decir la consecución de un empleo para mejorar el nivel de ingresos de sus familias que garantice la supervivencia.

Dentro de sus imaginarios sobre la educación, tener una profesión se convierte en un mecanismo de movilidad social. Frente a ello la escuela adquiere el sentido de requisito para obtener un certificado que permita ingresar a la educación superior, ya sea técnica o profesional.

Las pocas alternativas que le ofrece el mundo en general y la escuela en particular generan en los estudiantes actitudes de rebeldía y resentimiento frente a la sensación de indiferencia y desconocimiento de ellos como sujetos, lo cual provoca desestímulo, desarraigo y desesperanza frente a la educación y la inserción positiva en la sociedad.

No obstante, hay que reconocer que muchos estudiantes conservan el sueño de seguir una carrera profesional, lo cual se concibe como requisito para llegar a "ser alguien en la vida".

Para los jóvenes, un aspecto de vital importancia es la aceptación y pertenencia a un grupo que reafirme su identidad. Se encuentran sin embargo con una institución que, en algunos casos, censura sus gustos, intereses y formas de expresión, lo cual puede llevarlos a buscar otros espacios de socialización y expresión como el parche, la pandilla, la calle, etc. Aunque también, ese mismo factor impulsa que los estudiantes manifiesten el gusto y la motivación que les suscita la expresión artística, corporal y lúdica, que sirve como herramienta para el mejoramiento de la autoestima, proyectos ya probados por la institución.

Actitudes y disposiciones

Como resultado de la indiferencia, señalamiento y discriminación al mundo de los jóvenes por parte de la institución que generalmente tiende a sancionar, los estudiantes perciben al centro educativo como una instancia punitiva cuya función es la de corregir más que formar. Esto hace que se pierda el interés en la escuela dada la monotonía y la irrelevancia de los contenidos escolares unidas a la falta de reconocimiento de sus saberes, experiencias y expectativas.

A pesar de la descalificación del estudiante, la escuela genera sentido de pertenencia por ser el lugar de encuentro con sus pares, y se concibe además como un espacio de evasión de las labores domésticas y problemáticas familiares. También llega a ser significativa cuando encuentran profesores que les dan la oportunidad de aprender contenidos relevantes para su vida.

A partir del diálogo con los estudiantes se han construido todos los hallazgos anteriores, y también se observaron sus formas de expresión. Los estudiantes, aunque no tienen facilidad para establecer conversaciones en público, sí lo hacen en un diálogo de dos en el cuentan fluidamente sus problemáticas, intereses, expectativas y todo lo que constituye su mundo, sin prevenirse frente a la aceptación del "otro" por su costumbre al rechazo.

La cultura experiencial se desarrolla como última temática de la cultura escolar del CED San Agustín para contrarrestar el argumento de considerar la problemática escolar como producto del correlato de las condiciones individuales y las estructurales, que aunque sí influyen directamente en la labor escolar, no son las únicas determinantes del fenómeno objeto de la investigación; por el contrario, hay varios factores sobre los cuales la escuela puede formular respuestas.

Tipificación de la deserción

De acuerdo con las estadísticas de deserción de los años 1998 y 1999, el índice de retiro de los estudiantes del CED San Agustín está por debajo del 5%. Sin embargo, al observar el índice de deserción por niveles (ver Anexo 4) es preocupante encontrar porcentajes de 6.52 y 10.31 para los años 98 y 99 correspondientemente en el grado 6. Además, hay que

resaltar que la reprobación presenta también un índice significativo para el mismo grado en ambos años.

Esto, unido a que el fenómeno de la extraedad aparece y se hace más evidente a medida que el centro educativo va ampliando la cobertura hacia la básica secundaria, refuerza la hipótesis de que la institución enfrenta un problema con el paso de sus estudiantes de la básica primaria a la básica secundaria, y con la ampliación de la cobertura hacia la básica completa. Por lo tanto, es necesario que la escuela misma investigue más juiciosamente estas problemáticas a fin de que llegue a una comprensión que le permita intervenir en esos dos fenómenos.

Por otra parte, a pesar de que la deserción total del CED San Agustín, entendida como abandono permanente de la institución, no es tan elevada, es necesario tener en cuenta que el fenómeno de la deserción puede no limitarse al abandono. Su definición puede tener más facetas de acuerdo a los hallazgos de esta investigación.

El cuadro en el Anexo 5 presenta un panorama de factores asociados a la problemática de la deserción y define diferentes tipos de la misma que se desarrollarán a continuación.

Abandono escolar

El abandono escolar se entiende como un tipo de deserción donde el estudiante no regresa a la institución. La categoría está asociada a la incidencia de factores externos como la movilidad poblacional, producto del cambio de residencia de las familias en su condición de inquilinas, y a la pobreza que desplaza la importancia de la educación como actividad principal de los niños y jóvenes.

Otro factor asociado a este tipo de deserción es la pérdida total del sentido de la educación y la escuela. Este aspecto se hace evidente en la secundaria donde la decisión de abandonar depende en gran medida de la voluntad del estudiante.

Deserción del aprendizaje

Esta categoría se entiende como la pérdida de interés y por tanto de la participación en los procesos relacionados con el conocimiento escolar. Es de anotar que el conocimiento escolar en el CED San Agustín tiende a ser transmisión de información que los estudiantes consideran irrelevante para su vida cotidiana.

Este tipo de deserción está asociada a factores de la cultura académica en su mayoría como la fragmentación del conocimiento, típica de la secundaria, el señalamiento a estudiantes, la conservación de la escuela tradicional y de la identidad de escuela primaria y la descalificación del mundo de los jóvenes.

Es de anotar que este tipo de deserción es el que más peso tiene en la problemática de la institución, por tanto es importante focalizar las acciones en los elementos de la cultura académica de forma que se articulen todos los procesos pedagógicos en un propósito común que sea relevante y brinde igualdad de oportunidades para la población estudiantil de este centro.

Deserción inducida por la institución

Este tipo de deserción se entiende como la exclusión de ciertos estudiantes por decisión de la institución. Ella obedece a la aplicación del manual de convivencia a nivel disciplinario y académico. La principal herramienta para el seguimiento de estos procesos es el observador del alumno, que se ha convertido en el instrumento de consignación de todas las actitudes y comportamientos negativos.

La firma de compromisos como posibilidad de recuperación para el alumno, si bien son una alternativa, también tienen implícito el fracaso escolar como responsabilidad única de alumnos y padres de familia evadiendo la parte que le corresponde a la escuela en la reflexión sobre la comprensión del fenómeno, las estrategias que se implementan y el análisis de otras posibles alternativas para enfrentar la problemática. El alumno entonces, debe abandonar el proceso educativo en caso de no lograr los objetivos propuestos, pero esto no se presta para un repaso de la escuela sobre su dinámica cotidiana y toda su organización en general.

Sobre la retención

A pesar de encontrar los tres tipos de deserción descritos en el capítulo anterior, hay que destacar que en la institución se encuentran también esfuerzos por brindar condiciones para que los estudiantes permanezcan en el proceso educativo.

Un ejemplo de ello es el bienestar que puede brindar la escuela cuando se convierte en un "refugio" para los niños y jóvenes de un "afuera" agresivo o de un entorno familiar violento o indiferente. También se ofrece como un sitio seguro y apropiado para la sana recreación y esparcimiento de los jóvenes. No obstante, la institución no puede olvidar que debe trascender el mantener a salvo a los estudiantes hacia una educación que les de mayores oportunidades y les sea útil para mejorar su calidad de vida.

Otro esfuerzo para fomentar la retención se ve en la iniciativa de algunos docentes por implementar innovaciones pedagógicas y por acercarse y conocer a sus alumnos de forma tal que, aunque el empeño no se haga institucional, los estudiantes sí empiezan a dar significado a ciertos aprendizajes y se logra avanzar un poco en la construcción de sujeto social, función de singular importancia en la escuela.

Lo anterior se complementa con el trabajo del equipo de apoyo y algunos proyectos institucionales como los de expresión lúdica, musical y programas deportivos que favorecen la formación del sujeto y el proceso de socialización.

Es de anotar que esta investigación, antes que llegar a conclusiones definitivas sobre el fenómeno de la deserción - retención en el CED San Agustín, pretende dar luces para iniciar un camino que debe emprender la misma institución en la comprensión de la problemática que la lleve a construir un proceso basado en el trabajo colectivo que le permita definir y alcanzar unas metas en bien de la población estudiantil.

2. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

En el primer momento de la investigación, una vez culminado el proceso de análisis de la información recolectada en cada una de las instituciones, y el informe de investigación general sobre el fenómeno de la retención/deserción en las primeras seis (6) instituciones de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, se estableció que para la fase de intervención se llevarían a cabo diversas acciones con el fin de establecer conjuntamente con las instituciones escolares los lineamientos de intervención, que dando cuenta de los resultados de la investigación respondieran a la realidad de las problemáticas, fortalezas o debilidades de cada escuela en particular.

Al igual que la fase de investigación, se determinó para el diseño de los lineamientos de intervención la participación activa de cada una de las instituciones a través de mesas de trabajo, donde cada grupo propusiera alternativas viables de acuerdo a sus procesos y dinámicas internas. Esto es basados en sus recursos, potencialidades y proyecciones.

Fue así como el proceso de intervención se construyó desde dos lógicas y voces diversas que aunque se presentan de manera separada hacen parte de un todo orgánico.

1. El taller General de socialización de resultados y acuerdos de acción.
2. La presentación del informe de investigación en cada institución

Por su parte, en el segundo momento de la investigación, se acordó con las instituciones que una vez concluido el estudio, se discutiría con las directivas y todos los docentes el informe final de caracterización de las escuelas para construir conjuntamente la estrategia de intervención.

Siguiendo estas lógicas, a continuación se describen los resultados de los procesos de construcción de la intervención en las nueve (9) instituciones educativas estudiadas

2.1. Construcción de la Intervención desde el taller General de socialización de resultados y acuerdos de acción en las primeras (6) escuelas estudiadas.

Una vez finalizada la fase de investigación y elaborados los informes respectivos se realizó un taller de socialización de resultados con la participación de todas las instituciones y personas comprometidas con el proyecto Fomento de la Retención Escolar: Secretaría de Educación, Universidad Nacional de Colombia, Equipo de investigación de la Fundación Antonio Restrepo Barco, directivas y equipos de investigación de docentes y estudiantes de las seis instituciones del proyecto de la localidad 18.

El propósito de la reunión, además de presentar y discutir los hallazgos generales del estudio, buscaba clarificar el proceso de intervención y establecer los alcances y las responsabilidades de cada una de las instituciones involucradas en el proyecto.

El taller se desarrollo alrededor de cuatro puntos fundamentales:

1. Exposición de los antecedentes, desarrollo y estado actual del proyecto.
2. Reconstrucción de la experiencia sobre la participación de cada uno de los equipos dentro del proyecto.
3. Discusión del informe general de investigación.
4. Propuestas para la implementación de la fase de intervención.

Con este fin se realizaron dos actividades básicas. Una de indagación sobre la manera cómo las instituciones vivieron la experiencia investigativo, sus expectativas, niveles de cumplimiento y perspectivas sobre la intervención. Y, otra de presentación, discusión de los resultados y acuerdos sobre las responsabilidades institucionales y alcances de la intervención.

Con relación a la actividad de indagación, las instituciones expresaron que durante el proceso de investigación resintieron la ausencia de la Secretaría de Educación, se hicieron conscientes del paternalismo al que han estado acostumbradas las instituciones escolares, la cantidad de proyectos propuestos desde la Secretaría de Educación que les impide cumplir con sus funciones docentes, la dificultad para armar y sostener los equipos de investigación por el poco tiempo que pudieron dedicarle al estudio debido a las múltiples actividades que hay que cumplir cotidianamente en la escuela. Así mismo expresaron que han empezado a aproximarse a la comprensión del fenómeno de la retención/deserción escolar y a tomar consciencia de sus diversos matices, que los centros educativos han comenzado a mirarse de otra manera y que la semilla de la investigación a quedado sembrada en los que pudieron hacer parte del estudio.

Con respecto a los resultados, se presentaron los hallazgos globales y se acordó hacer reuniones en cada institución para hacer las presentaciones específicas de los hallazgos investigativos y desde allí proponer las intervenciones particulares. En general hubo acuerdo sobre los resultados presentados. En cuanto a los acuerdos sobre las responsabilidades institucionales y alcances de la intervención, se clarificó que los directamente responsables de la intervención son las instituciones educativas y que la Secretaría de Educación dará prioridad a las propuestas que vengan de las instituciones que hicieron parte del proyecto. Por su parte la fundación Antonio Restrepo Barco se comprometió a recoger las propuestas institucionales y servir de puente entre los Centros Educativos y la Secretaría de Educación.

Finalmente como sugerencia y para la reflexión, se propuso la necesidad de que los equipos externos de investigación, en futuras experiencias estén por más largo tiempo en

las instituciones educativas y que la Secretaría de Educación priorice los proyectos que ofrece a las instituciones educativas.

Sobre los aportes particulares de cada una de las instituciones en el taller de socialización de resultados y acuerdos de acción, se hará referencia en el punto siguiente.

2.2 Construcción de la Intervención desde la presentación del informe de investigación en cada institución en las primeras (6) escuelas estudiadas.

Posterior al taller general se decidió realizar en cada una de las instituciones la presentación del informe de investigación a los maestros y directivas de las escuelas, con el fin de discutir con todos los actores los resultados de la investigación y las propuestas que surgieran de ellos, a la luz de dicho informe.

En algunas instituciones como el Colegio Restrepo Millán se realizó esta misma presentación a un grupo de 50 estudiantes entre los grados 6 y 11, hombres y mujeres. Igualmente en el colegio Clemencia de Caicedo asistieron a la presentación del informe las representantes de cada curso al consejo estudiantil y en el Bernardo Jaramillo ocho estudiantes de los grados 10 y 11.

El taller se desarrolló a partir de la lectura en grupos del informe particular de la institución, y la discusión de este alrededor de dos puntos fundamentales:

- ¿Cómo ven reflejada su institución en el informe?
- A partir de los hallazgos cuales serían las propuestas de intervención para la institución.

A continuación se describe el proceso para el diseño de las propuestas de intervención en cada una de las instituciones, y el resultado de la discusión alrededor de puntos propuestos.

2.2.1 CENTRO EDUCATIVO BERNARDO JARAMILLO

- Taller general de Socialización de resultados y acuerdos de acción

Del colegio Bernardo Jaramillo asistieron ocho jóvenes de los grados once y décimo y dos maestras miembros del equipo de investigación, la orientadora y la rectora.

Sobre su experiencia con el proyecto, los representantes del Bernardo Jaramillo expusieron que en un principio se sintieron prevenidos frente al desarrollo de este trabajo. Sin embargo afirmaron que éste había suscitado discusiones y debates sobre el papel de la educación en el colegio, donde *“surgieron interrogantes sobre las problemáticas acerca de la convivencia, la parte académica y el proyecto institucional.”* Como aspecto

positivo los jóvenes detectaron el fortalecimiento de la dinámica para elaborar y aplicar entrevistas.

Respecto de sus expectativas frente al proyecto están solucionar los problemas con acciones y determinaciones efectivas, elaborando y aplicando estrategias de acuerdo a las necesidades surgidas en la investigación.

Como propuestas de intervención surgieron entre otras: Aprender a escuchar y respetar la diferencia, citar a los grupos y personas como el Consejo Estudiantil, personero y representante del Consejo Directivo, para reflexionar y compartir con los estudiantes cómo ha sido la participación del colegio en el proyecto y los beneficios que este ha traído.

- Presentación del informe de investigación en la institución

En primera instancia se llevó a cabo un taller con el equipo de investigación para determinar la forma más eficaz y eficiente de presentar los resultados de la investigación a los docentes y directivas del colegio.

Una primera reacción frente al proceso fue la de desconcierto ante el cierre del proyecto en el mes de octubre. Reacción que nos muestra que en un proceso de esta índole el tiempo de participación de los equipos de investigación dentro de las instituciones debe ser mucho más amplio. No basta con lograr establecer un informe de los factores asociados a la retención –deserción. Se hace necesario en este sentido establecer desde el inicio un cronograma más realista que procure establecer una dinámica real de participación dentro de la institución.

Luego de esta intervención y aclaradas las dudas se procedió a la lectura del informe y la reacción inmediata de las docentes fue una negación casi total a lo que allí estaba consignado. La defensa de los procesos del colegio y el cuestionamiento de la información allí registrada, no se hizo esperar. Eran pocas las cosas con las que se estaba de acuerdo.

Posteriormente se entró a revisar detalladamente el informe y las maestras reconocieron que efectivamente lo registrado allí, da cuenta de la realidad vivida cotidianamente dentro de la institución. Se revisó cada uno de los puntos y se aclararon algunas dudas.

Luego de leído y discutido el informe, se procedió a acordar la forma como se daría a conocer al total del equipo de maestras. Las docentes anotaron que tal como estaba escrito no se podría presentar, pues esto generaría malestares entre sus compañeros, lo que no aportaría nada positivo al proceso de transformación. Es así, como se decidió trabajar un cuadro en donde se presentarían las debilidades y las fortalezas de la institución.

A la jornada de presentación de los hallazgos de la investigación y las propuestas de intervención, asistieron la directora, el equipo de docentes, representantes de los estudiantes y algunos padres de familia. La presentación de los hallazgos del proyecto se desarrolló en dos partes:

- La reseña del proceso, esto es, cómo se constituyeron los equipos, quienes fueron los actores que intervinieron, cuáles los instrumentos utilizados y las categorías de análisis.
- Se enmarcaron las fortalezas y las debilidades de la institución dentro de las categorías: No pertenencia y exclusión del mundo social de los jóvenes, y el desencuentro del mundo adulto y el mundo juvenil.

En cuanto al **cómo ven reflejada la institución en el informe**, todos estuvieron de acuerdo en que lo expuesto es la realidad de su institución. Sin embargo, el coordinador manifestó su inconformidad por la manera como se trabajó el tema del Manual de Convivencia, ante lo cual el equipo aclaró que la investigación daba cuenta del Manual de Convivencia como un factor asociado a la deserción de los y las jóvenes. El análisis a profundidad se dejó establecido como una tarea a trabajar en equipo dentro del colegio.

*Respecto a las **propuestas de intervención** de los maestros, representantes de los estudiantes y padres de familia, se destaca la “Definición de un horizonte pedagógico: ninguno de los actores de la comunidad educativa se ha sentado a pensar y mucho menos a discutir cuál sería la finalidad de la educación, qué es lo que realmente se quiere y espera de todos ellos. Se ha asumido la reconstrucción del PEI, pero éste siempre se asume como algo global que hace una lectura muy abstracta de la realidad; entonces se asumen posiciones ideales que no se traducen en prácticas individuales.”*

Sobre el diálogo, la comunicación y la integración las propuestas giran alrededor de la creación de espacios donde la comunidad educativa se pueda expresar, y un trabajo en equipo donde se integren los diferentes saberes en espacios intergeneracionales. Es así como manifiestan que intervendrían su realidad así:

- *Integración del grupo escolar (comunidad educativa) para el mejoramiento del “medio ambiente circundante” (directivos, docentes, administrativos, padres de familia, alumnos, vecindario).*
- *Abrir espacios de diálogo, espacios sociales, deportivos y culturales que busquen una mejor relación entre los diferentes estamentos.*
- *Generar espacios de centros de interés, donde cada maestro apropie una actividad o área específica (artes, danzas, música, teatro, etc) y donde los estudiantes escojan el arte que quieran desarrollar.*
- *Fortalecer el área espiritual tanto de estudiantes, maestros y padres, a través de talleres y convivencias, generando un diálogo continuo de las necesidades y expectativas de cada uno.*

- *Creación y fortalecimiento de estrategias de comunicación: para definir los horizontes se requiere de la creación de espacios que recojan los sentimientos y saberes de toda la comunidad para fortalecer la unión y el cumplimiento de unos objetivos concertados sobre la base del bien común.*
- *Cambiaría un poco las relaciones entre las personas por cuanto veo bastante falta de respeto de los estudiantes entre sí y de éstos con sus docentes.*
- *Cambiaría la falta de construcción grupal. Se lograría a través de desarrollar este proyecto con la participación de la institución (segunda etapa)*
- *Tener un encuentro de integración entre docentes y alumnos en una forma participativa en otro lugar que no sea la institución, como una forma de ver lo que podemos hacer con los docentes y la educación. Ver los docentes como un amigo y no como un maestro en el que no se puede confiar. Una acción de unión, de perdón entre los alumnos porque la mayoría de problemas comienzan entre los alumnos porque la diferencia entre ellos porque unos son mejores que otros y viceversa,*
- *Relaciones entre docentes: necesitamos más jornadas de integración en donde se desarrollen actividades que nos permitan compartir, jugar, reflexionar sobre mi posición frente al otro.*

Otro aspecto que resaltan los participantes del taller es la falta de tolerancia y el respeto por las opiniones del otro. Sus propuestas se basan en estrategias de resolución de conflictos, así:

- *Que empecemos los adultos por cambiar un poco, aceptando las diferencias en los demás.*
- *Que no haya tanta agresividad cuando opinamos y pensamos diferente que el otro.*
- *Cambiaría la intolerancia de algunas personas por medio del diálogo, la concertación, conciliación y con una pedagogía de la no-violencia, para una mejor convivencia social, institucional y familiar.*
- *Que cada persona que integra la institución pueda expresar sus ideas sin ningún problema o rechazo, la falta de tolerancia es muy grande. Quisiera que hubiera actitudes de integración y de respeto al otro, aprender a respetar la diferencia del otro.*
- *El primer aspecto a cambiar es el respeto a la diferencia para poder interrelacionarse con sinceridad*

Algunas propuestas de intervención giran alrededor de la formación extra académica, y la construcción de espacios donde se privilegie el desarrollo humano para la construcción de los sujetos, hombres y mujeres jóvenes con proyectos de vida construidos dentro de la escuela. Para esto proponen:

- *Estimular la formación de grupos deportivos y artísticos que estimulen y creen sentido de pertenencia.*
- *Desde la Secretaría de Educación, implementar el desarrollo de la expresión artística para ofrecer a los chicos un desarrollo integral.*

- *Espacios culturales: planeación de actividades desde comienzo de año en donde se abran espacios de participación de los estudiantes para reforzar valores de respeto y convivencia, además para cambiar la mentalidad de que este tipo de actividades son "pérdida de tiempo".*
- *Generaría en la institución espacios donde los estudiantes y los docentes participáramos de actividades culturales. Lo haría con jornadas de 1 o 2 horas puede ser mensual o bimensualmente, así los muchachos y nosotros tendríamos espacios diferentes.*
- *Generaría apoyo a los grupos que tienen problemas de drogadicción generadores de deserción. Igualmente propondría que se trabaje el respeto por mi congénere para que no haya deserción.*
- *Que se desarrollen espacios culturales, donde los estudiantes y docentes se integren y generen espacios de crítica y diálogo, que se creen unos espacios donde se interactúe y se mire el mundo de otra manera.*
- *Suprimir mucho de la parte estrictamente académica para incrementar la parte cultural, recreativa y deportiva.*
- *No se tiene en cuenta la parte estética que es la que humaniza. Es necesario incluir en el currículo esta área.*
- *Implementar la semana cultural en donde se desarrollen diferentes actividades. Ésta puede coincidir con la fecha del cumpleaños de la institución.*

Una de las propuestas de intervención que mas relevancia adquiere dentro de la institución es la constitución de equipos de trabajo.

1. *Desarrollar los proyectos pedagógicos de forma participativa con la comunidad educativa y del interés de todos, llegando a la materialización de las soluciones o desarrollo del proyecto.*
 2. *Es necesario tener más espacios de retroalimentación entre docentes, ya que cada uno desde sus áreas y posibilidades están realizando acciones pedagógicas valiosísimas que valdría la pena que la comunidad conociera y acogiera, en beneficio de los alumnos.*
 3. *Cambiaría, si pudiera, la responsabilidad tanto de algunos docentes como de los estudiantes, donde todos participáramos de la formación.*
 4. *Unificaríamos la estrategia pedagógica para actuar como grupo y no como islas. A través de una capacitación teórica práctica, donde nos ubiquemos y comencemos a actuar.*
 5. *Cambiaría el manual de convivencia, que sea fruto de una construcción colectiva, democrática, concertada.*
 6. *Mi sueño es que en este colegio empecemos a trabajar el PFPD desde este proyecto de deserción/retención.*
 7. *Yo estoy deseosa de armar un grupo en donde miremos cómo fortalecer las acciones pedagógicas de la institución, que identifiquen nuestra institución.*
- *En síntesis, el proyecto de la escuela debe ser un proyecto comunitario y humano; y el docente un trabajador comprometido con las necesidades y los sueños de su gente.*

Respecto a la modalidad del colegio, se propone:

- *Dejaría la modalidad porque favorece competencias comunicativas*
- *Ofrecer dos modalidades más, aparte de la existente para atender las necesidades de los chicos.*
- *Hay que trabajar las evaluaciones de la modalidad, porque hasta ahora no tiene sentido. No se ha hecho un seguimiento de los egresados.*
- *El proyecto de la modalidad se debe impulsar.*
- *La institución debe gestionar lo de la modalidad para abrirle espacio a los estudiantes.*
- *Agrupar los exalumnos y poderlos promover, aquí ninguno de los maestros lo hace porque no hay el espacio, eso es autonomía nuestra.*
- *Los exalumnos pueden emprender trabajos para darle aplicabilidad a la modalidad. Misión Bogotá, necesita este tipo de trabajadores.*
- *Debe haber un departamento para que maneje todo lo que tiene que ver con la modalidad.*

A partir de trabajo realizado en el proyecto de Fomento de la Retención Escolar en la institución se están realizando las gestiones necesarias con el IDEP y la Secretaría de Educación, para el desarrollo de un Programa de Formación Permanente de Docentes –PFPD– en deserción escolar, con miras a implementarlo en el colegio en el marco del presente proyecto.

2.2.2 COLEGIO NACIONAL FEMENINO CLEMENCIA DE CAICEDO

- Taller general de Socialización de resultados y acuerdos de acción

Del Colegio Nacional Femenino Clemencia de Caicedo asistieron las seis estudiantes de décimo grado con quienes se conformó el equipo de investigación institucional, una orientadora y la rectora del colegio.

Respecto de la experiencia con el proyecto, las representantes de la institución expresaron que, si bien en un principio la expectativa era simplemente la de satisfacer el requisito de cumplir con su Servicio Social participando en la investigación, finalmente había resultado muy interesante esta posibilidad. Así mismo, evaluaron el proyecto como una oportunidad para aproximarse a algunas herramientas de la investigación social aprovechables en la comprensión de su propio entorno. En este sentido manifestaron en especial su satisfacción por haber aprendido a realizar entrevistas.

De otra parte, y esto reviste la mayor importancia, reconocieron la utilidad que tuvo su participación en la investigación, pues según ellas les permitió identificar fenómenos y circunstancias que las conciernen pero que en la práctica cotidiana no llegan a configurarse plenamente como objetos de reflexión. En sus propias palabras, a través de

la investigación habrían encontrado problemas “*que tenían en la cara y no los habían visto*”.

Esta afirmación tiene gran relevancia pues ya su formulación revela la pertinencia de la “investigación participante”, en donde los mismos actores de la situación investigada toman parte de manera decisiva en la determinación de las categorías que constituyen su mundo vivencial. La identificación de estas categorías a partir de la mirada investigativa constituye un saber esencial para la transformación de la propia realidad.

Las estudiantes señalaron además que habría sido oportuno contar en la investigación con una mayor presencia de la voz de los padres de familia y de los maestros. Para este fin, en la mesa de trabajo sobre las propuestas de intervención propusieron complementar el trabajo realizado con otras entrevistas a éstos actores. Es de anotar que estas entrevistas ya se llevaron a cabo con la participación de dos maestros y un padre de familia.

Una vez realizada la lectura del informe general de la fase diagnóstica de la investigación, las representantes del Clemencia de Caicedo manifestaron su desacuerdo con la afirmación consignada en el informe según la cual la educación femenina reproduce de alguna manera la cultura patriarcal. Así mismo expresaron que el hecho de que a las mujeres se les trate con delicadeza no excluye que tengan acceso, al igual que otros, a todas las posibilidades de vida.

De otra parte, en la mesa de trabajo sobre las propuestas de intervención, las representantes de la institución sugirieron trabajar los resultados de la investigación con los maestros, estudiantes y, de ser posible, con algunos padres de familia, para lo cual consideraron pertinente buscar una estrategia para la presentación de dichos resultados.

Presentación del informe de investigación en la institución:

Se realizó un primer taller con las estudiantes integrantes del equipo, donde se hizo una lectura detenida del informe particular de la institución. A partir de ésta se trabajó sobre dos puntos fundamentales: 1. La manera como ven reflejada su institución en el informe. 2. A partir de los hallazgos, plantear propuestas de trabajo para la institución.

Respecto a **cómo ven reflejada la institución** en el informe las estudiantes parecen estar de acuerdo, en términos generales, con los resultados de la fase diagnóstica de la investigación. Son insistentes en la excesiva exigencia académica y en la rutina de las clases, aspectos que atribuyen en especial a la antigüedad de los profesores en el colegio; así mismo hablan en general del tradicionalismo de la institución, relacionándolo también con la antigüedad de los docentes, quienes “se actualizan en temas” pero no modifican la dinámica de sus clases.

Con relación a las **propuestas de intervención**, las estudiantes proponen: presentar a los maestros los resultados de la investigación para conocer sus opiniones al respecto; así

mismo, adelantar reuniones con los padres de familia a fin de involucrarlos en la problemática y poder contar con su colaboración; de igual forma, someter los resultados a la atención de las estudiantes de los grados noveno, décimo y once. Estas tareas deberían llevarse a cabo siempre con la participación de la orientadora y del equipo investigador.

Con posterioridad al desarrollo de este taller se insistió en la conveniencia de encontrar en el colegio un espacio institucional para implementar las propuestas formuladas por las estudiantes del equipo de investigación, con el fin de dar a conocer el informe de la etapa diagnóstica.

De esta manera se llevó a cabo el taller de socialización de resultados con la participación de los directores de grupo de los cursos 9º, 10º y 11, las representantes estudiantiles de los mismos, el coordinador de disciplina y la trabajadora social; se había informado de la realización del mismo también a la rectora y a la coordinadora académica.

Para este taller se tenía previsto trabajar en grupos la lectura del informe para luego realizar una discusión en común, pero los participantes solicitaron realizar una lectura pública del mismo por parte de una de las estudiantes del equipo de investigación, lectura que fue interrumpida casi desde un comienzo para manifestar desacuerdo con sus contenidos. La crítica más fuerte consistió en sostener la no-representatividad de la muestra tomada para el estudio, sobre la base de la cual se elaboraron las conclusiones contenidas en el informe.

El equipo de la F.R.B. procedió a explicar que para la investigación cualitativa el criterio de la representatividad de la muestra se construye según parámetros diferentes al estrictamente frecuencial y estadístico. Se explicó así mismo que la mirada de la investigación se puso en el fenómeno de la repitencia por ser éste, desde un comienzo, un factor relevante para el estudio: en efecto, si bien éste no tenía en esta institución el carácter de eslabón de la cadena que conduce a la deserción, sí constituía, por sí mismo, un momento de particular interés para identificar las dificultades del proceso pedagógico.

En cuanto a **cómo ven reflejada la institución** en el informe, la trabajadora social manifestó su inconformidad con los resultados, alegando no entender por qué de la comprobada inexistencia del fenómeno de la deserción no se había procedido directamente a afirmar la retención y a identificar los puntos que la favorecen y que demostrarían la labor exitosa de su institución.

Ante esta objeción el equipo de la F.R.B. expuso cómo el estudio cualitativo no arroja resultados netos en uno u otro sentido —deserción o retención— sino que enfrenta el conjunto de los factores asociados a estos fenómenos y, de ser preciso, reformula sus interrogantes a la luz de la complejidad de la realidad institucional: es así como se explica que, una vez desechado el fenómeno de la deserción, el equipo de investigación no se haya limitado a dar fe de su inexistencia sino que haya procedido a considerar otros aspectos que desde el punto de vista interno de la institución no parecen significativos,

dada su baja frecuencia, pero que debieran considerarse con especial atención, puesto que cada uno de los casos —de repitencia, embarazo, etc.— constituyen un banco de prueba del éxito de la institución y de su capacidad para darle acogida y solución a las necesidades de todos —sin excepción— los estudiantes.

Uno de los participantes afirmó que, más allá de estar en total acuerdo o desacuerdo con los resultados arrojados por la investigación, reconocía el desarrollo de este taller y el trabajo realizado por las estudiantes como un espacio que había permitido un diálogo abierto entre las estudiantes y los docentes, constituyendo la oportunidad para iniciar una reflexión a partir del sentir de algunas de las jóvenes del colegio; insistió, así mismo, en la conveniencia de abrir más espacios de investigación y reflexión.

La trabajadora social, por su parte, manifestó estar dispuesta a recoger por escrito el concepto del resto de los maestros de la institución respecto del informe, y solicitó la convocatoria de un nuevo encuentro con el equipo de la F.R.B. para hacer entrega de esos resultados.

En esta línea se llevó a cabo una última reunión con las jóvenes del equipo para dar cierre al trabajo. A ésta asistió también la orientadora, y durante la misma las estudiantes expresaron no estar de acuerdo con algunos puntos del informe, si bien en el trabajo de socialización de sus resultados al parecer habían estado de acuerdo con sus líneas generales.

Esta variación en su posición es entendible, en concepto del equipo de la F.R.B., si se piensa en la dificultad de sostener posiciones que dentro de la institución pueden parecer demasiado fuertes. En esa misma reunión las jóvenes reiteraron la importancia que para ellas tuvo la aproximación a los métodos de la investigación cualitativa para la identificación, reflexión y comprensión de sus situaciones y realidades.

Posteriormente se llevó a cabo la reunión solicitada por la trabajadora social pero sin que fuera posible aportar los conceptos de los demás docentes, puesto que el desacuerdo por parte de éstos con los resultados del informe habría sido, en términos de la trabajadora social, “completo”. Esta afirmó que en su opinión la categoría de rigidez empleada en el estudio para la comprensión de la institución es “denigrante” y que el carácter estricto y exigente de la misma no se puede de ninguna manera confundir ni equipar a rigidez. Cuestionó también la metodología de la investigación, afirmando una vez más que el informe sería simplemente el resultado de la mirada parcial de las personas entrevistadas.

El equipo de la F.R.B. reconoció una insuficiencia de su parte en la presentación de la metodología, a fin de proporcionar las claves para la comprensión de la investigación cualitativa llevada a cabo en la institución, y se comprometió por lo tanto a adjuntarla al informe para satisfacer las inquietudes al respecto de todos los interesados.

Adicionalmente, la institución, en voz de la trabajadora social, solicitó una “rectificación” del informe. En concepto del equipo de la F.R.B., la solicitud en mención se podría satisfacer, sin desmedro de las conclusiones generales del estudio y de los fundamentos respectivos, mediante la adición de la metodología y la revisión por su parte de algunas afirmaciones consignadas en el mismo.

En relación con las propuestas de intervención por parte de la institución, se puede afirmar que, la institución al no reconocer los análisis realizados en el informe de investigación como un reflejo de su realidad, no puede realizar propuestas en torno a los resultados de la investigación, como en un principio se estableció.

No obstante, con relación a las propuestas de intervención sugeridas por el equipo de la F.R.B., éstas consisten esencialmente en fortalecer el espacio de orientación, teniendo en cuenta que el soporte que debe brindar este espacio a las estudiantes en la actualidad carece del respaldo institucional adecuado. Puesto que la labor de orientación es determinante para que la escuela tenga éxito en sus propósitos académicos, y así mismo sea realmente un espacio de formación y constituya una experiencia de convivencia armónica —basada en el conocimiento y el respeto recíproco de todos los actores del colegio—, es de esperarse que el pleno reconocimiento institucional de la labor de orientación y de los profesionales llamados de apoyo constituya una oportunidad para integrar mayormente las expectativas y problemáticas de las estudiantes a la vida del colegio, introduciendo elementos de mayor dinamismo. En cualquier caso, debe considerarse que la función de orientación desempeñada por el colegio debería lograr una relación más orgánica con el trabajo de los docentes, de manera tal que éstos puedan interrogar, transformar y fortalecer su labor no sólo didáctica sino también formativa.

2.2.3 CED MANUEL DEL SOCORRO RODRIGUEZ

Taller general de Socialización de resultados y acuerdos de acción

Del CED Manuel del Socorro Rodríguez asistieron al taller la directora de la Institución y una maestra.

En cuanto se refiere a la experiencia con el proyecto, las representantes del Manuel del Socorro Rodríguez consideraron como un logro “*el haber iniciado el estudio de la temática de la deserción*”. Inicialmente, según ellas, el proyecto fue acogido con gran entusiasmo e interés entre los docentes, ante lo cual se conformó un equipo de investigación institucional con un buen número de participantes, quienes acordaron generosamente disponer un tiempo extrajornada para adelantar los talleres de investigación.

Anotaron también que en el transcurso de esta primera fase del proyecto surgieron, por parte de los maestros del equipo en mención, algunos inconvenientes personales —compromisos de estudio, situaciones domésticas, otros compromisos laborales, fallas

en la coordinación del equipo, etc.— provocando ausencias, que desembocaron finalmente en la desintegración del grupo investigador. También señalaron que en los contados talleres que se logró realizar se obtuvo mucha participación oral en la descripción de casos de deserción y retención, pero así mismo se tuvo dificultad en la elaboración de registros —escritos— e interpretaciones sobre dicha problemática. Por otra parte, indicaron como una debilidad para el desarrollo del proyecto la dificultad de entrevistar a los niños desertores y a sus padres.

En la mesa de trabajo sobre las propuestas de intervención, las representantes de la institución anotaron como posibles líneas de acción, desde su punto de vista, las siguientes:

- El diseño de un instrumento para medir los niveles de satisfacción de los alumnos, los docentes, los padres y el personal administrativo del colegio.
- A partir de los resultados de la aplicación del instrumento propuesto, realizar una priorización de las insatisfacciones y elaborar un plan de mejoramiento.
- Adelantar el análisis de los resultados de la investigación sobre la deserción con todos los docentes.
- Implementar sub-proyectos transversales para fomentar el sentido de pertenencia a la institución, consistentes por ejemplo en: la elaboración de un periódico escolar; la banda marcial, las porras y la tuna (en ejecución); y la promoción de actividades alrededor del folklore nacional.

Con estas consideraciones y propuestas por parte de las representantes de la escuela se concluyó el taller general de “socialización de resultados y acuerdos de acción”.

Presentación del informe de investigación en la institución:

Luego del taller general con las seis instituciones que participaron en la investigación, se llevó a cabo en el colegio la socialización de los resultados del informe particular de la institución. Ante la desintegración del equipo de investigación de la institución a lo largo de esta fase, se optó por realizar dicho taller con todos los docentes y la directora.

El desarrollo de este taller permitió validar algunas dificultades de fondo existentes entre el nivel de dirección y el nivel docente, dificultades ya señaladas en el informe de la fase diagnóstica. Esta actividad resultó difícil, puesto que el informe revelaba una realidad institucional especialmente afectada por las relaciones conflictivas entre los niveles mencionados.

En este contexto, la socialización de los resultados obtenidos no podía dejar de generar malestar en los diferentes actores, así como discusiones personalizantes sobre las respectivas responsabilidades. Sin embargo, es de esperarse que el mismo proceso de

socialización, al revelar que el problema afecta a todos en el desempeño de sus labores cotidianas, pueda constituir la base para comprender el verdadero alcance que tienen, para la vida institucional, situaciones y comportamientos que, tomados aisladamente, podrían parecer conflictos personales o circunstanciales.

Respecto a **cómo ven reflejada su institución** en el Informe, se pueden identificar tres posiciones, que van desde la conformidad con los resultados del informe, pasando por una posición que acepta sólo algunos puntos, hasta el rechazo de las conclusiones del mismo. En general se acepta que existen dificultades en las relaciones interpersonales, llegando al extremo de afirmar la *“necesidad de renovar la planta docente”*, ante la dificultad de *“cambiar vicios, costumbres, negligencias y actitudes tan fácilmente”*.

En lo que se refiere a las **propuestas de intervención**, se afirma la necesidad de:

- *Propiciar un cambio de actitud.*
- *Fortalecer el diálogo, el compañerismo y el trabajo en equipo de los docentes y directivos.*
- *Construir la convivencia como condición general de la realidad escolar.*
- *Hacer un seguimiento más eficiente de los proyectos y promover la participación de todos en ellos.*
- *Impulsar un proyecto interinstitucional para mejorar el bienestar estudiantil y fomentar la retención.*
- *Mejorar la comunicación pedagógica, además de la administrativa.*
- *Promover el diálogo y la discusión antes que la crítica y el juicio sin fundamento.*

Finalmente se acordó que quienes estuvieran interesados en desarrollar una línea de acción conforme con las propuestas adelantadas contarían con el apoyo de la F.R.B. para su definición y diseño.

De esta forma se llevaron cabo reuniones posteriores con algunos maestros, de las cuales resultaron tres formas concretas de intervención, que responden a los hallazgos de la investigación y a las necesidades vividas por la institución, estas fueron:

- *Adelantar un proyecto global de convivencia.* Antes de iniciar el proyecto de Fomento de la Retención Escolar, algunos docentes ya habían diseñado un proyecto global de convivencia, el cual no se ha logrado implementar. A la luz de los resultados de la investigación surgió el interés por retomar, complementar y viabilizar este proyecto.

Si se considera que una dificultad que entorpece los procesos de la institución la constituyen los conflictos de relación identificados, se entiende la necesidad y aún la urgencia de desarrollar mecanismos y estrategias para enfrentar y resolver constructivamente las diferencias que obstaculizan el desempeño armónico y exitoso de las tareas institucionales.

Podría pensarse, entonces, en la oportunidad de implementar talleres de resolución de conflictos, como una primera etapa en el camino de la convivencia, talleres que podrían complementarse con actividades de integración de la comunidad educativa y de construcción de su identidad colectiva.

- *El nombramiento de un Orientador por parte de la Secretaría de Educación.* Esta solicitud se comprende bien a la luz de los resultados del informe de la fase diagnóstica, en donde resulta que una gran parte de los problemas en el desempeño de la escuela y de los estudiantes depende de la dificultad de lograr una verdadera comunicación entre el mundo de los niños y los jóvenes —sus expectativas, su situación familiar, económica, afectiva...— y los requerimientos de la institución.

La figura del Orientador podría, en efecto, constituir un vínculo entre estos dos mundos y, a la vez, un puente entre la escuela y la red de servicios sociales que puedan dar su aporte a una solución articulada e integral de las problemáticas de los estudiantes considerando en su especificidad las circunstancias de cada uno de ellos.

- *El desarrollo de un programa de capacitación para la elaboración e implementación de proyectos.* La idea central de esta propuesta es la de fortalecer el trabajo en equipo a través de la apropiación de los proyectos y el compromiso con su efectivo desarrollo por parte de todos los actores. De nuevo, esta propuesta coincide con las conclusiones del informe, en el sentido de la necesidad de lograr el empoderamiento de los maestros y así romper el bloqueo de sus recursos educativos, proyectándolos hacia el despliegue y el enriquecimiento recíproco.

Por último, cabe resaltar que estas tres formas de intervención fueron propuestas concretamente por cuatro maestros, quienes manifestaron su disposición para ponerse al frente de ellas en caso de obtenerse el apoyo ofrecido por la SED. Los maestros son: Adriana Páez Amaya; Sandra Prieto Leyton; Yolanda Rodríguez, y Jorge Sánchez León.

2.2.4 CENTRO EDUCATIVO MOLINOS DEL SUR

Taller general de Socialización de resultados y acuerdos de acción

Del CED Molinos del Sur asistieron dos maestras miembros del equipo de investigación y la rectora.

Respecto a la experiencia con el proyecto, se visibilizó la poca participación de los docentes en la investigación. Se afirmó que *“la mayoría de los compañeros no se involucran en este tipo de quehaceres, pues tienen la imagen de que los investigadores utilizan el trabajo de los docentes para beneficio propio”*.

En relación con las expectativas se expresó que la más importante era *“encontrar el problema y darle algún tipo de solución”*. Sobre lo cual se considera, se cumplió la

detección de una problemática a través de la categorización que se hizo de los factores asociados al problema de la deserción. Factores internos y externos, que *“ayudan para saber cuál es la problemática”*.

Frente a los resultados de la investigación se considera relevante *“dotar a la escuela de un buen equipo interdisciplinario que maneje la parte comportamental”*. Así como, se plantea igualmente la necesidad de crear pautas claves para continuar con el proceso investigativo, que ilumine continuamente la búsqueda de alternativas de solución.

Las propuestas de intervención a corto plazo planteadas para la institución en el taller, giraron en torno a la socialización de los resultados de la investigación al grupo total de docentes. A mediano plazo se planteó la necesidad de construir el Proyecto Educativo Institucional con la participación de toda la comunidad educativa, así como la formación de un equipo de trabajo donde se involucren estudiantes, maestros y padres de familia.

Presentación del informe de investigación en la institución:

A la jornada de presentación de los resultados de la investigación y las propuestas de intervención, asistieron la directora y el equipo de docentes.

Respecto a **cómo ven reflejada su institución** en el informe, algunos maestros afirmaron que *“las conclusiones obedecen a las opiniones específicas de un sujeto entrevistado”*. Sin embargo el grupo en general dijo estar de acuerdo con los resultados y el análisis de las categorías de investigación, las cuales adquieren relevancia en la medida en que se constituyen en una bitácora, guía del proceso de intervención. *“Se hizo una buena aproximación de la situación real en la que estamos inmersos, aunque hay puntos en los que se generaliza como es que cuando Blanca no está no se trabaja”*. *“Soy consciente de gran parte de esta problemática y escucho continuamente quejas, y veo malestar en mis compañeros, pero no había hecho un recuento como éste. Me parece por lo tanto una herramienta que deberíamos aprovechar para iniciar los cambios que la institución necesita.”*

Se reafirma la fragmentación de la escuela en su forma de planear, gestionar y desarrollar el trabajo. *“Se ve reflejada casi como realmente es. Digo casi porque sí hay un proyecto integrador, pero no se lleva a cabo tal como está planteado. Si se llevara a término como está, se podría trabajar en pos de ese proyecto de escuela al alcance de niños y niñas”*.

En la discusión alrededor de la autonomía y el manejo de la autoridad dentro de la institución, se evidenció un factor que en el informe de investigación no está explícito y que entra a jugar un importante papel dentro de la construcción de un proyecto educativo integrador y colectivo. En este sentido se plantea la falta de comunicación como un factor que impide desarrollar proyectos comunes e integradores, basados en la confianza y la autonomía. La directora expresó *“Yo cuando veo un buen trabajo yo sí he felicitado a los maestros, yo sí lo hago. Lo que pasa es que aquí hay personas que hacen cosas muy*

lindas pero no las cuentan y yo no me entero, puede ser eso". Al respecto uno de los maestros afirmo que "la directora debería confiar más en los maestros y no posponer actividades cuando ella no puede estar".

En lo que concierne a la gestión institucional se reitero por parte de los maestros que *"Si existe falta de liderazgo, gestión institucional, esto incide mucho en lo que se hace"*.

Las propuestas de intervención presentadas por los maestros en el taller responden puntualmente a las problemáticas analizadas en el informe de investigación. Se destacan principalmente estrategias para lograr cambios a nivel de la actitud docente, la gestión del nivel directivo y la formación de equipos de trabajo.

En cuanto a las propuestas para lograr el cambio de actitud de los docentes ellos proponen estrategias que parecerían enmarcarse dentro de talleres de resolución de conflictos y la creación de espacios de comunicación y dialogo en busca de la construcción colectiva de proyectos comunes:

- *Siendo el objetivo del maestro promover en los estudiantes el desarrollo de su autonomía y creatividad personal, debemos buscar este fin común entendiéndonos y aceptándonos como adultos. Acogiendo las sugerencias que hacemos como grupo.*
- *Es necesario profundizar más en la investigación, para determinar las problemáticas reales y a partir de ésta, asumir un papel conveniente al problema de la investigación.*
- *Podríamos iniciar, generando un cambio de actitud en los docentes. Generar espacios que permitan a los docentes lograr acuerdos sobre hacia dónde "miraremos todos" en el futuro.*
- *Podríamos... lo más difícil, hacer un autoanálisis y reconocer cada uno, en qué está fallando para cambiar.*
- *Más solidaridad, valorar esfuerzos y realizaciones. Buscar mecanismos para trabajar el mismo objetivo.*
- *Revisión de la actitud de cada uno de nosotros, reconocimiento de nuestras fallas y firme propósito de cambio (aunque sea) por el bien de los niños.*
- *Compromiso, aunque siempre se ha hablado de eso y no se ha logrado nada.*
- *Que los maestros que no estemos de acuerdo, es decir inconformes, busquemos nuevos horizontes de trabajo.*

Sobre la construcción de equipos de trabajo hicieron referencia a:

- *Formar un verdadero equipo de trabajo con debates pedagógicos claros.*
- *Trabajo colectivo e integración grupal.*
- *Buscar orientación para encausar ese trabajo que ya está visualizado y así poder trabajarlo colectivamente por el bien de los niños.*
- *Trabajar con la totalidad de los maestros, con más sentido de responsabilidad, tratando de encontrar más soluciones a los problemas que culpables de los mismos.*

- *Que haya un verdadero compromiso de parte de todos y que se obre con sinceridad.*
- *Se dicten conferencias, se hagan talleres para concientizar a los maestros sobre la responsabilidad que debe asumir cada uno.*
- *Revisión general de lo planteado y cómo se vienen desarrollando dichos objetivos.*

Respecto a la gestión institucional se planteo:

- *Que haya mayor confianza de parte del directivo.*
- *Una gestión administrativa más eficiente.*

Realizada la puesta en común de estas propuestas, se acordó que quienes estuvieran interesados en desarrollar formalmente una iniciativa concreta de intervención, contarían con el apoyo de la Fundación Restrepo Barco para su definición y diseño. A la fecha esto no se ha realizado, debido a la falta de tiempo reportada por los docentes de la institución.

2.25 CENTRO EDUCATIVO PABLO VI

Taller general de Socialización de resultados y acuerdos de acción

Del CED Pablo VI asistió al taller la directora, en representación de su equipo docente.

Sobre la experiencia en el equipo de investigación la directora comunicó que *“la experiencia ha sido bastante positiva, se incrementó la reflexión y la comunicación entre los docentes, así mismo, el proyecto deja la inquietud o más bien el despertar a la investigación a ver que todo lo que sucede al interior de la institución es significativo.”*

Como expectativa central del proyecto manifestó que *“tenían la de desarrollar un estudio juicioso sobre los procesos escolares. Cómo estamos influyendo en que los niños y padres de familia tengan preferencia por nuestro centro educativo”.*

Con relación a los logros piensa que *“Pudimos generar propuestas para mirar hacia adentro nuestra escuela y el rol del maestro y su incidencia en la vida escolar. Lamentablemente, el trabajo quedó interrumpido por la inasistencia de la investigadora que venía orientando el proceso, después del receso, lo que causó malestar en los docentes”*

Sobre las propuestas de intervención manifestó:

- *Construcción participativa del Proyecto educativo*
- *Trabajar en equipo, propiciar el crecimiento humano especialmente de los docentes.*
- *Diseñar un plan de estudios que responda a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, que permita la comunicación, la expresión, la lúdica, con aprendizajes pertinentes y con sentido.*

La directora puntualizó en la idea de hacer la socialización del estudio en su institución y con todos los docentes una vez ella hubiera comunicado lo ocurrido en este taller.

Presentación del informe de investigación en la institución:

Dado que en el CED Pablo VI todos los docentes de la institución, la directora y la orientadora, hicieron parte del equipo de investigación, los resultados del estudio se presentaron ante ellos aprovechando la jornada de capacitación que realizan todos los lunes en la tarde, bajo la dirección del consultor Alberto Blandón y su grupo de trabajo.

Se decidió que se hiciera una presentación de los resultados por parte de la investigadora principal del estudio dado que la investigadora que había estado coordinando el trabajo en esta institución se había retirado del equipo luego del receso de mitad de año.

En consecuencia se procedió a hacer la presentación del informe explicando la manera como se habían organizado los registros investigativos y los procesos realizados para el análisis e interpretación de los mismos.

En cuanto a **cómo ven reflejada la institución en el informe**, todo el equipo estuvo de acuerdo en que lo consignado allí recoge el trabajo que ellos han venido realizando durante los últimos años. No obstante el acuerdo, expresaron que *“a través del informe tomaron consciencia de que el espacio de capacitación ha sido el lugar donde se ha consolidado el equipo de trabajo de la institución y que no ha sido una tarea fácil porque han tenido que superar muchos obstáculos, por ejemplo, sin proponérselo los docentes que no han querido hacer parte del equipo, de manera voluntaria han pedido el traslado de la institución, a pesar de los esfuerzos que todos han hecho por convencerlos de hacer parte del equipo”*

Respecto a las propuestas de intervención expresaron:

- Dar a conocer el trabajo de la institución en otras instancias del sistema educativo.
- Compartir su experiencia de trabajo en equipo con otros centros educativos.
- Recibir apoyo en resolución de conflictos.
- Legitimar ante la Secretaría de Educación la capacitación que vienen realizando desde hace más de un año.

Como respuesta a la solicitud de dar a conocer el trabajo de la institución a otras instancias del sistema educativo se gestionó ante el programa RED de la Universidad Nacional una visita de observación a la institución como parte de las experiencias exitosas en sectores populares urbanos en Colombia. La visita se realizó y posteriormente se entregará al centro educativo la impresión que se llevó de ella los docentes chilenos.

Así mismo, se sugirió sistematizar la experiencia de trabajo de la institución teniendo como punto de partida el informe de este estudio. La fundación se comprometió a apoyar la escritura dicha sistematización.

2.2.6 COLEGIO NACIONAL RESTREPO MILLÁN

Taller general de Socialización de resultados y acuerdos de acción

Del colegio Restrepo Millán asistieron los jóvenes del grado once, miembros del equipo, y el rector de la institución.

Al referirse a su experiencia con el proyecto, los jóvenes del equipo de investigación afirmaron que fue importante para ellos haber participado en la investigación desde el marco del Servicio Social. Uno de ellos afirmó: *“fue importante que el servicio social no fuera recreación o algo así, sino integrar el equipo de investigación. Es darse cuenta de las cosas que le pasan a uno en el colegio y lo que viven los otros muchachos”*. Igualmente se concibe su participación como *“el poder hacer algo en el colegio, antes de salir...es lograr que nos escuchen”*.

Por su parte el rector expuso su interés al descubrir que se habían encontrado *“factores medibles de la problemática de la deserción en un trabajo de los muchachos coordinado por el Coordinador del colegio”*. Destaco la gran importancia del trabajo al lograr reconocer la problemática ante la dificultad de espacios, tiempo y recursos para realizar una investigación de este tipo.

Respecto de sus expectativas frente al proyecto se encuentra la de *“oír a los jóvenes. Es importante involucrar a los muchachos, porque a ellos no se les escucha”*. Las expectativas de los jóvenes giran en torno a lograr que sean escuchados por sus compañeros y por los docentes de su colegio.

Entre las propuestas de intervención a corto plazo, surgió por parte de los estudiantes del equipo de investigación, realizar una presentación de los resultados de la investigación, en primer lugar a sus compañeros del colegio para que de allí se recogieran las propuestas de intervención. Se planteo diseñar un instrumento que diera cuenta de *“cómo sueñan su colegio los estudiantes del Restrepo Millán”*. Igualmente se propuso comunicar el proyecto a todos los docentes del colegio para construir conjuntamente la fase de intervención.

Presentación del informe de investigación en la institución:

La socialización de los resultados del informe de investigación se realizó en dos espacios diferentes: 1. Con un grupo de cincuenta estudiantes, hombres y mujeres entre los grados 6° y 11° 2. Con los maestros de la institución.

Respecto a como ven reflejada su institución en el informe los miembros del equipo de investigación estuvieron de acuerdo con el análisis de los resultados y las categorías desde donde se realizó. Se acordó con ellos la manera como éste sería presentado tanto a sus compañeros, como al grupo de maestros.

En la presentación a los maestros, estos expresaron su inconformidad por no haber conocido este informe con anterioridad, pues consideran que de haber sido así, ellos hubieran tenido mayor oportunidad de discutirlo. Aspecto que refleja la ausencia de la institución dentro del proceso de investigación, ya que la única persona con la cual se logró un contacto dentro del colegio, fue el coordinador. Las reuniones con el equipo de investigación debían ser llevadas a cabo en la jornada contraria y fuera de las instalaciones del colegio.

Sin embargo estuvieron de acuerdo al afirmar la importancia que tienen este tipo de trabajos dentro de la institución. Escuchar la voz de los jóvenes, conocer un poco más de su realidad, de sus vivencias, de sus proyectos.

En este sentido expresaron que:

- *También encontramos que la muestra que consideraron para su trabajo de investigación no son representativas a nivel cuantitativo.*
- *Es importante que para el análisis de la problemática y para que se obtengan buenos resultados se consulten todas las fuentes. Observar el entorno que rodea la situación.*
- *Abrir espacios para analizar los resultados de la investigación realizada. Para poder conocer las fortalezas para mantenerlas, y las debilidades para tomar los correctivos correspondientes.*
- *Que se socialice mejor el trabajo, estando presentes las directivas.*
- *Antes de aplicar cualquier investigación o trabajo en el colegio, debe enterarse primero todo el profesorado.*
- *Que se busque el espacio para leer y analizar el informe sobre Deserción y Retención por parte del profesorado en plenaria con directivos, orientadores y profesores.*
- *Que se haga conocer el informe personalmente entregándole a cada docente un ejemplar del informe y le dediquemos una jornada pedagógica para ese estudio.*

En las propuestas de intervención de los estudiantes se hizo énfasis en las relaciones entre los maestros y los jóvenes, en donde se reconocen las debilidades para la construcción de esta relación tanto de los adultos como de los mismos jóvenes. Se afirma que: *“Cambiaría la forma de pensar tanto del maestro como del alumno, puesto que el alumno debe respetar la clase del maestro”*. *“Los maestros no saben mezclarse con los jóvenes de ahora, no saben relacionarse”*. Por otra parte, se expresa *“los profesores deberían como volverse más amigos de los estudiantes y crear más confianza para poder tener una conversación donde se hable más sin tapujos, que con miedo a perder la materia”*.

Los estudiantes proponen:

- *Que uno se hablara más con los profesores.*
- *Deberían interesarse más en cuentos que uno hace.*
- *Más confianza de los profesores hacia los alumnos.*
- *Que participen de las actividades de los alumnos.*
- *Cuando uno le habla a los maestros de algo que está mal en su clase, le dicen a uno "yo soy autónomo en mi clase".*
- *Primero cambiaría la relación de algunos maestros y alumnos ¿por qué? Porque hay algunos maestros que con los cuales nosotros los alumnos no nos llevamos muy bien. Porque el maestro es estricto y eso a nosotros no nos gusta. Cambiaría en que las clases tuvieran más dinámicas (pero con el mismo nivel de aprendizaje) así no serían tan aburridoras.*
- *Que los alumnos no traten mal a los profesores y estar poniendo siempre atención en clase.*
- *Que exista el diálogo y así poder cambiar las cosas que no les gusta a los alumnos y a los maestros, pero que todos quedemos en un acuerdo.*
- *Le quitaría la máscara a algunos profesores ya que aparentan lo que no son y se aprovechan de los alumnos.*
- *Más integración entre los alumnos y los maestros, una forma sería que hubiera convivencias, como también integración con otros colegios.*
- *Hay algunos profesores que no se dejan hablar.*
- *Cambiaría las actitudes de los profesores con actividades programadas por nosotros los alumnos.*
- *Sería bueno que los maestros cambiaran esa actitud tan arrogante y sobre todo tan fastidiosa porque eso es lo que le impide al alumno comunicarse.*
- *Lo que yo cambiaría sería la relación maestro alumno porque la relación que nosotros los jóvenes tenemos con ellos es muy mala, porque hay profesores que piensan que con solo dictarnos la materia, nosotros ya estamos contando con el material para salir al mundo exterior y poder salir adelante, porque sólo con eso nosotros no podemos cambiar nuestra forma de pensar.*
- *Cambiar la actitud de los profesores: siempre ponen una barrera donde el alumno se da cuenta que si dice algo, él es el que va a perder.*

Por su parte los docentes están de acuerdo en el distanciamiento existente entre los docentes y sus estudiantes, considerando que esto obedece a la falta de tiempo dentro del aula, y que por ello: *"deben existir verdaderos espacios para encontrarse con los estudiantes, las direcciones de grupo deberían ponerse en el horario de clase y por lo menos cada 15 días"*.

Respecto a la relación maestro-alumno, los docentes sugieren:

- *Crear la hora de dirección de curso.*

- *A los orientadores se les debe dar una hora semanal en cada curso, dentro del horario de clases. Hay cursos donde no conocen el orientador que le corresponde, ya que tenemos tres orientadores para 31 cursos.*
- *Dotar al colegio de recursos didácticos para que las clases no sean monótonas.*
- *Evitar el facilísimo y la permisividad frente al trabajo de los estudiantes con el fin de mejorar el rendimiento académico de la institución.*
- *Proponer que existan 4 periodos académicos de 2 meses cada uno, con el fin de mejorar el rendimiento académico, y las recuperaciones lograr optimizarlas generando responsabilidad.*
- *Fijar límites precisos a los estudiantes y cumplir el manual de convivencia.*
- *Escuchar al docente y al estudiante*
- *Utilizar todos los espacios que generan cultura en Bogotá.*

Igualmente surgieron propuestas de intervención en torno a la importancia de crear espacios dentro de la institución que apunten a la construcción de sujetos en el marco de un desarrollo humano integral. En esta dirección los estudiantes sugieren:

- *La emisora es importante para el colegio.*
- *Salidas, paseos.*
- *En el campeonato de inter colegiados el profesor de física sólo sacó a los jugadores o alumnos que él más conoce. Lo cambiaría en que como premio a los mejores o no tanto los mejores, los premiaran poniéndolos en el equipo así no jueguen nada o sean unos troncos.*
- *Resurgir los proyectos que están “muertos”.*
- *Realizar un encuentro de integración entre alumnos y profesores para poder quizás tener una buena confianza con ellos.*
- *Charlas sobre los problemas que enfrentamos los alumnos.*
- *Salidas ecológicas, salidas a parques.*
- *Sería genial que hicieran talleres de sexualidad, drogas y convivencia entre alumnos, ya que hay bastante discordia entre todos, parece que todos estuviéramos en una guerra constante.*
- *Cambiaría las danzas, y pondría talleres artísticos en los que cada uno haga lo que le gusta como: dibujo, pintura, baile, etc.*
- *Que sean más serios, cómo es que nos dicen que van a hacer un paseo y luego una semana antes de hacerlo nos dicen que se aplazó porque el Consejo de yo no sé qué cosa no les dio autorización. Hubiera sido mejor que no nos hubieran dicho nada y que cuando estuvieran seguros, sí.*
- *Necesitamos que respeten y pongan en práctica las propuestas que han hecho los estudiantes.*

Los docentes concuerdan en este punto con los estudiantes y así sugirieron:

- *Abrir espacios para talleristas.*
- *Uno de los fines de la educación es el de socializar, pienso que se deben crear espacios para actividades lúdicas, no solamente a nivel de colegio, sino a nivel de la clase. Revivir por ejemplo, centros literarios, competencias entre cursos, días deportivos, cívicos, culturales. Revivir concursos de oratoria, de ortografía, olimpiadas de cada cátedra, crear espacios para salirnos del tradicionalismo.*
- *Vivenciar la democracia.*
- *Crear sociedad en la institución.*
- *Implementar estrategias para que el profesorado trabaje como un equipo*

Tanto los estudiantes como los maestros refirieron el Manual de Convivencia, como un aspecto fuerte que se hace necesario trabajar dentro de la institución. Se afirma que el manual esta escrito, pero no se conoce. Unas veces se aplica y otras no. Los acuerdos al respecto del Manual de Convivencia deben ser concertados en un proceso colectivo y conjunto entre todas las instancias de la comunidad educativa. Los jóvenes afirmaron:

- *Me gustaría que a todos los alumnos nos dieran a conocer las reglas de esta institución.*
- *Cambiaría el manual, pues sus reglas son muy viejas y porque yo pienso que nos estamos preparando para ser hombres y mujeres en la vida y no para ser suprimidos de ella. Yo haría el cambio del manual de convivencia con opinión total de alumnos y un grupo de profesores que vivan en la actualidad y que no sigan en ese pasado que nos quieren hacer vivir.*
- *Con lo del reglamento que hay en este colegio a uno ni le provoca venir a estudiar, porque uno no puede ir al baño porque lo regañan, no puede uno tener la falda un poquito arriba de la rodilla porque sino lo devuelven. Pero lo que ellos no se dan cuenta es que si más le impiden a uno las cosas, uno más lo hace.*

Respecto al proceso pedagógico, los jóvenes expresan:

- *Cambiaría la forma de enseñanza y relación entre alumnos y estudiantes. Empezarían haciendo actividades pedagógicas de enseñanza haciendo encuestas, documentales, etc.*
- *Que le expliquen a uno bien lo que dice en los talleres.*
- *La forma de enseñanza porque los maestros dictan las clases muy a lo anticuado*
- *En la jornada de la mañana se dictan vocacionales, entre las cuales figura una interesante y es el dibujo, a nosotros nos dan música y sin preguntarnos. La solución sería dar un mismo horario vocacional, que cuando se tenga esa clase, cada uno a su énfasis.*
- *Una profesora dicta su clase por dictar y no nos explica nada de lo que ella lee.*
- *Cambiaría la forma común y corriente de dar clases, las mismas cuatro paredes de un salón. Que se utilizara con más frecuencia el laboratorio de audiovisuales, etc.*

- *A nivel pedagógico es difícil que las cosas cambien porque en el colegio sólo cuenta la opinión de maestros, directivos, etc.*
- *Hay profesores que no saben de la vida del alumno, o sea no saben cómo es que uno hace para aprender.*
- *Cambiaría los énfasis porque son monótonos y mamones, lo haría pidiendo la opinión de todos los alumnos. Que esta opinión se respetara.*

Por su parte los docentes proponen:

- *Como docente de la localidad 18 del Colegio Restrepo Millán, solicito mayor atención y apoyo a la educación pública de parte de la Secretaría de Educación, en cuanto a: mantenimiento de la planta física, pupitres, material didáctico, audiovisuales, textos, y bienestar para los estudiantes y docentes, que nos permita mejorar la calidad educativa, ya que cuentan con un buen recurso humano capacitado y con formación profesional.*
- *La Secretaría debe implementar y dotar de elementos pedagógicos, de ayudas educativas, de espacios que permitan el análisis, el desarrollo de diferentes metodologías, para que los docentes puedan analizar la problemática que se presenta alrededor de la gestión educativa. Además, es indispensable que se estimule más a los docentes.*

2.2.7 CED SAN AGUSTIN

Luego de discutir con el grupo de docentes de la institución los resultados de esta investigación, se definieron en conjunto propuestas que buscan mejorar la capacidad de retención, y en general la calidad del servicio que presta el CED San Agustín.

Dado que el principal problema de la institución es la fragmentación que se presenta a todo nivel, es de vital importancia adelantar esfuerzos para superar dicha desarticulación. La propuesta central en este sentido es implementar la capacitación de docentes no individualmente sino para toda la institución. De esta forma, se emprende el camino para consolidar un equipo de trabajo con todos los maestros que les permita construir un proyecto de escuela común y articulado.

En el caso concreto de San Agustín, la capacitación puede concentrarse en competencias básicas y/o desarrollo humano. Esta sugerencia emerge del interés generalizado en los maestros por orientar la formación de estudiantes de manera integral y desarrollar contenidos de pensamiento con base en el aprendizaje significativo. Este propósito común unido a la formación conjunta es el punto de partida para construir un plan de estudios articulado y significativo que sirva de herramienta para que los estudiantes trasciendan como sujetos sociales.

Adicionalmente, una capacitación en desarrollo humano puede también prestarse como base para generar estrategias entorno a la resolución del conflicto, tema clave en las relaciones entre los actores, especialmente entre los pares estudiantes.

Por otro lado, la integración de la familia a la vida de la escuela es de suma importancia. No obstante, hay que reconocer la dificultad de realizar una convocatoria efectiva dado el contexto al que pertenecen estas familias. Pese a esto, la institución no puede renunciar a implementar esfuerzos en este sentido. Uno de ellos es el cambio en la forma de relacionarse con los padres, esto puede concretarse en la constitución de una escuela de padres donde estos no sean entes pasivos receptores de discursos, sino agentes activos del proceso. En un principio, aunque la convocatoria no sea muy alta, es posible que ella puede extenderse a medida que la escuela de padres pruebe su eficacia e impacto en la vida de padres y familias.

En general, esta investigación busca, más que dar un concepto definitivo sobre la institución, despertar las inquietudes de los docentes a fin de que sean ellos mismos los que se hagan investigadores y transformadores de su propia realidad. Esta es la propuesta central de esta investigación, vale decir, lograr que el cuerpo docente como equipo se apropie de su realidad a través del cuestionamiento a la misma. No obstante, es de reconocer que el mejoramiento de la institución, a pesar de que buena parte es de responsabilidad de los docentes, también es una labor que requiere el apoyo de otras instancias, especialmente de la Secretaría de Educación quien debe atender a estas propuestas y buscar las maneras de darles cabida y el soporte necesario para facilitar el proceso del centro educativo.

2.2.8 CED NAZARETH

Después de reconocer la situación del CED Nazareth, el cuerpo de docentes llegó a la conclusión de que la institución necesita un cambio profundo en su dinámica. Para que la transformación sea eficaz, es indispensable que la propuesta sea realmente innovadora arriesgándose a cumplir los retos de educar en un sector marginal.

De la reunión con los docentes de la institución surgió la propuesta de desescolarizar el centro educativo. Esta desescolarización implica llegar primero a un propósito común que servirá de base para construir un verdadero proyecto de escuela. Este propósito puede estar dado por el trabajo con la lectoescritura que sirva de eje transversal al plan de estudios. Se habla de desescolarización porque, de no romper con los paradigmas de la escuela tradicional, es imposible generar estrategias que ayuden a mostrar alternativas a los estudiantes de este sector.

Dentro de la ya nombrada desescolarización, además del propósito común, un punto de partida posible es la capacitación de docentes, no de forma individual sino institucional. Este tipo de formación permite que los docentes se constituyan en equipo y basen su

aprendizaje en su propia experiencia, es decir, en últimas sirve para aprender a construir colectivamente la institución.

La capacitación puede unirse a un esfuerzo que necesariamente debe hacer la dirección para generar espacios de socialización de proyectos individuales de docentes y de investigación, reflexión y discusión sobre la escuela. Estos procesos, acompañados de una sistematización juiciosa y de liderazgo académico, ayudarán a los maestros a retroalimentar su trabajo y tener conocimiento del estado global del centro educativo. En este punto hay que llamar la atención sobre la necesidad de este centro educativo de tener un coordinador académico y un coordinador de convivencia. Estos agentes son los encargados de, como su nombre lo dice, coordinar y liderar los procesos de la institución.

Todas las acciones que se emprendan para el mejoramiento de la institución no pueden ser de ninguna forma esfuerzos aislados. Todos los procesos deben ir encaminados a contribuir en la construcción colectiva de una propuesta educativa que desafíe las condiciones impuestas por el contexto a esta población estudiantil, de manera que la educación y la escuela se conviertan en aspectos fundamentales y significativos para la vida de los niños y jóvenes.

2.2.9 CED CHIRCALES

Las propuestas de mejoramiento que se presentan en este informe han sido fruto de la discusión de la problemática y posibles soluciones de la institución con el cuerpo docente.

Es de anotar que el CED Chircales es una institución que ha realizado grandes esfuerzos en beneficio de la población a la que atiende. Estos esfuerzos han dado como resultado altos niveles de retención de sus estudiantes con una buena calidad del servicio. Sin embargo, es necesario no ceder en este empeño, antes bien fortalecerlo y darle continuidad.

Para que esto sea posible, es indispensable vencer la falta de sistematización de la vida de la institución. Una de las tareas que puede dar comienzo a este reto es la sistematización del trabajo de cada docente en el aula por medio de diarios de campo. Esta estrategia tiene que ser reforzada en dos vías. Una es la capacitación conjunta del grupo de maestros en estrategias de sistematización. La segunda es la definición de coordinadores académico y de convivencia que se constituyan en responsables liderando este proceso, pero sin perder de vista que la labor es fundamentalmente un trabajo de equipo.

La sistematización de los procesos de la institución es fundamental para la presente ampliación de cobertura que está implementando el centro. Las investigaciones han demostrado que el cambio institucional de básica primaria a básica completa o a algún grado de la secundaria es un punto crítico pues en la mayoría de los casos los conflictos

se agudizan y los problemas emergen. En este sentido, para mantener la calidad del CED Chircales es fundamental tener documentos escritos que den lugar a una planeación expresando una idea clara de lo que se quiere en la institución no sólo para el ciclo elemental sino también para el secundario de manera articulada.

Otro punto clave en el fomento de las estrategias de retención es el mejoramiento de la comunicación en la institución. Para ello puede ser útil una estrategia en resolución de conflictos que permita a todas las partes construir mancomunadamente canales de comunicación y también de seguimiento a todos los procesos de la institución, de forma que se mantenga un ambiente de conciliación.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz categorial para el trabajo de campo

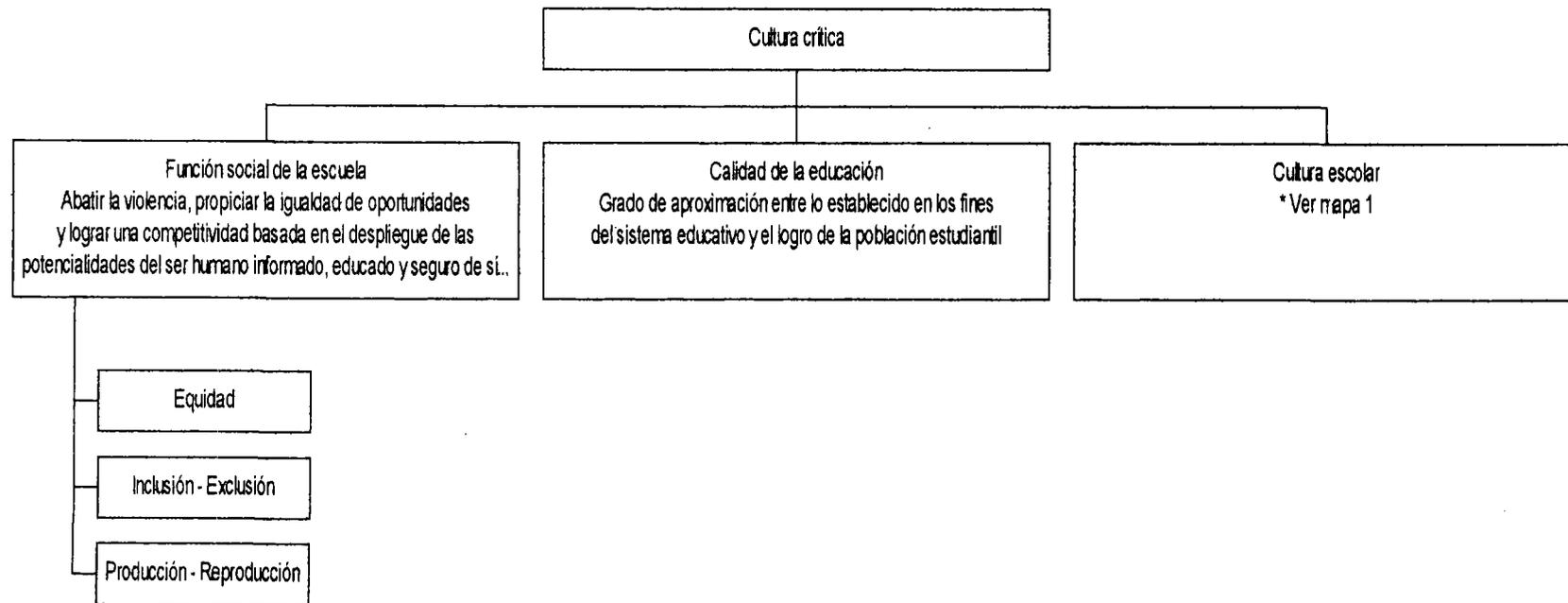
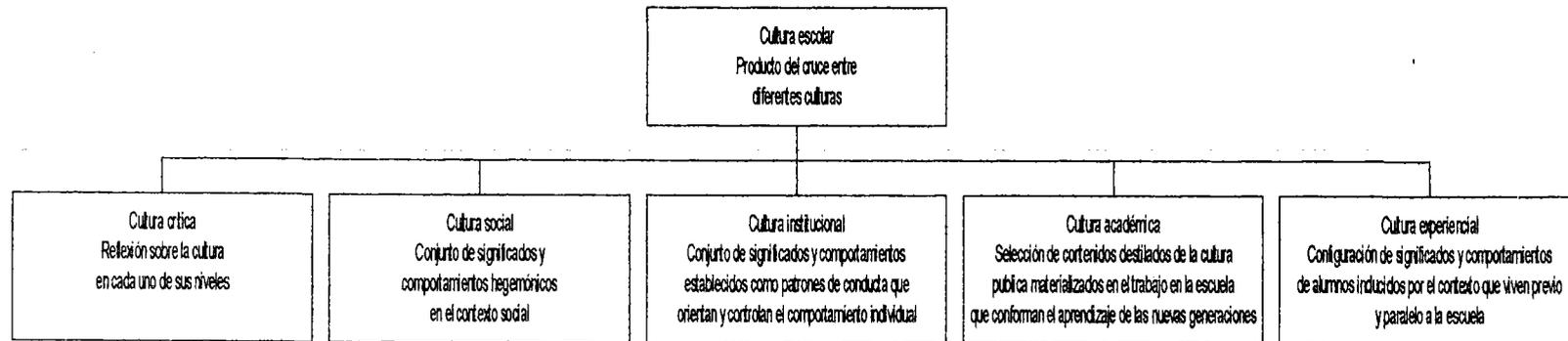
CATEGORIAS DE ANALISIS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

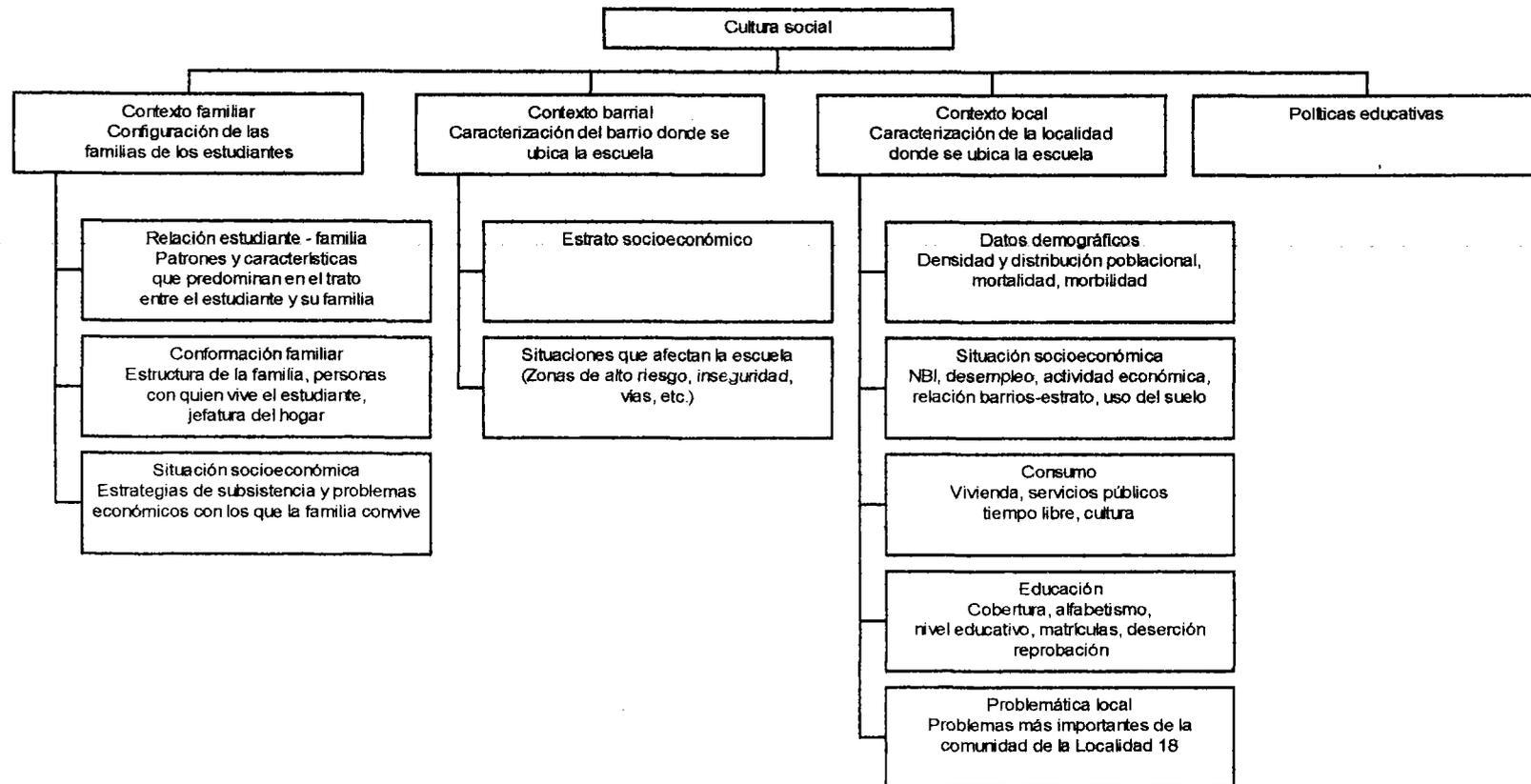
EJES DE INDAGACIÓN	ASPECTOS A INDAGAR	INSTRUMENTOS	PREGUNTAS
CULTURA INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Historia institucional • Procesos de Gestión • Perfil Cuerpo docente • Imagen de la profesión, imagen de la profesión docente, la manera como desde su rol se construye una cultura institucional. 	Revisión documental Estudios institucionales Manual de convivencia, PEI, registros estadísticos. Observadores de estudiantes Seguimiento de casos.	Cultura institucional desde lo Formal, lo escrito; boletines, carteleras, programas, etc; y desde los actores, concepciones, representaciones, imaginarios, aspecto éste que se relaciona también con la cultura académica.
CULTURA ACADEMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Interacciones sociales</i> Relaciones entre Directivos - docentes; pares docentes; docentes- estudiantes; pares estudiantes; padres de familia y cuerpo docente. 2. <i>Interacción con el conocimiento,</i> 3. Uso cotidiano de PEI y el manual de convivencia. Procesos pedagógicos, representaciones de los docentes acerca del conocimiento y la pedagogía, representaciones del conocimiento por parte de profesores y estudiantes. Evaluación: - Logros, - competencias. Difusión de modelos y valores. 	Entrevistas	Como incide la aplicación del PEI y el manual de convivencia en la dinámica escolar.

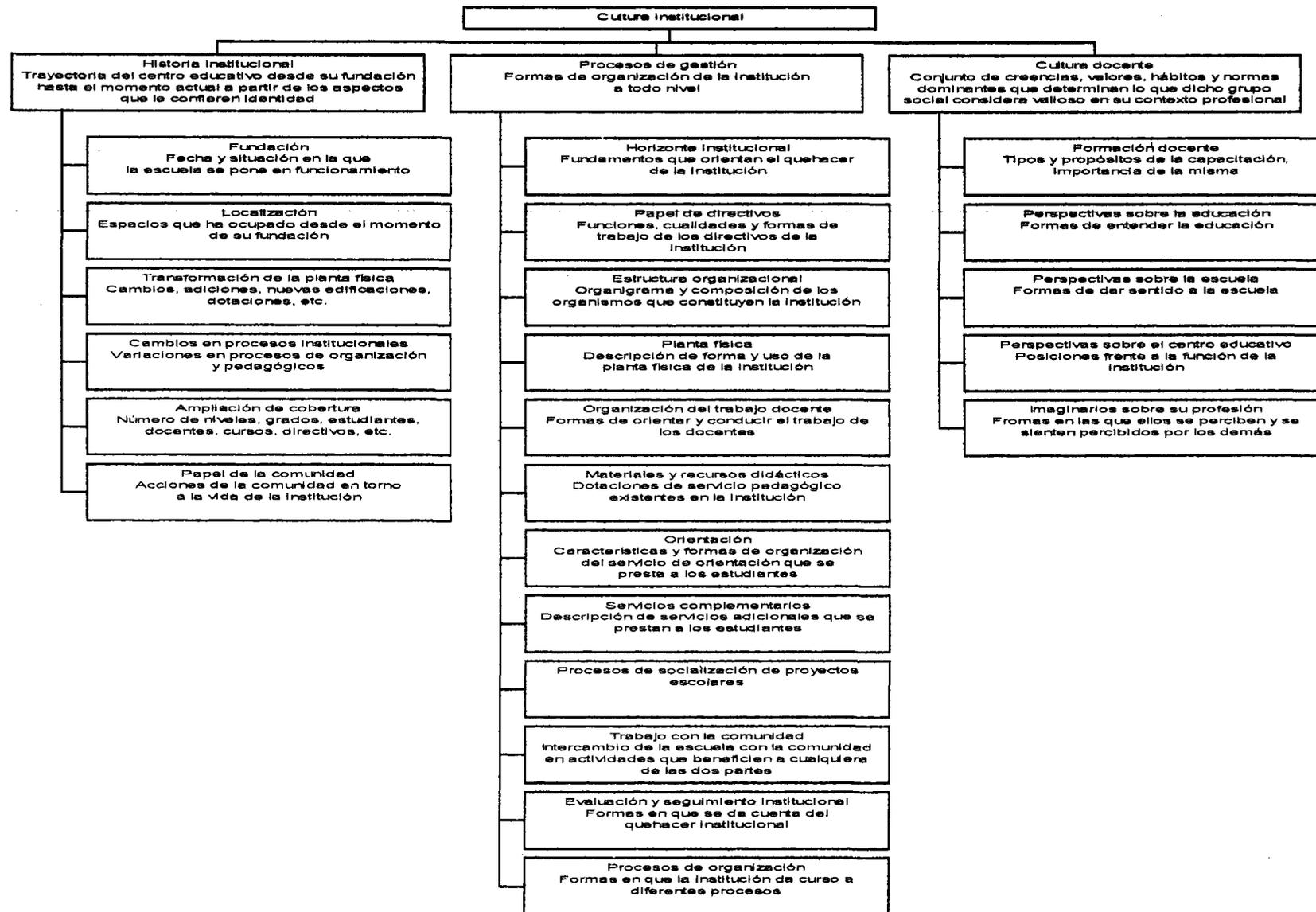
CULTURA EXPERIENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Capitales culturales: Estudiantes, familias y docentes • Valores de estudiantes en contraste con valores de la escuela • Reconocimiento de saberes de estudiantes y familias por parte de la institución 	<p>Fuentes Secundarias Documentos institucionales Encuestas y diagnósticos Entrevistas a Directivos Docentes, Docentes, Estudiantes, Padres de Familia.</p>	<p>Como se presentan cotidianamente las relaciones dentro de la escuela, hay encuentros de saberes y conocimientos dentro de las relaciones entre los diversos actores.</p> <p>Como se da la convivencia, la comunicación, la tolerancia, el respeto, el conflicto</p>
CULTURA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto Familiar • Contexto Barrial • Contexto Local • Contexto Escolar 	<p>Fuentes Secundarias Consulta de Diagnósticos, caracterizaciones y aplicación de entrevistas en profundidad, grupos focales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valores y modelos que se promueven desde la Escuela; valores que se promueven desde otros contextos como la familia, los amigos, el barrio, etc. donde se encuentran inmersos los estudiantes. - Difusión de Modelos y Valores
CULTURA CRÍTICA	<p>Función Social de la Escuela.</p> <p>Lectura desde los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calidad y Equidad - Inclusión - Exclusión - Producción y Reproducción. - Cultura Escolar 		<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de significados para los diferentes actores de la comunidad académica. - Imaginarios sobre deserción y retención escolar. <p>Directivos, docentes, estudiantes, padres de familia.</p>

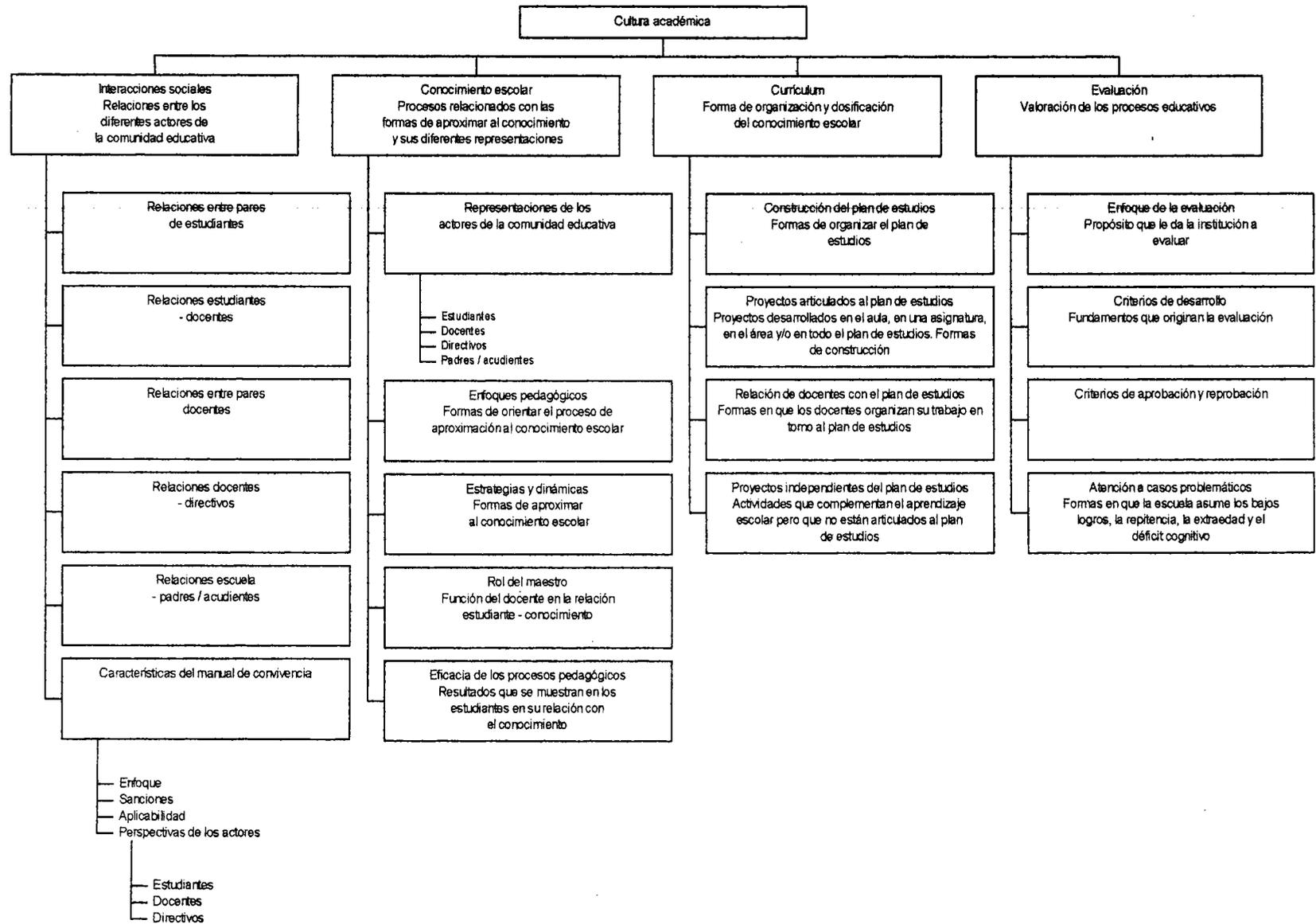
Anexo 2. Mapas categoriales para sistematización de la información

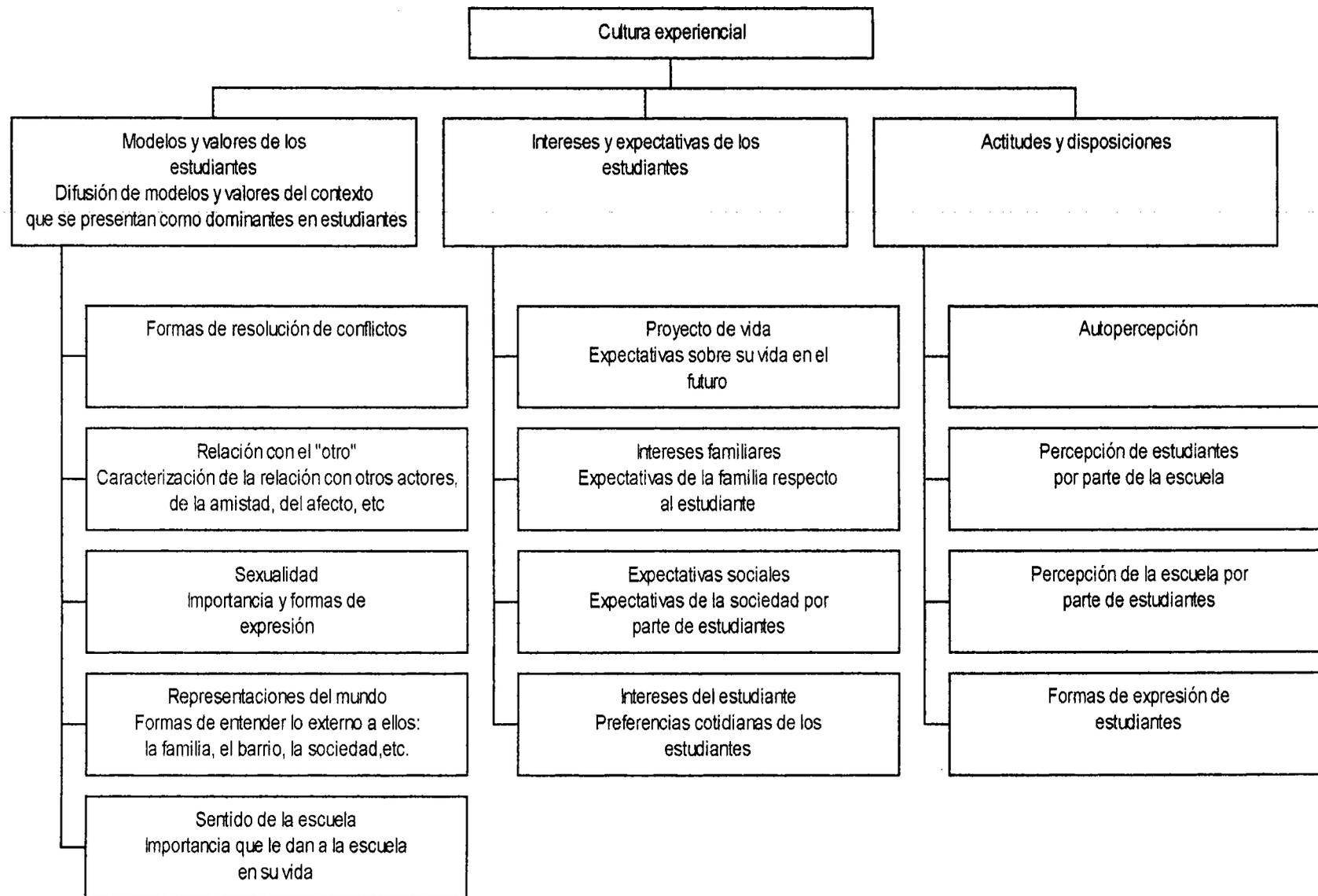
Mapas categoriales











**Anexo 3. Panorama de factores asociados a la deserción
escolar.**

Mapas conceptuales

MAPA CONCEPTUAL - CED CHIRCALES

CULTURA EXPERIENCIAL

MODELOS Y VALORES

Formas de resolución de conflictos:

- Agresión
- Diálogo mediado por los docentes

Relación con el "otro":

- Afectividad
- Agresividad con pares
- Sentido de pertenencia con su familia
- "Otro" reducido a la familia y la escuela

Sexualidad:

- Inicio de la atracción física en los cursos superiores
- Preocupación por la apariencia física en las niñas

Representaciones del mundo:

- Mundo reducido a la escuela y la familia
- Apertura mediada por la televisión
- Escuela preocupada por ofrecer nuevas alternativas

Sentido de la escuela:

- Escuela como espacio de socialización
- Educación necesaria para el futuro
- Aprendizaje significativo

INTERESES Y EXPECTATIVAS

Proyecto de vida:

- Proyectos asociados a la situación económica
- Deseo de tener una profesión de tipo tradicional
- Proyectos de acuerdo al género
- Influencia de la televisión
- Proyectos desasociados de la educación
- Incertidumbre

Intereses familiares:

- Escuela como formación para el trabajo
- Calidad de la educación en la institución
- Formación disciplinaria y en valores

Expectativas sociales:

- Deseo de conformación de una familia
- Formación profesional
- Reconocimiento
- Convivencia en sociedad

Intereses del estudiante:

- Gusto por el juego y las expresiones lúdicas
- Interés por las labores escolares
- Televisión

ACTITUDES Y DISPOSICIONES

Autopercepción:

- Compromiso con la familia y la escuela
- Necesidad de protección y afecto

Percepción de estudiantes por parte del CED:

- Problemática individual como causa de la problemática escolar
- Afectividad
- Importancia del sujeto y su condición para la formación
- Necesidad de brindar oportunidades y alternativas a los estudiantes
- Cambios positivos de las familias

Percepción del CED por parte de estudiantes:

- Planta física actual generadora de sensación de vulnerabilidad y espacio reducido
- Sentido de pertenencia
- Expectativa por la nueva planta física
- Interés por el aprendizaje
- Interés por mayor formación artística y lúdica

Formas de expresión de los estudiantes:

- Temor a hablar en público y con extraños
- Facilidad para contar su problemática en un diálogo de dos
- Motivación por las expresiones lúdicas, corporales y artísticas

CULTURA INSTITUCIONAL

HISTORIA INSTITUCIONAL

Fundación:

- Construcción de la comunidad habitante del barrio
- Traslado de la institución
- Trayectoria de 20 años

Localización:

- Barrio de estrato 2 de alto riesgo

Transformación de la planta física:

- Planta inicial prefabricada en lámina
- Ampliación gradual de la planta de acuerdo a cobertura
- Planta física en construcción
- Actuales condiciones de espacio precarias

Cambios en procesos institucionales:

- Mala gestión de director anterior
- Trabajo mancomunado de docentes y comunidad
- Alto compromiso de docentes
- Conflicto con el rector actual
- Reconocimiento de la institución por calidad de la educación

Ampliación de cobertura

- Próxima extensión a EB completa
- Falta de planeación para la ampliación a EB

Papel de la comunidad

- Trabajo mancomunado con padres de familia
- Escuela como patrimonio de la comunidad
- Valoración de la institución por nueva planta física

PROCESOS DE GESTION

Horizonte institucional

- Mejoramiento de la calidad de vida
- Búsqueda de un ciudadano gestor
- PEI no sistematizado
- Proyecto de lectoescritura como eje articulador
- Formación de sujetos críticos
- Falta de proyección hacia la secundaria

Papel de directivos:

- Conflicto con docentes por autoritarismo
- Respeto y reconocimiento de la comunidad
- Compromiso con la institución
- Falta de control y seguimiento de los procesos
- Falta de coordinador académico y disciplinario para la secundaria

Estructura organizacional:

- Director
- Grupo de docentes trabajando en equipo

Planta física:

- Espacio actual reducido
- Nueva planta física adecuada a la próxima cobertura
- Carencia de espacios para el juego

Organización del trabajo docente:

- Proyecto eje de lectoescritura
- Ausencia de sistematización de procesos
- Trabajo en equipo

Materiales y recursos didácticos:

- Falta de elementos didácticos

Orientación:

- Docentes acompañantes de los estudiantes en sus problemáticas
- Transmisión de derechos y deberes a los estudiantes

Servicios complementarios:

- Necesidad de restaurante escolar
- Contactos informales para apoyo de la formación lúdica y artística

Procesos de socialización de proyectos:

- Existencia de espacios de socialización de microproyectos
- Microproyectos integrados al proyecto de lectoescritura
- Falta de sistematización de los procesos

Trabajo con la comunidad:

- Talleres de padres
- Apoyo a la institución por parte de los padres de familia
- Alta participación de padres en la vida de la escuela

Evaluación y seguimiento institucional:

- Falta de seguimiento a procesos
- Falta de indicadores de gestión y registros

Procesos de organización

- Apertura al cambio
- Conflicto jornada mañana y jornada tarde
- Alta participación de toda la comunidad educativa
- Problemas de sistematización de procesos y experiencias

CULTURA DOCENTE

Formación docente:

- Apoyo a la capacitación
- Interés en la formación permanente de docentes
- Aporte significativo de la formación docente a los procesos de la institución

Perspectivas sobre la educación:

- Proceso de aprendizaje para el desarrollo humano
- Acceso a *igualdad de oportunidades*
- Impacto sobre la comunidad

Perspectivas sobre la escuela:

- Escuela como medio para el mejoramiento de la calidad de vida
- Impacto a la comunidad a la que pertenece

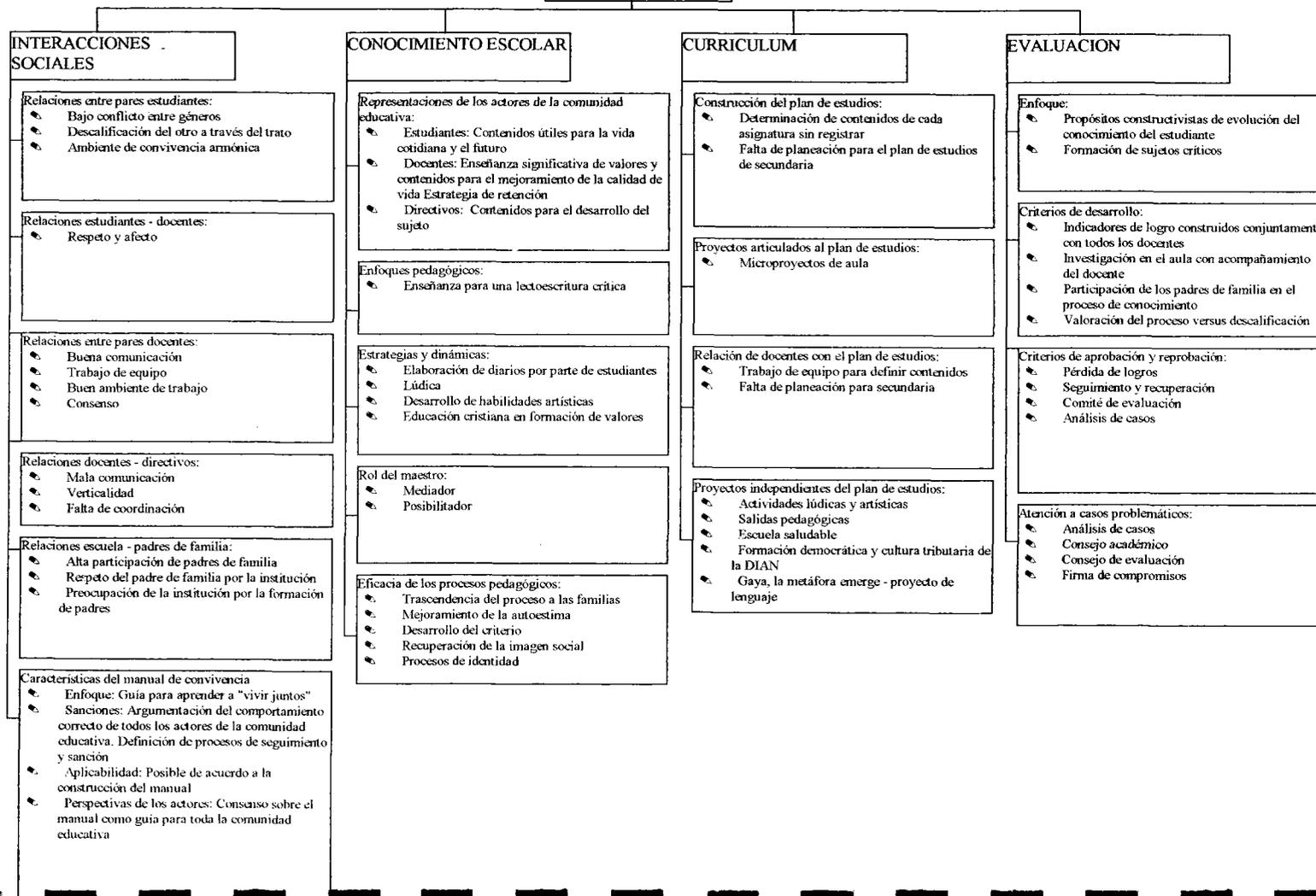
Perspectivas sobre el centro educativo:

- Expectativa frente a la transición a secundaria
- Necesidad de un proyecto articulado y sistematizado

Imaginario sobre su profesión:

- Responsabilidad
- Orientadores en la formación de gestores
- Fracaso escolar asociado a la relación docente - estudiante
- Idoneidad de docentes para toda la comunidad educativa

CULTURA ACADEMICA



CULTURA SOCIAL

CONTEXTO FAMILIAR

Relación estudiante - familia:

- Carencia de afecto
- Bajo capital cultural de padres influyente en expectativas de los hijos
- Maltrato infantil
- Desarraigo del hogar
- Escuela como medio de movilidad social

Conformación familiar:

- Madresolterismo
- Uniones de pareja temporales
- Familias numerosas
- Disolución de la familia tradicional
- Nuevas conformaciones de familia
- Frecuentes recomposiciones familiares

Situación socioeconómica:

- Pobreza
- Desempleo, subempleo y empleo informal
- Desnutrición
- NBI
- Trabajo infantil
- Alcoholismo
- Violencia intrafamiliar
- Inestabilidad del lugar de habitación

CONTEXTO BARRIAL

Entorno de la institución

- Barrio de estrato 2 clasificado como zona de alto riesgo
- Vías de acceso en mal estado

Situaciones que afectan la escuela:

- Desplazamiento de la población por desempleo
- Inseguridad
- Influencia de la Junta de Acción Comunal
- Pocos lugares de recreación

CONTEXTO LOCAL

Datos demográficos:

- Alto crecimiento y densidad poblacional
- Población joven en promedio
- Violencia asociada con principales causas de mortalidad y morbilidad

Situación socioeconómica:

- NBI y alta dependencia económica
- Subempleo, empleo informal y empleo descalificado
- Desempleo
- Uso del suelo mayoritariamente comercial

Consumo:

- Servicios públicos básicos
- Escasas zonas de recreación

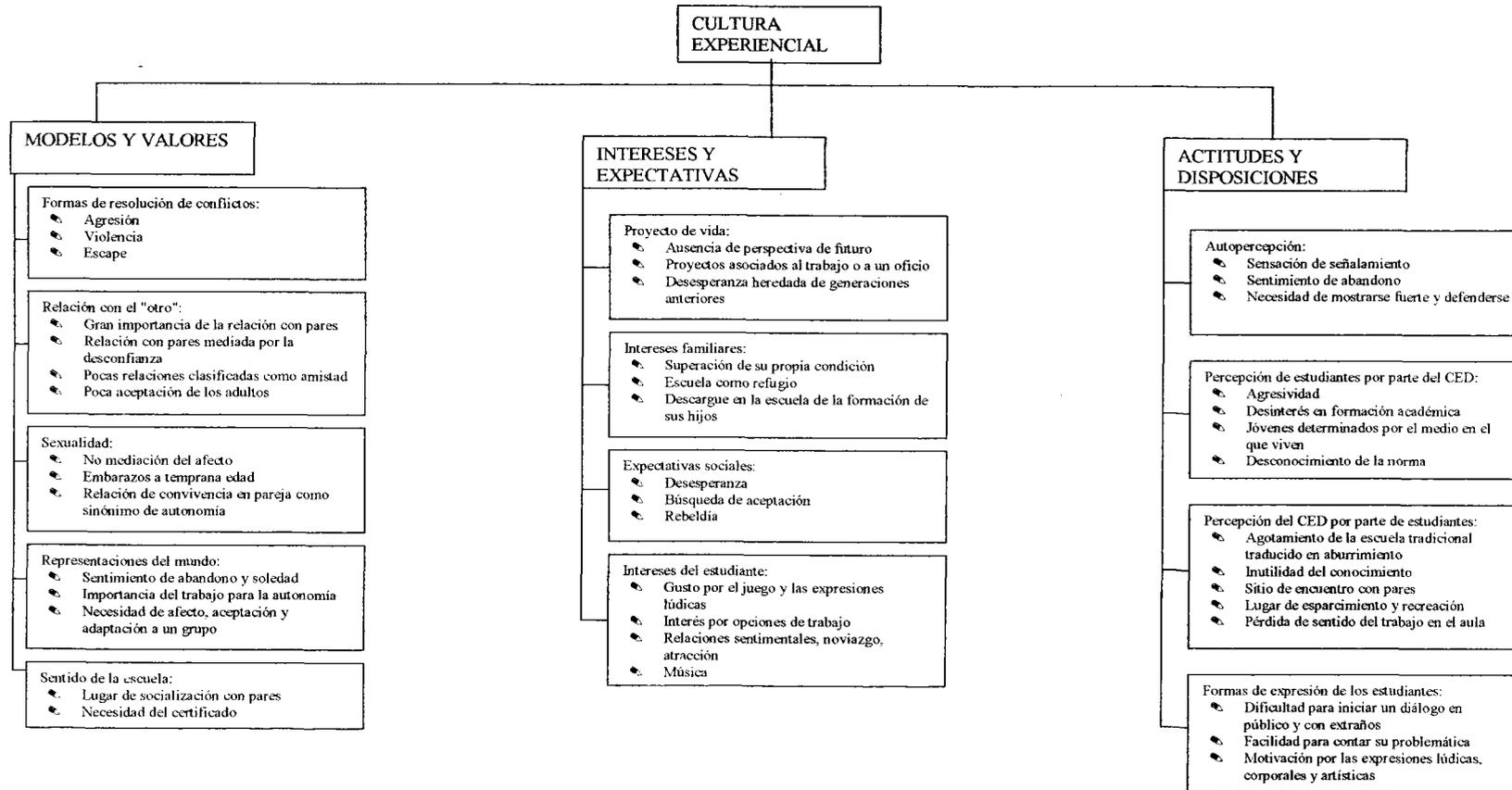
Educación

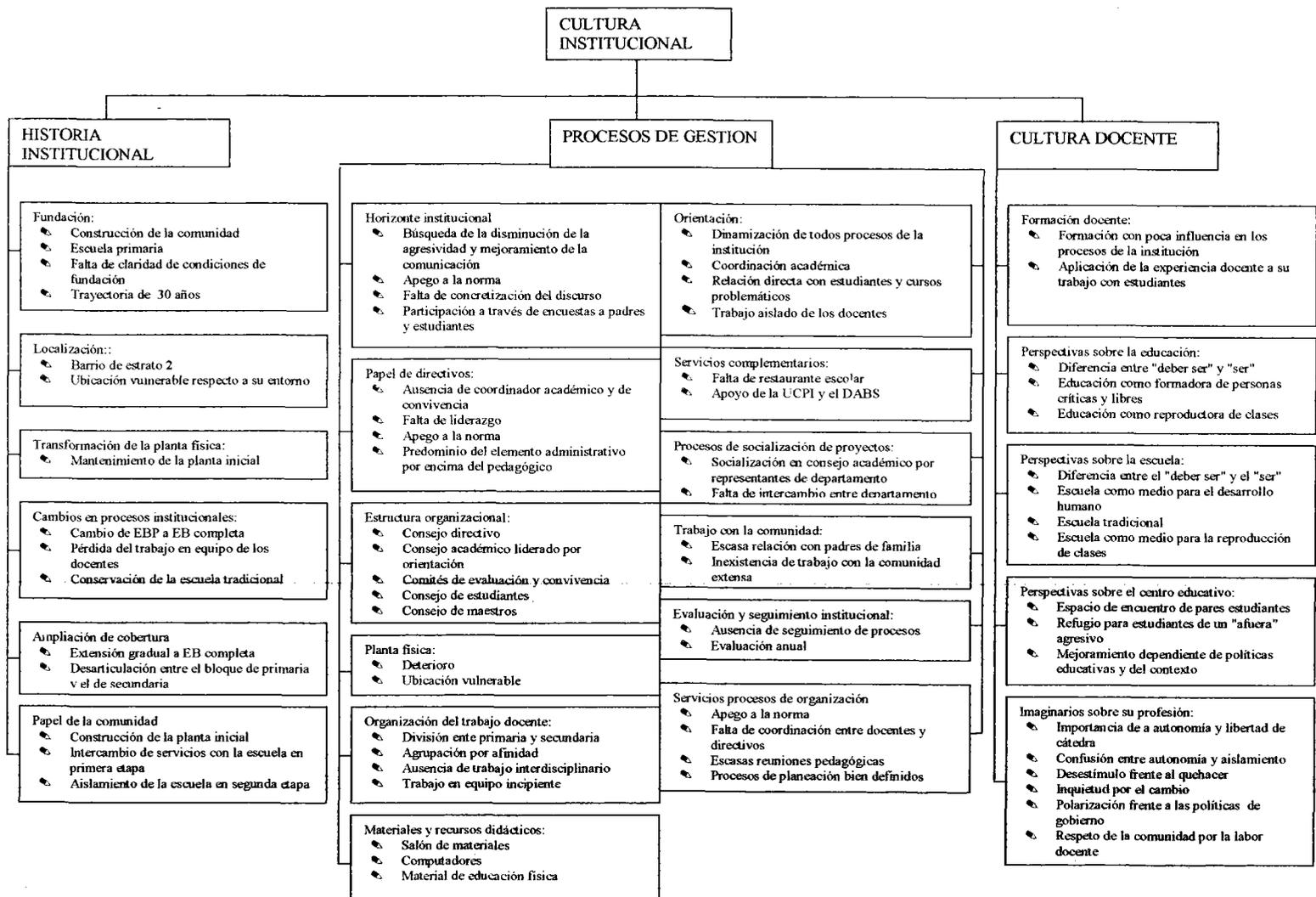
- Tasa alta de analfabetismo
- Reprobación y deserción importante en secundaria

POLITICAS EDUCATIVAS

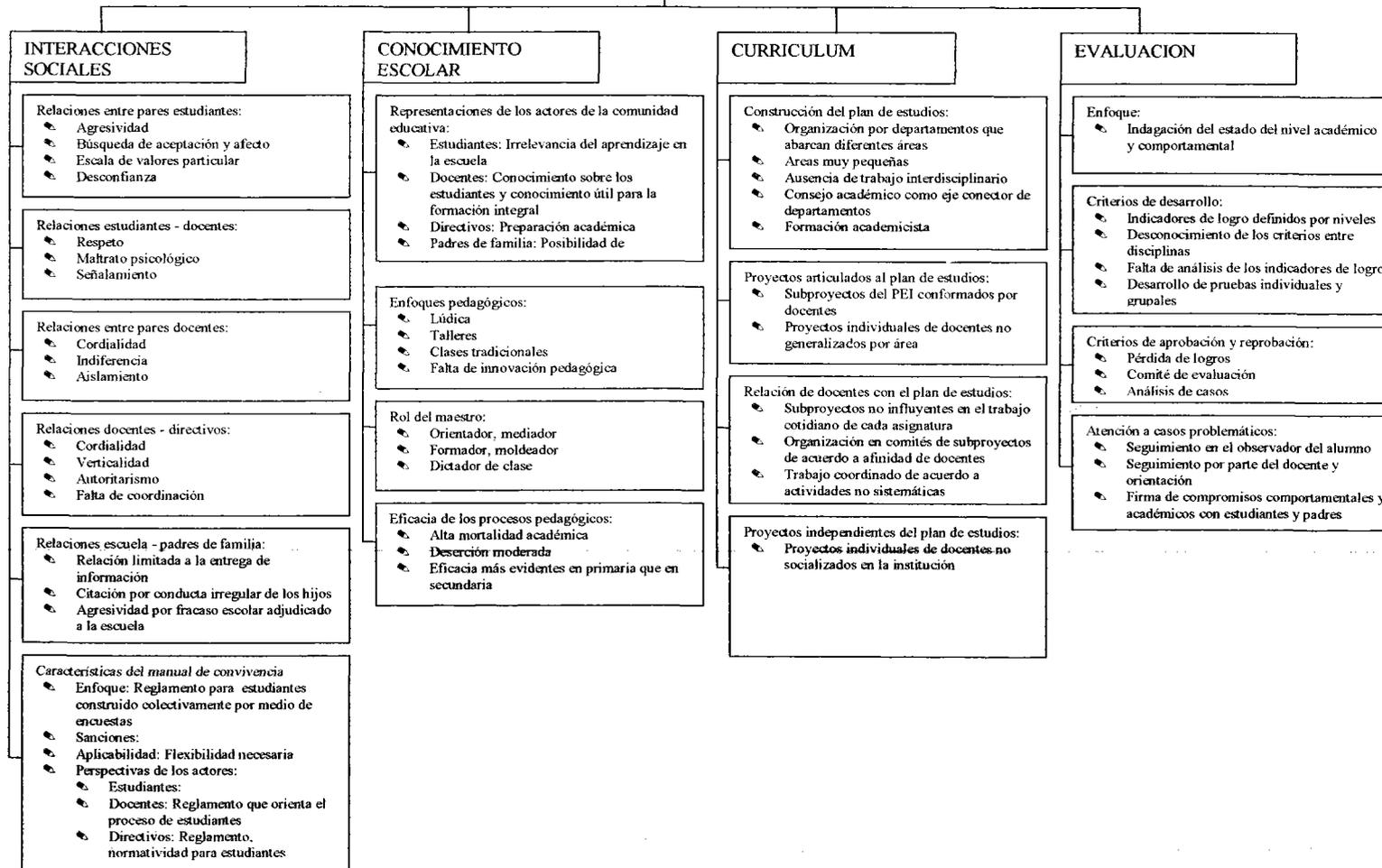
- Promoción de desigualdad de oportunidades
- Promoción de la reproducción de la pobreza
- Conflicto con docentes
- Baja cobertura de la educación básica secundaria
- Inexistencia de la educación media para este sector

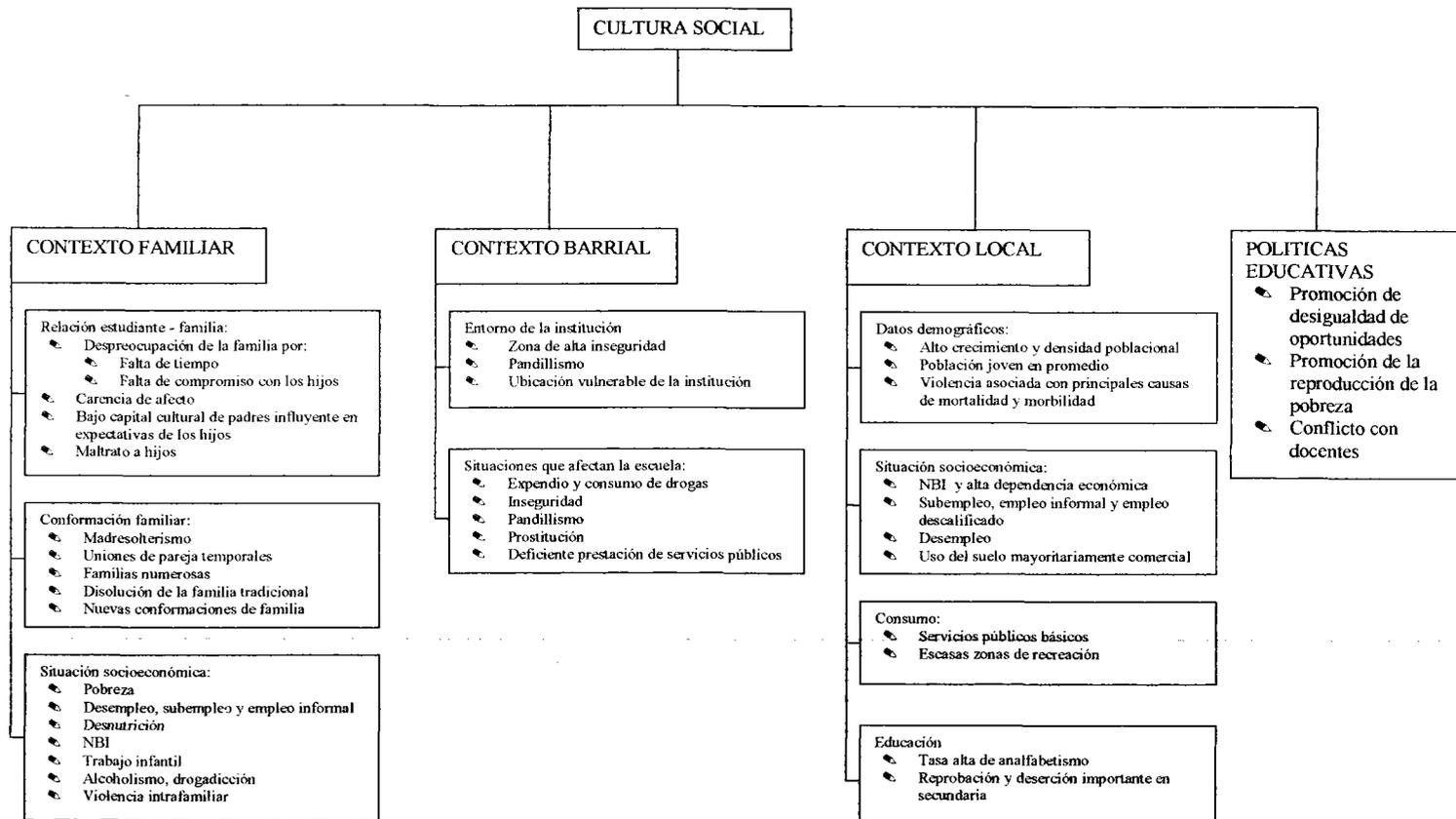
MAPA CONCEPTUAL - CED NAZARETH





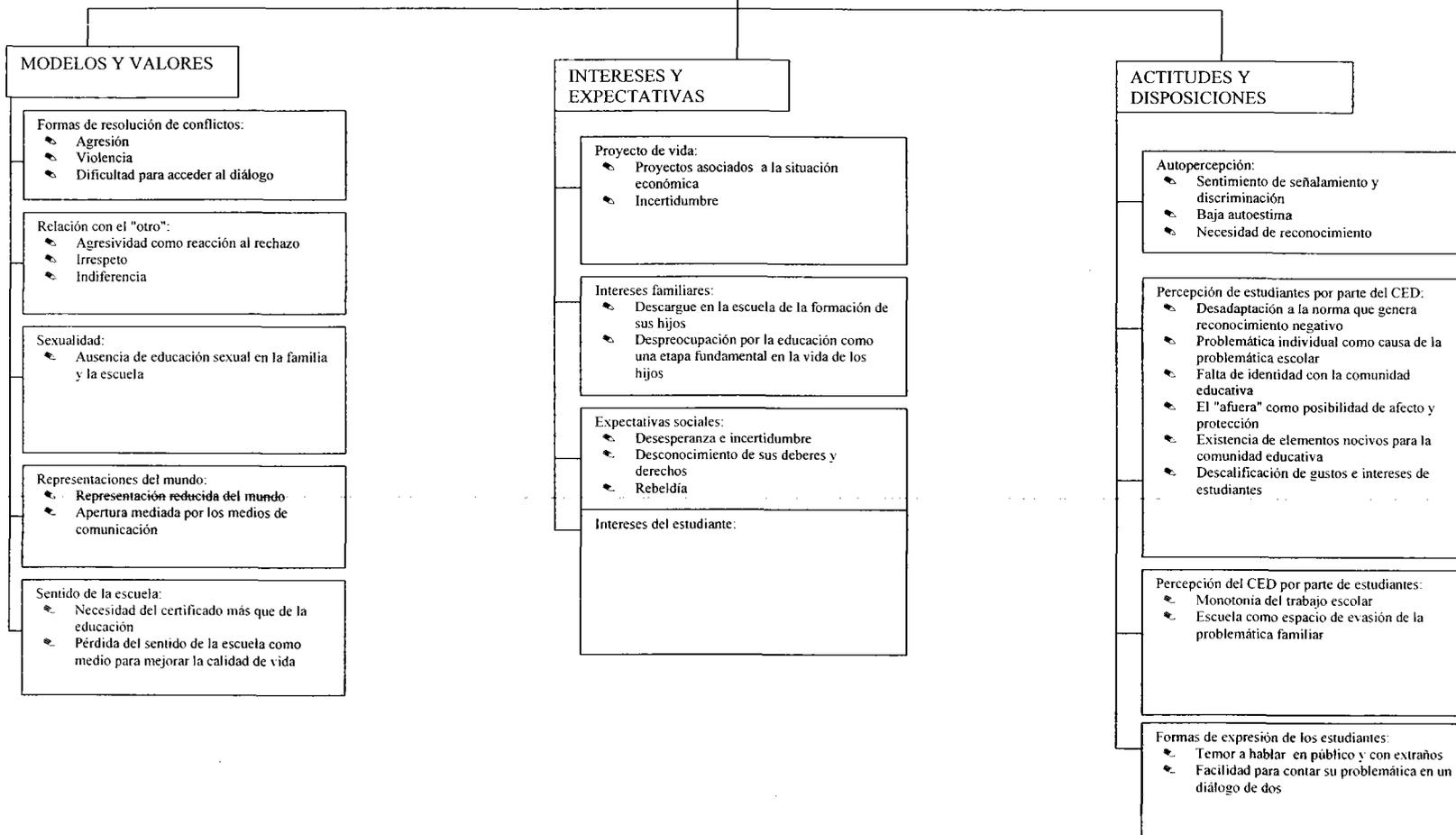
CULTURA ACADEMICA





MAPA CONCEPTUAL - CED SAN AGUSTIN

CULTURA EXPERIENCIAL



CULTURA INSTITUCIONAL

HISTORIA INSTITUCIONAL

- Fundación:**
 - Escuela inicial con recursos escasos
- Localización:**
 - Barrio de estrato 2 legalmente constituido
 - Sector de inseguridad
 - Linderos con penitenciaría La Picota
- Transformación de la planta física:**
 - Planta inicial prefabricada en lámina
- Cambios en procesos institucionales:**
 - Cambio complejo de primaria a secundaria
 - Conservación de la identidad de escuela primaria
 - Conservación de la escuela tradicional
- Ampliación de cobertura**
 - Desarticulación entre el bloque de primaria y el de secundaria
 - Desarticulación de la secundaria
- Papel de la comunidad**
 - Conflicto con la comunidad
 - Indiferencia de la escuela a la comunidad y viceversa

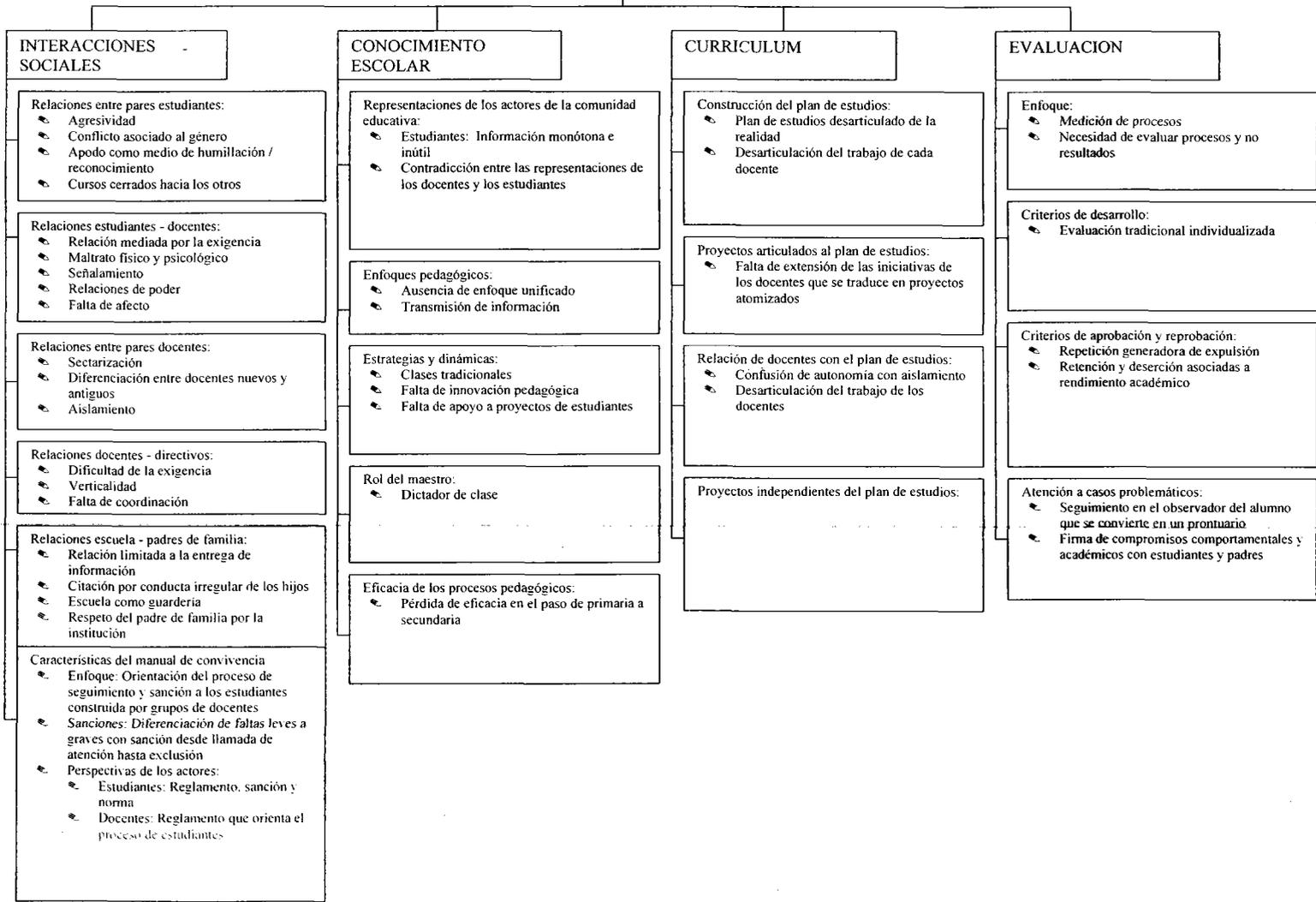
PROCESOS DE GESTION

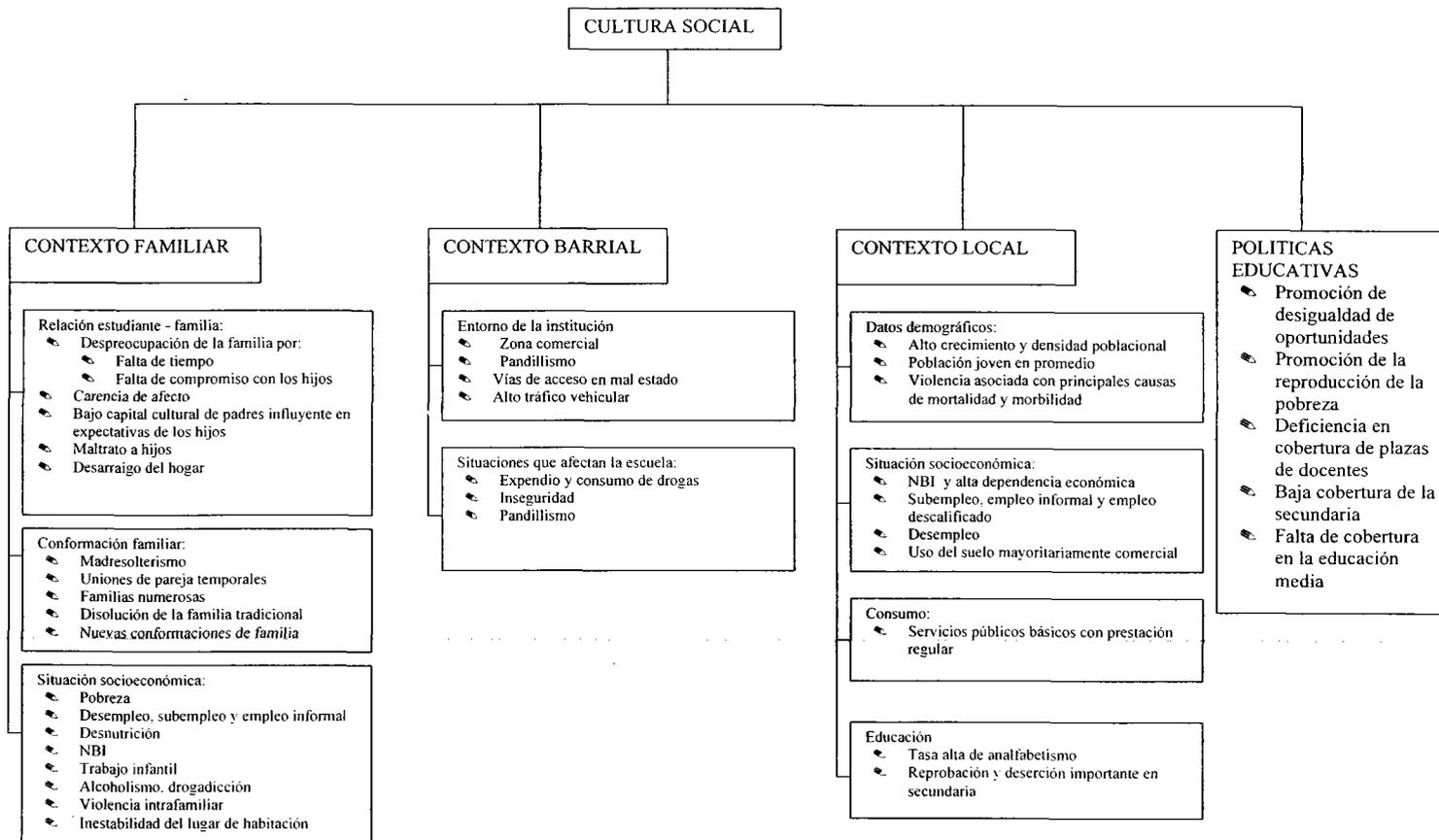
- | | |
|---|--|
| Horizonte institucional <ul style="list-style-type: none"> Participación a través de encuestas a padres y estudiantes PEI como proyecto cultural Respeto, tolerancia y amor como ejes del horizonte institucional | Orientación: |
| Papel de directivos: <ul style="list-style-type: none"> Liderazgo concentrado en la coordinación académica y la orientación Aislamiento del rector Falta de coordinación de convivencia Normatización de los procesos que genera conflicto con docentes | Servicios complementarios: <ul style="list-style-type: none"> Pérdida de servicios por transformación |
| Estructura organizacional: <ul style="list-style-type: none"> Falta de empoderamiento del gobierno escolar | Procesos de socialización de proyectos: <ul style="list-style-type: none"> Falta de intercambio de experiencias educativas Ausencia de espacios de socialización de proyectos |
| Planta física: | Trabajo con la comunidad: <ul style="list-style-type: none"> Escasa relación con padres de familia Desintegración de la institución y la comunidad Conflicto con la comunidad |
| Organización del trabajo docente: <ul style="list-style-type: none"> División ente primaria y secundaria Ausencia de trabajo por áreas Asignación de un solo docente para el mismo curso durante toda la primaria Confusión ente autonomía y aislamiento | Evaluación y seguimiento institucional: <ul style="list-style-type: none"> Falta de mayores procesos de seguimiento institucionales Actitud negativa de algunos docentes frente a la evaluación |
| Materiales y recursos didácticos: <ul style="list-style-type: none"> Computadores insuficientes | Procesos de organización <ul style="list-style-type: none"> Falta de canales de comunicación Confusión entre participación y consulta Ausencia de liderazgo y gestión de la vida cotidiana de la escuela |

CULTURA DOCENTE

- Formación docente:**
 - Necesidad de un plan de formación de docentes
- Perspectivas sobre la educación:**
 - Diferencia entre "deber ser" y "ser"
 - Educación como reproductora de desigualdad
 - Ruptura entre la formación y la realidad
 - Educación para pobres
- Perspectivas sobre la escuela:**
 - Diferencia entre el "deber ser" y el "ser"
 - Escuela tradicional
 - Transmisión de información
- Perspectivas sobre el centro educativo:**
 - Refugio para estudiantes de un "afuera" agresivo
 - Ausencia de sentido de pertenencia
- Imaginario sobre su profesión:**
 - Asociación de la juventud con la apertura al cambio
 - Relaciones de poder entre docentes y estudiantes
 - Sensación de poseer las certezas
 - Dificultad de concertación con docentes
 - Capacidad de desestímulo a estudiantes por parte de algunos docentes

CULTURA ACADEMICA





Anexo 4. Estadísticas

Estadísticas asociadas a la deserción en el CED San Agustín

TABLA DE MATRICULAS POR NIVEL Y EDAD - AÑO 1999

EDAD/NIVEL	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total		
												Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	87	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	46	43	89
Primero	8	98	27	10	4	1	2	12	0	0	0	77	74	151
Segundo	0	11	73	25	6	3	1	0	0	0	0	64	55	119
Tercero	0	0	16	68	54	10	8	2	1	1	0	71	89	160
Cuarto	0	0	0	19	39	40	9	3	3	0	0	59	54	113
Quinto	0	0	0	0	10	52	36	13	7	6	1	59	66	125
Sexto	0	0	0	0	6	24	56	50	34	19	10	102	97	199
Séptimo	0	0	0	0	0	1	14	35	21	34	19	62	62	124
Total	95	111	116	122	119	131	126	115	66	60	30	540	540	1080

TABLA DE MATRICULAS POR NIVEL Y EDAD - AÑO 2000

EDAD/NIVEL	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total		
														Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	83	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	44	40	84
Primero	3	75	20	4	4	0	1	0	0	0	0	0	0	57	50	107
Segundo	0	7	84	29	16	6	2	3	0	0	0	0	0	76	76	147
Tercero	0	19	17	49	24	5	0	2	0	0	0	0	0	56	65	116
Cuarto	0	0	0	23	64	47	14	10	4	0	0	0	0	73	89	162
Quinto	0	0	0	0	14	40	33	14	11	1	0	0	0	57	56	113
Sexto	0	0	0	0	0	12	59	43	19	17	5	0	0	74	81	155
Séptimo	0	0	0	0	0	5	19	62	34	21	11	6	1	83	81	159
Octavo	0	0	0	0	0	0	1	10	29	39	25	14	2	56	64	120
Total	86	102	121	105	122	115	129	144	97	78	41	20	3	576	602	1163

Estadísticas asociadas a la deserción en el CED San Agustín

TABLA DE APROBACION, REPROBACION Y DESERCION - AÑO 1998

Nivel	Aprobados		Reprobados		Indice de reprobación			Desertores		Indice de deserción		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	44	45	0	0	0.00	0.00	0.00	0	0	0.00	0.00	0.00
Primero	50	58	5	5	9.09	7.94	8.47	0	0	0.00	0.00	0.00
Segundo	70	76	4	3	5.41	3.80	4.58	0	0	0.00	0.00	0.00
Tercero	52	56	4	5	7.14	8.20	7.69	0	0	0.00	0.00	0.00
Cuarto	54	55	4	5	6.90	8.33	7.63	0	0	0.00	0.00	0.00
Quinto	75	76	7	7	8.54	8.43	8.48	0	0	0.00	0.00	0.00
Sexto	65	65	20	22	21.51	24.18	22.83	8	4	8.60	4.40	6.52
Total	410	431	44	47	9.52	9.75	9.64	8	4	1.73	0.83	1.27

TABLA DE APROBACION, REPROBACION Y DESERCION - AÑO 1999

Nivel	Aprobados		Reprobados		Indice de reprobación			Desertores		Indice de deserción		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	43	45	0	0	0.00	0.00	0.00	0	2	0.00	4.65	2.25
Primero	67	70	10	5	12.99	6.76	9.93	0	0	0.00	0.00	0.00
Segundo	53	57	9	2	14.06	3.64	9.24	2	1	3.13	1.82	2.52
Tercero	67	81	5	9	7.04	10.11	8.75	1	1	1.41	1.12	1.25
Cuarto	49	54	7	4	11.86	7.41	9.73	4	2	6.78	3.70	5.31
Quinto	56	53	3	4	5.08	6.06	5.60	0	0	0.00	0.00	0.00
Sexto	74	72	25	23	24.51	23.71	24.12	10	10	9.80	10.31	10.05
Séptimo	48	59	12	3	19.35	4.84	12.10	4	3	6.45	4.84	5.65
Total	457	491	71	50	13.15	9.26	11.20	21	19	3.89	3.52	3.70

Estadísticas asociadas a la deserción en el CED Nazareth

TABLA DE APROBACION, REPROBACION Y DESERCIÓN - AÑO 1997

Nivel	Aprobados		Reprobados		Índice de reprobación			Desertores		Índice de deserción		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	15	14	1	0	6.25	0.00	3.23	0	1	0.00	6.67	3.23
Primero	22	24	4	2	14.29	7.14	10.71	2	2	7.14	7.14	7.14
Segundo	24	24	0	0	0.00	0.00	0.00	1	1	4.00	4.00	4.00
Tercero	19	22	0	1	0.00	4.35	2.33	1	0	5.00	0.00	2.33
Cuarto	25	30	0	0	0.00	0.00	0.00	1	1	3.85	3.23	3.51
Quinto	13	21	1	0	7.14	0.00	2.78	0	1	0.00	4.55	2.78
Sexto	32	21	6	5	14.63	16.13	15.28	3	5	7.32	16.13	11.11
Séptimo	27	35	2	4	6.67	9.30	8.22	1	4	3.33	9.30	6.85
Octavo	27	25	0	0	0.00	0.00	0.00	1	0	3.57	0.00	1.89
Total	204	216	14	12	6.14	4.94	5.52	10	15	4.39	6.17	5.31

TABLA DE APROBACION, REPROBACION Y DESERCIÓN - AÑO 1998

Nivel	Aprobados		Reprobados		Índice de reprobación			Desertores		Índice de deserción		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	14	11	0	0	0.00	0.00	0.00	1	2	7.14	15.38	11.11
Primero	23	23	5	5	15.63	13.89	17.24	2	0	6.25	0.00	3.45
Segundo	17	13	1	2	8.33	8.70	8.57	3	5	25.00	21.74	22.86
Tercero	23	20	7	1	29.17	3.57	15.38	3	5	12.50	17.86	15.38
Cuarto	13	15	1	1	5.88	5.56	5.71	2	5	11.76	27.78	20.00
Quinto	27	24	1	3	3.85	11.54	7.69	2	0	7.69	0.00	3.85
Sexto	28	43	9	6	20.45	10.91	15.15	5	6	11.36	10.91	11.11
Séptimo	15	26	6	9	27.27	25.71	26.32	2	0	9.09	0.00	3.51
Octavo	24	29	4	3	14.81	8.82	11.48	6	1	22.22	2.94	11.48
Noveno	22	16	0	1	0.00	5.88	2.56	0	1	0.00	5.88	2.56
Total	206	220	34	31	14.17	10.88	12.62	26	25	10.83	8.77	9.90

TABLA DE APROBACION, REPROBACION Y DESERCIÓN - AÑO 1999

Nivel	Aprobados		Reprobados		Índice de reprobación			Desertores		Índice de deserción		
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	22	18	3	1	10.71	4.00	7.55	3	6	10.71	24.00	16.98
Primero	26	17	10	6	23.81	25.00	24.24	5	4	11.90	16.67	13.64
Segundo	14	16	2	2	10.00	10.53	10.26	4	0	20.00	0.00	10.26
Tercero	14	14	0	0	0.00	0.00	0.00	4	0	22.22	0.00	12.50
Cuarto	31	22	2	1	5.88	4.35	5.26	1	0	2.94	0.00	1.75
Quinto	10	20	1	3	9.09	12.00	11.11	0	1	0.00	4.00	2.78
Sexto	26	27	25	20	44.64	40.00	42.45	5	3	8.93	6.00	7.55
Séptimo	25	15	10	20	32.26	50.00	42.25	0	5	0.00	12.50	7.04
Octavo	6	14	8	9	50.00	34.62	40.48	2	3	12.50	11.54	11.90
Noveno	16	24	4	1	18.18	3.45	9.80	2	4	9.09	13.79	11.76
Total	190	187	65	63	23.38	22.91	23.15	26	26	9.35	9.45	9.40

Estadísticas asociadas a la deserción en el CED Nazareth

TABLA DE MATRICULAS POR NIVEL Y EDAD - AÑO 1998

EDAD/NIVEL	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total			
															Hombres	Mujeres	Total	
Preescolar	13	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	13	27
Primero	0	1	34	14	4	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	32	36	58
Segundo	0	0	6	11	8	4	4	1	1	0	0	0	0	0	0	12	23	35
Tercero	0	0	0	10	18	13	5	5	0	1	0	0	0	0	0	24	28	52
Cuarto	0	0	0	0	8	6	9	5	6	0	1	0	0	0	0	17	18	35
Quinto	0	0	0	0	0	11	15	9	9	7	1	0	0	0	0	26	26	52
Sexto	0	0	0	0	0	0	9	25	36	19	6	4	0	0	0	44	55	99
Séptimo	0	0	0	0	0	0	0	3	21	15	16	2	0	0	0	22	35	57
Octavo	0	0	0	0	0	0	0	1	4	17	22	15	2	0	0	27	34	61
Noveno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	17	8	10	3	0	22	17	39
Total	13	15	40	35	38	36	44	50	77	60	63	29	12	3	240	285	515	

TABLA DE MATRICULAS POR NIVEL Y EDAD - AÑO 1999

EDAD/NIVEL	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total			
															Hombres	Mujeres	Total	
Preescolar	4	39	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	25	53
Primero	0	6	27	24	5	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	42	24	66
Segundo	0	0	3	20	6	3	4	3	0	0	0	0	0	0	0	20	19	39
Tercero	0	0	0	0	9	15	5	3	0	0	0	0	0	0	0	18	14	32
Cuarto	0	0	0	0	0	8	26	8	9	6	0	0	0	0	0	34	23	57
Quinto	0	0	0	0	1	8	11	8	6	2	0	0	0	0	0	11	25	36
Sexto	0	0	0	0	0	0	9	30	30	27	8	2	0	0	0	56	50	106
Séptimo	0	0	0	0	0	0	15	2	5	27	12	7	3	0	0	31	40	71
Octavo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	15	12	9	0	0	16	26	42
Noveno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	11	17	15	1	0	22	29	51
Total	8	50	46	51	29	44	83	65	62	88	60	53	43	18	278	275	553	

TABLA DE MATRICULAS POR NIVEL Y EDAD - AÑO 2000

EDAD/NIVEL	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total		
															Hombres	Mujeres	Total
Preescolar	0	55	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	32	61
Primero	0	12	30	15	9	2	0	0	0	1	0	0	0	0	34	35	69
Segundo	0	0	6	16	8	6	3	1	0	0	0	0	0	0	18	22	40
Tercero	0	0	0	1	15	8	6	2	3	1	0	0	0	0	21	15	36
Cuarto	0	0	0	0	6	12	4	4	4	2	1	0	0	0	17	16	33
Quinto	0	0	0	0	1	8	19	15	7	8	2	3	1	0	34	30	64
Sexto	0	0	0	0	0	0	7	25	25	32	19	7	0	0	59	56	115
Séptimo	0	0	0	0	0	0	0	3	14	27	13	7	3	0	29	38	67
Octavo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	14	6	13	8	28	23	51
Noveno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	6	7	4	10	14	24
Total	4	72	48	39	47	45	49	61	65	94	70	44	40	29	279	281	560

Anexo 5. Matriz descriptiva

MATRIZ DESCRIPTIVA DE CATEGORIAS GENERALES CED SAN AGUSTIN

CULTURA SOCIAL	CULTURAL INSTITUCIONAL	CULTURA ACADEMICA	CULTURA EXPERIENCIAL
<p><u>Contexto familiar:</u> Nuevas configuraciones de familias donde se encuentra, madresolterismo, recomposición de núcleos familiares, uniones temporales, familiares diferentes de los progenitores responsables de los hijos. Problemáticas típicas en las familias como maltrato infantil, violencia intrafamiliar, abandono, alcoholismo, drogadicción y trabajo infantil. La situación económica se caracteriza por la pobreza, el desempleo, subempleo y empleo informal, economía del rebusque. Padecimiento de NBI.</p> <p><u>Contexto barrial:</u> El barrio San Agustín es estrato 2. La mayoría de las viviendas está en obra negra, al igual que las vías. La zona es comercial de ventas en local y ambulantes, además de alto tránsito vehicular que genera inseguridad para la población escolar. Alta inseguridad en la zona por pandillismo y expendio y consumo de drogas especialmente.</p> <p><u>Contexto local:</u> Alta densidad poblacional unida a un crecimiento acelerado. La población tiene una edad promedio de 20 a 25 años. Ente las causas de mortalidad y morbilidad aparece como importante las lesiones por causas externas y homicidios. Los servicios públicos son básicos y a veces su prestación es precaria. Hay pocos espacios de recreación y esparcimiento. En el área de educación, se evidencia una tasa alta de analfabetismo, y una reprobación y deserción importante en la secundaria.</p> <p><u>Políticas educativas:</u></p>	<p><u>Historia institucional:</u> Fecha de fundación en 1968 bajo la alcaldía de Virgilio Barco. Se funda por inquietud de los padres de familia que en ese tiempo eran los guardianes y policías de La Picota. El colegio se inaugura en 1970. Inicialmente, la institución se ubicó en terrenos pertenecientes a MinJusticia y a la Ladrillera Los Molinos. Se ubica en el barrio San Agustín, que está legalmente constituido. La escuela está en el límite de San Agustín con el barrio El Portal que es un barrio de invasión. Inicialmente San Agustín era la única escuela de la parte alta de la localidad. En 1969 se termina de construir la planta pero sin cercado. Constaba de 6 salones prefabricados en lámina y un aula múltiple en ladrillo. En 1971 el Distrito hace un convenio con La Picota para que algunos de los reclusos cercaran la escuela. En 1975, se amplió la planta física para satisfacer la ampliación de cobertura. Hacia 1985, nuevamente por la ampliación de cobertura se modifica la planta física Actualmente, la mitad de la escuela está en construcción. La edificación nueva se inició en 1998, aunque desde 1993 se sintió la necesidad de la ampliación para cubrir la básica secundaria. En la primera etapa de funcionamiento de la escuela, la dirección se encargó de unificar las dos jornadas. El cambio de la institución de primaria a secundaria ha sido complejo.</p>	<p><u>Interacciones sociales:</u> Hay más conflicto entre las mujeres que entre los hombres, pero es alto para ambos grupos. Los apodosos generan sentimiento de humillación en algunos estudiantes Al interior de los cursos las relaciones son buenas, pero fuera de él son regulares, los grupos son cerrados. Problemas de maltrato físico y psicológico de docentes a estudiantes sin que los primeros lo perciban. Hay una buena relación de los estudiantes con la coordinación. La relación está mediada por la exigencia. Generalización de procesos Macartización. Diferenciación en niveles profesor - alumno, intolerancia Falta afecto del maestro. En la primaria estas relaciones son buenas porque se comparte todo el tiempo con el director de curso, en secundaria es deficiente porque el maestro sólo se dedica a su área. Se presentan fenómenos como la hipocresía, la inmadurez, la sectarización, y la disociación. En las relaciones entre docentes el colegaje mal encaminado hace que se pierdan las funciones. La relación ente docentes nuevos y antiguos presenta cierto conflicto El celo profesional no permite la interdisciplinaria Las relaciones son diferentes en primaria y en secundaria. El primer grupo tiene mayor cohesión. Difícil exigencia a los docentes, no reconocen fácilmente la autoridad, pues</p>	<p><u>Modelos y valores:</u> La forma de resolver sus conflictos es la violencia, la agresión al otro. El grito es una forma de imponerse frente al otro Alta afectividad con pares y docentes, pero también hay un alto grado de agresividad. Indiferencia por la ausencia de canales de comunicación con el mundo adulto. Irrespeto hacia el otro a partir de la humillación y la descalificación Las relaciones de pareja y el gusto por otro se vuelve uno de los aspectos más importantes de la vida de los estudiantes de secundaria. No es claro cuál es el papel que juega el afecto en ellas, pero sí es el descubrimiento de su sexualidad. Para los padres, el problema primordial de que sus hijos ejerzan su sexualidad es el peligro de un embarazo. La educación sexual es nula en la familia y en el colegio también, donde ni siquiera se llega a reconocer la importancia de las relaciones afectivas para los muchachos. Tienen una representación del mundo reducida al barrio, y a su familia. La apertura está mediada por la televisión La escuela puede convertirse en una prestadora de servicios para los estudiantes y la comunidad. La escuela es un espacio de socialización <u>Intereses y expectativas:</u> Pretenden terminar su secundaria, hacer una carrera o tener una profesión. En los estudiantes más grandes, es</p>

<p>Falta de cobertura para la educación básica secundaria, mientras no se ofrece prácticamente ninguna para educación media.</p> <p>Las políticas tienden a reproducir la desigualdad, la pobreza y además generan conflicto y polarización de los docentes.</p>	<p>Hacia 1975 la institución se caracterizó por la entrega y profesionalismo de los docentes, y por el trabajo conjunto ayudado por las edades similares de los maestros. Se gozaba de respeto y libertad de cátedra.</p> <p>En 1989 se inicia el programa de orientación en la escuela para el trabajo con niños integrados. Para este mismo año también se generó la inquietud por el proyecto de informática, pero esto sólo fue posible hasta 1995 cuando se adquirieron 8 computadores.</p> <p>La institución tiene ahora una perspectiva hacia el futuro para dar no sólo educación básica, sino también media vocacional.</p> <p>Inicialmente, la escuela tenía cobertura para grados de 1 a 5.</p> <p>Hacia 1975 la población ya había aumentado dando lugar a nuevos barrios y a la necesidad de ampliar la cobertura, así que se instituyeron dos cursos por grado.</p> <p>Ya en la década de los 80, la población continuó creciendo, y por intermedio de una propuesta de la comunidad a la SED más una propuesta de la Fundación Pisingos se amplió la cobertura a 20 cursos en primaria incluyendo la puesta en marcha del preescolar.</p> <p>El cambio de la institución de EBP a EB fue complejo. Se amplió la cobertura a otros barrios y llegaron estudiantes que no habían sido recibidos en otros planteles, lo cual generó problemas académicos y disciplinarios. Se creó entonces la figura de "no adaptación al medio" que contemplaba permitir que el estudiante terminara el año escolar y fuera reubicado en otro plantel</p> <p>En el año 2000 la cobertura se extendió a los niveles 7 y 8</p> <p>Al inicio de las actividades de la escuela, la comunidad se entrometía</p>	<p>ella genera conflicto en contra de los derechos adquiridos de los docentes.</p> <p>No hay relaciones de amistad y hay verticalidad laboral</p> <p>Se limita a la reunión en la entrega de boletines que está mediada por una sanción para el estudiante en caso de no asistencia.</p> <p>La relación con el rector es diferente a la relación con el docente, pues el rector es una figura con más poder</p> <p>Los padres sólo se involucran con la institución a través de la disciplina de sus hijos, sólo son citados para corregir.</p> <p>Los padres ven la escuela como una guardería</p> <p>El padre de familia es agradecido y colaborador</p> <p>Manual de convivencia:</p> <p>Enfoque: No hay unidad de criterio, el manual ha sido construido y modificado por grupos de maestros, no hay una construcción colectiva</p> <p>Contempla los deberes y derechos de los estudiantes.</p> <p>El manual orienta el proceso de seguimiento y sanción a los estudiantes por casos disciplinarios</p> <p>Las relaciones son la base de la convivencia en la comunidad educativa.</p> <p>La colectividad ayuda al refuerzo de principios y valores para construir proyecto de vida</p> <p>Sanciones: Si el acudiente no asiste a la entrega de boletines, el estudiante puede ser suspendido</p> <p>Todas las situaciones que se salgan de la norma son consideradas como responsabilidad de los estudiantes, a quienes se le aplican las sanciones.</p> <p>Los docentes son invisibles en el manual de convivencia</p> <p>Aplicabilidad: Desadaptación al manual genera expulsión.</p> <p>Hay sanciones con las que hay un margen de flexibilidad</p> <p>No ha habido socialización del mismo y</p>	<p>decir de 8, ya hay un proyecto de vida más claro.</p> <p>Tener un proyecto de vida depende de la escala de valores y de la problemática social</p> <p>Los sueños de los estudiantes están muy ligados a la situación económica</p> <p>Incertidumbre en su proyecto de vida por la situación socioeconómica de la familia</p> <p>Hay gran interés porque la escuela dé formación para el trabajo</p> <p>No obstante, para algunos padres la escuela es sólo un refugio de los peligros de la calle, o una especie de banco donde se tienen que encargar por completo de dar lugar a un buen producto con sus hijos.</p> <p>Otro interés de la familia en la escuela es la formación en valores especialmente el respeto y la tolerancia.</p> <p>Los estudiantes desconocen sus deberes y derechos</p> <p>Hay desesperanza e incertidumbre por su situación socioeconómica y su condición actual</p> <p>Es fácil motivarlo a través de actividades artísticas, musicales y lúdicas, que dan lugar a cambios en la disciplina y en la autopercepción.</p> <p>En preescolar y primaria las actividades favoritas de los niños son el juego y las tareas escolares. Los jóvenes de secundaria prefieren las actividades que tengan que ver con lo lúdico, su expresión y el aprendizaje. Las materias que prefieren principalmente son danzas, educación física e inglés.</p> <p><u>Autopercepción:</u> la escuela refuerza el señalamiento y la discriminación. Tienen baja autoestima, no encuentran alternativas de superación, sin embargo, la educación sí la sienten como necesaria para su desarrollo, pero no es claro su continuidad en ella.</p> <p>Son influenciables por la todo aquello</p>
--	--	---	--

	<p>en todas las actividades de la escuela, incluso la labor docente. Esto generó relaciones tirantes entre la escuela y la comunidad.</p> <p>La unificación de las dos jornadas ayudó a que la comunidad entendiera la función de la escuela.</p> <p>La comunidad se disputa el lote con la escuela en la década de los 80.</p> <p>En el momento hay un poco más de vinculación de la comunidad, sin embargo hubo una etapa de adormecimiento pues dejaron perder un lote para la escuela.</p> <p>No obstante, se ha desarrollado un mayor sentido de pertenencia, entre otras por la ampliación de cobertura que ha generado una mayor valoración de la institución.</p> <p>Hay que señalar que la institución ha crecido a causa de la necesidad de la comunidad.</p> <p><u>Procesos de gestión:</u></p> <p>La filosofía de la institución señala el mejoramiento de la calidad de vida a través de la orientación de un ciudadano gestor.</p> <p>Actualmente la institución está en proceso de reconstrucción del PEI, dado que el anterior estaba fundamentado en un horizonte institucional que no daba respuesta a las necesidades de la comunidad. En esta reconstrucción la participación de los actores estuvo guiada por encuestas y encuentros con padres, alumnos y docentes.</p> <p>El discurso alrededor del PEI contempla su concepción como un proyecto cultural que trabaja el problema de la desesperanza en los estudiantes rescatando el sujeto y considerando sus necesidades</p> <p>La misión define tres aspectos: competencia laboral y académica, la posibilidad de relación con pares y la enseñanza de valores como la</p>	<p>requiere reelaboración que contemple la secundaria, para que contenga la complejización de los problemas</p> <p>Perspectivas sobre el manual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiante: El manual es el reglamento, sirve sólo para sancionar y normatizar. - Docentes: El manual es un reglamento para estudiantes <p>El problema de la disciplina debe manejarse a través de la construcción de hábitos sustentada en la confianza y reconocimiento del sujeto</p> <p>El manual no incluye el papel de docente, no contempla un perfil de docente. Tampoco hay participación de padres ni estudiantes en su elaboración.</p> <p>Buen manejo del manual de convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Directivos: El manual debe ser un acuerdo <p><u>Conocimiento escolar:</u></p> <p>Estudiantes: El conocimiento se asocia con información transmitida de forma monótona, inútil.</p> <p>Docentes: El conocimiento es el complemento del proceso cultural de la escuela. Da orden y sentido al quehacer de la escuela.</p> <p>Suma de herramientas para interpretar y modificar la realidad.</p> <p>Grado de asimilación de contenidos y experiencias de tipo social que alcanza un estudiante con lo que puede desenvolverse en determinada situación.</p> <p>El conocimiento permite avanzar en el pènsum y mejorar el proceso de convivencia</p> <p>Directivos: Herramienta para convivir en sociedad y aprovechar los recursos</p> <p>Padres: El conocimiento sirve para desempeñarse laboralmente, la formación es fundamentalmente para el trabajo</p> <p>Se desarrollan clases como talleres de aplicación de conocimiento previa explicación, luego se divide el grupo de acuerdo a la evolución de cada estudiante.</p>	<p>que les genere reconocimiento (pandillismo, cigarrillo, droga, alcohol, violencia, apariencia física, etc)</p> <p>Desadaptación a la norma.</p> <p>El estudiante debe llegar a ser un modelo de comportamiento.</p> <p>Los alumnos con comportamientos problemáticos pueden llegar a ganar reconocimiento y autonomía negativos</p> <p>Los estudiantes traen todos los problemas del afuera</p> <p>El alumno es un receptor, lo cual frena la comunicación.</p> <p>Los estudiantes no tienen identidad con la comunidad educativa.</p> <p>Los estudiantes son muy afectivos</p> <p>Los estudiantes asisten a la escuela por obtener el requisito del diploma</p> <p>Negociar con los jóvenes es más fácil que con los docentes.</p> <p>No hay consciencia de los derechos de los niños</p> <p>Los alumnos prefieren el "afuera" porque allí no hay normas y sus pares les brindan protección y afecto</p> <p>Los estudiantes que no asisten a la escuela con el ánimo de aprender pueden volverse un elemento nocivo para la institución.</p> <p>Se descalifican los gustos e intereses de los estudiantes</p> <p>Los estudiantes sufren deprivación cultural</p> <p>Los alumnos son conscientes de la irrelevancia de los que aprenden pero pasan por la escuela por la necesidad del título.</p> <p>La deserción está asociada al trabajo infantil, es decir, un acceso temprano al dinero, y a la pérdida de sentido de la educación.</p> <p>La escuela es un refugio de la agresión del afuera y la casa.</p> <p>La escuela es el lugar de socialización. Su protección y sitio de encuentro con pares les genera sentido de pertenencia</p>
--	---	---	---

	<p>tolerancia, el respeto y la comprensión. Resalta la permanencia en la escuela de los alumnos siempre y cuando se beneficien de ella.</p> <p>A pesar de la construcción conjunta de la misión y la visión aún falta apropiación e interiorización de ellas.</p> <p>El horizonte institucional tiene tres valores eje, resultado de un acuerdo de todos los actores de la comunidad educativa: respeto, tolerancia y amor, que se integran todos en el eje principal de desarrollo del potencial humano desde el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Estos deben guiar todos los proyectos de la institución.</p> <p>El énfasis de la institución no debería estar en el trabajo sino en alguna actividad que incentive los principios</p> <p>Hay necesidad de construir principios reguladores</p> <p>El liderazgo parece estar concentrado en la coordinación. El director aparece como un personaje aislado.</p> <p>La coordinadora tiene una visión clara sobre la educación y la escuela, que la ayuda a guiar la institución.</p> <p>No hay coordinación disciplinaria, esta labor es asumida por la coordinadora académica.</p> <p>Antes de la llegada de la coordinación académica, el director delegaba pero con pocos resultados a nivel de ejecución. Luego de la asignación de la coordinadora, ella, en conjunto con la orientación, normatizaron la distribución de funciones.</p> <p>La dirección de la institución se constituyó en un trabajo en equipo.</p> <p>El director es un buen administrador.</p> <p>La dirección debe liderar los procesos de cambio</p> <p>Gobierno escolar: Hay elección de personero y representante estudiantil. De los cursos 0 a 2 se elige un representante, de 3 a 8 hay un</p>	<p>Reconstruir en los alumnos las herramientas para conocer como una forma de combatir el fracaso escolar</p> <p>No hay apoyo a proyectos de estudiantes</p> <p>Desarrollo cognitivo, desarrollo de pensamiento</p> <p>Clases magistrales desadaptadas a los intereses de los estudiantes</p> <p>Trato personal fraternal, actividades motivantes, énfasis en lo significativo y en el reconocimiento del logro personal.</p> <p>La motivación no es necesariamente positiva, el castigo también es una motivación porque causa una reacción.</p> <p>Falta adaptación de las formas de aproximar al conocimiento a las características de los grupos.</p> <p>Observación, experimentación, utilización de medios audiovisuales, la lúdica y el teatro</p> <p>El docente debe conocer la comunidad en la que trabaja, participando en actividades propias de ella.</p> <p>El docente debe reforzar valores como la autoestima de la mano con la formación académica.</p> <p>El docente construye relaciones significativas para estudiantes y la comunidad. Debe dar reconocimiento para construir un buen clima escolar</p> <p>Es un motivador, mediador y compañero de investigación.</p> <p>Los roles que los docentes dicen ejercer no están en concordancia con lo que los estudiantes dicen de ellos</p> <p>Orientador, formador</p> <p>Cambio en comportamientos en grados superiores, capacidad de crítica constructiva, capacidad de conciliación ante las dificultades.</p> <p>Las actividades artísticas, musicales y lúdicas, que dan lugar a cambios en la disciplina y en la autopercepción.</p> <p>Deseos de superación y permanencia en la institución</p> <p><u>Curriculo:</u> La realidad no es materia de análisis</p>	<p>Muchos niños desarrollan afecto por la escuela.</p> <p>El colegio tiene ventajas y desventajas: El colegio es monótono, la metodología de los docentes es repetitiva, no obstante también es un lugar de diversión y encuentro con los amigos, y la única alternativa se socialización que tienen.</p> <p>Las actividades escolares que les parecen motivantes tienen que ver con la expresión, lo lúdico y el aprendizaje novedoso. Algunas materias de suma importancia para la competencia como español, matemáticas y sociales no son parte del interés del estudiante, al contrario, les generan malestar.</p> <p>Temor a hablar en público o con desconocidos, pero se expresan fácilmente en un diálogo de dos. En una conversación grupal pasan del silencio absoluto al grito para ser escuchados por encima de los otros. Ellos expresan estar acostumbrados a ese tipo de comunicación.</p> <p>El baile y la expresión corporal y artística les genera motivación y facilidad.</p>
--	---	--	--

	<p>representante estudiantil por cada curso, desde 6 grado pueden lanzarse para personero.</p> <p>El consejo académico está compuesto por el comité de gobierno escolar, el comité de currículo y el comité de evaluación</p> <p>La institución tiene espacio suficiente y bien distribuido para la población que atiende, aunque la mitad esté en construcción aún.</p> <p>Cuenta con una biblioteca que es usada por los estudiantes para hacer tareas y leer, es un espacio de encuentro de profesores</p> <p>La planta física resalta en el entorno y le da prestigio a la institución dentro de la comunidad.</p> <p>La planta de profesores está completa, son 43 en total.</p> <p>Los docentes no tienen trabajo en equipo pero si lo consideran necesario. Para ello señalan ciertos requisitos como el compromiso, un buen ambiente de trabajo, el pragmatismo, el rompimiento de paradigmas individuales y el establecimiento de unos valores básicos para la convivencia.</p> <p>Sin embargo, el trabajo de los docentes parece estar más motivado por las recompensas</p> <p>No hay trabajo por áreas, sino por niveles. No está claro el sentido de cada área en la parte formativa de los alumnos</p> <p>En primaria, usualmente un profesor se encargaba del mismo grupo desde 1 grado hasta 5, esto resulta nocivo para los estudiantes pues toman las ventajas pero también las desventajas del docente, lo cual no permite una nivelación y hace más traumático el cambio de primaria a secundaria.</p> <p>Hay que señalar que de manera informal los profesores de primaria se rotan los cursos en algunas materias</p>	<p>El plan de estudios está desarticulado, casi hay un trabajo independiente por cada docente</p> <p>Todas las áreas deberían estar orientadas a un propósito significativo que es el desarrollo de pensamiento</p> <p>No hay proyectos conjuntos, más bien dependen de los objetivos que defina cada docente</p> <p>Confusión entre autonomía y aislamiento que no permite la articulación del trabajo de los docentes en el plan de estudio</p> <p>Realización de eventos deportivos y culturales que resultan de gran motivación para estudiantes</p> <p>Educación sexual, música y danzas</p> <p><u>Evaluación:</u> Los estudiantes deben descubrir por sí mismos el estado de su proceso.</p> <p>Los logros deberían definirse por contenidos de pensamiento que lleven a formar conceptos, y en últimas un criterio propio a los estudiantes.</p> <p>La evaluación debe ser sobre los procesos.</p> <p>El propósito de la evaluación es medir procesos, generar diagnósticos, dictaminar niveles de cualificación, promover ciclos y promocionar</p> <p>No hay herramientas para identificar capacidad de análisis, interpretación y aplicación del conocimiento.</p> <p>Hay información continua al estudiante sobre su estado</p> <p>Existe coevaluación en la que participa el estudiante, el padre y el docente.</p> <p>Se realiza autocalificación después de desarrollar un examen.</p> <p>La evaluación debe ser formativa y flexible.</p> <p>Se desarrolla la coevaluación en la que participan los padres, estudiantes y docentes (escuela abierta).</p> <p>No existen indicadores de logro unificados</p> <p>El comportamiento actitudinal frente al trabajo, comportamiento técnico frente al</p>	
--	--	--	--

	<p>para que el alumno se adapte a los diferentes temperamentos. Se respeta la libertad de cátedra y la autonomía del maestro El equipo de orientación está compuesto por 4 personas: 2 fonoaudiólogas, una orientadora y una psicóloga en intercambio. Inicialmente atendía sólo a niños integrados pero con el tiempo se convirtió en una instancia de mediación entre estudiantes, docentes y familias. La orientadora tiene liderazgo en el proceso de reconstrucción del PEI. Su papel está definido por el apoyo a los estudiantes integrados y el de seguimiento a casos críticos. Su trabajo se organiza en varias líneas, una de ellas es el trabajo en el aula con niveles de 5 a 8 sobre temáticas escogidas por los propios estudiantes (participación). Otra línea es la participación en comités del gobierno escolar, como el comité de evaluación en donde sus percepciones influyen en el proceso Otra forma es la atención individual. Los niños se vinculan por 4 vías: padres, estudiantes, docentes y consejo académico. Hay una preocupación fundamental por la parte emocional y afectiva de los estudiantes más que por su competencia, pues sostienen la tesis de que existe también discapacidad no cognitiva. No siempre se informa de los problemas del estudiante al profesor dado que se tiene en cuenta el respeto a la intimidad. En los casos disciplinarios, se cita a los padres, se remite a psicología y se firma un compromiso que se incluye en el observador del alumno. No hay mecanismos claros para manejar los problemas entre docentes y estudiantes</p>	<p>hacer y comportamiento frente a la aplicación. Se realiza mediante pruebas estándar. Dos reprobaciones de año consecutivas dan lugar a expulsión La retención y la deserción están asociadas al rendimiento académico. Por eso se desarrolla una semana de refuerzo cada trimestre como una oportunidad para el alumno. El equipo de orientación tiene peso sobre la aprobación y reprobación de un niño en consideración a la problemática de cada uno. La figura del consejo de grado hace análisis de cada caso para aprobarlo o reprobarlo. Para que un alumno repruebe, su bajo rendimiento ha tenido que ser registrado y reportado durante el transcurso de todo el año escolar, no sólo al final de éste. Los logros y sus indicadores Seguimiento minucioso por parte de orientación con participación de docentes Se juntaron todos los niños repitentes en un grupo por la edad. De acuerdo con los resultados reflejados en una alta deserción, esta estrategia se asume como un error. Para los niños integrados, la escuela es un espacio de socialización, la relación con el conocimiento es secundaria, por eso, los niños integrados deberían tener una capacitación diferente, más técnica. No obstante, se está intentando detenerla promoción de estos niños para que tengan un aprendizaje más completo. Los estudiantes que presentan problemas deben firmar un compromiso</p>	
--	--	--	--

	<p>Desde la orientación se está implementando un proceso de evaluación Institucional.</p> <p>Hay un programa de refrigerios a cargo de la institución solamente para casos específicos, dado que carecen de restaurante escolar el cual fue trasladado con la iniciación de la obra y posteriormente suspendido por problemas de higiene (pérdida de servicios por transformación).</p> <p>Por otro lado, hay convenios con otras instituciones educativas para servicios de psicología y apoyo a los niños integrados, a manera de intercambio institucional. También hay comunicación con bienestar familiar y comisarías de familia para tratar casos críticos, aunque la burocratización está restándole eficacia a este tipo de apoyo.</p> <p>No existe intercambio de experiencias educativas</p> <p>No hay espacios de socialización de proyectos.</p> <p>No hay trabajo con la comunidad extensa (desintegración de la escuela y la comunidad). Al contrario la comunidad ataca a la escuela, por causa de las problemáticas del sector.</p> <p>La participación de los padres se limita a la consulta, y a la asistencia a la entrega de boletines a través de la escuela abierta. La comunicación con ellos tiene dos vías: la citación para la queja, y la necesidad de los padres por cupo.</p> <p>No hay canales de comunicación de la comunidad hacia la escuela. Todos estos factores impiden la generación de un sentido de pertenencia bilateral entre la escuela y la comunidad.</p> <p>La comunidad hace diferencias entre la jornada de la mañana y de la tarde y entre maestros</p> <p>Hay algunos mecanismos de evaluación y seguimiento, no obstante</p>		
--	---	--	--

	<p>falta mejorar los procesos y establecer criterios.</p> <p>Se puede hablar de falta de compromiso de los docentes, falta de programación y de seguimiento a la capacitación de los docentes</p> <p>Se está gestando un hábito de la evaluación que incluya la participación de todos los actores. Este año se inició con la evaluación a la institución por parte de los estudiantes. Frente a este tipo de evaluación la actitud del docente va desde la apertura hasta la sensación de invasión</p> <p>La escuela parece abierta al cambio y comprometida con ello. Sin embargo, el proceso es aún incipiente pues falta planeación, canales de comunicación, seguimiento y registro de procesos, trabajo con la comunidad y participación de todos los actores. La participación se confunde con la consulta.</p> <p>Hay ausencia de liderazgo y gestión a nivel de la vida cotidiana del colegio. No hay coordinador disciplinaria.</p> <p>Hay necesidad de fortalecer los consejos estudiantiles para empoderar a los estudiantes frente a la institución resaltando sus capacidades y funciones, pues hasta ahora no hay liderazgo, sino que la elección depende de su popularidad. El consejo estudiantil puede ser un medio para la evaluación institucional</p> <p><u>Cultura docente:</u></p> <p>La institución apoya la capacitación pero le interesa que esté de acuerdo con la función.</p> <p>La formación debe ser permanente para mantenerse actualizados, y debe hacerse un plan de la misma, articulado con los procesos de organización de la institución</p> <p>La educación es orientación.</p> <p>La educación es la formación de personas que puedan vivir en sociedad.</p>		
--	--	--	--

	<p>aprovechar recursos y trascender. No obstante hay una ruptura entre la formación y la realidad</p> <p>La educación no provee igualdad de oportunidades, sino que orienta una educación para pobres. Promueve el paternalismo, cuando su labor debe ser emancipar. No interviene en la calidad de vida de los estudiantes y sus familias</p> <p>La escuela es un medio, sin embargo se muestra como un lugar donde se transmite información y un espacio de socialización que forma personas incapaces de resolver sus conflictos.</p> <p>La retención en la escuela debe nacer de un compromiso de alumnos y padres para aprovechar lo que la escuela ofrece, no puede ser una imposición para la institución. La escuela debe constituirse la mejor alternativa de vida, no obstante, la escuela es tradicional y no llena las expectativas de los alumnos porque las desconoce.</p> <p>La función de la escuela debe estar de acuerdo al sector, debe adaptarse a las problemáticas.</p> <p>La escuela debe ser un centro de formación cultural que integre saberes dando la oportunidad a los estudiantes de abrirse al mundo. Se debe basar en el buen trato, las relaciones humanas y el aspecto formativo.</p> <p>El aula no es el único espacio posible de trabajo escolar, el problema es que otros espacios disminuyen la autoridad del docente. Es necesario tejer nuevas relaciones en la escuela pues en ella se presenta una ruptura entre el mundo juvenil y el mundo adulto</p> <p>La escuela debe actuar sobre el contexto social a través de un programa académico especial para cada comunidad cuyo resultado sea la igualdad de oportunidades, en cambio la escuela es una reproducción del</p>		
--	---	--	--

	<p>Estado que se caracteriza por su antidemocracia</p> <p>La institución no es un punto de encuentro afectivo.</p> <p>Por el carácter del sector, el CED debería enfocarse a reforzar la autoestima especialmente.</p> <p>La institución está en construcción de procesos, no tiene identidad, ni norte.</p> <p>Hay falta de sentido de pertenencia en los alumnos, y hay miradas heterogéneas de los maestros sobre el CED.</p> <p>En la primaria los docentes se convierten en "dueños de los niños", con el poder suficiente para incluirlos o excluirlos de la institución</p> <p>Se asocia la juventud con la apertura al cambio y el largo ejercicio de la docencia con el cansancio y la pasividad.</p> <p>Se menciona muchas veces la falta de compromiso, puede verse en su incumplimiento (impuntualidad y ausentismo).</p> <p>El poder del docente está asociado al bienestar de los estudiantes y a la inclusión o exclusión de éstos.</p> <p>Los docentes son un grupo difícil de manejar, negociar con ellos es complicado, a causa de su sensación de tener la certeza.</p> <p>El docente ignora su verdadera función y olvida que los alumnos con los que trata son personas.</p> <p>Hay varios tipos de docentes: los que encubren todo lo que hacen sus estudiantes, los que denuncian cualquier actitud de los estudiantes, y los que conservan un equilibrio frente al comportamiento de sus alumnos.</p> <p>La sensibilización del docente es necesaria para el cambio</p> <p>Los estudiantes de preescolar y primaria ven los docentes como tolerantes en su mayoría, algunos los perciben como irritables. La actitud del</p>		
--	--	--	--

	docente es muy significativa para los estudiantes, esta puede estimularlos o desmotivarlos frente al trabajo escolar.		
--	---	--	--

MATRIZ DESCRIPTIVA POR CATEGORÍAS GENERALES CED NAZARET

CULTURA SOCIAL	CULTURA INSTITUCIONAL	CULTURA ACADÉMICA	CULTURA EXPERIENCIAL
<p><u>Contexto Familiar:</u> Las familias pertenecen principalmente a estratos 1 y 2. Padece NBI en un alto porcentaje. Las actividades principales por las cuales reciben ingresos las familias del sector se relacionan con el sector informal, ventas ambulantes, servicios generales, construcción, comercio informal, ebanistería y otras actividades enmarcadas en la economía del rebusque. La composición familiar de los estudiantes del CED Nazaret se presenta un alto porcentaje de mujeres jefes de Hogar, o familias compuestas por un solo padre, los hijos y los abuelos. En otros casos las conformaciones temporales de unidades familiares. En la población infantil se presenta un alto porcentaje de participación en la consecución de ingresos con subempleo, lavado de carros y aseo, trabajo infantil o en la participación del trabajo doméstico. El contexto familiar característico para la población infantil es el de despreocupación y abandono por falta de tiempo o de compromiso con los hijos, por lo cual se detecta por parte de los maestros la carencia de afecto y la agresividad producto de esta situación y del abandono en que se encuentran gran cantidad de niños que asisten a la escuela. Los rasgos más característicos de la población del sector son: el desempleo, la alta movilidad de residencia, "población flotante", la violencia, la descomposición familiar, los altos índices de inseguridad y de homicidios, la prostitución. Estos rasgos se han constituido en las pautas culturales del medio para con sus niños y jóvenes. El problema de desempleo llega a ser tan</p>	<p><u>Historia institucional</u> La fundación de la escuela data de los finales de la década de los sesenta, donde se inicia la construcción del primer bloque de doce aulas, donde participa activamente la comunidad. La construcción del segundo bloque cuenta con seis aulas y las baterías sanitarias. La población estudiantil es de aproximadamente 545 estudiantes por jornada que cuenta con los niveles de preescolar y nueve grados para la básica. En el año de 1995 se amplía para la jornada de la tarde la básica secundaria con la creación de los grados 6°, 7°, 8° y 9° . Actualmente la Institución cuenta con 16 cursos, ocho en primaria y ocho para secundaria. El proceso de transición hacia el ciclo de secundaria ha presentado dificultades serias como es el difícil manejo al fenómeno de pandillismo que afecta especialmente al sector. Una de las medidas que se tomaron para atender este problema fue el control en el proceso de selección de los estudiantes, constancias entrevistas y compromisos. En la actualidad se cuentan con tres promociones de noveno grado. Los espacios en la institución denotan frialdad, oscuridad y suciedad en un bloque y en las baterías sanitarias. Las instalaciones de la escuela no han tenido mayores transformaciones desde su construcción. El CED cuenta con dos patios para la recreación de los estudiantes, un patio cubierto y un patio descubierto con canchas de fútbol ubicado entre los dos bloques del CED. Se reconoce por parte de los profesores que el CED Nazaret mantiene un énfasis académico para muchachos que no tiene proyección universitaria</p>	<p><u>Interacciones</u> Relaciones entre pares estudiantes Se consideran entre sí antipáticos y groseros. Hay cierto conflicto entre niños y niñas y algún grado de agresividad, aunque ambos no son muy marcados. Relaciones estudiantes - docentes Mediadas por el respeto y el afecto, en los niños de primaria. Y por el desinterés en los estudiantes de secundaria, si el profesor no se esfuerza por comunicarse e interesarse y escuchar a los estudiantes. Relaciones docentes - docentes Relaciones mediadas por los intereses que los agrupan o por la indiferencia ante el otro. Relaciones entre Directivas y Docentes Relaciones verticales, con ausencia de una buena comunicación que propicie un mejor ambiente de trabajo. Al director se le ve como un administrador de la escuela distante de los procesos pedagógicos y formativos de la misma. Relaciones Escuela - Padres de Familia La escuela involucra a los padres solo a lo concerniente al reporte trimestral o a los casos en que se requiere la presencia del acudiente de acuerdo con problemas comportamentales. Los padres se despreocupan por el desempeño de sus hijos en la escuela y por el desarrollo de la institución en general. La asociación de padres no está constituida legalmente pero sí nominalmente. El manual de convivencia está constituido como un reglamento para estudiantes que contiene los procesos debidos para cada caso. <u>Conocimiento escolar:</u> En general, el conocimiento escolar no aparece como importante para los estudiantes, a pesar de que sí tiene un peso para docentes y directivos. La pérdida de</p>	<p><u>Modelos y valores</u> Los estudiantes solucionan sus conflictos por medio de la agresión y la violencia, pero también lo niegan escapando de su realidad por medio de la indiferencia La relación con los pares es de primordial importancia aunque consideran a muy pocos como verdaderos amigos. Hay que anotar que hay desconfianza entre ellos El mundo adulto no es percibido de una manera positiva pues la relación con padres, y en ocasiones con docentes no es gratificante Hay un profundo sentimiento de abandono y soledad <u>Intereses y expectativas</u> En la población estudiantil del CED Nazareth al igual que en las otras instituciones, los proyectos de vida de los jóvenes giran alrededor del trabajo que muchas veces no está asociado a la formación académica. La influencia de la televisión marca las expectativas a futuro, el ser cantante, futbolista, modelo o actor son los referentes más frecuentes. Incluso el servicio militar, es decir, la libreta de primera clase, se convierte en una opción para conseguir un empleo. En las mujeres se asocia a un proyecto de trabajo a mediano plazo que les permita colaborar con los gastos de su casa. Todos esperan seguir una carrera aunque ésta normalmente es de tipo tradicional, especialmente medicina, la enfermería o el derecho. No obstante, estos proyectos de vida se ven cada vez más cuestionados por las necesidades sentidas de los muchachos de acuerdo con los niveles de consumo promovidos por los medios de comunicación y que inciden directamente por las alternativas que ofrece el pandillismo y la delincuencia como el medio más expedito para conseguir</p>

<p>agobiante para algunas familias que algunos niños presentan altos índices de desnutrición lo cual incide directamente sobre el desarrollo de las actividades escolares y sobre la importancia que los niños le dan a la escuela como un refugio o como espacio de socialización que mitiga los problemas del hambre, del maltrato y abandono a que están expuestos.</p> <p><u>Contexto Barrial</u> Los problemas más frecuentes en el sector son: el pandillismo, las bandas, la inseguridad y los altos índices de atraco y robo. La delincuencia se constituye en un mecanismo de supervivencia en este sector, constituyéndose en una pauta cultural del medio para con sus jóvenes y sus niños. La violencia intrafamiliar es frecuente, unida al alcoholismo, la falta de afecto y la desnutrición. Las condiciones materiales del estudiante son vistas como la principal causa de los problemas de aprendizaje y de conducta que se presentan en la institución, a los cuales se les da atención por parte del equipo de orientación. Aproximadamente el 60% de las madres son solteras. Los hogares son mixtos, producto de las frecuentes recomposiciones de familias de padres separados o segundas uniones.</p> <p>El barrio Colinas del sur es de estrato dos y se clasifica como zona de alto riesgo, el barrio se encuentra localizado en la parte media de la localidad en un área muy cercana a la avenida Caracas. La escuela se funda por iniciativa de los primeros pobladores del barrio que ayudaron en el proceso de construcción de la planta física. No obstante con el paso del tiempo se ha observado el distanciamiento entre la comunidad y la escuela, originándose un proceso de encerramiento de la escuela, que matiza aún más las fronteras entre la escuela y el barrio, y lo que se expresa abiertamente en los continuos ataques de la cual es objeto la escuela, tiros, pedreas, robos y saqueos. Uno de los problemas que más afecta a la</p>	<p><u>Procesos de gestión</u> El CED Nazaret cuenta con un PEI formal, documento escrito de referencia para orientar las labores escolares aunque en el desarrollo cotidiano de estas, el sentido del mismo se difumina con facilidad, de acuerdo con la autonomía del docente. El horizonte institucional se propone como objetivo disminuir los niveles de agresividad y mejorar la comunicación. Cada año se planea el trabajo de acuerdo con los horarios y los cursos por parte del equipo de orientación. Los docentes reconocen que si bien hay una comunicación regular entre el cuerpo docente no tienen trabajo en equipo, son un grupo muy heterogéneo de docentes que se agrupan de acuerdo con diferentes intereses en el cual no se reconoce un proyecto compartido de escuela o de labor docente. Se presenta una marcada división del trabajo entre el ciclo de primaria y el de secundaria. El trabajo en equipo se expresa aun de forma muy incipiente, cuando se trabaja en grupos de áreas para los comités académicos. El CED cuenta con un salón de materiales, con equipos de computación y con material para el desarrollo de actividades en la clase de educación física. El restaurante escolar aparece como una necesidad primordial en la escuela. Si tienen un espacio de socialización de sus microproyectos aunque no hay sistematización de este proceso ni un eje articulador que resalte la importancia de éstos para el CED. Se llevan a cabo citación a padres de familia cuando los estudiantes cometen faltas o tienen observaciones sobre el proceso de aprendizaje desarrollado por los mismos en especial los que mejor responden a estos son los padres de los niños de la básica primaria. Se reconoce la ausencia de canales de comunicación con los padres. El equipo de orientación es el que está a cargo de la mayoría de las actividades del CED. Se encargan de la dinamización de todos los procesos de la institución, como la coordinación académica, la relación directa</p>	<p>sentido está relacionada con la irrelevancia del mismo, es decir, el abismo entre el conocimiento y la realidad de los muchachos. La institución conserva sus formas tradicionales de enseñar y relacionarse, lo que unido a lo anterior da lugar a malos resultados del proceso de los estudiantes. <u>Curriculum:</u> Formalmente el trabajo está definido por áreas y así se refleja en el plan de estudios, no obstante, no hay conexión interdisciplinaria, y en muchas ocasiones cada docente trabaja aislado de sus demás compañeros. Hay suficientes canales de comunicación pero aún así, los proyectos no se hacen generales para toda la institución ni se socializan. Los subproyectos del PEI no se vinculan al contenido de las asignaturas sino que son los docentes como individuos los que colaboran en las diferentes actividades de los proyectos. <u>Evaluación:</u> La evaluación está orientada a indagar el estado de los muchachos con respecto a los contenidos transmitidos. Se desarrolla de manera tradicional, y aunque se han desarrollado indicadores de logro, no ha habido un análisis de los mismos ni hay comunicación entre las diferentes disciplinas. No hay un manejo claro de los casos problemáticos y al parecer toda la responsabilidad del fracaso escolar es adjudicada al estudiante.</p>	<p>plata fácil. Generalmente los muchachos hacen referencia que aunque se tenga educación no consiguen un empleo fácilmente. Las expectativas se ven matizadas por la incertidumbre de poder llegar a terminar el ciclo de educación secundaria completa dada los apuros económicos de sus familias. Los padres esperan que sus hijos se eduquen para un futuro. El CED Nazaret se constituye en un centro que posibilita la educación de sus hijos en la medida de la posible residencia en la zona. Los padres esperan que sus hijos se eduquen para un futuro. <u>Actitudes y disposiciones</u> En general hay un sentido pertenencia con la escuela. Se resalta la importancia de lugar de encuentro con los amigos, con las novias y como espacio para hacer algo diferente a estar haciendo oficio en la casa. La escuela se constituye en un espacio donde se puede estar más tranquilo que en el afuera, la calle o la casa cuando los muchachos son objeto del maltrato y la violencia. Los estudiantes del CED Nazaret sienten en el ambiente escolar un ambiente más sano, tienen un buen concepto de la formación en valores, que permite el saneamiento de la institución frente a lo que se presenta en otras instituciones del sector y con los cuales se confrontan ocasionalmente. A los estudiantes de primaria les gusta lo que aprenden porque es útil, saber leer y escribir se constituye en una condición necesaria para subsistir. A los estudiantes de secundaria no le encuentran sentido a cierto tipo de aprendizajes que se les hacen difíciles e incomprensibles. Encuentran en la escuela un lugar de reconocimiento y de socialización mediante el juego y los afectos que desarrollan con los amigos y novios - as, personas de su edad que se interesan por lo que les sucede y por lo que les gusta. Les gustaría que la institución les ofreciera más programas de formación artística, lúdica y deportiva.</p>
--	--	--	---

<p>población del barrio es el alto índice de desempleo y movilidad de la población que reside en el sector.</p> <p>El aspecto físico cercano a la escuela presenta características en la construcción de las casas en donde se denota el afán de aprovechar todos los espacios posibles dando lugar al hacinamiento de estas casas que terminan convertidas en inquilinatos.</p> <p>La población es pobre y la movilidad ha dado paso a la inseguridad pues los habitantes ya no se conocen entre sí ya que muchos son arrendatarios con altos índices de movilidad, que se relacionan con las actividades de supervivencia delincuencia, distribución de drogas y prostitución. Esta alta movilidad de la población, también se ha convertido en el factor de deserción escolar que más incidencia tiene en el sector.</p> <p>La escuela tiene una cobertura para la población infantil del sector de las Lomas y las colinas del Sur.</p> <p>En este sector medio de la localidad como en el alto, el desempleo afecta principalmente a los jóvenes disminuyendo sus opciones para el desarrollo de proyectos de vida, lo cual los arroja inevitablemente a engrosar las distintas pandillas del sector.</p> <p>Al igual que en el sector alto de la localidad el bajo capital cultural de los padres da lugar en algunos casos a falta de alternativas para el futuro y por tanto a una desesperanza heredada.</p> <p>Las características de la población infantil estudiantes de la escuela es el colaborar con las tareas y oficios domésticos y en muchos casos asumir la responsabilidad de generar ingresos para la familia.</p> <p><u>Contexto Local</u></p> <p>El barrio Colinas esta localizado en la parte media de la localidad Rafael Uribe Uribe. El barrio es uno de los más antiguos del sector, producto de un proceso de ocupación de familias procedentes de las zonas más afectadas del Tolima en época de la "violencia" Aun se puede observar cambios en la construcción de algunas viviendas que</p>	<p>con los estudiantes y los cursos problemáticos, aunque se reconoce que no hay un trabajo debidamente coordinado con los profesores.</p> <p>El equipo de coordinación se ha encargado de la sistematización del PEI y del manual DE convivencia y de generar los pocos espacios de socialización de proyectos y de jornadas de trabajo entre los diferentes consejos que hacen parte de la estructura institucional.</p> <p>Se expresa por parte del cuerpo docente que hay una marcada ausencia de seguimiento de los procesos de la institución, aunque se realice una evaluación anual de los mismos.</p> <p><u>Cultura Docente</u></p> <p>La educación es un proceso de aprendizaje que debe propiciar la formación de personas críticas y reflexivas, aunque se reconoce como se ha constituido en un mecanismo reproductor de clases sociales y de las diferencias marcadas entre estas.</p> <p>De igual forma se reconoce que las fronteras son cada vez más extensas y distantes entre la educación y la movilidad social.</p> <p>Una escuela tradicional amenazada con desaparecer o ser absorbida por otra escuela con mejores instalaciones y en zonas menos vulnerables. Situación que se hace cada vez más sentida por las distancia y la falta de sentido de pertenencia de la comunidad hacia la misma.</p> <p>Espacio de encuentro entre pares estudiantes, que ofrece mejores posibilidades de formación que la Calle.</p> <p>Refugio para estudiantes de un afuera agresivo y hostil para la población infantil y juvenil.</p> <p>Ausencia de un mayor reconocimiento social por la labor que desempeña, lo que ha conllevado al deterioro de la profesión y de la remuneraciones y garantías laborales.</p> <p>Desestímulos para el ejercicio de su profesión.</p> <p>Polarización frente a las políticas del gobierno que entraría a evaluar la gestión de las escuelas y el desempeño de la docencia.</p> <p>Los profesores son buenos para los estudiantes en tanto su trato hacia ellos sea amable y afectuoso</p>		<p>Algunos tienen cierta dificultad para expresarse en público frente a personas extrañas, esto sucede generalmente con los jóvenes de secundaria, en los niños se observa cierta facilidad para relacionarse con los extraños dada la inquietud que les despierta n los extraños.</p>
--	---	--	--

<p>le ganaron terreno a las lomas. Las laderas de las lomas que se presentan inestables, lo cual se evidencia y afecta directamente a la escuela donde se ruedan escombros y caen los techos y las instalaciones de la misma.</p> <p>Parte de la actual población del sector son las generaciones descendientes de los primeros habitantes .</p> <p>En la zona se observa las calles estrechas, escasas zonas de recreación y esparcimiento para los jóvenes y los niños por lo cual la escuela se constituye en un espacio indispensable para estos. Este es un sector que presenta una alta densidad poblacional que demanda el servicio educativo que presta la misma en sus dos jornadas.</p> <p>La Escuela tiene redes con la localidad mediante las diferentes instituciones que prestan sus servicios en la misma, el DABS y la UCPI. La ampliación de cobertura de la misma obedece a la demanda del servicio de acuerdo con el crecimiento poblacional de la localidad en este sector , en donde se observa un proceso de urbanización creciente.</p>	<p>Padres</p> <p>Lo que se enseña en la escuela sirve para el futuro siempre y cuando en ello haya también un compromiso de los padres. El fracaso escolar no depende sólo del niño, también está asociado a la relación que tenga el estudiante con los docentes.</p>		
--	---	--	--

MATRIZ DESCRIPTIVA POR CATEGORÍAS GENERALES CED CHIRCALES

CULTURA SOCIAL	CULTURA INSTITUCIONAL	CULTURA ACADÉMICA	CULTURA EXPERIENCIAL
<p><u>Contexto Familiar:</u> Las familias pertenecen principalmente a estratos 1 y 2. Padecen NBI en un alto porcentaje. La actividad principal de la cual viven las familias es el servicio doméstico, las flores y el rebusque. La violencia intrafamiliar es frecuente, unida al alcoholismo, la falta de afecto y la desnutrición. Aproximadamente el 60% de las madres son solteras. Los hogares son mixtos, producto de las frecuentes recomposiciones de familias de padres separados o segundas uniones.</p> <p><u>Contexto Barrial</u> El barrio Chircales es de estrato dos y se clasifica como zona de alto riesgo. El presidente de la Junta de Acción Comunal fue en un tiempo una figura importante para la escuela porque ayudó en procesos como la construcción de la anterior planta física. No obstante, ahora ha cambiado y la elección se ha viciado con clientelas, lo que ha disminuido la buena gestión. Los chircales como lugar de trabajo, zonas de extracción de material para fabricar ladrillos han desaparecido, dando lugar a espacios actualmente utilizados para desarrollar programas de vivienda o urbanizaciones que dan lugar a cambios en la población de los diferentes sectores de la zona cercana a la escuela. Uno de los efectos más sentidos por estos cambios ha sido el que ha dado lugar a desempleo y desplazamiento de la población fundadora del sector. La población es pobre y la movilidad ha dado paso a la inseguridad pues los habitantes ya no se conocen entre sí ya que muchos son arrendatarios y también porque la población de otros barrios frecuenta Chircales. La alta movilidad de la población, también se ha</p>	<p><u>Historia institucional</u> En su primera etapa, la escuela era una caseta de lámina. Cuando la escuela se traslada a Chircales, la planta física es construida por los padres y docentes, con recursos de los primeros. Se construyeron 10 salones y se hizo el encerramiento. La Junta de Acción Comunal puso los pisos. A raíz de una revisión en 1994, la institución fue sellada por un mes por motivos de salubridad ya que los baños no cumplían con los requisitos establecidos. Durante el tiempo de sellamiento, las baterías de baño con las que se contaba fueron robadas. Esta planta fue derrumbada para darle paso a la nueva, mientras, se construyó una estructura provisional, en un espacio de la junta de Acción Comunal, que es lugar donde actualmente esta funcionando. La obra que se está construyendo en el momento es iniciativa de la SED. Es muy amplia y contrasta con el lugar en el que está ubicada, se proyecta como una planta física con muchas ventajas para la educación de los niños. Al principio, la labor de los docentes era apoyada por los padres. Posteriormente llegó a la escuela una directora cuya gestión deterioró la imagen y el desarrollo de la Institución. La comunidad educativa describe a esta directora como irresponsable frente a la escuela, lo cual dio lugar a varios robos a la institución. También fue señalada por ejercer maltrato sobre los niños. Por su parte el cuerpo de maestros siempre se ha caracterizado por su compromiso y gran apertura a la comunidad, a pesar de que una gran parte del cuerpo docente tuvo que abandonar la escuela por conflictos con la directora ya mencionada. Esta directora estuvo en su cargo</p>	<p><u>Interacciones</u> Relaciones entre pares estudiantes Se consideran entre sí antipáticos y groseros. Hay cierto conflicto entre niños y niñas y algún grado de agresividad, aunque ambos no son muy marcados. Relaciones estudiantes - docentes Mediadas por el respeto y el afecto, Relaciones docentes - docentes Relaciones mediadas por una buena comunicación dado el tiempo que llevan trabajando juntos y el tamaño del grupo pequeño. Relaciones entre Directivas y Docentes Relaciones verticales, con ausencia de una buena comunicación que propicie un mejor ambiente de trabajo. Relaciones Escuela - Padres de Familia La escuela intenta involucrar a los padres en sus actividades con éxito. Los padres se preocupan por el desempeño de sus hijos en la escuela y por el desarrollo de la institución en general. La asociación de padres no está constituida legalmente pero sí está organizada El manual de convivencia está enfocado a establecer pautas para vivir juntos. Contempla reglas para todos los actores de la comunidad educativa incluido docentes. Define procesos de seguimiento académicos y disciplinarios para cada actor. Su estilo de construcción lo hace aplicable en la vida cotidiana de la escuela pues reconoce los gustos y expectativas de los niños y contiene argumentaciones en lugar de simples normas. Los actores en general lo entienden como una guía para comportarse dentro de la comunidad que ayuda a estar juntos respetándose el uno a otro. <u>Conocimiento escolar:</u> Los estudiantes entienden el conocimiento escolar como aquellos contenidos que</p>	<p><u>Modelos y valores</u> Hay cierto grado de agresividad entre los niños que se evidencia en sus juegos, no obstante, en general hay un ambiente de convivencia armónica en donde los conflictos se solucionan con la mediación de los docentes. Los niños son profundamente afectuosos con sus docentes y con los extraños adultos. Con sus pares hay agresividad y descalificación del otro a través del apodo En el grado quinto los estudiantes ya empiezan a descubrir su interés por el sexo opuesto, las niñas muestran preocupación por su apariencia física, la moda, y ser aceptadas como mujeres. Para estos niños, el mundo se reduce a su escuela y su casa. La relación con el entorno inmediato es poco, sus compañeros de juego son sólo sus hermanos y en muy pocas ocasiones, sus vecinos. Las únicas posibilidades de ampliar su horizonte se limitan a la televisión y a la recursividad del cuerpo docente para traer a los niños personas y programas que les amplíen sus alternativas. La escuela es para los estudiantes su principal espacio de socialización, pero también es el sitio donde aprenden contenidos útiles para la vida y el paso necesario para un futuro mejor. <u>Intereses y expectativas</u> Los proyectos de vida de los jóvenes giran alrededor del trabajo que muchas veces no está asociado a la formación académica. La influencia de la televisión marca las expectativas a futuro, el ser cantante, futbolista, modelo o actor son los referentes más frecuentes. Incluso el servicio militar, es decir, la libreta de primera clase, se convierte en una opción para conseguir un empleo. En las mujeres es muy marcada la meta de ser ama de casa, mientras que para los niños</p>

<p>convertido en el factor de deserción escolar que más incidencia tiene en el sector. La escuela tiene una cobertura para la población infantil de barrios como el Claret, Diana Turbay, Las Lomas, Palermo Sur, etc. e incluso tiene algunos estudiantes de barrios muy alejados como Kennedy y Jerusalén. El desempleo afecta principalmente a los jóvenes disminuyendo sus opciones para el desarrollo de proyectos de vida. La población infantil estudiantes de la escuela chircales colaboran con las tareas domésticas y lo asumen como una responsabilidad.</p>	<p>aproximadamente 10 años. Durante algún tiempo la escuela prestó servicios de jornada nocturna. La escuela permaneció aproximadamente un año sin director hacia 1994. En ese tiempo los docentes se encargaron de la coordinación de la escuela. Esa también fue la época del sellamiento cuya duración fue de un mes, tiempo durante el cual la escuela siguió su funcionamiento en el salón comunal. Después de esa crisis, los docentes levantaron la imagen de la institución y buscaron opciones para aumentar el número de estudiantes.</p>	<p>aprenden que son útiles para su vida cotidiana y su futuro. Esto se traduce en la aplicabilidad que le ven a la matemática y a la lectoescritura. Los docentes consideran el conocimiento como la enseñanza significativa de valores que lleven al cambio de los estudiantes hacia gestores de mejoramiento de la calidad de vida a través de la participación, el pluralismo y el empoderamiento. El aprendizaje significativo puede ser la principal estrategia de retención. El director piensa el conocimiento como los contenidos que la escuela ofrece a los estudiantes para su desarrollo como sujeto. Dado que el eje articulador de la escuela es el proyecto de lectoescritura, el propósito del mismo es formar lectores y escritores críticos que desarrollen contenidos de pensamiento respecto a su mundo y su condición en él. El proyecto de lectoescritura también guía las estrategias pedagógicas a todo nivel. Cada niño desarrolla un diario de lo que hace en su tiempo libre, mejorando sus habilidades de escritura. A pesar de los escasos recursos, los docentes buscan oportunidades para que los niños desarrollen habilidades artísticas y lúdicas, especialmente. La educación cristiana parece fundamental en la formación de valores. Los docentes se conciben como mediadores y posibilitadores en el acercamiento de los estudiantes al conocimiento. Los procesos pedagógicos han tenido resultados muy importantes que incluso han llegado a trascender el impacto a los niños llegando a sus familias, elevando la autoestima, recuperando la imagen social, desarrollando procesos de identidad, etc.</p>	<p>tiene mucho peso el fútbol. Todos esperan seguir una carrera aunque ésta normalmente es de tipo tradicional, especialmente medicina. No obstante, estos proyectos de vida se ven cada vez más cuestionados por el alto desempleo de generaciones anteriores que aún habiendo tenido educación no consiguen un empleo. Las expectativas se ven matizadas por la incertidumbre de poder llegar a terminar el ciclo de educación secundaria completa dada los apuros económicos de sus familias. Los padres esperan que sus hijos se eduquen para un futuro. El CED Chircales es para ellos una institución de prestigio por la calidad de su educación y la apoyan por la misma razón. Los padres esperan que sus hijos se eduquen para un futuro. El CED Chircales es para ellos una institución de prestigio por la calidad de su educación y la apoyan por la misma razón. Resaltan la importancia de la disciplina y el respeto en la formación de sus hijos como marco de referencia que debe rescatarse para los jóvenes. Las estudiantes esperan conformar una familia, y en general piensan en tener una formación profesional. Por otro lado, esperan el reconocimiento de la sociedad y pretenden formarse para poder convivir en sociedad. Los niños les gusta el juego. Realizar las labores escolares tiene un alto significado para ellos puesto que le aporta a su vida cotidiana. La televisión resulta ser la gran compañera de estos pequeños que pasan mucho tiempo a solas.</p>
<p><u>Contexto Local</u></p> <p>El barrio Chircales esta ubicado en la parte alta de la localidad Rafael Uribe Uribe. El barrio toma su nombre de los antiguos lugares de trabajo en este sector, los chircales y las ladrilleras, los cuales fueron cerrados hacia finales de la década de los sesenta, estos lugares de trabajo se encontraban en los predios de fincas cuyos dueños donaron los terrenos a sus trabajadores y familias como parte de pago de cesantías o prestaciones. Este barrio aun se encuentra en proceso de auto - construcción dada la fachada de las casas, despues de varios asentamientos en diferentes sitios, los cuales obedecían a la venta de los predios más valorizados para los procesos de urbanización en el sector, se podría deducir que el barrio Chircales quedó ubicado en la ladera de la loma en un zona inestable, lo cual se evidencia en la escuela. La actual población del sector son las generaciones descendientes de los primeros habitantes. En la zona se puede observar un marcado contraste con el actual proceso de urbanización en el sector. El barrio se encuentra rodeado por urbanizaciones en conjuntos cerrados que dejan ver la variedad en el proceso de ocupación de esta zona de alta densidad poblacional, al igual se denotan diferencias entre la población que habita los diferentes sectores circunvecinos a la escuela, la cual es usuaria del servicio</p>	<p>El director actual tiene el respeto de los padres que lo ven como estricto, amable, atento, pero no pierde su figura de autoridad por encima de los padres, niños y docentes. En 1996 por intermedio de una capacitación a docentes, el CED asume un proyecto de lectoescritura como el eje articulador de su labor. A pesar de que ya se tiene conocimiento de la ampliación de cobertura aún no se tiene planeación para ello, el futuro es incierto. Es posible que la escuela siga conservando la identidad de básica primaria. Mientras estuvo en el barrio Marruecos, la escuela tuvo niveles hasta 3 de educación básica primaria, un curso por cada grado. En la planta de Chircales se dio cobertura hasta el nivel 5. Con la nueva obra la cobertura se ampliará hasta noveno grado. Desde la dirección y el grupo docente surge la preocupación por trabajar mediante el modelo de escuela abierta convocando a los padres a que se apropien del proceso de formación de sus hijos y que se encuentren con una institución abierta a las sugerencias procedentes desde ellos. Aportando ideas de acuerdo con sus expectativas. <u>Procesos de gestión</u> No tienen PEI sistematizado, los avances que habían logrado hacer los perdieron con un robo de un computador. El eje articulador del trabajo escolar es el proyecto de lectoescritura adoptado desde 1996. Actualmente hay un conflicto entre los</p>	<p>El proyecto de lectoescritura también guía las estrategias pedagógicas a todo nivel. Cada niño desarrolla un diario de lo que hace en su tiempo libre, mejorando sus habilidades de escritura. A pesar de los escasos recursos, los docentes buscan oportunidades para que los niños desarrollen habilidades artísticas y lúdicas, especialmente. La educación cristiana parece fundamental en la formación de valores. Los docentes se conciben como mediadores y posibilitadores en el acercamiento de los estudiantes al conocimiento. Los procesos pedagógicos han tenido resultados muy importantes que incluso han llegado a trascender el impacto a los niños llegando a sus familias, elevando la autoestima, recuperando la imagen social, desarrollando procesos de identidad, etc. <u>Curriculum</u> Ya se han empezado a determinar contenidos específicos de cada materia aunque no existe registro de ello. Para secundaria no se tiene pensando ningún plan de estudios. Todos los microproyectos de aula están vinculados con el eje de lectoescritura y por tanto al plan de estudios que se sirve de tal orientación.</p>	<p><u>Actitudes y disposiciones:</u> Tienen un alto grado de compromiso con sus deberes, es decir, la escuela y la familia. Sienten una gran necesidad de protección y reconocimiento especialmente de parte de los adultos. Los docentes consideran que la problemática que se presenta en la escuela es causada por los problemas que los niños tengan fuera de la institución, es decir, su problemática familiar, socioeconómica, etc.</p>

<p>educativo que presta la misma en sus dos jornadas.</p> <p>La Escuela tiene redes con la localidad mediante las diferentes instituciones que prestan sus servicios en la misma. La ampliación de cobertura de la misma obedece a la demanda del servicio de acuerdo con el crecimiento poblacional de la localidad en este sector, en donde se observa un proceso de urbanización creciente.</p>	<p>docentes y el director. No obstante, su figura genera respeto en la comunidad y es un agente propositivo y comprometido con la institución. Tiene una gran claridad del carácter y enfoque de su labor, aunque no gestiona un seguimiento de los procesos de la escuela.</p> <p>El próximo año se hará necesaria la presencia de coordinadores académico y disciplinario.</p> <p>Cada año se planea el trabajo de acuerdo con el eje de lectoescritura, no obstante no hay sistematización de este proceso año tras año.</p> <p>Los docentes tienen trabajo en equipo, son un cuerpo muy comprometido con su labor y su escuela.</p> <p>Chircales no cuenta en el momento con casi ningún recurso o material didáctico. No obstante, la comunidad educativa espera tener computadores, biblioteca, laboratorios, espacios para la recreación y todas aquellas cosas que puedan mejorar los procesos formativos de los estudiantes</p> <p>Por ser una escuela de primaria, no hay equipo de orientación, sin embargo, los docentes se encargan de acompañar a los estudiantes en sus problemáticas haciéndoles conocer sus derechos y deberes.</p> <p>El restaurante escolar aparece como una necesidad primordial en la escuela.</p> <p>Aunque no aparecen nexos interinstitucionales formales, los docentes se preocupan por conseguir contactos con diferentes entidades y personas que les colaboren con la formación lúdica y artística de los estudiantes</p> <p>Si tienen un espacio de socialización de sus microproyectos aunque no hay sistematización de este proceso. No obstante, los docentes sienten la necesidad de que el proyecto se dé a conocer más allá de la escuela.</p> <p>Se llevan a cabo talleres de padres para conscientizarlos sobre su rol como adultos frente a los niños.</p> <p>Los padres de familia son muy colaboradores en asuntos de trabajo físico, actividades culturales, talleres de formación y en el apoyo al trabajo docente</p> <p>A pesar de que cada año se realiza una evaluación institucional, no hay sistematicidad</p>	<p>Los docentes, a partir de un trabajo de equipo, definen los contenidos de las asignaturas. No obstante, todavía no se tiene una idea de cómo se manejará este trabajo en la secundaria</p> <p>Independiente del plan de estudios se desarrollan actividades lúdicas y artísticas que ayudan a la expresión de los estudiantes</p> <p><u>Evaluación</u></p> <p>Su enfoque es constructivista y busca mejorar día a día el conocimiento del estudiante, superando el esquema emisor - receptor. Propicia la construcción de criterio, no se orienta solamente a aprobar o reprobar al alumno.</p> <p>Los logros se han construido en equipo por todos los docentes. La construcción de conocimiento hace partícipes a los padres de familia en el proceso.</p> <p>La evaluación contempla análisis de casos para centrar la atención en el seguimiento y las oportunidades de recuperación.</p>	<p>Los niños se muestran como afectivos y se les reconoce su importancia como sujeto, sus intereses y el conocimiento se adapta, por tanto, a sus condiciones sin perder de vista la necesidad de abrirles oportunidades iguales.</p> <p>La institución piensa que a través de su labor no sólo se ha producido un impacto positivo en los estudiantes sin o también en sus familias recuperando su autoestima.</p> <p>En general hay un sentido pertenencia con la escuela. Los problemas se limitan a la planta física que les provoca una sensación de vulnerabilidad y espacio reducido. Esto les ha generado mucha expectativa frente a la nueva escuela.</p> <p>A los estudiantes les gusta lo que aprenden porque es útil y por la metodología empleadas para ello.</p> <p>Tienen un buen concepto de la formación en valores.</p> <p>Encuentran en la escuela un lugar de reconocimiento y de socialización mediante el juego y el aprendizaje de los contenidos escolares.</p> <p>Esperan que en el nuevo colegio y en el ciclo que se abre se ofrezcan más programas de formación artística y lúdica.</p> <p>Algunos estudiantes tienen cierta dificultad para expresarse en público frente a personas extrañas, esto parece estar relacionado con el tipo de docente que tengan, pues para algunos niños, la expresión oral no es un problema y se expresan con versatilidad.</p>
--	--	--	--

	<p>en ella ni indicadores que permitan tener una visión año tras año de los resultados de la planeación.</p> <p>Parece haber un conflicto entre la jornada de la mañana y la tarde, que se refleja en la agresión de unos con otros.</p> <p>La escuela tiene problemas para sistematizar sus procesos que se supone obedecen a la falta de espacio y tiempo para llevar a cabo esta labor.</p> <p><u>Cultura docente:</u></p> <p>La formación docente se aplica en la escuela. Gracias al compromiso de los docentes, toda la capacitación a la que acceden se revierte en los procesos de la institución.</p> <p>Hay apoyo del CED a la formación.</p> <p>La educación es concebida como un proceso de aprendizaje que debe aumentar la autoestima y el desarrollo personal para el acceso a oportunidades. El objetivo es desarrollar habilidades para levantar la imagen social de la comunidad en general</p> <p>La escuela debe tener impacto no sólo en los niños sino también en la comunidad a la que pertenece.</p> <p>Hay muchas expectativas frente a la transición de la escuela al ciclo básico secundario, desde las directivas se piensa tener un proyecto articulado para toda la institución y que no se de esa fragmentación que suele presentarse entre el ciclo básico y el de secundaria.</p> <p>Los profesores son buenos para los estudiantes en tanto su trato hacia ellos sea amable y afectuoso</p> <p>Enseñanza significativa de valores que lleven al cambio de los estudiantes hacia gestores de mejoramiento de la calidad de vida a través de la participación, el pluralismo y el empoderamiento. El aprendizaje significativo puede ser la principal estrategia de retención.</p> <p>Los padres piensan que lo que se enseña en la escuela sirve para el futuro siempre y cuando en ello haya también un compromiso de los padres. El fracaso escolar no depende sólo del niño, también está asociado a la relación que tenga el estudiante con los docentes.</p>		
--	--	--	--

	<p>El proyecto de lectoescritura guía las estrategias pedagógicas a todo nivel. Cada niño desarrolla un diario de lo que hace en su tiempo libre, mejorando sus habilidades de escritura. A pesar de los escasos recursos, los docentes buscan oportunidades para que los niños desarrollen habilidades artísticas y lúdicas, especialmente. La educación cristiana parece fundamental en la formación de valores</p>		
--	---	--	--