

SED
102
v.1

INFORME FINAL

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
PROGRAMA DE FORMACION EN EDUCACION
VICERECTORIA ACADEMICA
CIFE



Retención y deserción en la Escuela
-Una investigación para usar-

INFORME FINAL
9 INSTITUCIONES

SECRETARIA DE EDUCACION DEL DISTRITO
SUBDIRECCION DE APOYO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

TOMO 1

Investigadores
JOSE CABRERA PAZ -COORDINADOR-

FERNANDO MEJIA
ALFREDO OLAYA
AZUCENA VELASCO
EDILBERTO HERNÁNDEZ
RODOLFO ACOSTA
ANA MARIA DEL RIO
SONIA LANCHEROS

Bogotá, marzo de 2001

SED
182
v.1

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

PROGRAMA DE FORMACION EN EDUCACION
VICERECTORIA ACADEMICA
CIFE



Retención y deserción en la Escuela

-Una investigación para usar-

INFORME FINAL
9 INSTITUCIONES

SECRETARIA DE EDUCACION DEL DISTRITO
SUBDIRECCION DE APOYO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

TOMO 1

Investigadores
JOSE CABRERA PAZ -COORDINADOR-

FERNANDO MEJIA
ALFREDO OLAYA
AZUCENA VELASCO
EDILBERTO HERNÁNDEZ
RODOLFO ACOSTA
ANA MARIA DEL RIO
SONIA LANCHEROS

Bogotá, marzo de 2001

Tema 1:

- 0- Una investigación para usar
- 1- Desarrollo del Proyecto
- 2- Opciones metodológicas
- 3- Herramientas conceptuales

Tema 2:

- 4- Caracterización institucional y problemática de deserción/retención en 9 instituciones
- 5- Retos de investigación

Tema 3:

- 6- Historia del vínculo escuela
- 7- Historia de la investigación

Tema 4:

- 8- Historia de la investigación

***Retención y deserción en la Escuela
-El caso de la zona cuarta-

-Una investigación para usar-***

CONTENIDO GENERAL

Tomo 1:

- 0- Una investigación para usar
- 1- Desarrollo del Proceso
- 2- Opción metodológica
- 3- Herramientas conceptuales

Tomo 2:

- 4- Caracterización institucional y problemática deserción/retención en 9 instituciones.
- 5- Resumen comparativo

Tomo 3:

- 6- Historias del vínculo escolar
- 7- Proceso de intervención

Tomo 4:

- 8-Libro de juegos

Tomo 5:

- 9- Conclusiones
- 10- Recomendaciones
- 11- Bibliografía
- 12- Guión del sistema NEXOS

Anexos

1. Cifras de coberturas y otros datos estadísticos del proyecto
2. Matrices de Exploración Institucional
3. Matrices del Vínculo
4. Sistematización de Encuestas
5. Tablas comparativas entre instituciones
6. Documento guía para el Observatorio
7. Inventario de Población
8. Matrices ejes transversales del PEI
9. Inventario instrumentos
10. Desarrollo detallado juegos institucionales
11. Archivo Hipertextual de Registros

Una investigación para usar

Agradecimientos

Una investigación en equipo es un complejo rompecabezas, con piezas inesperadas, imprescindibles y cada una, desde su particular posición puede jugar como un factor clave en la composición general. Esta investigación/intervención en su desarrollo contó con muchos apoyos a los que deseamos hacer evidentes nuestra gratitud:

A las comunidades educativas, en especial a sus profesores y directivos, por haber abierto sus espacios, confianza, interlocución y disposición. Un especial reconocimiento a los profesores más apasionados, a los que se midieron a jugar con su institución y a inventar, al menos por un momento, otras posibilidades para ser mejores maestros y mejores colegas.

A los estudiantes y padres de familia que nos dieron su tiempo y sus historias y nos mostraron con profundidad las complejas facetas de sus mundos de vida

A María Fernanda Otero H., por que nos dio muchas luces y un excelente entrenamiento en el trabajo con niños pequeños. También por que fue una interlocutora permanente, creativa y muy analítica para ayudarnos comprender, re-escribir e incluso mejorar el estilo de esta investigación. Fue sin duda una gran asistente ad honorem.

A Juanita Henao, por sus orientaciones metodológicas, sus talleres de entrenamiento y su capacidad para inspirar horizontes de método.

A la Subdirección de Apoyo a la Comunidad Educativa de la Secretaría de Educación del Distrito, en cabeza del Dr. Miguel Godoy y la Dra. Amparo Ardila, por habernos facilitado el apoyo, la confianza y los recursos para desarrollar este proyecto.

Al Equipo de Supervisión de la Localidad Cuarta, por su entusiasmo y disposición a llevar este proyecto al inicio de sus efectos más importantes: las proyecciones y divulgación en la zona.

A la asesoría de la Dra. Elizabeth Castillo, imprescindible interlocutora para comprender elementos fundamentales de las culturas profesoriales.

A los investigadores de las universidades que en otras localidades desarrollaron un estudio en este tema, por haber contribuido con un diálogo enriquecedor en varios momentos del proyecto.

Una investigación para usar

-Introducción-

La meta de la investigación

El problema de la deserción/~~retención~~ es el tema central de esta investigación, ~~que ha sido a la vez intervención~~. Hemos profundizado en el tema, analizado las principales dimensiones constitutivas ~~y se ha desarrollado un proceso de intervención que deja lecciones y productos fundamentales para pensar en las transformaciones y mejoramiento institucional de la escuela en su conjunto.~~

que explique las causas de este fenómeno en la escuela rural de Cochabamba
Hoy tenemos la certeza de que el problema de la deserción no es solamente cuántos muchachos se nos van del sistema, sino que, mucho más allá, la pregunta que nos debemos formular implica enfrentar varias dudas complementarias, probablemente más decisivas para la calidad de la vida escolar, preguntas que tienen que ver con cómo se nos quedan los niños y jóvenes que hoy tenemos en nuestras aulas, cómo es su vínculo, o cuál es la calidad de su relación con la escuela?. En el fondo, todo ello, es una única pregunta: ¿qué podemos hacer, como institución, para que los que se nos van tengan al menos una oportunidad de quedarse, y los que se nos quedan lo hagan en mejores condiciones? *Para el mejoramiento...*

La misión final de esta investigación es conocer un problema, para poder actuar en la meta de tener una mejor escuela, no solo con menos deserción, sino con vínculos de mejor calidad y fortaleza. Pensar el mejoramiento de la escuela tiene una ventaja enorme: tenemos muchos propósitos compartidos. Todos, por lo general, deseamos una escuela con mayor calidad, mejores ambientes de aprendizaje y convivencia, niños más felices, profesores más satisfechos, preparados y eficientes, padres más comprometidos, organizaciones mejor estructuradas y dinámicas más participativas. Queremos una escuela más horizontal, más democrática y mayores posibilidades de generar equidad social a través de ella.

Quizás tengamos que revisar hasta dónde estamos de acuerdo o cuáles son los contenidos de lo que compartimos, pero creemos que, tal vez antes, tengamos que revisar cómo lo estamos haciendo y con que nivel de recursos, metodologías y mecanismos institucionales, colectivos y personales lo hacemos. Quizás, en el fondo el problema no sea tanto el "qué", sino el "cómo". Pensando en ello, hemos desarrollado la presentación de esta investigación como una herramienta para usar (en el formato hipertextual de una web *off line*): un objeto con conceptualizaciones, análisis, metodologías e instrumentos para abordar el tema de la deserción, en particular, y el mejoramiento institucional, en general.

Para empezar a dilucidar cómo podemos utilizar esta investigación haremos más adelante un inventario detallado de los productos disponibles: lo que se realizó, lo que quedó en marcha y lo que es posible.

Las condiciones de la investigación

Una investigación es una trayectoria de opciones: la metodológica, la conceptual, la analítica, la interpretativa. Cada elemento habría podido ser otro, siempre eso es posible, los que aquí presentamos fueron las opciones con las que jugamos y en ellas están nuestros límites y posibilidades. No hemos logrado un conocimiento total, a lo sumo hemos profundizado en aspectos críticos y relevantes del problema, es también una investigación que abre nuevas interrogaciones, más dudas, quizás eso sea siempre la fortaleza más importante de un proceso como este.

Los 8 meses esta investigación/intervención son realmente un tiempo breve para negociar espacios, pactar agendas, realizar talleres, levantar información de campo, desarrollar procesos participativos, hacer diagnósticos, diseñar, planes, escribir análisis, producir documentos, elaborar videos, sistematizar información y realizar proyecciones. Sin embargo, creemos que a pesar de todas las limitaciones se pudo cumplir a cabalidad, no solo con lo pactado, sino también con varios desarrollos adicionales, complejos y no previstos contractualmente, pero fundamentales si se logran poner en marcha, en su versión original o en un modelo enriquecido y profundizado.

Cada pieza, movimiento y acción tuvo que negociarse. Muchas coyunturas propias del sistema escolar se atravesaron para transformar los planes, sin embargo, ellas son parte del escenario donde trabajamos. Hubiéramos deseado más tiempo, recursos y equipo. Tal vez cada investigador siempre quiere eso en sus estudios, pero sabemos que es un principio de realidad intentar trabajar lo mejor posible, y con seguridad mas allá de ello, con lo que existe. Esperamos haberlo logrado.

Sin duda, lo que más nos preocupa al final, son los procesos que quedaron iniciados en cada institución y en la localidad, éstos, con seguridad, requieren un trabajo de acompañamiento mínimo para que fructifiquen. Cada institución tiene grandes potenciales por desarrollar, pero si estos se despiertan y luego se quedan demasiado solos en su fase de arranque, pueden volver a silenciarse con la posibilidad de que, posteriormente, sea más difícil movilizarlos.

Productos para usar

Una investigación que es a la vez investigación-acción e intervención en comunidades tan complejas como las educativas tiene, por fuerza, que ser mirada como un gran proceso con múltiples productos, cada uno con diferentes grados de visibilidad. Algunos son objetos tangibles o "manejables", mientras que otros hacen referencia a procesos de la relación grupal e institucional.

Como este documento solo es uno, entre otros productos de igual o mayor importancia, generados en este proceso de investigación, hemos hecho un inventario de lo que a nuestro juicio son los principales:

Conceptuales y metodológicas:

- Un documento con la memoria, información, sistematización y análisis de la problemática de la deserción/retención en 9 instituciones de la localidad. Esto incluye 9 documentos monográficos, uno por cada institución, con una caracterización básica de cada uno al nivel institucional y una análisis a profundidad de su problemática particular de deserción/retención.
- El análisis a profundidad de ^{escuela} un grupo 18 casos de historias del proceso del vínculo escolar que nos permiten comprender las singularidades y semejanzas del los procesos de deserción/retención.
- Se elaboró una conceptualización del fenómeno desde una perspectiva cualitativa sistemática. Ello permite poner a disposición de la comunidad educativa un esquema conceptual potencial para ser utilizado en investigaciones posteriores.
- Un grupo de herramientas metodológicas para trabajar el tema de la deserción/retención.

Con la información disponible, notas de campo, encuestas, diagramas, perfil de docentes por institución, matrices de información organizada, tablas comparativas, perfiles de instituciones, perfiles de población en riesgo, entrevistas y un hipertexto etnográfico, un registro audiovisual digitalizado, se pueden realizar estudios para dar continuidad a los análisis realizados o se pueden efectuar nuevas indagaciones.

El material disponible puede ser aprovechado para que investigadores, instituciones educativas y agentes locales puedan trabajar en los siguientes temas, que en nuestra consideración, tienen un acumulado importante de información en nuestros registros:

- Se pueden realizar análisis de culturas profesoras, trayectorias de vida profesional, representaciones de su experiencia pedagógica, patrones de relación con niños y jóvenes, entre otras.
- Sobre las instituciones como organizaciones se pueden considerar su cultura institucional, las dinámicas gestionarias y administrativas, los estilos de liderazgo y dirección.
- Sobre las dinámicas de convivencia en la escuela se pueden considerar temas como la construcción de las relaciones de convivencia, las dinámicas de la agresión y la violencia entre los niños y jóvenes; la construcción y sentido de la normatividad de los niños y jóvenes en la escuela.
- Sobre las relaciones escuela comunidad, se pueden abordar temas como impacto de la violencia en la vida escolar; las relaciones de padres de familia y culturas escolares; la transformación de las organizaciones familiares.

- Sobre el contexto nacional: se puede considerar el impacto de los procesos de desplazamiento del país sobre niños y jóvenes; la violencia y los niños y jóvenes; los aprendizajes en el medio violento en relación con los de la escuela; las relaciones entre las crisis económicas y las dinámicas sociales y escolares.
- Sobre los jóvenes y niños: se pueden considerar sus culturas particulares; los roles y dinámicas de los niños y jóvenes en los espacios de las culturas populares; las relaciones de ruptura y continuidad entre mundos juveniles e infantiles y los mundos escolares; los espacios de la delincuencia juvenil y la escuela.
- Sobre las metodologías de intervención: se pueden considerar, formatos, alcances, limitaciones y efectividad en los procesos pedagógicos con docentes.

Institucionales

- Se generaron espacios y dinámicas de participación tanto de estudiantes como de profesores, y en algunas instituciones de padres de familia. En este sentido se renovaron muchos espacios de encuentro entre diferentes actores.
- Se desarrollaron espacios y experiencias para la expresión, mediación y abordajes de conflictos relevantes en los ambientes profesoriales, en la mayoría de las instituciones. En buena parte de las instituciones con conflicto se mejoraron los ambientes de relación profesoral.
- En la mayoría de las instituciones se dio la apropiación del tema como un problema que tiene que ver directamente con procesos de conjunto de la institución.
- En la mayoría de los colegios quedó "disponible" un gran capital grupal (dinámicas de relación, reconocimiento de liderazgos, procesos de mediación, interés) que puede ser utilizado como punto de continuidad y apoyo en intervenciones posteriores.
- Un diagnóstico institucional intensamente socializado para cada colegio participante. Este documento puede servir de apoyo a procesos de reorganización interna, así como ser una parte de la construcción del conocimiento institucional.
- Con la socialización de diagnósticos también se generaron procesos de sensibilización, reflexión y análisis de la problemática con los grupos de cada institución. Este es posiblemente uno de los procesos más importantes habida cuenta de que la identificación de la problemática es el uno de los pasos estratégicos para plantear soluciones.
- Haber hecho visible, con gran énfasis, desde los resultados generales, la urgencia de reconsiderar los procesos organizativos de la institución escolar como una condición de posibilidad fundamental de cualquier proceso de mejoramiento y desarrollo institucional. El estudio permitió evidenciar en

varios colegios la necesidad de reestructurar su universo de relaciones profesoras como condición de posibilidad del mejoramiento institucional.

- Replanteamiento y experimentación de procesos pedagógicos para muchos docentes que quedaron con altos niveles de motivación para continuar trabajando hacia la innovación pedagógica.
- Con el estudio se hizo visible, para muchos grupos profesoras, no solo la dimensión del problema de la deserción, sino, la emergencia y abordaje de problemáticas de gestión institucional y desarrollo pedagógico de varios colegios del estudio.

Interventivos

- Se elaboró un conjunto de recomendaciones de políticas, programas y acciones al nivel institucional, local y Distrital para el abordaje de la problemática de la deserción/retención.
- La puesta en marcha de una herramienta y metodología activa como la de los juegos institucionales. Con ella los grupos pudieron observar la potencia pedagógica de los juegos en los procesos de cambio institucional.
- La conformación y la formación de pequeños grupos de maestros en las instituciones que fungieron como agentes de enlace y promotores de la participación de sus colegas. El valor de estos agentes es relevante al futuro en la posibilidad de realizar acciones de intervención y acompañamiento institucional. Así mismo, muchos de ellos tuvieron la oportunidad de ser reconocidos y ejercer liderazgos organizativos.
- La realización de jornadas de intercambio institucional entre la mayoría de los colegios de la investigación. Entre varios quedaron establecidos nexos de colaboración.
- Una base de datos etnográfico visual digitalizada en un CD-Rom hipermedial. Todos los registros audiovisuales de la investigación e intervención han sido organizados y tematizados en una base de datos hipermedial.
- Un mapa de navegación hipermedial, en CD-Rom para divulgar la investigación en la localidad. Este material está diseñado para que sirva como instrumento de sensibilización y formación acerca de la problemática de la deserción escolar. El sistema NEXOS está presentado en este CD-Rom. Es conveniente que este material pueda circular mediante una estrategia formativa para asegurar mayor uso e impacto.
- Un libro de juegos institucionales, construido colectivamente con los participantes, para divulgar una de las herramientas más metodológicas más potentes generadas en el proceso de intervención.
- El diseño de un proceso de identificación y abordaje institucional de la población en riesgo de deserción (este diseño trae herramientas, áreas de

trabajo y propuestas para desarrollar). El test de identificación deberá ser probado, pero en principio es un instrumento con altas probabilidades de ser eficaz en la identificación de la población en riesgo.

- Un banco de ideas y propuestas concretas y específicas para ser apropiadas y desarrolladas como mecanismos eficaces para disminuir la deserción escolar.
- La formulación de la propuesta (y funcionamiento de algunos) de los observatorios institucionales como estrategia para el fomento del trabajo en equipo en las instituciones.
- El arranque de una experiencia piloto, en la institución con situación más crítica, de las del estudios que recoge varias de las herramientas (observatorio y diagnóstico) del proceso y las pone en funcionamiento en un gran proceso de planeación, innovación y transformación institucional.
- Un extenso banco de datos etnográfico con todas las entrevistas realizadas y con casi todos los materiales de registro de información complementarios. Este banco de datos, organizado hipertextualmente, por temáticas y actores es una fuente enorme de recursos informativos para abordar, en investigaciones posteriores el mundo escolar.
- La construcción de un perfil de funcionamiento institucional como comunidad retenedora. Importante por cuanto puede servir de horizonte en la reformulación de cambios institucionales favorecedores de la retención.
- La construcción de un perfil de desertor que puede funcionar como una herramienta importante en los procesos de prevención de la deserción.
- Diseño de NEXOS: Probablemente el mayor producto de la investigación y la intervención es NEXOS, un sistema Local para la prevención de la deserción y el fortalecimiento de la retención. Es un sistema que puede funcionar dentro de una estrategia de formación y puede ser completamente apropiado por los actores de la comunidad educativa. Nexos no es un proyecto totalmente acabado, pero nos da nos da la posibilidad de aplicarlo a nivel Distrital. La implementación de Nexos llegó hasta el inicio de su fase de Divulgación.
- Agentes locales vinculados a la problemática de la deserción: con información e interés en la divulgación de la investigación y del sistema NEXOS. La supervisión, algunos rectores y un buen número de orientadoras escolares fueron convocadas al cierre del proceso a trabajar con el material. La orientación escolar es probablemente uno de instancias institucionales con mayores expectativas sobre el sistema NEXOS.

Productos investigativos "usables":

- Finalmente, queda un producto paradójico: Un riesgo grave de haber dejado la mayoría de los procesos en punta. Es decir, instituciones solas probablemente en el mejor momento para empezar a consolidar cambios de mayor impacto institucional. **Todos estos resultados existen, pero pueden no existir.** Solo

pueden existir si se usan. Por eso, ésta es una investigación para usar, por eso se diseñaron materiales educativos con formatos seductores. Si no se usa, todo lo disponible, las dinámicas grupales, los materiales, los conceptos y los análisis, las recomendaciones y el sistema NEXOS, no existen, o incluso pueden ser contraproducentes.

Componentes de este documento

sección → *cambiar palabras* → *la presentación del problema*

Este documento de investigación está organizado en las siguientes partes: El primer capítulo da cuenta de cómo se desarrolló el proceso; el segundo de la opción metodológica realizada; el tercero presenta las herramientas conceptuales utilizadas para comprender el problema; el cuarto es una caracterización detallada de las instituciones y un análisis de su problemática de deserción; el quinto hace un resumen comparativo del problema; el sexto está dedicada a presentar, por extenso, el proceso del vínculo escolar a través de la singularidad de las historias de los estudiantes; el séptimo da cuenta del proceso de intervención y de sus principales logros y dificultades; el octavo, es el libro de juegos construido en la intervención; el noveno, las principales conclusiones y el décimo las recomendaciones finales; antes de las referencias el documento se cierra con el "guión textual" de la presentación web del Sistema NEXOS; los anexos son materiales diversos que se elaboraron en varios momentos del proyecto, algunos se imprimieron, otros, por su volumen están en disquete.

1-DESARROLLO DEL PROCESO

Las primeras voces del escenario

"Hice hasta sexto grado, yo me crié solo y ya tuve que trabajar porque se necesitaba. Debido a esto me tocó dejar el estudio. Yo me matriculé varias veces para estudiar nocturno, pero uno se deja influenciar por amigos, y terminé más bien de vago que estudiando. Yo trabajaba pero de estudio nada. Me matriculaba y duraba dos meses estudiando y no volvía al colegio. De ahí para acá solo trabajo y trabajo, hasta que la conocí a ella y conformamos un hogar y ahí más difícil estudiar todavía. Ya se ve uno más obligado a tener que trabajar porque la comida y el arriendo no espera. De pronto sí va en uno, a veces uno no busca otra forma de poder estudiar, pero ya uno sigue una rutina. Lo cogen los años y dice a esta edad ya para que estudio, ya aquí más de lo que soy no voy a ser, simplemente me preocupo ya por decir mis hijos sí tienen que ser más de lo que yo soy, y no tienen que vivir mediocres como vivo yo, o tener un trabajo como el que tengo yo, y se espera en ellos lo que no hice yo. Esa es mi meta, que ellos se superen y logren lo que yo no logré". (Padre de familia¹)

"Dos en esta escuela y el año que nos vinimos del campo, lo perdió también. Yo me doy cuenta que es un poco desaplicado porque anoche hablé con él, dice que él presenta una evaluación pero sin moral, como sin interés, me doy cuenta que también es falta de interés de él, y siempre le ha dado duro la estadía acá. El cambio de compañeros, el cambio de colegio, él ahora mucho su colegio de allá, porque es muy bueno. Allá terminaron mis otros hijos los mayores, su bachillerato y muy bien, pero entonces el otro por qué sí está estudiando bien desde el año pasado acá, y pasó muy bien noveno acá, y está en décimo y va muy bien, entonces yo no digo que es el colegio, es algo que tiene que ver con él personalmente. Anoche hablé con él y le dije mijo usted no quiere estudiar, me dijo sí mami yo quiero estudiar, lo que pasa es que a veces no me dan ganas de hacer nada... Otra vez repitiendo lo mismo, entonces yo no sé qué voy a hacer pero está mal, va perdiendo otra vez." (Madre de familia)

"...Pues yo he tenido muchas dificultades con unas amigas, siempre con muchachas, entonces por eso yo me retiro, porque a mi no me gustan los problemas ni nada y yo prefiero evitarlos.... éste colegio es chévere, pero hay cosas que no me gustan, entonces de pronto me paso por la tarde, pero es que hay tanta gaminería y tanto muchacho que es todo como no sé, pues a mi me gustaría que este colegio fuera diferente como cuando yo entre, que era diferente, cuando yo entré era muy chévere, ahora cualquier gamín entra y pues se daña... no se daña la institución pero se dañan los que están con él". (estudiante grado 9²)

"... antes mandaban tres balones al año, ya no los mandan... al muchacho le gusta el deporte, pero no hay un gimnasio, no hay una colchoneta, los videos que mandan, cuando los logramos ver, son videos de hace quince años, que hasta el cuerpo humano ya ha cambiado... en el colegio de nosotros los computadores duraron guardados dos años, cuando los sacaron ya eran obsoletos... cuando hay

¹ . Ver registro 19.

² . Ver registro 9.

equipos no se pueden tocar, no se pueden gastar porque eso es un inventario, porque no hay la persona que los entregue y aunque se han hecho todas las gestiones eso sigue así..." (Profesor³)

La necesidad de la segunda mirada

El primer encuentro con la institución ofrece una mirada "típica". Todo se parece, las carencias, las contradicciones, las invenciones... empiezan a emerger, los muchos espacios físicos están a medio hacer, como si siempre estuvieran en obra negra, en estado inconcluso, los chicos disputándose aparatosamente un balón, los profesores presurosos, los rectores angustiosamente perdidos entre una montaña de formatos por llenar para organismos de control, para los supervisores, para los investigadores... y, por último, la infaltable y riesgosa oferta de alimentos en las puertas de cada colegio. Este primer momento de entrada a las instituciones nos da cuenta de una serie de homogeneidades, es la primera mirada que encuentra mas semejanzas que diferencias. Pero es tan solo la primera. A medida que progresa el trabajo de campo, que los actores toman voz y cuerpo, esta imagen de homogeneidad pronto se va desconfigurando, nunca se desvanece del todo, pero da paso a un complejo microuniverso de actores, que incluso se pueden parecer o tener el mismo papel, pero que juegan en escenarios diferentes, que cambian el sentido de las historias y de lo que ellos representan con su actuar.

Este descubrimiento lo da la segunda mirada, la mirada del investigador que pregunta, porque no sabe, porque supone, porque necesita orientarse. Y para lograrlo empieza a mirar la relación con los profesores, con sus rutinas e invenciones, con su malestar o su persistencia. Es la mirada que surge tan pronto como se escucha a los jóvenes con sus historias de desolación o amor, sus crudos principios de realidad o sus hedonismos desbordados en cualquier lugar de su vida cotidiana. Después de la segunda mirada descubrimos entonces instituciones que tenían elementos en común, fuertes, importantes, pero también singularidades que les daban una identidad, a veces no visiblemente reconocidas por ellas mismas, pero no por esto menos existentes.

La investigación como relación

La investigación social es una mirada mutante, siempre preguntándose si es el mejor ángulo, el más importante, o si es realmente un "ángulo". Pero no es una mirada aislada, siempre hay otro con quien mirar. Por eso es un proceso comunicativo, porque está el otro de una relación, la cual es en principio de conocimiento, pero que, inevitablemente, también es de emoción y afecto. La investigación es una relación comunicativa donde, como en toda relación, pueden haber sintonías y desencuentros. Así fue este proceso, con oscilaciones, con avances y retrocesos, con felicidades y desazón, pasos de un proceso comunicativo construido en interacción.

Este capítulo está dedicado a dar cuenta del desarrollo de este proceso, de cómo se construyó, de los obstáculos que tuvo que sortear y de las experiencias que se

³. Ver registro audiovisual "Crisis gestion" en CD-Rom

vivieron. La investigación realizada es un proceso tanto de conocimiento como de afecto y aunque privilegiemos en este documento más el primero que el segundo, éste existe, en cualquiera de los sentidos en que es posible, para dar un significado enorme a la relación investigativa mucho más allá de lo que se puede escribir en un documento lineal como este informe. Por eso se construyó un hipertexto, o más bien un hipermedio en CD-Rom, un formato multidimensional, con varias entradas, que nos permite ver el mapa, las rutas y las voces de "imagen presente" de los actores.

Este capítulo pretendía, al principio, ser un texto descriptivo del desarrollo del proyecto, pero en una relación de conocimiento nos fue inevitable la interpretación. De ahí que a la vez que contamos, también analizamos e interpretamos. El proceso de pensar la relación con las instituciones se volvió entonces espacio de conocimiento.

Este capítulo da cuenta primero, de la finalidad y de las etapas del proyecto. Luego explica cómo se concibió la estrategia metodológica y como se desarrolló la relación con las comunidades educativas; finalmente se cierra exponiendo las principales experiencias vividas y su sentido para el proyecto realizado.

LA FINALIDAD DEL PROYECTO

Este proyecto de investigación/intervención tuvo por finalidad conceptualizar y comprender, en su contexto, el fenómeno de la deserción/retención escolar, y a partir de ahí desarrollar, con un compromiso activo de las instituciones, mecanismos y estrategias para formular soluciones viables frente al problema del estudio.

El desarrollo del proyecto se movió en dos perspectivas complementarias: desde la investigación y desde la intervención. Con la aplicación de los instrumentos se pretendió obtener la información suficiente para poder caracterizar, identificar y comprender el fenómeno de la deserción/retención y, derivado de ello, perfilar de modo participativo, las acciones a desarrollar en la segunda parte del proyecto con el fin de realizar una intervención acorde con las necesidades específicas de las diversas instituciones educativas seleccionadas.

Al final, luego de un proceso con logros y altibajos, con diferentes niveles de participación agenciados, cerramos el proyecto apuntando a la generación de una estrategia de prevención y atención para el conjunto de la localidad. La formulación de esta estrategia obedeció, en buena medida, a la preocupación por generar mayores niveles de impacto de la investigación que fueran más allá de los procesos de las instituciones directamente abordadas. En estas, si bien se habían generado procesos fundamentales para fomentar un mejoramiento institucional, no existía la posibilidad de realizar un trabajo de acompañamiento por un tiempo adecuado para sostener, de manera consistente, las ideas, los proyectos y las dinámicas iniciadas con el agente externo.

Como respuesta a esta situación, a pesar de que significó un desbordamiento significativo de los compromisos de la Universidad en la investigación, se construyó un modelo de prevención y atención de la deserción que estaría

disponible para los colegios de la localidad 4. Esta estrategia, llamada NEXOS, es el Sistema Local de Prevención de la Deserción y Fomento de la Retención para San Cristóbal.

A la fecha de este informe final, la divulgación de **NEXOS**, un sistema construido por módulos, ha contado con el apoyo de la Supervisión de la Localidad Cuarta. Se espera con esto empezar a vincular a diferentes colegios interesados en desarrollar y apropiarse el sistema de prevención y atención en los módulos en los que les resulte conveniente. Desde luego, siendo un modelo apenas formulado por los investigadores, dependerá de los actores locales y de las propias instituciones si deciden darle curso tal como está formulado o lo transforman, lo enriquecen y lo prueban.

¿Una investigación para conocer?

Este proyecto buscó conocer, pero también apuntaba a transformar. Y en este punto hay que hacer varias claridades del sentido de transformar. Primero, transformar un institución en el poco tiempo que estuvimos no es viable, lo que se pretendió, pues no hubo suficiente tiempo para la fase de intervención, esa fue una variable propia de este proceso, lo cual progresivamente nos condujo a seleccionar, a centrar la mirada, a señalar focos críticos. Lo segundo, es que los procesos de transformación tienen varias fases, entre ellas la generación y emergencia interna de la necesidad del cambio. Lo tercero, es que un proceso de cambio se puede poner en marcha en diferentes escalas e instancias. El impacto de este proyecto, por lo menos a nuestra propia visión, dejó muchos espacios institucionales disponibles para el desarrollo de los colegios, dejó personas comprometidas y herramientas construidas para generar cambio. Desde luego estas espacios abiertos deberán ser impulsados para que fructifiquen. De todas maneras se corre el riesgo enorme de perder impacto por falta de acompañamiento y apoyo externo. Esperamos que la mayoría de las instituciones en que se trabajó tengan esa posibilidad a partir de sus propios recursos.

En tanto investigación, sin pretender demeritar logros importantes, somos profundamente modestos. Sabemos que no se pudo dar cuenta de todo, pero aspiramos a dar cuenta de lo más relevante y crítico, y sobretodo se abrieron muchas líneas de interrogación. En este sentido se hizo un aprendizaje fundamental: si bien el problema de la deserción es tipificable y analíticamente "desarmable", es un proceso que tiene que ver con la totalidad de la institución, aunque no solamente en ella se agota su comprensión e intervención.

ETAPAS DEL PROYECTO

Este proyecto tuvo dos grandes momentos. El primero fue la realización de la investigación en 6 instituciones. El segundo, la Adición de 3 nuevas instituciones. Los dos momentos se traslaparon en casi tres meses. Las diferencias entre uno y otro proceso se detallan más adelante, pero en términos generales el esquema fue compartido en los rasgos esenciales de abordaje, metodología y proyecciones.

A parte de estos dos grandes momentos, este proyecto fue pensado para ser desarrollado en dos etapas, la primera, de caracterización y diagnóstico del

fenómeno. La segunda, de intervención planificada y participativa. Sus estructuras fueron las siguientes:

ETAPA I

Caracterización, diagnóstico y tipificación

En esta etapa, pensada para cuatro meses, pero realizada en cinco, se trabajó usando herramientas propias de la investigación etnográfica cualitativa como la observación participante, las entrevistas en profundidad y los grupos focales. Igualmente, se implementaron herramientas inspiradas en la psicología como los instrumentos gráficos y los proyectivos. Más adelante se presenta el desarrollo de esta etapa durante la cual se contactaron las instituciones, se tipificaron y caracterizaron tanto a las propias comunidades educativas como a sus fenómenos de deserción/retención y se adelantaron relaciones en la localidad con varios agentes de la zona, principalmente las autoridades locales.

El segundo nivel del trabajo de la primera etapa estuvo concentrado en la validación (con los propios actores), sistematización y análisis de los datos encontrados en el trabajo de campo, así como en la profundización en los temas más importantes que surgieron. El primer paso que sirvió de puente entre las dos etapas (además de significar la validación por actores) fue la contrastación de imágenes, resultados y la retroalimentación de todo el proceso con la comunidad profesoral de cada institución. En dos de los colegios de la adición este trabajo de validación de la problemática se convirtió en la principal estrategia de intervención: lo prioritario con estas instituciones fue hacer visible no solo la problemática específica, sino el diagnóstico que se había realizado del conjunto institucional y desde allí, hasta donde alcanzó a llegar nuestra presencia, generar la necesidad pública de reformular algunos aspectos básicos de la vida institucional.

Desarrollo de la Primera Etapa

La primera etapa de los 6 colegios iniciales contó con varios momentos según se observa en el esquema siguiente:

Momentos	Actividades implicadas
Exploración del terreno	- Reconocimiento de la localidad cuarta
Selección institucional	- Convocatorias a instituciones. - <i>visitas</i> Contactos con CADEL - Visitas a instituciones. - Talleres informativos - Selección de instituciones.
Primer contacto institucional	- Talleres de presentación de proyecto a los colegios seleccionados. <i>Secretaría Edo Distrital</i>
Establecimiento de acuerdos	- Conformación de grupo de interlocución. - Establecimiento de mecanismos y espacios para la investigación y el investigador de cada colegio. - Actividades de formación de grupo de interlocución (pequeño grupo de profesores voluntarios de cada colegio)
Desarrollo de	- Realización de actividades de recolección de información

actividades	- a través de talleres de información y formación, entrevistas, observación y revisión documental. - Trabajo de retroalimentación y validación del informe de primera fase.
Trabajo en la localidad	- Contacto con agentes locales relevantes al tema - Realización de actividades de contextualización con agentes locales, otros colegios y grupos comunitarios

Para los colegios de la Adición el cuadro es el siguiente:

Momentos	Actividades Implicadas.
Entrenamiento previo	Entrenamiento metodológico y conceptual de 3 nuevos investigadores para los 3 colegios de la Adición.
Primer contacto institucional.	Conversación preliminar con la maestra directora del grupo Conversación con el Director y algunos Docentes. Descripción preliminar del proyecto y resolución de inquietudes generales.
Desarrollo de actividades con estudiantes.	Presentación de la investigación y la investigadora ante los alumnos de los grados seleccionados Aplicación de la encuesta inicial en ambos grados. Actividad de acercamiento de la investigación y la investigadora hacia los niños y niñas de los grados seleccionados. Realización de entrevistas a estudiantes Retenidos y Desertores Potenciales en los grados seleccionados. Observación intensiva de diversas actividades cotidianas (Clases, Izada de Bandera, Formación, Consejo Académico) tanto con alumnos como con docentes.
Desarrollo de actividades con Docentes y Director.	Reunión con el cuerpo docente en pleno, para presentación del proyecto, resolución de inquietudes y establecimiento de acuerdos. Aplicación del Formato de Perfil Docente y construcción Grupal del Mapa Institucional Socialización Mapa Institucional. Realización de entrevistas a docentes. Entrevista a Director. Trabajo con el Director sobre Mapa Institucional. Reunión Grupal con cuerpo docente y director para presentar los resultados preliminares de la investigación (Cartilla). Presentación general del proyecto y solución de nuevas inquietudes frente a él. Trabajo individual con cada docente sobre Formato de Lectura de la Cartilla para su retroalimentación. Trabajo individual con los docentes para definición de los 3 problemas institucionales más importantes, como preparación para sesión de trabajo de Árboles de Problemas.
Desarrollo de actividades con otros actores.	Contactos y entrevistas a Desertores Totales Entrevistas a Madres de Familia o Acudientes
Momento Intervención	Talleres de socialización de la investigación Talleres de entrenamiento para el mejoramiento institucional. Acompañamiento y apoyo de actividades escolares de planeación y evaluación. Taller par la presentación de la estrategia observatorio. Puesto en marcha del Observatorio en 1 de las 3 instituciones de la adición.

	<p>Taller para apoyo a la planeación anual de los colegios Socialización de los resultados a la localidad. Diseño y divulgación de la primera versión del Sistema Local NEXOS para la atención y prevención. Elaboración final de los materiales de la investigación: libro de juegos; CD Rom: Sistema NEXOS.</p>
--	--

Cada uno de estos momentos se puede describir así:

1. Exploración del terreno:

Este momento consistió en un reconocimiento socio-geográfico de la localidad cuarta. Esta localidad es bastante extensa en territorio, con una densidad poblacional y urbanística alta y desigual. Se ubicaron los colegios seleccionados por la SED y se les dejó invitación formal a un taller de presentación del proyecto. En estas visitas solo hubo contacto directo con algunos rectores, pero se dejó el documento de la citación. Para la Adición se probó la comunicación oficial y la citación directa de los directores al CADEL de la Localidad.

2. Selección institucional:

En un primer momento se realizó una convocatoria de las 6 primeras instituciones focalizadas (seleccionadas) por la Secretaría de Educación Distrital. Con ellas se planeó un taller de presentación general para informar sobre el proyecto y construir los acuerdos mínimos para su funcionamiento. A pesar de que se realizó una convocatoria oficial por la SED y Uniandes, solamente asistieron dos instituciones. Posteriormente se realizó una convocatoria en el CADEL de la localidad, pero igualmente solo se contó con las mismas dos instituciones.

Ante esas dificultades de convocatoria se optó por cambiar de estrategia y se comenzó a visitar las instituciones. En las primeras visitas se observó resistencia implícita y explícita de parte de algunos colegios, al igual que la dificultad para ubicar a los rectores, primer contacto institucional que se quería. Ante estos problemas se consultó a la Subdirección de Apoyo a la Comunidad Educativa para solicitar se nos permitiera realizar una exploración de otras instituciones. Ante la respuesta positiva se comenzó la exploración teniendo en cuenta lo siguiente: se consideraba que dada la metodología participativa que se emplearía en el proyecto era fundamental que las instituciones quisieran ser parte del proceso investigativo y mostrasen actitud de apertura y colaboración.

Con este criterio, antecedido por el criterio de que esas instituciones mostrasen índices de deserción pertinentes al objeto de la investigación se visitaron los siguientes colegios de la localidad:

1. CED JOSE JOAQUIN CASTRO MARTINEZ
2. CED FRANCISCO JAVIER MATIZ

3. CED NUEVA ESPERANZA
4. CED GUACAMAYAS
5. CED LAS VIOLETAS
6. CED PROVINCIA DE QUEBEC
7. CED CHIGUAZA
8. CED SANTA ANA
9. CED SAN ISIDRO
10. CED LOS LIBERTADORES
11. CED ALEMANIA UNIFICADA
12. CED LA BELLEZA
13. CED SANTA FERREÑA I
14. CED SANTA FERREÑA II
15. CED POLITECNICO JUANA ESCOBAR
16. CED JUAN EVANGELISTA GOMEZ

A cada uno de estos colegios se realizó una visita o varias; algunos de ellos mostraron poca disponibilidad a participar, en otros existían varios proyectos en curso (lo cual dificultaría el proceso habida cuenta de la carga de actividades involucradas), finalmente aunque se hizo el contacto y se pactaron fechas de presentación no las cumplieron. Con todos las dificultades, proceso, no previsto, resultó bastante enriquecedor por cuanto permitió un acercamiento a varias problemáticas generales de la zona que permitieron una primera mirada para contextualizar el trabajo.

Con las instituciones adicionadas el proceso fue más o menos similar, pero el contacto se logró más rápido y el trabajo se comenzó con celeridad. Sin embargo, la primera dificultad y la que más jugó en contra del proyecto, sobretodo en la parte de intervención, fue la sobrecarga de trabajo de los grupos profesoriales de dos de los colegios. Los últimos meses del calendario escolar se caracterizaron por la presencia de una agenda apretada que dificultó el desarrollo de las actividades. Por otra parte, la investigación de deserción no era el único proyecto que realizaba la institución en ese momento, pues programas como la RED-P, PRISMA y el trabajo que adelantaba la organización Crear Jugando, complicaron significativamente la disposición de tiempo de las instituciones.

Luego del proceso exploratorio y para la fase de Adición las instituciones que participaron fueron:

Institución Seleccionada	Jornada	Rector	Grados	Dirección teléfono	Investigador asignado
1. CED Francisco Javier Matiz	Tarde	Carlos Julio Duarte	0-5	Cr. 2ª # 29ª-28 sur. 3635573	Azucena Velasco
2. CED Guacamayas	Mañana	Leonilde Diaz	0-6	Cll. 64 sur # 10ª -39 este.	Fernando Mejía
3. CED San Isidro	Tarde	Diva Marina Fonseca	0-9	Cll. 34 sur # 7ª - 88 2785232	Fernando Mejía
4. CED Politécnico Juana Escobar	Mañana	Manuel Salinas Amaya	0-9	Cll. 60 sur # 15-44 este	Alfredo Olaya
5. CED Juan Evangelista Gomez	Mañana	Héctor Rodriguez	0-9	Dg. 39 sur #2-00 este. 3622303 3678094	Azucena Velasco
6. CED José Joaquín Castro Martínez	Tarde	Teresa Caicedo	0-10	Cll. 34 sur # 2-20 este. 2065563	Alfredo Olaya
7. CED Atenas	Tarde	Saúl Vergel	0-9	Dg. 34 sur 2 A-05	Sonia Lancheros
8. CED Península	Tarde	Margarita Espinosa	0-5	Cr. 1 A Este # 49-05	Rodolfo Acosta
9. CED Canadá Guira	Tarde	Carlos Epinosa	0-5	Cll. 48 sur # 2-27 este	Ana Maria del Rio

Nota: de estos colegios el 1, 2 y 6 fueron los inicialmente focalizados por la SED y 3, 4 y 5 fueron seleccionados por el equipo de investigación. Los colegios 7, 8 y 9 fueron los de la fase de Adición.

3. Primer contacto institucional:

Una vez establecida la selección de instituciones, se organizaron jornadas de presentación con cada una (en forma de taller). Esta jornada permitió intercambiar información y resolver dudas. En ciertas instituciones fue muy importante la presentación para despejar las dudas acerca del temor sobre el agente externo como un evaluador que "venía a tomar cuentas". Esto era importante pues debido al tiempo disponible para el proyecto, la metodología exigía desde el comienzo un alto nivel de "encuadre" en el cual las relaciones fueran abiertas y transparente en términos de objetivos y tareas compartidas. Si bien el prejuicio reapareció en algunos momentos posteriores, la forma de trabajo propuesta generó mayores niveles de confianza en el proyecto. Del mismo modo el "alto nivel" de encuadre fue mucho más dispendiosos de lograr que lo presupuestado para la mayoría de las instituciones.

En uno de los colegios de la adición, sin embargo hubo ciertos momentos de fuerte incomprensión y resistencia al agente externo. Luego de dos meses de trabajo se tuvo que repetir el primer taller de presentación tratando de comprometer a los docentes en las actividades, al tiempo que nos esforzábamos por disminuir su resistencia a nuestra presencia. A pesar de

ello, el trabajo posterior mejoró en algunos aspectos notables con subgrupos de profesores motivados hacia la renovación institucional.

4. Establecimiento de acuerdos:

Una vez realizado la relación de contacto y reconocimiento, con los primeros 6 colegios se programó un taller en la Universidad de Los Andes para iniciar el trabajo. En cada colegio se hizo entonces una convocatoria de un pequeño grupo de maestros que a manera de grupo de interlocución estuviera en permanente diálogo con el equipo de investigadores y fuera el puente de llegada y apoyo del trabajo en la institución. Con este grupo se establecieron una serie de acuerdos, una agenda y tareas para desarrollar el trabajo de campo. Se acordó que cada grupo recibiría un entrenamiento especial, breve y específico para recoger información y dialogar permanentemente con el investigador. Así mismo se declaró públicamente el propósito de perturbar lo menos posible el devenir institucional, tanto en ritmos temporales como en actividades.

En los colegios de la adición, habida cuenta de los tiempos ajustados que tenían y de la existencia dos instituciones con grupos de profesores muy pequeños se prefirió establecer una relación mas directa con todos y un vínculo muy estrecho con agentes clave y con los directores de los cursos seleccionados.

5. Aplicación de instrumentos:

La agenda pactada con los colegios fue alterada por diversa coyunturas en cada institución, desde la suspensión del agua que impedía las clases hasta la programación de obras de mejoramiento físico en un colegio que tenía un calendario bastante alterado. Pero en general el proceso marchó dentro de límites pertinentes. Sin duda alguna el factor tiempo de investigación fue una de las variables más importantes con los cuales se tuvo que jugar. El desarrollo de instrumentos y su aplicación fueron por lo general consistentes, aunque considerando las alteraciones de las agendas, fue necesario realizar varias reprogramaciones y diseñar variantes.

6. Trabajo en la localidad:

Con el fin de contextualizar y dimensionar el problema investigativo se realizó una aproximación a algunos agentes locales importantes. Se buscó información con el gerente del CADEL, los tres supervisores de la localidad y un grupo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales. El trabajo con el contexto institucional tenía que ver más con considerar el espacio local como horizonte del problema de investigación que con cualquier otro propósito. Para la fase de Adición al finalizar la intervención en las instituciones se desarrolló un contacto significativo con los agentes locales educativos, en particular con la Supervisión de la Localidad. Con su colaboración se comenzó la estrategia de divulgación del Sistema NEXOS en la zona.

Hacia el final de la primera etapa con los primeros 6 colegios se programó un Foro Local interinstitucional en donde se invitó a alrededor de diez instituciones sectoriales gubernamentales (la mayoría) y algunas no gubernamentales. A este taller asistieron colegios no focalizados en un buen número, que manifestaron una abierta preocupación colectiva por ser apoyados al igual que las instituciones seleccionadas para el estudio.

Igualmente se realizó un taller de intercambio y discusión con la orientadoras de la localidad. Para este taller fue muy importante la cooperación del grupo de los Supervisores quienes conociendo el proyecto, empezaron a apoyar las labores con la localidad. Esta herramienta de construir alianzas estratégicas fue uno de los aspectos que más se impulsó con cada institución (frecuentemente se les motivó a desarrollar una estrategia de información, apoyo y acompañamiento en otras instituciones locales). Este taller de orientadoras fue bastante productivo para el proyecto por cuanto fue el grupo que más nos permitió comprender hasta que punto los hallazgos que se habían realizado tenían un trasfondo común a muchas instituciones de la zona, señalándonos hasta donde podíamos generalizar a la localidad los resultados de la investigación en las instituciones del estudio. En un sentido mucho más importante dejó ver la posibilidad de convertir el espacio de orientación en una instancia clave para promover dinámicas de transformación en las instituciones.

ETAPA II

Esta etapa abarcó un periodo de tres meses aproximadamente durante los cuales se pusieron en marcha las acciones encaminadas a abordar el problema de la retención/deserción en cada una de las instituciones educativas.

Esta etapa fue intensamente participativa con 7 de las nueve instituciones, con un esquema desarrollado, apropiado y modificado de acuerdo con los propios intereses de cada institución. Durante este periodo se trabajó con los actores involucrados dentro del fenómeno, poniendo especial énfasis en fortalecer la comunidad profesoral como agente clave de la viabilidad futura del proyecto. Con dos de las instituciones de la Adición el trabajo de intervención fue bastante difícil de generar por sus dificultades de tiempo y una disposición bastante "laxa" para trabajar con el agente externo (en buena medida porque en una de ellas habían otros dos proyectos en curso). Con estas instituciones el proyecto, en tanto intervención, se centró en generar mayores niveles de reflexión y sensibilización sobre la problemática de la deserción y la apropiación del diagnóstico global realizado. Sin embargo, en una de ellas se generó un proyecto fundamental para abordar problemas de aprendizaje apoyados en un agenciamiento de instituciones externas. Por su carácter innovador este proyecto fue incluido como uno de los módulos del sistema local de prevención y atención NEXOS.

Esta etapa de intervención tuvo logros diferenciados por cada institución. En general, en 7 de ellas el trabajo tuvo grados muy importantes de compromiso y logro de los profesores y directivos. En las dos restantes, el trabajo quedó apenas

5/11/20
11/11/20

formulado como una posibilidad y un componente de sus planes anuales de trabajo. Esto se verá en detalle en el capítulo de intervención.

Guía para la intervención

Para la etapa de intervención se propusieron los siguientes criterios como líneas guía:

1. La dimensión participativa: las acciones y los procesos apuntaban a generar altos niveles de compromiso de la comunidad educativa, en especial de los profesores, agentes claves de la continuidad institucional.
2. La Promoción de la “comunidad de reconocimientos”: como una de las mayores debilidades halladas durante el estudio fue la falta de reconocimiento y colegaje entre docentes, durante la intervención se intentó que las acciones se orientaran a crear espacios de visibilidad y reconocimiento mutuo en los grupos profesoriales.
3. Desarrollarse a la escala de la institución y con establecimiento de prioridades: cada institución del estudio es un universo complejo, dada la magnitud y el tiempo requerido para el inicio de una transformación global, la intervención se debió orientar a trabajar sobre problemáticas institucionales prioritarias (jerarquía que se estableció con los propios actores en las dos dimensiones del estudio: pedagógica y organizativa).
4. Ser más integradores que integrales: Es decir, más que actuar con poca eficiencia en el conjunto de la institución nos preocupó ir juntando niveles y relacionando procesos estratégicos para mejorar la vida institucional en áreas claves.
5. Ser “experiencial”: la metodología de la intervención estuvo centrada en la generación de “experiencias” concretas mediante las cuales fuera posible observar el comportamiento de una solución propuesta por los grupos profesoriales y aprender a partir de lo que se “ensayaba”. En otras palabras fue un laboratorio de juegos para probar como una institución podía ser vivida de una manera distinta.
6. No ser invasivos como agentes externos: el equipo de investigación procuró adelantar una intervención fuertemente interactiva, no invasiva, racionalizada y propositiva. Como el tema del tiempo con los colegios casi siempre significó un punto de conflicto se trató de no generar interrupciones de la vida escolar que significaran cambios en los horarios escolares.
7. Generar un acumulado institucional y fomentar la viabilidad del proyecto, tanto en cuanto a diseñar un mecanismo como a fomentar una dinámica permanente de trabajo sobre la calidad del vínculo escolar que ofrece la institución. Esto finalmente se tradujo en la propuesta de los observatorios institucionales y en la creación del sistema NEXOS. En ellos de diferente manera descansa la posibilidad de que a nivel local exista continuidad de una propuesta que dejó en punto de inicio muchos procesos en cada colegio. Esto

corre el riesgo de tomar distintos caminos: sin acompañamiento para consolidar sus ideas surgidas al interior del proyecto, las instituciones pueden acabar la idea del observatorio, o echar al olvido los diagnósticos y materiales producidos o bien, por el contrario, contar con la iniciativa suficiente para retomar distintas líneas de continuidad, tal como quedaron esbozadas o tal vez al interior de otros procesos de cambio en el que estén interesados.

El propósito de la intervención

Para poder comenzar a trabajar las posibles soluciones colectivas, se llegó a un acuerdo estratégico con los grupos para los propósitos de transformación institucional: si queríamos abordar la deserción teníamos que trabajar antes sobre el grupo profesoral de cada colegio, habida cuenta de la existencia generalizada de problemáticas organizativas y grupales que de no atenderse operarían como obstáculo inevitable de cualquier proceso de transformación.

Había un presupuesto implicado en esta perspectiva: mejorando las dinámicas organizativas del grupo se podían crear mejores condiciones institucionales para abordar no solo el problema de la deserción sino el desarrollo de procesos de mejoramiento institucional en dimensiones más totalizadoras. En igual medida, mejorar la institución conlleva a mejorar las condiciones de vinculación de los estudiantes. En otras palabras, en el fondo del presupuesto se encontraba una fórmula básica: la mejor manera de prevenir la deserción es mejorar la calidad del vínculo que propone la institución escolar empezando por dinamizar su calidad organizativa, para luego ocuparse con mayor fortaleza y condiciones de la dimensión pedagógica.

La metodología de la intervención

Dentro del proceso de intervención se planearon colectivamente, para cada institución, una serie de actividades encaminadas a crear nuevas dinámicas de que hicieran visibles soluciones concretas a problemáticas tanto de nivel organizativo como de nivel pedagógico. Por otra parte, estas actividades pretendían generar dinámicas de trabajo en equipo y grupos que pudieran liderar procesos a mediano y largo plazo.

Estas actividades se realizaron en 6 de los nueve colegios y se denominaron "juegos institucionales", los cuales se desarrollaron a lo largo del proceso de intervención. Cada uno de los juegos respondía a una problemática específica explorada dentro del colegio a partir del diagnóstico institucional. Una vez discutido y concertado con los docentes y directivos la identificación de las problemáticas, desde cada una de ellas se planteó un juego institucional.

En cada colegio se realizaron al menos tres juegos con su respectiva evaluación tanto parcial como final y una jornada de planeación al cierre de la fase que apuntara a la continuidad del proceso con objetivos y acciones concretas para el mejoramiento institucional.

Al final de la etapa se propuso la conformación de un grupo de profesores como Observatorio Escolar. Ellos tendrían la función de trabajar por el mejoramiento

institucional, impulsar acciones dirigidas al fomento de la retención y a la prevención de la deserción, pero sobretodo a dinamizar el trabajo de mejoramiento de conjunto de la institución a escala organizativa y pedagógica. El cierre de esta etapa y el de la investigación fue la conformación de estos grupos en algunos colegios.

Habida cuenta de las dificultades organizativas de los colegios, hubiese sido deseable que cada Observatorio pudiera recibir un apoyo y acompañamiento externos con el fin de consolidarlos como espacio permanente de desarrollo institucional. Al cierre de este informe final, pasados 4 meses de cierre, las noticias que se tienen de los grupos de observatorios impulsados durante la primera fase de los 6 colegios no es muy satisfactoria, casi todos parecen haber tenido dificultades de tiempo y poco reconocimiento y respaldo institucional de sus directivos y colegas. Es probable que con el retiro de la Universidad y sin ningún otro acompañamiento, los grupos de los observatorios quedaran a la deriva, con pocas posibilidades de fortalecimiento. Todos ellos quedaron con la tarea de construir un plan orientado a la promoción y fortalecimiento institucional. Ese plan debía ser discutido, reflexionado y organizado tanto con la experiencia de los juegos institucionales realizados en la investigación como con la participación de sus colegas. Como nuestra presencia tenía un límite de tiempo desconocemos hasta donde ha llegado ese proceso y si finalmente se formularon los planes o se pusieron en marcha o qué tipo de dinámicas de cambio generaron.

LA ESTRATEGIA DEL PROCESO METODOLÓGICO

En principio y no solo por la orientación investigativa, sino por los efectos en la viabilidad de la intervención, fue una necesidad del proyecto que los diferentes actores participaran activamente en su desarrollo. Más allá de la etapa de recolección de la información y de la caracterización, fue fundamental involucrarlos en el diseño e implementación de los mecanismos de intervención para así generar propuestas viables y contextualizadas en el medio específico de cada comunidad educativa.

En el modelo de investigación la dimensión participativa se desarrolló como un enfoque, que a manera de *orientador metodológico* nos permitió considerar diversos elementos de diálogo de los actores de la investigación dentro de su proceso y desarrollo. De una parte, lo participativo se entendió de manera fundamental como una perspectiva ha construir, como un proceso inacabado de reconocimiento del otro como interlocutor. La participación como proceso no es precisamente una técnica, sino una estrategia, es decir una manera de orientar la acción, de actuar y de interpretar. En relación con la tradición de la investigación participativa se desarrollo un trabajo sobre lo cotidiano, sobre su visibilidad y potencia en la definición de la vida escolar.

El carácter "activo-participativo" que intentamos poner en marcha tiene por uno de sus fundamentos que el proceso investigativo gira en torno de la autoafirmación de los grupos y comunidades escolares con las que se trabaja (Alcocer, 1999: 433 ss.). Este fue el sentido último de todo el proceso que se adelantó: que la institución pudiera mirarse a sí misma, tanto desde una

dinámica como desde una estructura (como la de los grupos de los Observatorios que se impulsaron al final de la segunda Etapa).

Por otra parte, la estrategia de la participación jugó en la orientación metodológica como un lugar "inevitable" siempre presente en la interrelación. Inevitable porque el trabajo con los colegios, con la comunidad profesoral como los agentes claves de la relación, implicó desde el inicio del proyecto un proceso de negociación, a veces con equilibrio, a veces con desequilibrio, pero siempre como una transacción para generar acuerdos.

Las comunidades profesorales son agentes sociales posicionados (desde su reivindicación gremial, profesional, social) frente a los agentes externos y de entrada pusieron a jugar con los agentes externos el sentido de la participación como su condición de posibilidad⁴. Este sentido fue en algunos momentos del primer contacto altamente cuestionador de la relación, del objeto y del valor de la investigación. Muchos colegios visitados en la primera fase (y en alguna medida importante uno de los colegios de la Adición generó) se opusieron abiertamente a que se realizara la investigación con ellos ya que cuestionaban la intencionalidad que imaginaban tendría la Secretaría de Educación con los resultados.

Pero a partir de abrir el espacio de la relación a la clarificación de supuestos y propósitos, de hacerse visible el grupo de investigadores como un agente externo abierto y receptivo, este nivel de la interacción pudo sobrepasarse con casi todas las instituciones.

Así, para el proceso que se adelantó con cada comunidad lo participativo de la investigación antes que en un instrumento o un procedimiento determinado estuvo en el sentido de la relación con los actores y en la finalidad de la investigación. Y cada uno de estos elementos generó una tensión particular en este proceso⁵.

En la más pura y perfecta relación de armonía con el otro (si eso fuera posible) nunca hay un acuerdo total, ni una mirada completamente compartida, ni menos una forma de mirar realmente coincidente. Los sistemas de comunicación humanos, desde el más frecuente *face to face* del trabajo etnográfico, siempre están abiertos al error, no hay nunca un código común, y si lo hay, *la comunidad interpretativa* en que se usa es siempre variable para cada sujeto de la relación

⁴. Este posicionamiento de los docentes da cuenta de un proceso de "autovaloración" que desde hace ya un buen tiempo se volvió una condición de posibilidad de la indagación social y del trabajo de campo en múltiples comunidades humanas que enfrentan abiertamente el ser "objetos" de investigación (Geertz, 1989: 139 ss.). De ahí que aún cuando la investigación no se hubiese propuesto con una orientación participativa, se habría tenido que plantear tarde o temprano desde ahí para poder ser posible. En este sentido, en el de ser parte inevitable de la relación con los actores institucionales, es que se reconoce que el carácter participativo no se "otorga" (al igual que en muchos otros procesos y espacios sociales), por cuanto es el interlocutor, en cuanto tal, que la reclama y la hace evidente como principio de negociación y como condición del desarrollo de la acción investigativa.

⁵. Por una parte, la primera tensión está en lo que significa la investigación participativa en su sentido como quehacer que obedece a concepciones generales como que "no se investiga a alguien; se investiga con alguien" (Alcoer, 1998: 438). Ese "con" alguien señala el lugar del otro como "sujeto" de lo que aquí podríamos denominar *interacción investigativa*. Pero esto es desde luego un proceso en construcción, imperfecto y perfectible, de una interrelación investigador-comunidad que nunca es claro totalmente, a pesar de que se clarifiquen las intencionalidades de uno y otro.

comunicativa. Aún cuando se indague un problema con el otro, en la más completa mimesis que pueda suponerse, siempre habrá un discurso polifónico⁶ operando, no solo en la relación, sino al interior de cada sujeto participante⁷.

LAS EXPERIENCIAS EN LA RELACION

Las relaciones comunicativas de la investigación pasaron por diversas experiencias, algunas más significativas que otras. Experiencias en donde se comprometió el sentido de la relación, experiencias que fortalecieron o debilitaron el lazo comunicativo, experiencias de representación recíproca en donde la forma en cómo se percibía al otro fue fundamental para actuar. Como toda relación, esta investigación fue un proceso de reconocimiento permanente, una construcción interactiva que había que llenar de significado. De esta relación agente externo/colegios existen algunas experiencias que fueron definitivas para el sentido del proceso. Mencionaremos a continuación algunas de las más significativas porque nos permiten hacer un cuadro de los acercamientos y tensiones que existieron durante el desarrollo del proyecto.

La heterogeneidad de la participación profesoral

Hubiese sido deseable arrancar con altos niveles de involucramiento del cuerpo profesoral, pero por principio de orientación las dinámicas participativas no se imponen sobre la relación, sino que estas surgen desde procesos de consenso, atendiendo a la autonomía de las comunidades, quienes pueden decidir participar de acuerdo con sus propios intereses y dinámicas institucionales. Desde luego, esta es una visión que daría una explicación parcial a los involucramientos desiguales de los docentes por cuanto existieron otros factores más relevantes que dificultaron el incremento de los niveles de su participación y que veremos a enseguida.

Lo principal, desde luego, es que estos procesos de la participación, en cuanto son construcción de un lazo comunicativo, tuvieron avances y retrocesos, nunca fueron en "blanco y negro", ni tuvieron tampoco un sentido definido y estático, al contrario, cambiaron permanentemente, algunos para aumentar su calidad, otros para perderla, aunque ninguno llegó a un punto deficitario ni de ruptura.

Con los grupos profesorales de cada colegio (incluyendo al primer equipo de interlocución con el cual se trabajó en los 6 primeros colegios) existieron diversos tipos de relación. Desde los más colaboradores -interlocutores críticos e intensos- hasta los más invisibles, que aparecían por periodos para luego caer en el

⁶ . El concepto de polifonía se usa aquí para significar la presencia de varias voces operando siempre en el discurso del sujeto y del actor social. Cada discurso, de forma latente y manifiesta, hace presente la comunidad que lo ha construido, con sus heterogeneidades, diferencias y tensiones. Este concepto es desarrollado por Bakhtine y ampliamente profundizado por O. Ducrot, 1986: "... hay toda una categoría de textos, y en particular de textos literarios, en los cuales es preciso reconocer la existencia de varias voces que hablan simultáneamente, y donde no hay ninguna que sea preponderante y que juzgue a las demás (...)" (p.175).

⁷ . Contar con el otro, investigar "con él" puede ser también una operación ficticia (y aquí se marca aún más la tensión referida) por cuanto eso no implica, por sí mismo, que el conocimiento producido sea compartido (y viceversa). Cómo deba ser, por supuesto, es todavía un objeto de duda, por eso es un lugar de tensionamiento metodológico complejo.

anonimato de la relación. Los profesores del grupo de interlocución tuvieron diversos roles dentro de sus comunidades que jugaron o no a favor del proceso investigativo. Algunos docentes de este grupo participaron por interés en el tema, otros, por interés en la mecánica, algunos, por un cierto compromiso simbólico ("para no quedar mal"), o quienes deseaban involucrarse en un proceso de aprendizaje mutuo y algunos más con cierta curiosidad por la posibilidad de obtener créditos para ascenso en su escalafón profesional. No siempre los profesores del grupo de interlocución tuvieron liderazgo dentro de su espacio institucional, lo cual hizo que el apoyo al proceso investigativo no fuera el más deseable. En estos casos el investigador externo exploró y ubicó alianzas con otros docentes de mayor perfil y ascendencia social dentro del grupo.

Para la fase de Adición la relación cara a cara con dos de los grupos pequeños facilitó enormemente la acumulación de información y el trabajo del investigador en la primera etapa, pero fue una dificultad importante en la segunda porque no hubo suficiente liderazgo interno para involucrar suficientemente a los docentes más allá de los procesos propios y rutinarios de planeación del comienzo del año escolar.

Por otra parte, para clarificar y fortalecer la relación con el grupo de profesores, se propuso que se funcionara mediante un diálogo permanente y a través de una actividad de formación. Esta propuesta resultó atractiva para algunos, en tanto que para otros, habida cuenta de su no formalidad, perdió interés.

Para generar confianza en la relación se hizo una presentación detallada de procedimientos, herramientas posibles, pasos y tareas que se podrían (y algunas que se deberían) desarrollar en la investigación. Esto probablemente resultó una imagen muy compleja para una parte del grupo de varios colegios, que imaginaron que se tendrían que hacer cargo de multitud de tareas, lo cual representaba una carga de trabajo adicional que no deseaban y no podían asumir.

El agente externo como "evaluador"

Siempre en una relación se crean imágenes del interlocutor. Esta investigación no fue la excepción. Una directora afirmó al respecto:

"Cuando llega la Universidad de los Andes lo primero que hace uno es resistencia, es como algo muy generalizado porque este año como que ha sido el tiempo de la flagelación a nivel de las instituciones; que llega la Contraloría, que llegó la Fiscalía, que llegó la Procuraduría, que llegó la Supervisión, que llegó la Secretaría, que llegaron... todo el mundo quiere saber qué está pasando con las instituciones y uno dice ¿para qué? ¿para bien o para mal?, ¿Para ayudarnos o para hundirnos? . Entonces como que este año ha sido el del estrés para los maestros y los directivos docentes" (Directora³).

Uno de los factores que más afectó los niveles de la participación estuvo en el contexto. Al principio fue una relación mediada por la percepción de la

³ . Ver registro audiovisual en CD-Rom "Presencia del agente externo".

evaluación, pues se atribuía a los agentes externo un papel de evaluadores, y la evaluación en los colegios se ha ido convirtiendo, en tiempos recientes, en un estigma, un "símbolo de amenaza" contra los docentes. Durante 1998-1999 el país vivió una ardua polémica entre distintos actores del sistema educativo (Ministerio de Educación, Sindicatos docentes, etc) sobre el tema de la evaluación profesional de los profesores, los directivos y la institución. Si bien el tema hace parte de la Ley General de Educación (todo su capítulo 3 está dedicado a ella) es en el año 1998-1999 que se hace visible por cuanto se pone sobre el escenario público como una realidad inmediata. De la misma manera los docentes responden y el tema se vuelve objeto de confrontación. Desde ese momento se fortalece la imagen de la evaluación de los profesores como un objeto que pone en peligro su estabilidad laboral. Es frecuente encontrar en los colegios adhesivos de papel con inscripciones tales como "Si a la evaluación. No a la destitución"⁹.

Entre los profesores era evidenciable cierto énfasis de la percepción más de "los límites" que de las posibilidades del ejercicio. Fue frecuente encontrar entre nuestros grupos institucionales el tema del "déficit": el cuerpo profesoral percibe que trabaja en un ambiente en donde "falta de todo", desde los espacios físicos hasta los materiales. Lo que queremos afirmar no es que las carencias no existan, sino que en ciertos momentos hay una "sobre-representación" y una práctica que las reconoce de modo más visible que las posibilidades. El "límite" se señala como lo definitorio, la "posibilidad" como lo extraordinario de la vida escolar.

Desde luego este discurso del déficit se enfrenta a otro, un discurso más público que sin mediación alguna pone en cuestión la calidad del docente y hace descansar en ella el valor de todo el sistema educativo. Este discurso público tiende a "culpabilizar" al docente y atribuirle la responsabilidad total del funcionamiento deficiente de la educación. Este discurso público, frecuentemente explicitado en los medios informativos, es percibido muy sensiblemente por los docentes, que ven en él un elemento más de una sociedad que tiende a desvalorizar su rol profesional. En ocasiones esta vivencia es visiblemente desalentadora de los maestros que sienten que cada vez tienen menos reconocimiento social de su trabajo. Aunque este tema no lo exploramos a profundidad, sin duda, juega un papel relevante en las relaciones que el docente tiene con los agentes externos.

Es frecuente que los profesores tengan una conciencia muy crítica sobre su imagen social, situación que se vuelve una coraza protectora, lo cual es más visible en los directivos docentes que se sienten evaluados por todos y por tanto se mantienen con una actitud "defensiva". Es frecuente, también, que distintos organismos de control visiten a los colegios para verificar gastos, inversiones, usos de recursos, contratos, etc. La percepción que se genera de estas "visitas"

⁹. Existe una percepción ambivalente frente a la evaluación, la mayor parte de los docentes afirma no estar en contra de ella, sino de los usos que se le puedan dar a sus resultados. Igualmente, argumentan, la evaluación no puede plantearse a los docentes, sino al sistema en su conjunto, porque aisladamente, sin considerar las condiciones del ejercicio, la evaluación no puede proceder como mecanismo de conocimiento del sistema por cuanto estaría descontextualizada. No se puede conocer lo que hace el docente, afirman, ni en que grado de competencia lo hace sin considerar limitantes y posibilidades que tiene para hacerlo.

entre la comunidad educativa es más la imagen de un requisito formal que una verdadera instancia de control o de aseguramiento de la calidad administrativa.

En la percepción de varios de los directores del estudio¹⁰, los "visitadores" evalúan aspectos muy formales, grandes cantidades de información, no hacen mayor procesamiento crítico y disponen de poco tiempo. Esta actividad les resulta perturbadora y agotadora. En nuestra perspectiva, estos eventos tienen un efecto "perverso" en relación con la producción de una tensión enorme en la gestión, actuando como un factor negativo crítico en las capacidades de acción de los directivos, más preocupados en intentar que no los "empapelen" (los involucren en un proceso jurídico administrativo) que en administrar un espacio con calidad y sentido de lo propiamente educativo.

Para los directores, el control de los agentes gubernamentales se reduce al sentido de la vigilancia y pierde toda su potencia como mecanismo de apoyo a la gestión. El rol de los directores se vuelve entonces, desde esta perspectiva, más el de un administrador de un "espacio", que en el administrador de un espacio "educativo". Un profesor nos describe la dinámica de esta situación: "En nuestro colegio hay una antena que creo que la tienen todos los colegios, es una antena especial para recibir una señal de la televisión educativa española, pero no ha habido la posibilidad de que se instale porque eso tiene que tener todo un proceso administrativo y un rector no se mete a hacer eso porque también puede salir investigado..."¹¹

Es dentro de este contexto donde se tuvo la experiencia investigativa. Percibir al otro como un posible evaluador o un evaluador encubierto, es un evento natural que implica generar sistemas de resistencia a su presencia. Como agentes externos esta figura de "posible evaluador" implicó para los investigadores del proyecto una intensa labor de clarificación. Para poder generar un lazo de confianza consideramos que la estrategia metodológica más adecuada era brindar explícitamente toda la información disponible tanto sobre los objetivos como sobre los procedimientos de la investigación a través de presentaciones, folletos, aclaraciones personales y talleres. De esta forma se fue creando confianza desde el principio y progresivamente con la mayoría de los grupos profesoriales de las nueve instituciones.

El principio de la "no perturbación"

Existe entre las instituciones un temor, a veces explícito, a sentirse invadidos. En la relativamente amplia exploración previa que realizamos, contactando a los colegios, se encontró que en una buena parte de ellos existen o han existido presencia de agentes institucionales gubernamentales y no gubernamentales, con programas y proyectos o con actividades puntuales y coyunturales. Algunos centros educativos logran establecer un buen nivel de comunicación e independencia frente a los agentes externos. A otros no les va tan bien y su vida institucional se ve significativamente perturbada, generando percepciones de una experiencia negativa. Es muchos casos se puede percibir que los colegios se

¹⁰. Ver registro audiovisual en CD-Rom "Presencia del agente externo".

¹¹. Ver registro audiovisual "Crisis gestion" en CD-Rom

convierten en "objetos de cruzadas" permanentes: cruzada pedagógica, cruzada por la calidad, cruzada por la transparencia, etc. El espacio cotidiano de la escuela se vuelve así un lugar de múltiples demandas y requerimientos, incluido, por supuesto, el requerimiento amenazador de la evaluación.

Algunos colegios, casi de manera explícita manifestaron su indisposición para trabajar con "otro agente externo más". Con ellos no se trabajó, porque era un principio que las instituciones aceptaran nuestra presencia. De todas formas, esta aceptación se consideró que no era suficiente y que había que construir un acuerdo de "no perturbación" con los colegios que nos aceptaron como equipo de investigación. Esta estrategia de acercamiento supuso comprometernos a alterar lo menos posible el devenir natural de la institución. Aunque, para ser justos, un agente externo como el equipo de Uniandes, era ya, en cuanto tal, un actor natural de las comunidades educativas. Para poder cumplir con el compromiso se pactó que todas las actividades investigativas, salvo en casos muy excepcionales (y muy pocos), se realizarían en los horarios disponibles, durante su propia jornada y en sus espacios institucionales. Esto jugó favorablemente para reducir la sensación perturbadora del agente externo, pero en ocasiones tuvo un costo para el proyecto a nivel del trabajo con los profesores: como había que trabajar en la jornada, el tiempo disponible con los docentes resultaba escaso.

El tiempo escolar como objeto de conflicto

"Los calendarios académicos tendrán la flexibilidad necesaria para adaptarse a las condiciones económicas regionales y a las tradiciones de las instituciones educativas. El calendario académico en la educación básica secundaria y media se organizará por periodos anuales de 40 semanas de duración mínima o semestrales de 20 semanas mínimo" (Artículo 86, Ley General de Educación).

Como equipo externo esta relación del tiempo con las comunidades profesoras nos brinda una imagen: la vida escolar es un espacio donde a la vez que todo ocurre lentamente, nunca hay tiempo. Pero a la vez, cuando se está presente en cada institución, todas las demandas se cruzan, tanto desde adentro como desde afuera, entonces el tiempo se empieza a reducir progresivamente hasta llegar a desaparecer por completo... empieza entonces la lentitud.

Esta experiencia del tiempo parece no ser muy grata y los cuerpos profesoras la resienten en su conjunto. Para resistirla ("evadirla"), por lo menos en nuestra hipótesis, los docentes tienen ciertas prácticas rituales frente al tiempo. La más notoria es la que hemos denominado el "ritual del medio día". Cuando se han realizado actividades que concluyen al medio día, casi siempre debe terminarse a las 12 m o minutos antes, puesto que los docentes muy extraordinariamente se quedan después de las 12 m. y cuando lo hacen, su actitud manifiesta cansancio, desmotivación y un evidente deseo de marcharse. Por más emotivo que haya sido el trabajo las 12 m. marcan el punto final. ¿Por qué sucede esto?. Hay muchas explicaciones posibles, todas con carácter hipotético. La primera: los profesores tienen una contra jornada laboral y deben desplazarse a ella. Como lo veremos en un próximo capítulo sobre el perfil profesoral, si atendemos a sus datos, esta es la explicación menos convincente puesto que son muy pocos los que en los colegios seleccionados trabajan en otra institución educativa en contra jornada.

La segunda explicación posible, es más del orden simbólico. Como se ha afirmado, la experiencia de la temporalidad vivida en los colegios es con frecuencia un lugar de tensionamientos y presión social y psicológica. La mejor manera, probablemente, sea marcar muy claramente el "período escolar", saber cuando comienza, y sobretodo, "controlar" cuando termina. No es que los docentes corten con su vida laboral o la aislen, de hecho muchos de ellos estudian en función de su carrera docente, se llevan trabajos a sus casas o desarrollan actividades relacionadas con su profesión. Lo que sucede, quizás, es que el énfasis sobre ese corte temporal sea una manera ritualizada de marcar más que una distancia una "diferencia" de tiempos y espacios. La misma organización temporal tan fragmentada y jerarquizada de los colegios hace que el tiempo sea algo a lo cual hay que ajustarse y sobre lo que se tiene poco control y por ello poca creatividad. A "diferencia" del otro tiempo social del maestro, más auto administrado y variable.

Una tercera explicación posible, tiene que ver con el tiempo laboral como tiempo de negociación, como objeto de pugna y reivindicación gremial. Esto se evidenció fuertemente en las semanas prevacacionales donde la Secretaría de Educación hizo llegar a los colegios una circular en donde se les solicitaba a los docentes la dedicación del tiempo de mitad de año a labores para su institución. Incluso el término de "vacaciones" se convirtió en un objeto de disputa simbólica para las partes en conflicto. Mientras que una parte aludía a "receso escolar", la otra pugnaba por "período vacacional". La situación se polarizó rápidamente y en la localidad, tanto como en los colegios donde se trabajaba este proyecto, la tensión se vivía cotidianamente. Esto hizo vivir paradojas. Una muy particular: cuando lo que se disputaba era el tiempo dedicado a los estudiantes, nunca antes durante nuestra permanencia se vivió más suspensión de clases que durante ese periodo de tensión prevacacional, pues los docentes, en mas de una ocasión, asistieron y organizaron jornadas de protesta, tanto local como distrital.

La organización temporal de los colegios es un factor crítico que tendrá que atenderse en el conjunto del sistema, no solo porque en los estándares internacionales la educación colombiana esta por debajo de ciertos promedios recomendables, sino porque, lo más fundamental, no tiene que ver con cuánto tiempo, sino con su calidad, sobre la forma como en él se llena de sentido la vida escolar, tanto para los docentes como para los estudiantes y, como lo indican algunos resultados de este estudio, también para los padres y sus comunidades.

Esa tensión prevacacional afectó en algunos aspectos importantes el desarrollo del proyecto (jornadas de intercambio, recolección de información, inicio de la intervención). En algún momento el grupo de investigación se encontró en el centro de la tensión, por una parte, el organismo financiador solicitando una programación de actividades para ese receso y por la otra, grupos de profesores que se oponían radicalmente a trabajar durante ese periodo. El lazo que se había construido con los colegios había sido tan progresivamente elaborado que convenia no afectarlo, sobretodo si se consideraba que la segunda fase de intervención requería de un vínculo significativo y fuerte.

La estrategia que entonces se asumió para dar salida al conflicto fue obedecer al principio de la negociación y la autonomía con los colegios. A cada uno se les brindó la posibilidad de trabajar con el equipo durante el periodo de mitad de año o bien reiniciar con el regreso de los estudiantes. Finalmente los colegios optaron por la segunda vía, en buena media, más que por el trabajo investigativo en sí (pues mostraban una actitud abiertamente cooperativa e interesada en participar en él), por qué era su respuesta reivindicatoria dentro del conflicto que vivían con los niveles centrales de la Secretaría de Educación del Distrito.

Más allá de afectar el desarrollo de la investigación lo que esta coyuntura de conflicto mostró fue el tipo de relaciones percibidas dentro de los colegios con otras instancias de autoridad y organización del sistema. Sin duda alguna, son percepciones y experiencias de tensión las que se viven en la interrelación, tanto a nivel de la localidad como del Distrito. Esta relación de tensión tiene diversas consecuencias inexploradas en esta investigación, pero que en términos generales pueden tener las siguientes implicaciones. La primera, la que vivimos en los colegios seleccionados, es la tensión que se genera al interior de los cuerpos profesoriales y que produce una gran inversión de recursos psicológicos (preocupación, tensión emocional) y grupales que en muchas ocasiones llega a ocupar todo el espacio de preocupación docente, de manera tal que el sentido pedagógico, educativo y profesional del rol, empieza a jugar en un segundo plano.

La segunda implicación, tiene que ver con la reproducción de las tensiones hacia adentro, en situaciones de conflicto entre actores del sistema. En otras palabras, cuando existen conflictos hacia afuera, generalmente mediados por lo gremial, hacia adentro ocurren tensiones entre el cuerpo profesoral y directivo: docentes que reclaman la participación y solidaridad de todos, docentes que son cuestionados porque se solidarizan con sus colegas verbalmente, pero que manifiestan temor por acompañarlos en sus acciones gremiales, o docentes que no comparten la posición de sus compañeros. Y esto, desde luego, deteriora en muchos momentos los ambientes profesoriales.

El efecto simbólico del agente externo

Probablemente la presencia del agente externo genera diversas representaciones al interior de la institución, pero hubo una muy generalizada que puede ser comprendida a partir de la observación de una de las directoras en uno de los colegios:

“Cuando aparece la Universidad de los Andes uno dice viene otra persona a flagelar, entonces uno hace resistencia, pero algo muy curioso pasó cuando aparece el investigador, los primeros dos días fue algo como traumático a pesar de que él es una persona muy querida y mire que en este momento la experiencia ha sido muy grata, muy buena con la aparición de todos ustedes, en especial con la de quien nos acompaña en la institución... uno sabe que igual están escribiendo ustedes, todo lo que uno dice, todo se convierte en trabajo de campo, más cuando uno sabe que es un trabajo etnográfico, todo lo quieren escribir, y lo quieren casi dibujarlo a uno, entonces uno aprende a compartir con ustedes y uno se familiariza y sigue su trabajo... Y uno habla con los compañeros y dicen mire que rico haber aparecido esa persona (el investigador) como en el preciso

momento...el hecho que lo hagan reflexionar a uno eso ya es importante... Se pregunta entonces uno porque se van los chicos... Ahora llega el investigador y un resto de chicos se van detrás de él, y quieren hablar con él y quieren contarle como es la institución, el hecho de que aparezcan esas personas eso nos hace pellizarnos a los docentes porque bueno, listo, si encuentran algo que no debe ser, la obligación de la Secretaría de Educación es entrar a orientar y no a flagelar...”.

El desarrollo del proyecto en cada uno de los colegios pronto nos llevó a considerar el principio de la “no perturbación” como una “ficción procedimental” que en cierta medida funcionaba solamente como el símbolo de un consenso y el reconocimiento de la necesidad de que las instituciones fueran cada vez más organizadas frente a la presencia de los agentes externos. Era indudable que la presencia del investigador, aunque no se lo propusiera deliberadamente, afectaba la institución. Era el recuerdo de que el principio de Heisenberg era inviolable, de que no se puede ni tan siquiera observar sin alterar. Más allá de la intencionalidad de los actos están siempre sus consecuencias imprevistas y el hecho de que ninguna acción humana es susceptible de ser controlada en todas sus variantes, sobretodo cuando ocurre al interior de procesos grupales tan complejos como la vida institucional de un colegio distrital.

Si bien el efecto del observador como evaluador puede haber incidido, con una carga negativa, sobre los primeros momentos de la relación, también es posible que tenga su contrapartida positiva. El investigador ha llegado a preguntar, a abrir momentos y espacios de reflexión. También ha cuestionado y problematizado maneras de comprender. El solo hecho de preguntar ya genera un proceso reflexivo de diversa magnitud. La pregunta tensiona al interlocutor, lo desplaza en el acto de responder y aunque puede suscitar una respuesta estereotipada, también puede generar una reflexión organizada que afecte su práctica, su relación con sí mismo y con los otros.

El abordaje de la problemática ha llevado a preguntar por los estudiantes, pero también por la institución, por la forma como se maneja, por el tipo de diferencias y por los acuerdos que existen. Y esas preguntas son de carácter fundamental y sensibilizan a la institución porque aluden a su identidad, a la forma como operan y se representan lo que hacen y en esa medida es muy probable que estén generando procesos de cambio en sentidos todavía no valorables fácilmente.

Este efecto simbólico de la presencia del investigador también generó expectativas, no solamente dentro de la institución, sino en otras instituciones que se conocieron del proceso, el cual más que investigación, apareció como un programa de transformación. En algunos colegios por ejemplo, la contra jornada solicitó el trabajo con ellos. Más allá de la satisfacción y el reconocimiento para el equipo, esto nos sitúa en un territorio que puede ser una ventaja tanto como una dificultad para futuras intervenciones: la presencia del agente externo es un lugar que se llena de demandas y expectativas crecientes.

El centro de la mirada

La relación con los jóvenes y los niños fue sin duda la vivencia más crucial de la relación investigativa y el centro de una mirada construida desde diversos ángulos, el principal, desde sus propias experiencias. Fue un encuentro comunicativo diverso, no siempre fácil, un encuentro donde a veces nos "perdimos" con el otro, buscando la palabra justa, la que nos ayudara comprender sus mundos cotidianos, las historias de sus vidas en la escuela y con la escuela.

Con los chicos hubo proximidad e incertidumbre. Proximidad para escucharlos e incertidumbre para comprenderlos en la medida justa de sus palabras. Nos encontramos con jóvenes maltratados por su familia, por su entorno, por su país. Jóvenes que a pesar de todo pueden llegar a tener una lucidez cínica para imaginar su futuro, para gozarse la vida en el presente o en la seguridad del afecto de sus amigos, a veces el único disponible en su entorno.

También hay chicos tranquilos, sin mayores afanes, con facilidad para imaginar un proyecto de vida, a veces tan abstracto como apasionante. No son pues jóvenes y niños uniformes, no lo es su relación con la vida, ni con la escuela, tienen elementos en común y eso nos da una "serenidad pasajera" para imaginar "conclusiones generales".

Son niños y jóvenes con mundos en contradicción, con imágenes que siempre requieren una segunda lectura. Chicos que pertenecen a familias de sectores populares, familias con lo justo para vivir hasta el día siguiente (y no siempre), pero felices. También familias completamente desarticuladas y conflictivas con hijos que pueden encontrar en la vida escolar el único espacio de refugio y afecto, y en ella, de manera absolutamente paradójica, son los menos desertores, los que más fuerte vínculo con la escuela tienen, aunque en ocasiones sea un vínculo tan fuerte como inflexible, de tal manera que cualquier evento crítico lo puede romper para siempre.

Esos niños y jóvenes fueron el lugar de indagación de este proyecto, los conocimos en algunos aspectos fundamentales de su vinculación con el mundo escolar y con ello esperamos haber logrado un avance en la comprensión del fenómeno de la deserción.

LA TRAYECTORIA DE LA INVESTIGACIÓN

Para cerrar este capítulo describiremos ahora las principales variaciones sufridas durante el proceso de la investigación. Estas tienen que ver tanto con las modificaciones conceptuales como con la intervención y las proyecciones.

Este proyecto de investigación partió de considerar que la forma de comprender el problema de la deserción se daba a partir de la construcción de un modelo de lectura inicial, según el cual el fenómeno podía hacerse legible y explicable. Era una metáfora para comenzar el abordaje del problema, era la primera estrategia investigativa para definir una forma de reflexión.

Esta metáfora, en sí misma, implicaba cierta referencia a una forma plana, la del "texto", para comprender el problema que se pensaba "leer", y a una cierta mecánica lineal de la lectura tradicional. Conforme se fue desarrollando el trabajo de campo, el modelo de lectura, empezó a dar paso a otra estrategia interpretativa, que aunque estaba ligeramente considerada en la caracterización del modelo de lectura, comenzaba a tomar fuerza por sí misma. Fue la metáfora del "mapa de lectura". Esta metáfora sobre los procesos comprensivos de la investigación permitía empezar a imaginar a un viajero sobre un territorio amplio, diverso y poco uniforme. La metáfora del mapa tiene la ventaja de implicar al viajero que lo usa y al territorio sobre el cual se orienta.

Explicitada esta metáfora, podemos pasar a exponer ahora cuáles fueron las principales variaciones que sufrió la trayectoria del proceso que el mapa orientó, cuál fue su recorrido en algunos aspectos centrales y cuáles sus transformaciones más significativas para el equipo investigador.

1. El primer modelo de lectura que se construyó fue un buen orientador respecto a la existencia de la deserción como un problema muticausal. Esto nos permitió hacer una aproximación compleja al problema, mirarlo desde diversos ángulos. El modelo tenía una organización que cambió significativamente. Habíamos pensado en tres tipos de factores: de representación, de familia y de escuela. Los dos segundos aludían a un universo de relaciones, el primero a una dinámica psicosocial. Así pues, eran categorías de distinto nivel. El mapa final y el análisis contienen aún el "término" factor, pero ha sido repensado como "dimensión", es decir como aspectos parciales que se interrelacionan en la producción de la deserción. El nivel de las categorías se ha redefinido para conformar cuatro tipos de dimensiones: individuo, familia, comunidad e institución.
2. La Escuela pasó a considerarse como categoría institución para simbolizar su carácter de organización y su función social. La forma como se descomponía permaneció como lo organizativo y lo pedagógico, pero antes que factores, se ha terminado pensando que son "ambientes" institucionales, o sea, espacios o más bien escenarios de relación complementarios e interdependientes en los cuales se juega la experiencia de lo que hemos llamado **el vínculo escolar**. Cada uno de estos dos componentes de la experiencia institucional, a su vez, se profundizó y especificó a través de las categorías que emergieron de la información recolectada.
3. En el ámbito metodológico, la forma de comprender y desarrollar el enfoque participativo pasó por periodos de crisis en función de los niveles de compromiso que se podían generar o no en los grupos de interlocutores que se promovieron en cada institución. No siempre este proceso fue exitoso y paso por altibajos y coyunturas (como se expone en el capítulo metodológico).
4. La noción de monitoreo etnográfico se "desperfiló" metodológicamente, por cuanto su significado giraba en torno a lo pedagógico. Esto en principio parecía constituir y llenar todo el espacio educativo de la escuela. Luego de lo recorrido, lo pedagógico fue una de las dos dimensiones que junto a lo organizativo se definieron en el estudio como campos de exploración conjunta.

- Y lo etnográfico sin duda aunque no se realizó como metodológica de forma completa, si fue todo el tiempo una "perspectiva" de abordaje, un ángulo de mirada.
5. La matriz de observación que se tenía inicialmente (ejes y focos de monitoreo) se cambió totalmente hasta desaparecer. En la medida en que nos adentrábamos en los colegios, el universo institucional se volvía complejo y denso, en esa forma se fue configurando otro tipo de matrices, que fueron, en últimas, herramientas de "mapeo" muy importantes para coordinar el trabajo de campo.
 6. El problema inicial, a pesar del reconocimiento de lo "multifactorial", estaba pensado en función de un centro: la escuela. El desarrollo del trabajo etnográfico hoy nos situó en un plano complejo un poco más amplio. La escuela hoy juega no como centro, sino como componente de la multidimensionalidad de espacios en los cuales se construye el vínculo escolar.
 7. Al principio partimos de pensar la deserción/retención como las caras de una misma moneda. Era un supuesto, pero no podíamos explicar que tipo de moneda era. Un esquema rudimentario que se había construido sobre la noción de "vínculo" fue cobrando vida y sentido a partir del trabajo de campo. Este concepto se volvió una noción clave que nos permitió pensar las relaciones entre la deserción y la retención como parte de un solo proceso. En este sentido, como se mostrará en el estudio, hoy podemos pensar la deserción/retención como el proceso de la vinculación/desvinculación.
 8. Una de las más importantes conceptualizaciones a la que se ha llegado al final de esta investigación es la de la deserción como un proceso, no como un evento determinado. Esta forma de pensar el problema de la investigación nos llevó a considerar las relaciones de las dimensiones y la "trayectoria del vínculo". La deserción es un problema historizable, construido en las trayectorias de los sujetos con diversos espacios relacionales, entre ellos la escuela. Esto puede ser muy importante para volver a comprender cómo es que funciona la interrelación de las dimensiones, pues en principio, muchas veces no se comportan en la lógica con que se acostumbra a leerlas. Por ejemplo, si la desvinculación se produce por un embarazo precoz, probablemente se deba considerar que si bien esta es la causa inmediata (su "disparador"), en el fondo, puede ser el comportamiento socioafectivo de la familia o las relaciones de comunidad/escuela, las que explicarían el problema. En ese sentido la prevención no iría hacia el embarazo (educación sexual, prevención, etc), tanto como hacia el universo de relaciones socioafectivas o a la dimensión de relaciones escuela/contexto, por ejemplo.
 9. Un elemento fundamental del desarrollo del trabajo de campo fueron las temporalidades escolares. La escuela tiene ciertas formas particulares de acelerar/congelar los tiempos. Como consecuencia se presentaron niveles muy aritméticos en el trabajo de campo, a veces no se podía avanzar, sino a costa de mucho esfuerzo, desgaste y extrema lentitud. A veces era lo contrario. Hoy no podemos decir que nos hayamos adaptado a esta temporalidad y ritmos, las

comprendemos un poco mejor, pero eso no fue suficiente para sintonizar o "jugar bien" con ellas.

10. La reducción de la mirada y de las aspiraciones fue una experiencia que tuvimos que realizar. Desde el principio uno de los principales problemas que tuvimos fue la creciente complejidad de las instituciones que, de igual manera nos comprometía desbordándonos, de forma tal que el trabajo de campo llegó por momentos a cubrir todo el espacio de investigación. En cierto momento tuvimos que ser realistas y considerar que comprender la institución en su totalidad no era muy viable, y con la variable "tiempo disponible", menos aún. En ese sentido intentamos cerrar el espectro de indagación/intervención a los aspectos más estratégicos para el desarrollo del proceso.
11. Teníamos la aspiración de poder construir tipologías de la deserción. Pero la complejidad de las taxonomías con que intentamos jugar nos el análisis fue tan grande y compleja que terminaría siendo inmanejable e inútil y decidimos construir algunas que no son definitivas pero que nos permiten aproximarnos a lo que sería un modelo en una investigación con más tiempo y recursos. Hubo otro proceso igual de complejo que emergió como una gran dimensión comprensiva: el análisis de la deserción como proceso del vínculo escolar en el tiempo. Abordarlo nos permitió dar cuenta de la deserción como proceso "temporal". Para ello se construyeron las historias del vínculo escolar a través de las cuales se intentó dar cuenta tanto de la articulación de las dimensiones como de su evolución en el tiempo.
12. Dentro de la aplicación de instrumentos diseñamos una encuesta que nos permitió organizar y clasificar a los participantes de la investigación. Para ello fue muy útil. Después nos dimos cuenta que podía ser un instrumento muy importante en un proceso de prevención. La encuesta nos permitted identificar un grupo de desertores potenciales. Varios de ellos efectivamente se convirtieron durante la investigación en desertores reales. Con seguridad cada comunidad educativa o un estudio posterior podría perfilar mejor los componentes de su estructura, hacer su validación y estructurar su aplicación, por ahora el sistema NEXOS la presenta como herramienta dentro de una estrategia de identificación y prevención de la deserción.
13. El proceso de intervención, aunque breve en el tiempo, generó al interior de las instituciones procesos investigativos muy importantes en dos sentidos: el primero, el trabajo directo con los colegios. Los niveles de involucramiento, la creatividad generada, la actitud cooperativa y la posibilidad de haber reabierto horizontes de trabajo fueron evidentes en la mayoría de los grupos profesorales y directivos. El segundo, tiene que ver con la metodología de juegos institucionales que se construyó. En cierta medida, el estudio fue un pilotaje de una propuesta que se encontró como parte del proceso: es una metodología activa, participativa, centrada en lo lúdico y en la posibilidad de explorar intensivamente las capacidades creativas de los maestros. Desde luego tuvo su límite fundamental, el poco tiempo disponible para aplicarla, pero, aún así, deja varias enseñanzas importantes: cómo alterar la organización escolar para generar aprendizajes, cómo poner al grupo en

función de ideas compartidas y, sobretodo, cómo construir una institución flexible que aprenda a mejorar a partir de su propia experiencia.

14. Al final del proceso se impulsó la creación de grupos de trabajo profesoral que funcionarían como Observatorios Escolares. En otras palabras, una forma de crear un espacio y una dinámica permanente de autoreflexión y promoción institucional a través de un grupo de personas reconocidas por su comunidad profesional. Aunque algunos de los grupos se dejaron constituidos, quedó una expectativa muy grande y una preocupación fuerte por lo que pudiera suceder en el futuro con ellos. Lo más probable es que tengan suertes distintas dependiendo de cada institución, en esa medida se echa de menos la posibilidad de poder generar un acompañamiento. Estos observatorios son un experimento metodológico para generar viabilidad del proyecto. En principio, para que se consoliden, sería conveniente apoyarlos con acompañamiento externo en sus primeros momentos.
15. El momento fundamental de la proyección. Al final del proyecto, luego del trabajo con los 9 colegios y habiendo considerado los logros distintos en cada uno de ellos, se recogió buena parte de la experiencia y se proyectó en el diseño de un Sistema Local de prevención de la Deserción y Fomento a la Retención. "Nexos", como se llama el proyecto, es una estructura modular para ser desarrollada en varios niveles. El proyecto recibió un apoyo inicial para su divulgación de parte de la supervisión local y se espera que las autoridades educativas locales se apropien de él y continúen la estrategia de difusión en la zona. Esto dependerá de ellos, al igual que la posibilidad de reconstruir y enriquecer la propuesta de Nexos, la cual es finalmente la herramienta que abre la posibilidad de que esta investigación, más allá de los resultados teóricos, se traduzca en la realidad con niveles de impacto y aprovechamiento importantes para el abordaje de la problemática analizada en el estudio.

2-OPCION METODOLÓGICA

Este proyecto se ha esforzado, con diferentes grados de logro, ha optado por desarrollar una investigación/intervención de corte cualitativo, con perspectiva etnográfica. Igualmente se ha preocupado por asumir el proceso dentro de una estrategia orientada a generar una investigación activa y participativa en 9 instituciones educativas de la localidad de San Cristóbal en Bogotá.

El autoreconocimiento de límites

El tiempo destinado a la investigación (7 meses de trabajo de campo/intervención y uno de elaboración de informe final) en un proyecto que era a la vez de intervención produjo un contexto de realidad bastante ajustado a las pretensiones metodológicas iniciales de construir un proceso altamente participativo y activo. Fue una investigación difícil, encontró una realidad institucional compleja: los colegios tenían agendas desbordadas, existieron varias coyunturas en el año escolar, se presentó en más de una ocasión una fuerte desconfianza hacia los actores externos y hacia la propia Secretaría de Educación; los conflictos institucionales, las reivindicaciones gremiales, la precariedad en muchos de los espacios y los manejos del tiempo hizo compleja, en varias instituciones, la generación de un proceso participativo significativo y más aún, del desarrollo de un proceso investigativo de corte etnográfico. Para ser justos con este enfoque, la investigación desarrollada tuvo logros importantes, pero con las condiciones del trabajo y el tiempo disponible no es posible afirmar que se fue totalmente armónico y fiel con la mirada metodológica inicial.

Sin embargo, en sí mismo, todas las dificultades metodológicas dan cuenta de un proceso reconstruido dentro de sus límites y dentro de la negociación permanente que se tuvo que realizar con las comunidades educativas involucradas. Esa es la investigación y ese su principio de realidad. Es, en el fondo, el proceso cotidiano de la escuela que emerge para poner en cuestión el objeto de la investigación. No es que la finalidad se pierda, sino que el sentido se complejiza desde el escenario de la realidad, de las relaciones y de la cotidianidad de investigadores y comunidades educativas.

En más de una ocasión Jesús Martín Barbero ha afirmado que "hay que perder el objeto para ganar el proceso¹". Ese es frecuentemente lo que sucede en la investigación de la realidad educativa y eso aconteció en buena medida en muchos momentos de esta investigación. Construimos una declaración de principios sobre nuestra orientación, pensamos el proceso con la mejor orientación participativa posible y la más clara perspectiva horizontal de investigadores, pero en más de una ocasión el mapa de la realidad y las intenciones de los actores de las comunidades educativas se transformaron. Entonces el proceso se redefinió varias veces. Y en esa medida cambió lo previsto

¹. Martín Barbero, J. 1991. "De la comunicación a la cultura". En *Signo y Pensamiento*, No. 18. Bogotá, U. Javeriana.

y la metodología se reajustó y transformó. Y también, por supuesto, se renovó el sentido de la interrelación con las instituciones y sus actores.

Pero en el trabajo de campo, si la teoría la concebimos como una herramienta, mucho más herramienta tenía que ser la metodología. Y la herramienta a veces fue insuficiente. De ahí que no albergamos la pretensión "academicista" de haber logrado la mejor metodología o la más consolidada, por el contrario, tuvimos que reconstruirla en más de una ocasión: buscar alternativas, probar instrumentos, ensayar variantes². Pero de la metodología no nos debe preocupar su consistencia, pues no estamos en un laboratorio, sino su utilidad real en un mundo de relación comunicativa y reconocimiento con los otros. Esa es una perspectiva metodológica inevitable de un proceso de investigación como este, que desde el principio, desde el primer saludo e intercambio con las comunidades educativas, tuvo que negociar. Todo se negoció, tiempos, sentidos, horarios, participantes. Ese fue el sino de este proceso y la metodología no fue la excepción. La metodología, como la entendemos aquí, como organizadora del proceso de conocimiento y acción de una investigación, tuvo entonces, por fuerza, que ser reajustada y no siempre de la mejor manera para la sistematicidad que un investigador abstracto pudiera desear.

Lo cierto es que nuestra metodología es un proceso incompleto, como incompleto es el proceso social que se conoce. Hace mucho tiempo que la metodología serena, justa, congruente y solemne dejó de ser la garantía del conocimiento, aún para muchos de los "metodólogos" más radicales e intolerantes de la academia. Para bien o para mal ya perdimos el encanto de creer que siguiendo los pasos del vademécum metodológico tendríamos la felicidad del conocimiento perfecto. Ni siquiera en las ciencias básicas eso tiene sentido.

Los fenómenos educativos y las preguntas por la escuela se han venido abordando en los últimos años desde metodologías inspiradas en los estudios de corte etnográfico, implicando aspectos de la Investigación Acción Participativa. Fals Borda (1997), recogiendo la experiencia del Congreso Mundial de Convergencia Participativa en Conocimiento, Espacio y Tiempo, dedica un apartado especial para hablar de las implicaciones de la IP³ en colegios y universidades, donde reconoce la importancia del uso de este modelo dentro de la investigación educativa y recoge las experiencias y aportes de reconocidos pedagogos presentes en el congreso.⁴ Sin embargo, a pesar de eso, cada congreso internacional sobre la metodología, la etnografía o la investigación cualitativa, da

² . Cuando se revise el anexo de instrumentos si el lector hace un esfuerzo de leer entre línea encontrará una búsqueda permanente del mejor lugar para interrogar la realidad escolar, por eso se realizaron muchas variantes de los instrumentos, para intentar acercarnos a los actores en sus condiciones reales y en las posibilidades comunicativas que nos permitían. Hubo en ese sentido una búsqueda y un esfuerzo creativo intenso de parte del grupo de investigación.

³En el Congreso Mundial de Convergencia Participativa en Conocimiento, Espacio y Tiempo se acordó usar la sigla de IP (Investigación Participación) como equivalente a la "vieja" sigla IAP (Investigación Acción Participativa). Ver Fals Borda comp. (1997) Participación popular: Retos del Futuro. ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS.

⁴ Fals Borda, Orlando (1997) Experiencia Teórico-Prácticas. En Participación Popular: Retos del Futuro. Orlando Fals Borda compilador (1997) ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS. Pág. 207

cuenta, cada vez más, de una diáspora de concepciones, usos y variantes⁵. Ello genera ansiedad, pero también libertad. Esa libertad fue la que tratamos de organizar aquí, en este capítulo. Esta investigación fue en muchos momentos un proceso metodológico muy creativo de todos sus participantes, maestros, investigadores, estudiantes y por ello generó un acumulado desbordante de información de campo y de procesos escolares que quedaron en marcha o, algunos trancos, y otros tan solo imaginados. Mucha información acumulada se utilizó, pero la otra, la más grande quizás, es también uno de los logros inmodestos de este proceso metodológico. Esa información está disponible y es absolutamente densa, una mar para explorar, no solo porque nos habla de la deserción, sino por que en ella está toda la riqueza inagotable del universo de la escuela, de sus fronteras y escenarios sociales. Es una información abierta, organizada y tematizada que este proceso deja a investigadores y comunidades educativas para su uso en el formato de una gran base de datos etnográfica e hipertextual.

Este capítulo es más extenso de lo que quisiéramos, sin contar el anexo dedicado a los instrumentos, pero en realidad deseamos hacer visible elementos que a nuestro juicio son importantes porque dan cuenta tanto de los avances como de las dificultades metodológicas y procedimentales de una investigación de la magnitud y las condiciones con las cuales ella se desarrolló.

El capítulo está compuesto por varias partes. La primera hace referencia al proceso de participación que se impulsó dentro de la investigación, a las dificultades que implicó y a los logros que se obtuvieron. Esta investigación, preocupada profundamente por generar impactos importantes e impulsar procesos de transformación en cada comunidad educativa tuvo siempre presente que solo potenciando el compromiso activo de los docentes (ya sea en conjunto, ya sea por subgrupos de interés) se garantizaba generar dinámicas de largo plazo. En muchas instituciones se logró un avance importante, con el infortunio y la incertidumbre de no poder realizar procesos de acompañamientos posteriores a la investigación que hubiesen garantizado mayor impacto del proceso iniciado. Pero esos fueron los límites temporales dentro de los que actuamos y aunque lo lamentemos, guardamos la expectativa de que la propia autonomía institucional de cada comunidad sea suficientemente rica para poder impulsar procesos de cambio derivados de nuestra presencia relativamente efímera en los colegios.

El segundo componente de este capítulo hace referencia a la relación que tuvimos con la etnografía y a la forma como respondimos a las dificultades de llevar un proceso etnográfico en tan corto tiempo. Allí tratamos de exponer cómo el equipo realizó el esfuerzo para lograr mantener una "perspectiva" etnográfica, una mirada al detalle a la vez que una atención al juego de su integración en una dinámica del conjunto.

⁵ . Al respecto puede verse Denzin, K y Y. Lincoln (Ed). 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, California, Sage Publications; Denzin, K y Y. Lincoln (Ed).1998. Strategies of Qualitative Inquiry (Handbook of Qualitative Research Paperback Edition, Vol 2) Thousand Oaks, California, Sage Publications.

Posteriormente, en el apartado de instrumentos hacemos una exposición de su aplicación y nos referimos a la construcción de las matrices durante todo el proceso del trabajo de campo. De ellas examinamos sus componentes, su sentido y la forma como sirvieron para orientarnos y a la vez para servir como instrumento de organización de la información en la última parte del capítulo. Igualmente, un elemento fundamental que referimos tiene que ver con el proceso realizado de triangulación para validar la información. En la sección de población exponemos la clasificación y organización de los grupos de profesores, estudiantes y padres de familia con los cuales se trabajó y hacemos una presentación general del contexto de la localidad donde trabajamos.

Esta investigación tuvo dos grandes momentos, el primero, con seis instituciones y el segundo, que tuvo un traslapamiento de dos meses con el primero, con tres nuevos colegios, en un segundo gran momento que se llamó de Adición. Este capítulo da cuenta del proceso metodológico total para las 9 instituciones. Aunque al iniciar la fase de adición ya se empezaba a cerrar el trabajo con los primeros 6 colegios, el recorrido metodológico fue muy similar, con sus variantes ajustadas a la singularidad de cada proceso, por supuesto y con la puesta en marcha de los aprendizajes hechos en el primer gran momento. Sin embargo, en el fondo, no existieron diferencias tangenciales entre una y otra dinámica, a no ser la crisis del tiempo que para la fase de Adición se volvió más fuerte e implicó mayor "desgaste" por la intensidad del trabajo de campo del equipo de investigación. Probablemente la diferencia más significativa tuvo que ver con el proceso de intervención. Mientras que en la primera fase de 6 colegios fue más delimitada la investigación y la intervención, en la Adición los límites entre uno y otro se volvieron difusos, y en dos de los colegios el avance no fue todo lo satisfactorio que esperábamos (en términos de involucrar a todo el conjunto de la institución). En la exposición del capítulo cuando sea necesario de hará claridad sobre las diferencias entre estos dos grandes momentos.

La participación: un proceso inconcluso

Hemos considerado que la participación es un proceso en construcción y por eso inconcluso. Quizás el tiempo de la investigación, la dinámica de la relación o todos los factores juntos hicieron que la participación lograda fuera una obra construida muy diferencialmente, con muy buenos logros en unos colegios y con déficits en otros. No solo porque plantearse la intervención implique generar altos niveles de participación que comprometes un tiempo significativo más allá del que se dispuso, sino porque los cronogramas que asumían los colegios no siempre implicaban exclusividad hacia la investigación (en ocasiones frecuentes era totalmente lo contrario).

De entrada el desarrollo de la investigación partió de asumir que las comunidades educativas y los agentes externos debían integrarse reciprocamente y de forma progresiva en el desarrollo del proyecto, sin imposiciones y con horizontalidad. Pero no fue sencillo. El sentido de la participación para ambos actores solamente se logró, y hasta ciertos niveles, con el transcurso del proceso

investigativo y de la interrelación. Fue, en la misma dirección, un proceso creciente de apropiación y redefinición de las metas del proyecto. La primera de sus dos fases fue principalmente de carácter investigativo y el desarrollo del trabajo en cada institución dio cuenta de involucramientos diferentes de parte de las comunidades profesoras. La segunda fase, la de intervención propiamente dicha, consolidó, amplió e intensificó las dinámicas participativas y los niveles de participación de los grupos profesoras.

En la fase de adición con tres nuevas instituciones, en dos de ellas, el proceso no fue tan diferenciado entre el momento investigación y el momento de intervención. En buena medida esto obedeció a una dinámica particular de la relación compleja establecida con los profesores. En estos dos colegios a partir de cierto momento, el que cerraba el ciclo investigativo, la intervención fue construyéndose como parte del proceso de validación de la información. El diagnóstico institucional que se realizó fue el comienzo de la intervención, permitió que las instituciones hicieran visibles, en algunos momentos con cierta tensión, sus dinámicas institucionales y a partir de allí comenzarán a dejarse afectar y a poner en evidencia la necesidad de transformar algunas de sus dinámicas más importantes.

Para impulsar mejores niveles de participación se implementaron las siguientes estrategias:

La voluntariedad: gracias a la posibilidad dada por la Secretaría de Educación durante la etapa exploratoria, debido a la dificultad de las primeras convocatorias a los colegios inicialmente seleccionados, se realizaron acercamientos a varias instituciones, con lo cual se hizo posible proponer a otros que se vincularán al proyecto bajo el criterio de reconocer un interés, disponibilidad y apertura hacia la investigación y hacia la presencia de los agentes externos. Esto fue fundamental, sobretudo porque varios colegios de los visitados se declararon abiertamente indispuestos a la presencia de un agente externo y, más aún, a un agente externo "investigador".

La construcción de consensos: desde el momento del inicio se trabajó sobre una relación pactada, cuyo objeto de negociación fueron los sentidos, los espacios, los tiempos y los actores vinculados directamente. En muchos casos esto causó gran dificultad a los investigadores externos pues en varias instituciones los manejos de los tiempos fueron bastante precarios y frecuentemente se desajustaba cualquier agenda pactada.

Reconocimientos recíprocos: la relación se planteó de forma horizontal, para lograrlo se trabajó en la construcción de reconocimientos de pertenencias institucionales, decir: hacer transparente el hecho de que hay comunidades y hay agentes externos y estos no pretenden mimetizarse (este proceso implicó una convalidación permanente). Se hizo explícito que cada uno de los involucrados tenía una pertenencia institucional que le daba posibilidades y le fijaba límites, en esa medida el agente externo y el interno aparecieron desde su inscripción institucional e incluso "territorial". Por ejemplo, los grupos de docentes

participaron de actividades tanto en su institución como dentro de la institución de los investigadores.

El grupo de interlocución institucional: como la orientación metodológica implicaba una posición horizontal de todos los participantes, se propuso a cada colegio conformar un grupo de interlocución permanente que nos permitiera mantener un diálogo y retroalimentación sostenida durante el desarrollo del proyecto. Este grupo tuvo distintos alcances y logros en cada institución, para algunos centros educativos fue un interlocutor significativo, en otros momentos se desdibujó. Para los tres nuevos colegios de la fase de adición este esquema se modificó, sobretodo por que no hubo una disponibilidad abierta de los docentes a asumir responsabilidades de tiempos adicionales. También se sumó el hecho de que estábamos en el segundo semestre donde los colegios empiezan a Tener agendas muy ocupadas. Para hacer frente a ello, los investigadores asumieron un compromiso de comunicación permanente con los tres colegios. Con dos de ellos, con plantas profesoriales pequeñas la relación fue muy personalizada. Igualmente se incrementó la presencia del investigador en las actividades cotidianas, permaneciendo casi todo los días de la semana en cada institución. Lo que se perdió en el grupo de interlocución que se había tenido en los colegios de la primera fase se trató entonces de compensar con mayor presencia, actividades y contactos más frecuentes con todos los docentes.

La enorme sensibilidad a la coyuntura y las tensiones frecuentes del sistema en que se inscribe la escuela, hicieron que la continuidad del grupo de interlocución pasara por diferencias importantes en su desarrollo. Intentando mantener, desde el comienzo, el ritmo de trabajo y apuntando a ensayar estrategias para mantener el lazo de interlocución, se impulsó su conformación como "grupo de formación". De esta manera se intentó crear un espacio de apropiación e intercambio de diferentes herramientas, principios y perspectivas sobre la investigación. En primer lugar se "recrearon", en torno de la problemática de la deserción/retención los conocimientos intuitivos asistemáticos y en particular los que tenían los profesores con los cuales establecimos una relación directa. Este elemento fue fundamental para comenzar a realizar una delimitación del problema para su progresiva profundización. Así mismo, permitió comenzar a hacer explícito la forma como los docentes reconocían y caracterizaban su institución.

Así, habiendo construido una aproximación relativamente detallada sobre la deserción/retención y sobre la vida institucional a partir de esta primera focalización con los maestros, se procedió a diseñar un *plan de formación* con dos componentes básicos. El primero, el trabajo sobre el sentido de la investigación y el segundo, sobre el conocimiento y diseño de las herramientas de investigación. Cada grupo de interlocución asumió un grupo de tareas para desarrollar en diálogo permanente con los agentes externos. Los docentes aplicaron instrumentos, aportaron a su diseño y brindaron información individual y grupal. Este grupo osciló en su comportamiento entre dos polos, el polo del rol de "informante" y el polo de interlocutor y "coequipero" investigativo.

Para las instituciones adicionadas el coequipero investigativo, el nexo fundamental entre agente externo y comunidades, fueron los docentes responsables de los cursos seleccionados en cada institución. Los niveles de relación, el apoyo logrado con ellos y un alto nivel de compromiso personal permitieron desarrollar el proceso investigativo con un margen significativo de apoyo interno.

En la fase de adición, con dos de los tres nuevos colegios, la generación de un proceso participativo fue más relativa. Los profesores, bien por que se consideraban un grupo pequeño, con muchas responsabilidades, o bien porque consideraban estar en una época con muchas actividades por realizar, no siempre manifestaron la mejor disposición de tiempo para vincularse al proceso. Por el contrario, el tercer colegio de los de adición, probablemente el de mayores problemáticas a todo nivel, logró consolidar y capitalizar la fase investigativa para impulsar un proceso que al cierre de esta investigación es totalmente innovador, fuertemente participativo y probablemente se convierta en una experiencia piloto para ejemplarizar los alcances transformadores de comunidades con altos niveles de compromiso profesoral y directivo.

La conformación de los grupos de interlocución fue voluntaria, además, como agentes externos conscientes de las permanentes dificultades para involucrar a los profesores en procesos de formación no formal, se optó por una estrategia de reconocimiento. Como se planteó un proceso formativo (sesiones de trabajo en la Universidad) se brindó a los participantes un reconocimiento simbólico "oficial" de su participación como actores de un proceso investigativo.

En la segunda fase, el trabajo con los grupos de interlocución se amplió a los demás docentes, con el reconocimiento de liderazgos en diferentes áreas (para responsabilizar del proceso a actores claves de la institución), con el fin de profundizar y ampliar los grados de involucramiento de los participantes. En muchos casos se hicieron evidentes nuevos profesores líderes que contribuyeron con mayor compromiso y dedicación que los del primer grupo de interlocución. En un colegio de los de la adición, el compromiso mayoritario de los docentes en la parte de intervención permitió iniciar una fuerte transformación institucional.

El docente como eje del proceso: El hecho de habernos centrado en los profesores obedeció a una opción estratégica que respondía a dos criterios. El primero, el considerar que los docentes son el tejido institucional que mayor continuidad y permanencia tienen en la institución y, el segundo, derivado del primero, su posibilidad de ser los agentes multiplicadores que le den viabilidad futura al proceso construido con el agente externo.

Organización pactada de la intervención: este proyecto de investigación es de intervención porque de entrada implica una transformación y alteración de la vida institucional. Conscientes de las distintas "perturbaciones" que las comunidades sufren por la presencia de agentes y demandas externas en distintos niveles, la primera fase desarrollada hizo explícito, dentro de los acuerdos pactados, que el agente externo tenía el propósito de trabajar

intensivamente con la institución, pero sin invadirla y perturbándola lo menos posible en el desempeño de su misión educativa. En este sentido nos propusimos ser cautelosos y racionales en el manejo del tiempo y los espacios de los colegios. Esa "invisibilidad" intencionada y lograda solo hasta cierto punto fue un elemento importante a la hora de recuperar la información por cuanto el agente externo crecientemente se convirtió en un elemento más del entorno, sin perder desde luego la "diferencia" con la cual estaba participando de la experiencia.

Si bien la primera fase significó acuerdos, pactos e interlocuciones de distinto nivel (personal e institucional, formal e informal), el proceso participativo se pudo realmente poner en funcionamiento en la segunda fase orientada hacia la intervención de la institución. Para ello se construyó un proceso, el de los juegos institucionales, que involucró amplia e intensivamente a los grupos profesoriales, fundamentalmente, a estudiantes y a algunos padres de familia de determinados colegios.

El investigador de enlace: consideramos que la diferenciación de agente externo/agente interno puede ser tanto fuerte como débil. En buena medida, como se ha tenido la preocupación central de dinamizar la participación de los sujetos de la investigación, se planteó que dentro de la conformación del equipo de investigadores institucionales participara un docente vinculado con una de las instituciones investigadas. La presencia de este actor fue un elemento clave por cuanto nos permitió mantener un mecanismo de enlace estrecho, sensible y eficaz entre el agente externo y el espacio investigado. Este enlace ha significado permanentes interpelaciones sobre el desarrollo de la investigación, sobre la construcción de la mirada investigativa y sobre el fortalecimiento de los contactos con las comunidades educativas de cada colegio.

Los observatorios institucionales: preocupados por la necesidad de dar continuidad y proyección a la intervención una vez terminada la presencia del agente externo se impulsó la creación de grupos de promoción institucional u observatorios. Dentro de los primeros 6 colegios la intervención alcanzó a discutir, reformular y dejar grupos interesados en desarrollar la idea del observatorio. Algunos incluso asumieron la tarea de formular cuales serian sus planes de trabajo. Cada observatorio quedó entonces como un proceso iniciado. Suponemos que pudieron tener diversas suertes, quizás lo más importante es haber podido difundir su idea inspiradora: hay que generar continuidad de los procesos y espacios específicos para el mejoramiento institucional.

En dos de los tres colegios de la adición, la estrategia del observatorio quedó totalmente inconclusa tanto en su formulación como en sus responsables. Si bien la idea generó alguna motivación en un colegio, consideramos insuficiente para imaginar un proceso de su puesta en marcha en el corto plazo. En el tercer colegio, por el contrario, el grupo del observatorio se conformó y asumió labores y a la altura de este informe final es un eje central en un gran proceso de transformación que adelanta la institución.

La "perspectiva" etnográfica y la etnografía

La etnografía permite tomar el conjunto de lo social, o aún subgrupos del conjunto y considerar sus detalles, sin destruir articulaciones. Y este nivel interesó a esta investigación: la posibilidad de que con la etnografía, por el nivel de detalle que permite, se hicieran visibles las articulaciones complejas de la problemática abordada.

La comprensión minuciosa que justifica la etnografía en el caso de la deserción/retención es fundamental, porque si bien es el conjunto de un campo lo que interesa, la forma como está finamente compuesto y organizado es decisivo para comprenderlo e interpretarlo. El vínculo escolar que se volvió objeto de la investigación es una relación multidimensional compleja de la vida social que implica a la escuela junto con otras realidades como la familia y la comunidad.

Esta comprensión del objeto en contexto es una de las razones que más nos movió a optar y mantener la perspectiva etnográfica en el estudio, aún cuando se tuvieran fuertes límites de tiempo para realizarla a profundidad y con suficiente "cuerpo". En respuesta a esta limitación, más que una etnografía justa y completa, se mantuvo una "perspectiva" etnográfica, es decir, una mirada lo más discriminatoria y detallada posible, atendiendo a la integración de las dinámicas de la deserción/retención y reconstruyendo, desde las voces de los actores, su propia representación de la vida institucional.

Así, considerando las variables reales del trabajo de campo (tiempo, resistencias, dinámicas institucionales) si bien no se podía ser consecuentes del todo con la etnografía, si se intentó mantener una "mirada" etnográfica sobre la problemática, es decir, una mirada al detalle tanto como a la dinámica de integración del conjunto.

Por otra parte, la perspectiva etnográfica de este estudio implicó la actuación de un agente externo en cada institución, quien en calidad de *observador participante* desarrolló un seguimiento y levantó los registros sistemáticos de los instrumentos diseñados.

INSTRUMENTOS

Consideraciones generales

Existieron cuatro tipos de poblaciones, en primer lugar los estudiantes, foco de indagación, luego los profesores, los padres de familia y un grupo extrainstitucional de jóvenes de la localidad hacia el cual se realizaron algunas aproximaciones, pero cuya información no fue considerada pertinente en el estudio. Los instrumentos de los estudiantes estaban orientados a reconstruir la historia de su vínculo escolar, para ver en ella cómo jugaban las dimensiones individuales, comunitarias, familiares e institucionales.

Cada instrumento aplicado tanto a estudiantes como a profesores se desarrolló conforme a una Matriz guía de Exploración del Estudiante y una Matriz guía de Exploración Institucional que se realizaron para unificar los lugares de búsqueda. Su diseño, rudimentario al principio, fue progresivamente enriquecido de acuerdo con el proceso investigativo. Hubo varios modelos que se ajustaron permanentemente para intentar comprender mejor el fenómeno que se estaba abordando. Estas matrices se constituyeron como un criterio unificador para el grupo de investigadores y permitieron realizar dos operaciones fundamentales. La primera, zonificar el campo de exploración y ubicar puntos estratégicos para la indagación. La segunda, ir articulando relaciones y controlando la unidad de criterios en la aplicación, desarrollo y utilidad de los instrumentos en cada una de las 9 instituciones y los aproximadamente 45 grupos focales derivados de ellas.

Las matrices funcionaron como un "mapa general" para la mirada del investigador, con la posibilidad de ubicarnos en una serie de recorridos específicos, en "líneas temáticas" que debían reconstruirse, independientemente del tipo de instrumento.

La matriz fue como la carta de reorientación permanente para navegar en el espacio de cada institución. Al principio del proceso realizamos una agenda pactada con todas las instituciones, pero rápidamente nos percatamos de la heterogeneidad de los colegios y de las diferentes formas y manejos del tiempo institucional, lo cual hizo que rápidamente se desajustaran los cronogramas concertados, la simultaneidad de los instrumentos y su unificación operativa. Ante esto la matriz fue fundamental pues era el mapa que cada investigador recorría a ritmos y dinámicas relativamente diferentes en cada espacio institucional.

Para una explicación detallada de su soporte conceptual puede verse el capítulo del Marco conceptual. Las matrices, permanentemente re-elaboradas y complementadas durante toda la etapa investigativa, fueron las siguientes:

Matriz de Exploración del Estudiante

Esta matriz tiene 5 columnas. La primera clasifica a los estudiantes en dos grupos distintos de acuerdo con su trayectoria de deserción (en el sentido del número de veces que se han retirado de sus estudios). La segunda nos refiere a la forma como abordamos a la población (grupal o individualmente). La tercera, es los temas a explorar, organizados en términos de la experiencia académica, las relaciones sociales al interior de la comunidad educativa, el comportamiento observable en los espacios extraescolares y, la última, al sujeto en tanto individuo. Esta columna representa una escala del acercamiento a la población que va desde el lugar escuela hasta el lugar comunidad, familia e individuo. La cuarta columna es la guía temática con la cual se fue reconstruyendo la trayectoria del vínculo escolar. Es la forma de indagar el vínculo en tanto proceso en el tiempo y en múltiples dimensiones de articulación y constitución. La última

columna, la quinta, es una forma de reagrupar por áreas de exploración los anteriores temas. Es una columna de síntesis.

Estudiantes	Sujetos	Temas globales de observación	Trayectoria a reconstruir	Áreas a explorar en la historia del estudiante
Grupo 1: Con mayor trayectoria de deserción	Grupal (a grupo 1 y 2)	1. Experiencia académica (rendimiento escolar, relación con los contenidos y experiencias académicas)	La historia del vínculo escolar del estudiante: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando comenzó? 	1. La singularidad del estudiante
		2. Relaciones sociales con los distintos actores de la comunidad educativa (cómo son, qué conflictos presenta, cuáles son las más importantes, cuáles los preferidos, etc)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dónde comenzó? ▪ Quién la apoya? ▪ Qué dificultades ha tenido? 	2. La familia del estudiante.
Grupo 2: Con menor trayectoria de deserción	Individual (a algunos estudiantes seleccionados de grupo 1 y 2)	3. Espacios extraescolares observables por el investigador desde la institución (familia, grupo de amigos, comunidad)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De quiénes depende ese vínculo? ▪ Cuando se ha roto, y durante cuánto tiempo y por qué causas? 	3. El grupo social cercano a la familia del estudiante.
		4. Características personales del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por cuántas instituciones ha pasado y que ha sucedido con cada una de ellas? ▪ Cómo percibe el estudiante su relación con la vida escolar –antes y ahora? ▪ Qué le satisface y que le disgusta de la vida escolar –antes y ahora? ▪ Cómo proyecta el estudiante su relación futura con la vida escolar? ▪ Qué sentido tiene para su proyecto de vida la institución escolar? 	4. El grupo de pares del estudiante.

Matriz de Exploración de la Institución

Esta matriz tiene tres columnas. La primera alude a las dos dimensiones básicas en que en este estudio hemos considerado la institución educativa (organizativa y pedagógica). La segunda, son los temas que las componen. Para la dimensión organizativa hemos definido tres tipos de dinámica: la de la relación grupal, la de

la gestión institucional y la de inserción o relación con el entorno. Una institución se construye como grupo, con una dinámica particular de gestión y dentro de un microuniverso de relaciones con su contexto próximo. Es en este sentido que decidimos observar la institución como organización. Si bien pueden existir otras dinámicas, consideramos que estas son fundamentales en la inteligibilidad de la organización escolar en tanto en ellas se hace visible las representaciones y prácticas con que se construye una institución educativa. Para la dimensión pedagógica consideramos dos componentes. El primero la relación construida en el proceso enseñanza aprendizaje, la segunda, el horizonte hacia el cual tendían a representarse sus prácticas pedagógicas los docentes (para ampliar este tema véase capítulo conceptual, el apartado de "dimensiones"). La última columna son los temas emergentes del proceso etnográfico.

Dimensiones institucionales	Temas globales a explorar	Temas reconstruidos emergentes
Organizativa	1. Dinámica de relación grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Roles • Formas de relación • Liderazgo • Trabajo en equipo • Conflictos. • Pertenencia institucional. • Ritualidad institucional.
	2. Dinámica de Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de metas • Objetivos compartidos y divergentes. • Organización y manejo de recursos. • Planeación • Organización del tiempo • Evaluación • Mecanismos y espacios de gestión • Niveles de participación y decisión • Estilos de dirección. • Mecanismos y eficacia de la información institucional.
	3. Dinámica de relación con el entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones con comunidad local, con otras instituciones, con proyectos externos. • Relaciones con padres y acudientes.
Pedagógica	1. Relación docentes-estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • En el nivel académico. • En el nivel convivencial cotidiano.
	2. Tendencias Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques declarados • Prácticas pedagógicas desarrolladas. • Proyectos en curso • Innovaciones pedagógicas.

A diferencia de los grupos profesoriales y de padres de familia, donde hubo una casi total unificación operativa en la aplicación de instrumentos, en los grupos de estudiantes se tuvo que atender a variables más amplias: edad, competencias expresivas y nivel de escolaridad. En un rango de edad que va de 9 a 18 años, aproximadamente, existen bastantes heterogeneidades. Los más niños tenían facilidades más gráficas que escriturales o más competencia y facilidad expresiva para instrumentos muy informales (un cuento colectivo, por ejemplo) que los adolescentes, más inclinados hacia lo oral, y más competentes y manejables en una entrevista grupal o individual.

Desde luego, no siempre ocurría de esta manera, pues en varias ocasiones los niños tenían un muy buen comportamiento en instrumentos muy formales y los más jóvenes en los informales. En los colegios de la adición por ejemplo, aún con los más pequeños, las entrevistas funcionaron muy bien. La adecuación final del instrumento dependió del criterio de cada investigador, de su capacidad de sintonía con el universo simbólico de su grupo, pero también, de manera decisiva, con las variables institucionales tales como los lugares en donde se reunía con los jóvenes, los tiempos disponibles para hacerlo y el ambiente institucional favorable o no para realizar una actividad determinada.

Tipos de instrumentos

Cada instrumento tenía un formato general, un recorrido por hacer (las matrices) y unos objetivos específicos de recuperación de información determinados por el avance temático que cada investigador hacía con cada grupo particular. Este avance fue en ciertos momentos muy desigual incluso entre grupos de un mismo curso, por lo tanto había que tener siempre presente el lugar temático recorrido para poder retomarlo en la sesión siguiente.

Los instrumentos con su descripción, población y sus variantes se han detallado en el anexo de inventario de instrumentos. La "variante" que se refiere en cada instrumento da cuenta de una adaptación del instrumento general en función de las variables ya referidas por cada grupo, así como a su dinámica y al tipo de información que se quería recuperar. Para algunos grupos cada instrumento experimentó todas las variantes, para otros las que se consideraron prioritarias. En términos generales los instrumentos centrales fueron la entrevista y la propia observación del investigador.

En el cuadro siguiente se pueden observar los instrumentos aplicados:

Instrumento	Definición	Población	Variantes	Registros
Taller de expresión	Encuentro grupal donde alrededor de un núcleo temático los participantes discuten e intercambian experiencias. Implica una actividad expresiva verbal, gráfica construida por cada uno de los miembros o por pequeños subgrupos. Este instrumento puede considerarse una forma de entrevista, pero lo diferencia el hecho de ser siempre	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Profesores y directivos 	<ul style="list-style-type: none"> Mapas representacionales sobre la comunidad educativa Dibujos proyectivos que represente una situación particular Creación individual o colectiva de una historia que proyecte uno o varios aspectos de un tema determinado 	<ul style="list-style-type: none"> Carteleros Hojas con gráficos Audiograbaciones Notas del observador

	grupales e implicar un instrumento de expresión gráfica o verbal distinta a este formato (imaginar un cuento o hacer un dibujo, por ejemplo).			
Taller de entrevistas	Conversación directa entre investigador y personas o grupos en torno a un tema que se quiere explorar a profundidad.	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Profesores y directivos Padres y acudientes 	<ul style="list-style-type: none"> Conversaciones informales Entrevistas semiestructuradas individuales Entrevistas semiestructuradas grupales (grupos focales) 	<ul style="list-style-type: none"> Audiograbaciones Notas del observador
Observación participante	Atención interactiva focalizada sobre eventos, acciones, interacciones, valoraciones y percepciones individuales y grupales.	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Profesores Entorno 	<ul style="list-style-type: none"> Realizada por los agentes externos Realizada por los docentes de cada colegio Realizada por los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> Notas del observador
Objetos producidos	Registros gráficos, escriturales o visuales realizados por encargo y en los tiempos de cada grupo o persona responsable.	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> Narración visual fotográfica sobre la institución. Un relato sobre un día en su vida en la institución. Una ficha descriptiva y analítica de los PEI 	<ul style="list-style-type: none"> Rollo fotográfico de diapositivas Relatos de los participantes Ficha de registro del PEI
Encuesta	Cuestionario escrito con preguntas abiertas y/o cerradas para indagar aspectos cuantitativos y cualitativos.	<ul style="list-style-type: none"> Estudiantes Profesores 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta sobre la historia escolar de los estudiantes con 12 preguntas abiertas y cerradas Encuesta para los profesores para determinar su perfil en algunos aspectos básicos 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionarios respondidos

Cada taller y entrevista se aplicó varias veces puesto que se trabajaba en cada colegio con dos cursos que se subdividían en grupos y en estos a su vez se trabajaba con personas individuales en el caso de las entrevistas personales a profundidad. Como se detallará en el apartado POBLACION, existieron tres tipos de estudiantes, Desertores Potenciales, Desertores Actuales y Retenidos. En cuanto a las entrevistas por lo general fueron de grupo focal, sin embargo, en donde más entrevistas de carácter individual se realizaron fue en cuatro de las 9 instituciones, más por dificultad institucional para trabajar con grupo que por decisión metodológica.

VALIDACION Y TRIANGULACION DE LA INFORMACION

Para validar la información este estudio ha contado con los siguientes elementos inspirados por los desarrollos de Bonilla y Rodríguez (1997) y Mc. Millan y Schumacher (1989):

El tamaño de la población estudiada: el tener 5 tipos de grupos de jóvenes por institución, para un total de 45 en la investigación, ofreció grandes posibilidades de controlar la información de casos atípicos. Igual situación con los diferentes grupos profesoriales y de padres de familia de cada colegio.

El rol del investigador y el carácter de la investigación: el carácter participativo que ha orientado el estudio, el posicionamiento del tema de la investigación en cada colegio y el alto grado de involucramiento de cada investigador en sus grupos ha permitido reducir las resistencias a los agentes externos y aumentar el grado de profundidad y validez de los datos.

→ Triangulación de la información: La principal herramienta para el manejo, organización y análisis de los datos fue la construcción de ^{temas} ~~matrices~~ de "exploración" ~~tanto~~ para los grupos de estudiantes como para la institución, diseñadas por ~~el grupo de investigadores~~ que pretendían dar cuenta de la reconstrucción de la historia escolar de nuestros sujetos focalizados, así como de los factores que fortalecen o debiliten el vínculo escolar y la forma como interactúan.

Para cada una de estas ^{tablas} ~~matrices~~ se utilizó información proveniente de ^{la encuesta} ~~diversas~~ fuentes e instrumentos. Desde un comienzo dentro del diseño de la investigación se planeó recoger datos referidos a la misma temática recurriendo tanto a técnicas y herramientas diferentes, como a diferentes sujetos que juegan roles particulares dentro de la comunidad educativa. Gracias a esto se pudo contar con una comparación constante de la información analizada que nos permite confiar en la validez de los datos. Pudimos contar con la visión del fenómeno del vínculo escolar desde los profesores, los alumnos, los docentes directivos, los padres de familia, y algunos estudiantes desvinculados. Además, la información recolectada de forma verbal, en las entrevistas grabadas, fue permanentemente contrastada con las representaciones gráficas y los escritos que se elaboraron, además de las observaciones de cada uno de los investigadores.

Sin embargo, la estrategia de validación y triangulación más importante fueron el monitoreo permanente y la retroalimentación entre profesores e investigadores en la socialización de los informes de investigación y en los talleres de intercambio que frecuentemente se realizaron con cada institución. Para las 9 instituciones la socialización y contraste de diagnósticos con la realidad se realizó en talleres, con documentos, carteleros y folletos. En dos de los colegios de la adición, la fase de socialización ocupó un tiempo extenso y significó abrir el camino a la fase de intervención, cuyo objeto central fue entonces lograr la visibilidad del problema. A partir de ahí surgieron procesos delimitados, pero relevantes que se considerarán en el capítulo de intervención.

Por otra parte, para controlar periódicamente la validez de la información, el grupo de investigación (los "multiple researchers" a que aluden Mac Millan y Schumacher, 1989: 191) discutía semanalmente el instrumento que había aplicado, su formato, sus alcances, dificultades y logros en relación con el mapa de las matrices. Igualmente se discutían los instrumentos futuros, el objetivo, el lugar para aplicarlos, las variantes y la previsión de condiciones y tiempos institucionales para desarrollarlos. Este fue a la vez un mecanismo permanente para triangular la información entre varios cruces: por instrumentos, por informantes y tipos de informantes, por instituciones y por investigador.

POBLACION

Instituciones participantes: Luego del proceso de exploración de varias instituciones en la localidad se seleccionaron 6 colegios distritales y en la fase de adición, 3 más. Para los primeros 6 colegios los criterios se tuvieron en cuenta varios criterios de selección: el aplicado por la Secretaría de Educación, que presentaran problemáticas importantes de deserción, y el aplicado por el equipo de investigación, que participaran voluntariamente en el estudio.

Estas instituciones fueron:

Institución Seleccionada	Jornada	Rector	Grados	Dirección teléfono	y Investigador asignado
1. CED Francisco Javier Matiz	Tarde	Carlos Julio Duarte	0-5	Cr. 2ª # 29ª-28 sur. 3635573	Azucena Velasco
2. CED Guacamayas	Mañana	Leonilde Diaz	0-6	Cll. 64 sur # 10ª -39 este.	Fernando Mejia
3. CED San Isidro	Tarde	Diva Marina Fonseca	0-9	Cll. 34 sur # 7ª - 88 2785232	Fernando Mejia
4. CED Politécnico Juana Escobar	Mañana	Manuel Salinas Amaya	0-9	Cll. 60 sur # 15-44 este	Alfredo Olaya
5. CED Juan Evangelista Gomez	Mañana	Héctor Rodriguez	0-9	Dg. 39 sur #2-00 este. 3622303 3678094	Azucena Velasco
6. CED José Joaquín Castro Martínez	Tarde	Teresa Caicedo	0-10	Cll. 34 sur # 2-20 este. 2065563	Alfredo Olaya
7. CED Atenas	Tarde	Saul Vergel	0-9	Dg. 34 sur 2 A-05	Sonia Lancheros
8. CED Península	Tarde	Margarita Espinosa	0-5	Cr. 1 A Este # 49-05	Rodolfo Acosta
9. CED Canadá Guira	Tarde	Carlos Epinosa	0-5	Cll. 48 sur # 2-27 este	Ana Maria del Rio

Grupos institucionales

Este proyecto se desarrolló considerando como unidad de exploración la comunidad educativa. De ella se circunscribió la indagación sobre tres actores básicos: estudiantes, profesores/directivos y padres de familia o acudientes. También se trabajó con estudiantes desertores actuales que habían pasado por estas instituciones.

Grupos de Estudiantes

Se seleccionaron dos cursos por institución teniendo en cuenta los grados más altos tanto en primaria como en bachillerato. El criterio tenía que ver con la definición del problema: como deseábamos reconstruir la trayectoria del vínculo escolar, se tomarían un momento final y un momento intermedio de su desarrollo. Trabajar con el último grado de cada colegio implicaba poder reconstruir la trayectoria del vínculo durante casi todo el período de permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

Por otra parte, trabajar con un grado intermedio, nos permitía considerar el vínculo en un lugar intermedio, a la vez que contrastarlo con el primer grupo. En este caso el último grado de primaria fue el 5, seleccionado además con otro supuesto: la terminación de la primaria marca ciertas dinámicas particulares del vínculo que nos interesaba examinar, como la relativa al paso a secundaria y el ingreso de los jóvenes a otra forma de organización del plan de estudios y de su vida social. Esto último porque se parte de suponer que la primaria está más ligada al mundo de la infancia y la secundaria al mundo de la juventud y adolescencia. Para los colegios que eran solo de primaria se trabajó con los grados 4 y 5, no se optó por uno intermedio en razón más a la dificultad de trabajar con niños muy pequeños que al hecho de cambiar el criterio.

Clasificación de los estudiantes:

Para comenzar el proceso de selección de los grupos en cada uno de los cursos se aplicó un primer instrumento que consistía en una encuesta con 12 ítems en donde se indagaba la historia escolar de cada uno de los participantes (ver anexos). Este instrumento se construyó con preguntas que daban cuenta de tres dimensiones básicas de la historia escolar de los jóvenes que por un lado se encontraban en la literatura consultada sobre el tema de la deserción estaban relacionadas de forma directa como factor o elemento asociado y por otro lado emergieron de la clasificación de la deserción propuesta por los profesores en el primer taller que se tuvo con ellos. Cada dimensión se asumió como un criterio para clasificar a los estudiantes.

Criterios de clasificación

Las dimensiones y a la vez criterios para agrupar a los estudiantes fueron:

Estabilidad del vínculo: la investigación sobre el tema (ver capítulo conceptual) da cuenta de que la deserción está precedida de frecuentes desvinculaciones del sistema por períodos de diversa duración. La encuesta preguntaba por veces y causas de ruptura del vínculo. Esto permitió una clasificación entre estudiantes con mayor y menor frecuencia.

Sentido del vínculo: este criterio permitía considerar qué sentido tenía para los jóvenes su vínculo escolar. Dentro de este supuesto, quienes más gusto manifiestan, mayor fuerza del vínculo pueden tener. La encuesta preguntaba lo que al estudiante le gustaba o no del colegio y si había pensado en dejar sus estudios y por qué razones.

Soporte del vínculo: este criterio permitía examinar que condiciones familiares y contextuales soportaban el vínculo del estudiante. Aquí se preguntaba acerca de quién respondía por los estudios, con quien vivía y dónde. Con estas preguntas se podía hacer una imagen general, pero pertinente para ubicar al estudiante con mayor soporte y al estudiante con menor soporte de su vínculo escolar.

Las encuestas de los 9 colegios se tabularon y sus análisis se contrastaron con las primeras entrevistas con cada grupo y con los profesores de cada curso. A partir de ahí los investigadores aplicaron los tres criterios para definir dos tipos de grupos en cada curso:

Los Desertores Potenciales: estudiantes que habían roto su vínculo varias veces, que habían pasado por varios colegios y cuyos soportes familiares hacía su vínculo escolar podían suponerse frágiles y qué habían pensado o pensaban dejar sus estudios.

Los Retenidos: estudiantes que nunca o muy pocas veces habían roto el vínculo escolar, que habían pasado por uno o muy pocos colegios, que tenían una familia que los apoyaba en algún grado importante en su vínculo escolar y que no habían pensado dejar sus estudios.

El grupo de los Desertores Actuales

En cada institución hubo un tercer grupo focalizado. A partir de los datos entregados por cada colegio y por los jóvenes de los cursos seleccionados se conformó una lista de estudiantes que en algún momento habían pasado por la institución y que en el momento de la investigación no se encontraban estudiando. Estos estudiantes fueron telefonados a sus casas por los investigadores. La mayoría no fueron fáciles de localizar, generalmente por cambio de residencia o por qué la comunicación no se pudo establecer. Igualmente los datos sobre la ubicación de estos estudiantes no es muy sistemática en cada colegio. En ciertos momentos hubo algunos niveles de reticencia institucional para suministrar información sobre estudiantes desvinculados.

Vale anotar que en algunos casos los estudiantes pasaron del grupo de Desertores Potenciales al grupo Desertores Actuales mientras se realizaba esta investigación. Estos casos, además de permitir captar el fenómeno en "acción", validó en alguna medida significativa las posibilidades predictivas del instrumento de la encuesta, en cuanto que los estudiantes que desertaron estuvieron desde un inicio clasificados como Desertores Potenciales.

Grupo de Contraste:

Se trabajó también con dos grupos de jóvenes, desertores al momento del estudio y residentes de la localidad, que denominamos GRUPO DE CONTRASTE. El primero, fueron jóvenes menores y madres embarazadas o con chicos de menos de seis meses de nacidos, pertenecientes a un grupo de apoyo promovido por el Centro Comunitario de la Victoria (del Departamento Administrativo de Bienestar Social). El segundo, un grupo mixto compuesto por jóvenes vinculados a grupos juveniles comunitarios, apoyados también por este Centro Comunitario. El trabajo con este grupo tenía por objetivo permitirnos contrastar como los hallazgos realizados con los otros participantes. La información con este grupo no se sistematizó ni se analizó porque no presentaba mayores diferencias o no indicaba nuevos elementos pertinentes a la investigación con los grupos anteriores.

Grupo de Profesores y directivos

Se trabajó con grupos profesoraes y directores de las 9 instituciones seleccionadas. Los grupos profesoraes tuvieron en cada colegio diversos grados de involucramiento, siendo el grupo definido como de Interlocución el más involucrado. Luego se realizaron diversas entrevistas y talleres con el director y con los profesores relacionados directamente con la población estudiantil indagada. Los profesores de mayor trayectoria en la institución y otros profesores de diversas áreas participaron voluntariamente como interlocutores activos y como informantes claves. El perfil de cada uno de estos grupos profesoraes se describe detalladamente en la sección dedicada a cada institución. En las tres instituciones de la fase de Adición, respondiendo a los límites de la relación (tiempos, agendas, actividades escolares) no se trabajó con grupos de interlocución directamente, sino que aprovechando que dos de ellas era grupos pequeños se mantuvo contacto con todo el cuerpo profesoral y con ciertos actores clave como los directores de los cursos focalizados.

Grupo de padres de familia

Se trabajó con los grupos de padres de familia que pudieron ser contactados a través de los estudiantes. Hubo padres de cada uno de los dos grupos seleccionados Desertores Potenciales, Retenidos y algunos de Desertores Actuales. Con los padres se trabajó fundamentalmente en talleres en los colegios y en algunas ocasiones se pudo realizar visita domiciliaria.

del título

CARACTERIZACION DE LA LOCALIDAD CUARTA

Geográficamente, la localidad está ubicada al Sur Oriente de la ciudad de Bogotá se extiende, no sobre el altiplano, sino sobre las estribaciones montañosas que se levantan progresivamente sobre el eje principal de la cordillera. Remontando los cerros orientales de Bogotá, la localidad continua rompiendo los espacios de reserva mediante un proceso desordenado y generalmente ilegal de urbanización.

El margen occidental, está delimitado por la carrera décima hasta alcanzar la divisoria de aguas sobre el Cerro Guacamayas al sur. Hacia el norte, alcanza hasta la calle 1ª y su confluencia con la quebrada del Chorrerón. Por el oriente, comprende las estribaciones montañosas que conforman la cuenca del río San Cristóbal, las cuales culminan en la divisoria de las aguas de los páramos de Cruz Verde, Zuque y Diego Largo. Hacia el sur hasta alcanzar la línea que une el Cerro Guacamayas con el páramo de Cruz Verde.

Según la Misión Bogotá Siglo XXI, esta zona tiene una superficie de 1.659.51 hectáreas, extensión que equivale al 5,1% del área total de las Localidades más urbanizadas del Distrito.

Las viviendas de la localidad según nueva estratificación, se ubican primordialmente en manzanas clasificadas en los estratos bajo y medio-bajo (2 y 3); en el extremo sur-este de la localidad se concentran las viviendas del estrato 2, que colindan con la localidad de Usme; una proporción muy se ubica en manzanas de estrato uno. El 51 % de los hogares recibe menos de dos salarios mínimos al mes, el 40 % recibe entre 2 y 5 salarios mínimos y sólo el 1.71 % de los hogares recibe ingresos superiores a 10 salarios mínimos. Estas características la ubican entre las localidades pobres desde el punto de vista estructural.

Por otro lado, estudios realizados por el Instituto de estudios Ambientales IDEA, de la Universidad Nacional de Colombia en 1.994, establecen que el Sur Oriente es una de las zonas con más altos porcentajes de pobreza y miseria. Según el Instituto es la tercera localidad con el porcentaje más alto de población con necesidades básicas insatisfechas, un 40 % de la población se encuentra en esta situación. En cifras absolutas es la que concentra el mayor número de pobres de toda la ciudad, después de Ciudad Bolívar con mayor número de personas en condiciones de miseria.

Según los datos del censo económico (1.990) y los cálculos de la misión Bogotá siglo XXI (1.992), teniendo en cuenta el número de establecimientos, el sector económico más destacado en la localidad es el comercial, con 6.690, el cual corresponde al 61% del total de establecimientos existentes. El siguiente sector es el de servicios con 3.143 establecimientos (28.65% del total de la localidad) y posteriormente la industria manufacturera con 1.097 (10% del total de la localidad). Finalmente aparece el sector de la construcción y otros, con 40 establecimientos.

Para el análisis (Pilas en las fechas)

En cuanto al sector educativo, según estudio realizado por la corporación para el desarrollo humano en 1.997, en relación con la escolaridad, los hogares de San Cristóbal habían alcanzado en 1.991 una escolaridad de 5,63 años, la más baja del distrito capital después de Ciudad Bolívar, por encima de ésta se hallan quienes reciben ingresos superiores a los dos 2 salarios mínimos (49% de los hogares). La escolaridad de los que reciben más de 5 salarios mínimos está entre 7,65 y 9 años.

La escolaridad según Censo 1.993 es 6,25 años, lo cual muestra un aumento no muy significativo en la escolaridad ya que sigue dependiendo del nivel de ingreso.

En 1.993 habitaban en esta localidad (censo 93) 114.342 niños y jóvenes entre 4 y 17 años (31% de la población). Asistían a alguna institución educativa 109.331 estudiantes, 100.925 matriculados en preescolar, básica o media, para una tasa de asistencia con respecto al total de la población de 29% y del 74% para la población en edad escolar, tasas inferiores en ambos casos al promedio distrital. Los estudiantes de San Cristóbal representan el 7,2% del total del distrito.

El comportamiento de la cobertura y la retención para el estudio de la Corporación para el Desarrollo Humano en 1.997 la tasa bruta de cobertura en San Cristóbal se calculaba en 31% en preescolar, 28% para primaria y 85% para secundaria, por debajo del promedio distrital en preescolar y secundaria. En este estudio se observa la proporción de extraedad, de cada 100 niños matriculados en estos niveles, respectivamente 5, 43 y 30 tenían una edad diferente al rango previsto.

Las tasas de aprobación (proporción de matrícula inicial que al finalizar el año aprobó el grado que cursaba), es la más baja del Distrito. Para el conjunto de niveles se reporta 86% de aprobación, 8% de reprobación y 5% de deserción; sobresale el caso de primaria estatal con 84% de aprobación, 9% de reprobación y 7% de deserción, esto para el estudio análisis económico de la educación en Bogotá D.C. publicado en 1.997, que reporta un estudio de carácter técnico y cuantitativo.

El 51% de los establecimientos de educación general son privados y prestan servicio al 44% de la matrícula de la localidad, por encima de este se encuentra el ciclo de secundaria, en el cual los colegios privados conforman el 65% de los establecimientos y atienden el 53,5% de los alumnos. Los establecimientos privados son más pequeños que los públicos, con excepción del nivel de preescolar, en el cual las instituciones privadas representan el 48,1% del sector y atienden el 63,7% de los alumnos.

El número de estudiantes que en promedio atiende un docente en instituciones de carácter privado es 29 y en las del Estado es 31, cuatro alumnos más que los atendidos por un docente del Distrito en promedio.

ORGANIZACIÓN Y COMPRESION DE LA INFORMACION

En el transcurso de la investigación se procedió en dos momentos que se realizaron de forma simultánea, con privilegio en algunos ocasiones de una sobre la otra o con equilibrios, pero siempre buscando la complementariedad entre ambas.

El primer momento, el deductivo, era el paso para ordenar el inicio de la búsqueda. La primera acción aquí fue pensar el problema de la investigación como un territorio amplio sobre el cual se tenía que delimitar y zonificar la "exploración". La entrada a las comunidades educativas estaba precedido de una aproximación bastante general construida como una base mínima de la cual partir para poder buscar y pensar el campo temático. La estrategia inicial para acotar la búsqueda consistió en apoyarnos en un cruce de visiones entre la mirada de los agentes externos y la que nos ofrecieron los profesores de cada institución a partir de los primeros intercambios y talleres.

El segundo momento, el inductivo, estaba dado por las aproximaciones y el trabajo con los sujetos participantes. Conforme se exploraban sus universos de vida, se iban precisando temas, focos de exploración sobre los cuales se reconstruían los componentes y trayectoria de su vida escolar. Cada vez se exploraban menos temas, pero con más precisión y profundidad, en ocasiones surgían temas nuevos, a manera de ramificaciones, que era conveniente retomar y volver a operar con la estrategia de profundización.

Con las primeras informaciones sobre la institución y sobre los grupos de jóvenes se diseñaron las primeras versiones de las matrices ya referidas. El término "exploración" aludía a la forma cómo estábamos pensando el trabajo de campo y el abordaje del problema. Este fue concebido como un territorio sobre el cual había que moverse con un mapa, pero como el territorio se supone tan amplio es conveniente delimitar la exploración a ciertas áreas consideradas claves para comprender como está organizado el espacio del problema.

Así surgieron las dos matrices. Al principio estas matrices tenían tan solo unos "temas globales de observación". Luego, conforme se avanzó en la recuperación de información se fue precisando en forma de áreas y preguntas-guía el mapa de exploración. Era de forma simultánea una operación deductiva/inductiva. En el mismo sentido, las matrices fueron progresivamente convirtiéndose en un límite para verificar que el desarrollo de la investigación en una población tan amplia mantuviera unos lugares mínimos de común exploración.

La información recogida con los diferentes instrumentos bajo la guía del "mapa exploratorio" de las matrices se fue acumulando y organizando. El instrumento que mayor profundidad nos ofreció sobre el campo temático fue el de la entrevista (grupal e individual) y la propia experiencia cotidiana del investigador. Los demás instrumentos tenían relevancias particulares y permitían triangular, complementar y visualizar de otros modos la información recuperada.

Con la información obtenida en el trabajo de campo se fueron señalizando dos subcampos temáticos. El primero era el de la institución. La Matriz de Exploración Institucional que se estaba desarrollando tenía inicialmente dos columnas de categorías deductivas que aludían a las dos dimensiones básicas, la organizativa y la pedagógica, en que comprendíamos de entrada la comunidad educativa en tanto institución. La segunda columna nos remitía a las dinámicas, (las formas de existir), de esas dimensiones. La tercera columna, los temas reconstruidos, fueron las categorías temáticas emergentes que provenían de la información que se iba recuperando.

El segundo subcampo temático, fue el de los estudiantes. La información recuperada de esta población se organizó por tres tipos de población que progresivamente fueron adquiriendo el estatus de categorías analíticas. Es decir, que si bien describen a la población, también implican una clasificación conceptual del fenómeno de la deserción/retención. Para cada categoría poblacional de jóvenes se fue recuperando y clasificando la información bajo cuatro categorías deductivas que aludían a la forma en como estábamos zonificando el territorio del problema investigativo. Estas fueron: el tema de la familia, el de la comunidad, el de la institución y el del individuo. Cada unidad temática tenía como fuente la información de los distintos instrumentos. Al final cada tema pudo ser conceptualizado como una "dimensión" (véase capítulo conceptual).

A diferencia de la Matriz de Exploración Institucional que servía como guía y como matriz descriptiva para organizar la información, la Matriz de Exploración del Estudiante solamente fue utilizada para organizar los movimientos sobre el campo temático, pero se hizo necesario construir una matriz independiente que nos permitiera ordenar descriptivamente la información de acuerdo con los temas emergentes más fundamentales. Esta matriz tuvo diversas versiones, el objetivo además de permitirnos ordenar temáticamente los temas emergentes era poder visualizar en una estructura relacional el campo temático. Sin embargo la matriz (ver anexos) presentaba desarticulaciones importantes que se lograron reestructurar. Al mirar el conjunto de la información se decidió entonces concentrar la organización y el análisis en una matriz que resultó siendo la más fundamental, potente y estructurada de la investigación: la matriz del proceso del vínculo.

Para poder observar el funcionamiento del *proceso del vínculo* se reconstruyó, además, una Historia del Vínculo Escolar con los materiales acumulados para algunos de los casos más significativos. Se seleccionaron 18 sujetos que mostraban complejidad en su proceso y que permitían observar diferentes combinaciones de las dimensiones en su desarrollo temporal. Estas historias del vínculo fueron la parte de la investigación más libremente construida por los coinvestigadores, tanto en el sentido de su estilo como en su planteamiento analítico interpretativo.

Cada matriz funcionó como un organizador temático del relato de los actores. La información que se acumuló se entendió como la expresión de un relato en el cual

se expresa/constituye el significado de sus mundos de realidad. De esta forma cada investigador y el grupo de investigación navegaron entre los textos de los relatos y los textos de las matrices para interpretar y analizar. Sin duda, el principal instrumento fue la subjetividad del investigador (desde la cotidianidad vivida en cada institución) y la intersubjetividad del grupo de investigación, en el contexto y marco de los fuertes procesos de validación que se realizaron con las comunidades profesoras.

Matriz del Proceso del Vínculo

FACTORES	COMPORTAMIENTO DEL CONJUNTO	VINCULADOR o DISPARADOR	CARACTERIZACIÓN DEL VÍNCULO
Estudiante 1			
Estudiante 2			
Etc.			

Esta matriz es un objeto de carácter "transaccional" que, a nuestro juicio, permitió encontrar la dimensión inductiva con la deductiva. La matriz quiere dar cuenta del vínculo como un proceso (más que como un evento particular) que está organizado en dimensiones que lo definen, las cuales se comportan de determinada manera o bien para mantener el vínculo o bien para romperlo. La primera columna nos permite ver qué tipos de conjunto se forman entre los factores o dimensiones (familia, comunidad, individuo, institución), la segunda columna hace referencia a cómo se comporta el conjunto, cómo interactúan y se relacionan las dimensiones.

La tercera columna tenía dos denominaciones, era vinculator para los estudiantes retenidos y era disparador para los desertores. En la investigación de la deserción, tanto en la de enfoque cuantitativo como en la de cualitativo, las interpretaciones generalmente están centradas en el *Disparador de la deserción*, la causa inmediata reportada por los estudiantes acerca de su desvinculación del sistema. Pero, en nuestro cuadro explicativo, como se muestra en el capítulo conceptual, el disparador o la causa reportada no siempre coincide con las razones de fondo que explican la deserción.

Esta matriz es una "lectura" que organizó analítica e interpretativamente la información más importante del estudio. Se construyó una para cada grupo de estudiantes, discriminando por cada fila los casos sobre los que mejor y más profunda información existía.

Cada institución tuvo asignado un investigador, el cual tenía relación estrecha con su grupo de interlocución institucional (en el caso de las primeras 6 instituciones) y con su grupo de curso y varios profesores que servían de puente con los colegios (en el caso de las 3 instituciones de adición). Si bien la organización, el análisis y la interpretación de la información fue filtrada por el proceso de trabajo grupal del equipo de investigación y de las sesiones de socialización y validación en cada uno de los colegios, la escritura, el enfoque y el

desarrollo mismo del proceso de este documento, contienen matices particulares, en ocasiones muy visibles, que dan cuenta de la singularidad última de las miradas de cada investigador. Es decir, que si bien existe un ángulo común en el enfoque y en el trabajo en su conjunto, también se aprecia, en el cuerpo del texto mismo, la diversidad irreductible, probablemente diferencias importantes, pero sin duda alguna un esfuerzo creativo por comprender el problema de parte del equipo de investigación.

En la historia de la psicología, una de las investigaciones más importantes es una investigación profundamente centrada en el estudio de la conducta cotidiana de la escuela. Por lo tanto, más que abordar una disciplina o un campo de una escuela o de una disciplina, nos hemos referido por pensar el problema de la investigación. La teoría juega un gran papel, por supuesto, pero en lugar de ser la base de la búsqueda investigativa y del proceso de interpretación y de la confrontación con una realidad orientada a la realidad investigada más que a la construcción de legitimidad teórica.

En la historia reciente con respecto a un interés contemporáneo de estudiar de qué manera investigamos y trabajamos en el espacio cotidiano de la escuela. Existen investigaciones que se ocupan de la escuela, más allá de lo que se hace en ella y de las prácticas pedagógicas que se le atribuyen, pero no se ocupan de la utilidad del actor para las prácticas de transformación de la vida escolar. Es una opción por supuesto, desde un punto de vista de la escuela, porque, como se sabe, no se puede ser investigador a la vez que se trabaja en una institución. Sin embargo, por supuesto, por supuesto, se puede ser investigador en la escuela, pero no se puede ser investigador y trabajar en la escuela al mismo tiempo. Es una opción por supuesto, pero no se puede ser investigador y trabajar en la escuela al mismo tiempo.

Respecto a la historia de la psicología de siempre, las investigaciones más importantes en la escuela contemporánea y actualizada, para comprender la escuela, también de la investigación, más allá de lo que se hace en ella y de las prácticas pedagógicas que se le atribuyen, pero no se ocupan de la utilidad del actor para las prácticas de transformación de la vida escolar. Es una opción por supuesto, desde un punto de vista de la escuela, porque, como se sabe, no se puede ser investigador a la vez que se trabaja en una institución. Sin embargo, por supuesto, se puede ser investigador en la escuela, pero no se puede ser investigador y trabajar en la escuela al mismo tiempo.

Una vez más, respecto a la historia de la psicología de siempre, las investigaciones más importantes en la escuela contemporánea y actualizada, para comprender la escuela, también de la investigación, más allá de lo que se hace en ella y de las prácticas pedagógicas que se le atribuyen, pero no se ocupan de la utilidad del actor para las prácticas de transformación de la vida escolar. Es una opción por supuesto, desde un punto de vista de la escuela, porque, como se sabe, no se puede ser investigador a la vez que se trabaja en una institución. Sin embargo, por supuesto, se puede ser investigador en la escuela, pero no se puede ser investigador y trabajar en la escuela al mismo tiempo.

Una vez más, respecto a la historia de la psicología de siempre, las investigaciones más importantes en la escuela contemporánea y actualizada, para comprender la escuela, también de la investigación, más allá de lo que se hace en ella y de las prácticas pedagógicas que se le atribuyen, pero no se ocupan de la utilidad del actor para las prácticas de transformación de la vida escolar. Es una opción por supuesto, desde un punto de vista de la escuela, porque, como se sabe, no se puede ser investigador a la vez que se trabaja en una institución. Sin embargo, por supuesto, se puede ser investigador en la escuela, pero no se puede ser investigador y trabajar en la escuela al mismo tiempo.

La investigación en la escuela profundamente investigativa, que es la esencia de la psicología de siempre, más allá de lo que se hace en ella y de las prácticas pedagógicas que se le atribuyen, pero no se ocupan de la utilidad del actor para las prácticas de transformación de la vida escolar. Es una opción por supuesto, desde un punto de vista de la escuela, porque, como se sabe, no se puede ser investigador a la vez que se trabaja en una institución. Sin embargo, por supuesto, se puede ser investigador en la escuela, pero no se puede ser investigador y trabajar en la escuela al mismo tiempo.

3- HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

-La estrategia conceptual para pensar el problema-

Presentación

Este no es un capítulo teórico. Esta no es una investigación teórica. Al contrario, es una investigación profundamente centrada en el proceso de la realidad cotidiana de la escuela.¹ Por lo tanto, más que asumir una fidelidad a un autor, a una escuela o a una disciplina, nos hemos esforzado por pensar el problema de la investigación. La teoría jugó un gran papel, por supuesto, pero su lugar estuvo en función de la búsqueda investigativa y del proceso de intervención y no al contrario, o sea, estuvo orientada a la realidad investigada más que a la pretensión de legitimidad teórica.

En buena medida eso responde a un interés contemporáneo de muchos de quienes investigamos y trabajamos en el registro cotidiano de la escuela. Existen investigaciones que no tocan la escuela, más preocupadas en unos alejados y exógenos pares académicos que en la utilidad del saber para los procesos de transformación de la vida escolar. Es una opción por supuesto, también válida. Pero la nuestra también, sobre todo porque se esfuerza en responder a la necesidad de construir un saber transformador. Es, por supuesto, incompleta y perfectible, no pensamos en haber logrado un conocimiento absoluto, al contrario, esta investigación abre múltiples preguntas, deja nudos por deshacer y laberintos por recorrer en la vida escolar.

Aunque durante el trabajo de campo las categorías conceptuales se fueron construyendo y redefiniendo para comprender el escenario temático de la investigación, solo mediante una operación retrospectiva logramos poner, con cierto nivel de claridad, la perspectiva de conjunto con la que hemos estado leyendo/construyendo muchos aspectos del problema investigativo.

Para poder abordar el objeto de la investigación nos valimos de un pequeño cuerpo de conceptos, de ahí que este capítulo de cuenta de una estrategia conceptual para *pensar* el problema. Foucault y Deleuze (1988) hablaron del uso de la teoría como una "caja de herramientas"².

Como una caja de herramientas, una teoría tiene que servir, funcionar. Esa es nuestra opción. Este capítulo es como una caja de herramientas que funcionó en algunos momentos más que en otros. Una caja de herramientas abierta para

¹ . Es una investigación con un sentido profundamente emergente, que se ha esforzado por dejar que la realidad se manifieste. La hemos analizado, clasificado e interpretado, pero viviéndola desde la cotidianidad que emerge. Para quien busque una mirada objetivante este no es el terreno más propicio. Y quien la observe como "empírica" nos reconoce una perspectiva fundamental: estar centrada en la realidad. Gracias a ese carácter empírico la realidad se aborda en sus sentidos más próximos a la perspectiva de los actores, a la forma como ellos construyen sus propias formas de conocimiento y representación.

² . Foucault, M. 1988. Un diálogo sobre el poder. Madrid, Alizanz. p.10

pensar no la escuela toda, no albergamos esa pretensión totalizadora, sino algunas dimensiones fundamentales relacionadas con el problema que nos ocupó.

En la introducción a un texto de Maffesoli, Jesús Ibañez se refiere a los "miniconceptos"³. En esta investigación hemos procedido en ese sentido. Se han creado conceptos de pequeña escala, la de la realidad cotidiana de la vida escolar. Son miniconceptos, se orientan al problema, quieren funcionar como una herramienta interpretativa sobre él. En algunos puntos, muy acotados, nos apoyamos en conceptos de autores determinados, pero nos esforzamos para que entraran a jugar en relación directa con el problema de investigación, antes que ser el objeto que mostrara la fidelidad a una escuela o a un enfoque teórico determinado.

Geertz, en una contundente crítica al pensamiento académico uniforme, cuadrículado y teóricamente aséptico, ya se refirió a la *refiguración* del pensamiento social, a su mezcla e hibridación: "En el ámbito de las ciencias sociales, afirma Geertz, creo que hay muchas cosas que son ciertas. Una es que, en años recientes, ha habido una enorme mezcla de géneros en la vida intelectual, y que esa amalgama de géneros continúa produciéndose"⁴. Ese horizonte hace parte de uno de los sentidos más visibles de este capítulo y de la investigación: la búsqueda de conceptos interconectados, funcionando más allá de sus orígenes disciplinares o de autor. Hace un par de décadas eso hubiera escandalizado y la voz de la censura *academicista* hubiese hablado de "eclecticismo" para deshacerse con facilidad de una forma de conceptualizar distinta.

Hoy muchas voces contemporáneas nos han abierto un escenario de reflexión distinto en las ciencias sociales. Hoy podemos hacer conexiones inesperadas, utilizar metáforas para teorizar, construir "miniconceptos", menos teorías rígidas y abstractas y más metáforas interpretativas que nos permitan perder el temor de conocer a la pequeña escala de la realidad en que nos movemos, muy en el horizonte del *conocimiento local* al que se refiriera Geertz.

Es un escenario distinto, complejo, inestable, pero absolutamente más abierto a la diversidad y a la conexión. En otras palabras, como lo afirma Geertz: "muchos científicos sociales han renunciado a un ideal de explicación basado en leyes y ejemplos para asumir otro basado en casos e interpretaciones, buscando menos la clase de cosa que conecta planetas y péndulos y más esa clase que conecta crisantemos y espadas"⁵.

Ese es el sentido más profundo de nuestro abordaje conceptual: un horizonte interpretativo, el escenario de una metáfora y la construcción de miniconceptos para organizar y pensar la investigación en una dimensión local y próxima de la realidad concreta de la escuela.

3. Véase la introducción a M. Maffesoli. 1990. El tiempo de las tribus. Barcelona Icaria. p.13.

4. Geertz, C. 1994. Conocimiento local. Barcelona, Paidós. P.31

5. Geertz, C. 1994. Ibid.

En esta investigación hemos procedido en ese sentido. En los puntos de pequeña escala, la de la realidad cotidiana de la vida cotidiana, los conceptos, se orientan al problema, quieren funcionar como interpretativa sobre él. En algunos puntos, muy acotados, se usan conceptos de autores determinados, pero nos esforzamos por estar en relación directa con el problema de investigación, algo que mostrara la fidelidad a una escuela o a un enfoque

una contundente crítica al pensamiento académico urbano y teóricamente aséptico, ya se refirió a la *refiguración* social, a su mezcla e hibridación: "En el ámbito de las ciencias sociales, como Geertz, creo que hay muchas cosas que son ciertas. Una de ellas es que, en las ciencias, ha habido una enorme mezcla de géneros en los últimos años y que esa amalgama de géneros continúa produciéndose. Una de las partes de uno de los sentidos más visibles de este capítulo es la búsqueda de conceptos interconectados, funcionando no en términos disciplinares o de autor. Hace un par de décadas eso era un pecado y la voz de la censura *academicista* hubiese habido que decir 'no' para deshacerse con facilidad de una forma de concepción

Las voces contemporáneas nos han abierto un escenario de posibilidades en las ciencias sociales. Hoy podemos hacer conexiones inesperadas y metáforas para teorizar, construir "miniconceptos", menos teorías y más metáforas interpretativas que nos permitan perderse en la pequeña escala de la realidad en que nos movemos, más allá del *conocimiento local* al que se refiriera Geertz.

Un escenario distinto, complejo, inestable, pero absolutamente más adecuado a la conexión. En otras palabras, como lo afirma Geertz: "Las ciencias sociales han renunciado a un ideal de explicación basado en leyes para asumir otro basado en casos e interpretaciones, buscando una cosa que conecta planetas y péndulos y más esa clase que se llama *cosas y espadas*"⁵.

En el sentido más profundo de nuestro abordaje conceptual: un intento de recuperar el sentido, el escenario de una metáfora y la construcción de miniconceptos que permitan una dimensión local y próxima

El mapa no es el territorio

"Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica"

(Lakoff y Johnson)⁶

Este capítulo da cuenta de una metáfora que nos ha ayudado a pensar: es la metáfora del mapa de orientación y lectura. Hemos considerado que el problema de la deserción/retención es un **territorio** amplio y complejo, que involucra dimensiones extensas de la escuela, la cultura y la sociedad. La forma de abordar el problema es construir un mapa como una estrategia para delimitar la travesía, para orientarse mejor, para marcar trayectorias, para saber por dónde se transitó y, por supuesto, por dónde quizás, nos extraviamos.

No tenemos una versión "novedosa" para pensar el problema de la deserción/retención, ésta es solo la versión de un mapa posible, donde hacemos la "resignificación" de algunos conceptos poniéndolos en un escenario de reflexión muy concreto. En fin, es otra forma, posiblemente ya probada, de pensar el objeto de la investigación como un *proceso del vínculo humano* en el espacio "específico" de la escuela.

Valga decir que un mapa no es el territorio, es tan solo su representación, y aunque desde diversas perspectivas pueda decirse que la representación es la invención de lo representado, aquí mantenemos la noción convencional de "perspectiva de lectura": el mapa representa una forma de leer el problema. Cuando nos referimos a las "dimensiones" (las categorías centrales de la estrategia conceptual), nos referimos a una zona delimitada desde la cual hemos leído el problema.

El enfoque psicosocial en el mapa

Un mapa es una opción de recorridos, excluye zonas, privilegia caminos. La primera forma de opción (no la única) de esta investigación es la que define una de sus perspectivas más visibles: la psicosocial. No por los orígenes disciplinares de algunas de las fuentes teóricas, sino, principalmente, por la manera de enfocar el problema.

El estudio incorpora el enfoque psicosocial en tanto reconoce al sujeto como ser individual inmerso en una red de relaciones socialmente construidas y mantenidas en mutua interacción⁷. La relación del sujeto con la institución escuela no se puede analizar desconociendo alguna de las dimensiones que en ella se observan: la individual y la social⁸. En esa medida optamos por un

⁶ . Lakoff y Johnson, 1991. Metáforas de la vida cotidiana. Madrid, Cátedra. Citado por Najmanovich, D. "El lenguaje de los vínculos". En Najmanovich, D. Y E. Dabas. 1995. Redes: el lenguaje de los vínculos. Buenos Aires, Paidós. p.57

⁷ . Para una observación más amplia de la construcción del campo de la psicología social puede verse: J. Morales (Ed). 1994. Psicología social. Madrid, McGraw Hill. p.4 ss.

⁸ . En este sentido, cuando concebimos el abordaje de la deserción pensamos tanto al individuo como a sus universos compartidos: familia, comunidad institución.

El mapa no es el territorio

"Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica"

(Lakoff y Johnson)⁶

Este capítulo da cuenta de una metáfora que nos ha ayudado a pensar: es la metáfora del mapa de orientación y lectura. Hemos considerado que el problema de la deserción/retención es un **territorio** amplio y complejo, que involucra dimensiones extensas de la escuela, la cultura y la sociedad. La forma de abordar el problema es construir un mapa como una estrategia para delimitar la travesía, para orientarse mejor, para marcar trayectorias, para saber por dónde se transitó y, por supuesto, por dónde quizás, nos extraviámos.

No tenemos una versión "novedosa" para pensar el problema de la deserción/retención, ésta es solo la versión de un mapa posible, donde hacemos la "resignificación" de algunos conceptos poniéndolos en un escenario de reflexión muy concreto. En fin, es otra forma, posiblemente ya probada, de pensar el objeto de la investigación como un *proceso del vínculo humano* en el espacio "específico" de la escuela.

Valga decir que un mapa no es el territorio, es tan solo su representación, y aunque desde diversas perspectivas pueda decirse que la representación es la invención de lo representado, aquí mantenemos la noción convencional de "perspectiva de lectura": el mapa representa una forma de leer el problema. Cuando nos referimos a las "dimensiones" (las categorías centrales de la estrategia conceptual), nos referimos a una zona delimitada desde la cual hemos leído el problema.

El enfoque psicosocial en el mapa

Un mapa es una opción de recorridos, excluye zonas, privilegia caminos. La primera forma de opción (no la única) de esta investigación es la que define una de sus perspectivas más visibles: la psicosocial. No por los orígenes disciplinares de algunas de las fuentes teóricas, sino, principalmente, por la manera de enfocar el problema.

El estudio incorpora el enfoque psicosocial en tanto reconoce al sujeto como ser individual inmerso en una red de relaciones socialmente construidas y mantenidas en mutua interacción⁷. La relación del sujeto con la institución escuela no se puede analizar desconociendo alguna de las dimensiones que en ella se observan: la individual y la social⁸. En esa medida optamos por un

⁶ . Lakoff y Johnson, 1991. Metáforas de la vida cotidiana. Madrid, Cátedra. Citado por Najmanovich, D. "El lenguaje de los vínculos". En Najmanovich, D. Y E. Dabas. 1995. Redes: el lenguaje de los vínculos. Buenos Aires, Paidós. p.57

⁷ . Para una observación más amplia de la construcción del campo de la psicología social puede verse: J. Morales (Ed). 1994. Psicología social. Madrid, McGraw Hill. p.4 ss.

⁸ . En este sentido, cuando concebimos el abordaje de la deserción pensamos tanto al individuo como a sus universos compartidos: familia, comunidad institución.

enfoque psicosocial para contar con un marco de observación/interpretación que nos permitiera identificar las *dimensiones* que juegan en uno u otro sentido.

Los términos de red⁹, sujeto, vínculo, aquí utilizados, son sin duda conceptos que aluden siempre a la relación individuo/sociedad y que se mueven en las fronteras de diferentes saberes. Hemos intentado articularlos como un cuerpo consistente, pero no como una teoría, por el contrario, son -como ya lo hemos dicho- "miniconceptos". Es decir, herramientas para pensar un problema, elementos puestos en la mejor relación que hemos podido establecer. Suponemos que eso se ha logrado hasta cierto punto y que no siempre han sido evidentes en la interpretación, sobretudo porque el problema investigativo funciona como eje orientador de la indagación y los conceptos como herramientas a su servicio.

Un elemento central de la investigación es el concepto de vínculo¹⁰. Para abordarlo hay dos partes en este capítulo. La primera es un intento por pensarlo de forma concreta, por reflexionar sus fundamentos y alcances. Lo hacemos sin una pretensión teórica, pero nos interesa desarrollarlo con cierto nivel de detalle y reflexión importantes porque es un concepto eje. Para reducir su generalidad intentamos definirlo, considerar algunos de sus implicaciones y sentidos. Luego, en segundo lugar, remitimos el concepto del vínculo al espacio concreto de la vida escolar y del problema de investigación y vemos como funciona allí. Si bien ese funcionamiento nos orientó en la investigación, no siempre fue uniforme y claro. Pero consideramos que al futuro abre un espacio valioso por que es un concepto "potente" y una herramienta interpretativa prometedora para la reflexión no solo de la deserción/retención, sino de la vida escolar en su conjunto.

Los componentes del mapa

En primer lugar las diferentes categorías de comprensión e interpretación que han construido el mapa de lectura. El centro de la estructura conceptual es la categoría de vínculo desde la cual resignificamos la deserción/retención. En la segunda parte de la exposición desarrollaremos las principales categorías (dimensiones) que se definieron y que, a través de matrices descriptivas, interpretativas y analíticas permitieron una reflexión sobre el problema de investigación desde una perspectiva multidimensional (como se verá más adelante se definieron 4 dimensiones básicas).

La red de vínculos

En ocasiones cuando se habla de la relación humana se piensa en la figura de un tejido o en la forma de un entrelazamiento o en la imagen de un nudo. Pensar la vida social con la metáfora de una red es considerar el tejido y el entrelazamiento. Una red es la imagen de lo que está entretejido e interconectado.

⁹ . Sobre el concepto de red y vínculo véase un amplio grupo de trabajos en Najmanovich, D. Y E. Dabas. 1995. *Redes: el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires.

¹⁰ . Una noción muy reconocida y cercana al campo semántico de "vínculo" es la de "apego" dada por J. Bowlby en psicología del desarrollo. Puede verse la relación de la noción de apego y afiliación expuesta en Morales, J (Ed). Op. Cit. p. 410 ss.

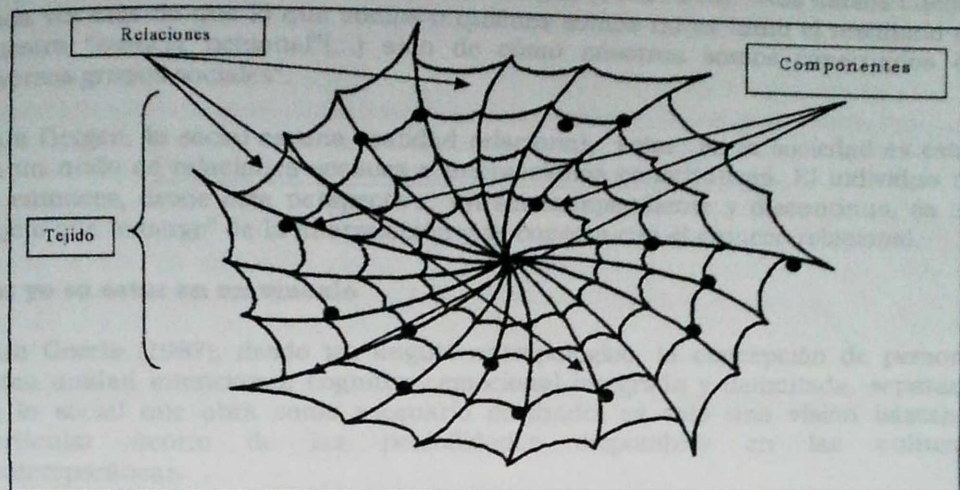


Grafico: Aunque esta es solo una de las formas posibles el gráfico muestra el tejido de una red donde hay componentes y relaciones.

La red es una "composición", tanto como un conjunto de elementos en interdependencia. La noción de interdependencia es básica para comprender que es una red. La red existe porque tiene componentes que están en relación mutua. Sin relación pueden haber componentes, pero no hay red, y por fuera de la red pierden su sentido como componentes. La escuela, por ejemplo, existe en virtud de la comunidad educativa que la constituye.

La red comienza a existir cuando sus componentes establecen nexos entre sí. Cada nexo señala el lugar de una relación, la existencia de un vínculo. Y eso justamente son las unidades de sentido de una red: los vínculos que la conforman. Las redes son universos de vinculación, espacios para asir, juntar y organizar grupos de vínculos.

El ser humano se incorpora a la experiencia de la cultura y la sociedad en su travesía por las redes de relaciones con los otros. Y aún más, la construcción de sí mismo se constituye en la interdependencia, su proceso de subjetivación es la experiencia de inserción en la red social de relaciones humanas. Como afirma D. Najmanovich¹¹: "El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales; es una organización emergente de la interacción de suborganizaciones entre las que se destacan la cognición, la emoción o la acción; que son las formas de interacción del sujeto con el mundo. *El sujeto solo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad*".

Desde saberes y perspectivas disciplinares diversas, como la psicología (Gergen, 1992, 1996) o la antropología (Geertz, 1987), entre otras, la noción de sujeto, la construcción de su identidad ha sido reconocida como un proceso interrelacional permanente. Es en la interacción que se constituye el sujeto, es en la relación que

¹¹. Ibid, p. 64

En el ámbito social es una realidad relacional, estar en la sociedad es un modo de relaciones sociales e interacciones constitutivas. El individuo, desde esta perspectiva, es un ser independiente y discontinuo, que "emerge" de la interrelación y se conecta con el entorno relacional.

estar en un vínculo

Geertz (1987), desde un ángulo antropológico, la concepción de personalidad intencional, cognitiva, emocional integrada y delimitada, se inscribe en un contexto relacional que obra como escenario de fondo, es solo una visión parcial dentro de las posibilidades disponibles en las culturas humanas.

La concepción del yo, tan fundamental para definir al sujeto, es para Geertz una estructura estructurada en la interrelación, es un yo relacional que emerge de la interacción de afecto, cognición y acción con el otro. Son las relaciones que el sujeto establece con el mundo las que crean el sentido del yo (1992: 204).

El mundo es un universo simbólico construido en la interrelación. La cultura humana es el mayor y más incluyente universo simbólico, es una red de sentido y significado (Geertz, 1987) en la cual los sistemas de anudamiento se articulan mediante estructuras de vinculación de los sujetos. Uno de los principios de anudamiento es el lenguaje, símbolo por excelencia de la dimensión relacional. El lenguaje es la primera y probablemente la más fundamental estructura relacional comunitaria. Estar en el lenguaje, *ser en el lenguaje*, es estar en una compleja y decisiva red de vínculos tejida por la especie en su experiencia relacional. "A través de la coordinación relacional nace el lenguaje, y a través del lenguaje adquirimos la capacidad de hacernos inteligibles. Así pues, el lenguaje sustituye al individuo como unidad fundamental de la vida social (Geertz, 1996:309).

En el lenguaje, el individuo es relación. Como individuo su identidad habita en el lenguaje relacional, por eso la identidad es una narrativa relacional (ibid, 231 ss), una historización de lo que hemos sido, de cómo se han ido formando o destruido nuestros microuniversos vinculares. Antes de ser yo, o sujeto, o individuo, se es otro, porque usamos su lenguaje, porque nos nombran con él, porque nos movemos en su mundo de significación, y una vez allí, nominados y nominadores del mundo relacional de Geertz, el yo que siempre implica al otro.

otro, con sus espacios construidos, con sus universos de relaciones organizadas. Cada pertenencia social es la pertenencia a una red de relaciones.

Los vínculos son estructuras que en buena medida pre-existen a la intencionalidad de sus participantes. El mundo de la escuela existe con una organización determinada, lo cual, desde luego, no quiere decir que no sea modificable intencionadamente por sus participantes.

Cada vínculo funciona como un sistema de inclusión, permite a sus participantes entrar o no en diversos grados a sus espacios de relación, a su red. La pertenencia a un espacio relacional está condicionada por la posibilidad de ejercer el vínculo, por la competencia para hacerlo. El vínculo con el universo escolar está definido por la capacidad de actuar con sus reglas, con sus condiciones y posibilidades. Un individuo vinculado a la escuela, se supone, sabe hacer (en diversos grados de logro) lo que la escuela le demanda. Si no puede, o las condiciones no lo favorecen, el vínculo puede debilitarse y, como en el proceso de la deserción, romperse.

La competencia del estudiante en el espacio de la escuela implica adquirir y manejar las normas, prácticas y sentido del vínculo en la red relacional que en ella se maneja. La forma como se ejerza el vínculo, su adecuación al orden de la escuela y la asimilación del sentido que contiene conllevan a determinar el grado de éxito en la experiencia vincular de los estudiantes. Es conveniente afirmar que cada espacio relacional contiene un orden, sentido y practicas que lo definen y que se modifican, pero que están sujetas a la forma como se ejerce el vínculo en el contexto del espacio social global.

Suponemos que no existe una vinculación total a un espacio, no hay vínculos totales. Ningún estudiante está totalmente integrado a la vida escolar. La fuerza y sentido del vínculo está en función del conjunto de los otros vínculos que se dan en la escuela. Si los padres tienen nexos débiles, con al escuela (no solo en su asistencia, sino en su representación) es posible que el vínculo que mantienen los estudiantes pueda afectarse negativamente. Un vínculo se afecta por otro vínculo y está definido por lo que le suceda al conjunto. Esto hace que debemos pensar en la relatividad de los vínculos, por ejemplo, la intensidad de un vínculo escolar puede ser débil en un espacio de vínculos fuertes, o puede ser fuerte, si se encuentra en un espacio donde los otros son menos fuertes y relevantes para los participantes. O sea, ningún vínculo es fuerte o débil sino con relación a otros vínculos con los cuales existe.

Para verlo con un ejemplo: una estudiante que había tenido un vínculo débil con las instituciones escolares de su trayectoria académica previa, al llegar a uno de los colegios con los cuales se trabajó en esta investigación, comenzó a descubrir que tenía ciertas competencias, no valoradas previamente, que funcionaban y le eran reconocidas en el nuevo colegio. Su vinculación, en este espacio de reconocimiento escolar, se vuelve entonces más fuerte y relevante y le da mayores niveles de inclusión a la red de vínculos de la escuela.

Los microuniversos relacionales

La red de un espacio social determinado puede contener diversos tipos de vínculos que se agrupan por determinadas características. En la escuela existen vínculos laborales, académicos, comunicativos, organizativos, etc¹².

Para que un vínculo exista se requiere que los sujetos de la relación lo ejerzan y lo reconozcan recíprocamente. Vale decir que tal ejercicio es de todos los participantes del vínculo, no solo de una de sus partes. Este aspecto es fundamental para conceptualizar la deserción escolar. Si un joven ha quedado excluido por diversas razones del sistema escolar, aun cuando tenga la intencionalidad de reincorporarse, no puede ser considerado como vinculado a la escuela hasta tanto no "ejerza el vínculo", es decir, hasta que no actúe su rol de estudiante.

Esto también nos lleva a pensar en el problema del estudiante que ejerce el vínculo, pero que uno o varios de sus componentes se han debilitado, por ejemplo, el sentido del vínculo; pero que a pesar de ello es un estudiante retenido, *que no puede ser calificado de otra forma porque está en el ejercicio del rol*.

Aunque lo ejerza deficitariamente o con poco sentido, eso no implica que esté desvinculado o que pueda ser pensado como algo más que un desertor "potencial" (y en esa categoría ha sido absolutamente importante para este estudio). Esto nos lleva a considerar que solo hay deserción cuando hay desvinculación del espacio relacional de la escuela. Desde luego, como se ha podido reconstruir durante esta investigación, esto es *un proceso* que puede estar antecedido por determinados comportamientos que tiene el vínculo (pérdida de sentido, tensiones del vínculo, pérdida de sus apoyos familiares o comunitarios, etc).

Las prácticas vinculares siempre se dan en lo que podríamos llamar microuniversos relacionales, que son espacios delimitados que organizan ciertas relaciones, como la familia, la sexualidad, el trabajo o la escuela, entre otras. Toda la experiencia humana ocurre en espacios de relaciones organizadas y delimitadas¹³.

La incorporación del hombre a una red social, a su espacio de significados, es un tránsito por diferentes microuniversos de relación, pequeños espacios con los cuales se vincula. Algunos vínculos permanecen siempre, otros se rompen y recomponen, algunos simplemente no aparecen nunca. La experiencia de la vida humana es la historia de las vinculaciones a estos microuniversos de relaciones, de los sentidos que ha adquirido el vínculo y de sus niveles de permanencia y continuidad. Esta investigación ha abordado la trayectoria del vínculo construyendo historias sobre él, para examinar su desarrollo y avatares en la vida

¹² . Cada sujeto puede pertenecer a diversos espacios de relación, a diversas organizaciones y con distintos tipos de vínculo que también se comportan de forma diferente. Y estas relaciones también se interesectan para modificar tanto al vínculo como a sus participantes.

¹³ . La forma como acotamos cada conjunto de relaciones depende del ángulo con el cual lo enfoquemos, del mapa interpretativo que estemos construyendo, pues finalmente cada espacio de relaciones se intercepta con otros.

de un grupo de estudiantes. Las historias del vínculo hacen visibles los procesos de su constitución y la forma como juega cada una de las dimensiones del estudio en el tiempo, tanto para producir deserción, como para fortalecer la retención.

El vínculo escolar

En la vinculación a la escuela se da un proceso que está en relación con todo el conjunto de la red social del individuo, que existe en una composición de diferentes nexos sociales.

El vínculo de los estudiantes con el microuniverso escolar no se define únicamente por referencia exclusiva a la escuela. Además de la propia institución educativa, la relación con la escuela se juega en la interdependencia de los espacios vinculares del individuo, de la familia y de la comunidad, ellos definen cómo es, cómo se comporta y cómo se desarrolla el vínculo escolar. En este sentido, el vínculo escolar tiene una historia, un *proceso de constitución en el tiempo*, que da cuenta de los movimientos de cada una de estas dimensiones para promover la deserción o fortalecer la retención.

Antecedentes teóricos del abordaje multidimensional

Este estudio aborda la problemática de la deserción/retención como un proceso del vínculo escolar construido en cuatro dimensiones básicas: individuo, familia, comunidad, escuela. Esta manera de pensar el vínculo escolar desde una determinación multidimensional se apoya, en varios aspectos, en un acumulado importante de literatura investigativa previa que la ha abordado en perspectivas similares. Mencionaremos algunos de los principales documentos consultados que contribuyeron, en algunos aspectos importantes, a alimentar el concepto de dimensiones (y su organización) que utilizamos en este estudio¹⁴.

P. Aaron¹⁵ hace una aproximación a la problemática de los estudiantes en riesgo con el interés de construir instituciones más responsables por ellos. Revisa la transformación del concepto de riesgo y propone una definición que reúne lo que denomina las “tres fuerzas educadoras” que actúan de manera simultánea: escuela, familia, comunidad. Es en estos espacios en donde, para Aaron, se conectan los individuos con sus ambientes escolares.

¹⁴ . Aunque la procedencia de los documentos consultados es básicamente norteamericana, suponemos que esto no es un límite para esta investigación, al contrario, es un respaldo significativo el apoyarse en investigadores con trayectoria fuerte en el tema de la deserción. Sobre todo si se considera que cada uno de los documentos consultados hace parte de estudios, ensayos y reflexiones detalladas, extensas en el tiempo y con revisiones amplias de antecedentes investigativos. Así mismo, casi todos, son documentos de alto valor en investigación educativa, accesibles e indexados por el reconocido Educational Resources Information Center (<http://www.accesseric.org>).

¹⁵. Aaron, P. 1999. Making Schools More Responsive to At-Risk Students. En ERIC/CUE Digest Number. 60.

Considerando la problemática de la deserción, a través de diversos estudios longitudinales en Norteamérica, W. Schwartz¹⁶ encuentra que ella está relacionada con características como la situación marital de sus padres, la estabilidad del hogar, las experiencias escolares, las actitudes y las expectativas. Como "razones" para la deserción Schwartz afirma que los problemas (que el autor define como factores) escolares y los personales se combinan para producirla.

Desde una perspectiva cuantitativa, R. Rumberger¹⁷ desarrolla un estudio sobre la deserción en la escuela secundaria. El autor, basándose en la investigación de antecedentes, afirma que la deserción responde a una amplia variedad de factores que agrupa en tres áreas generales: 1) entorno familiar, 2) características de la escuela y 3) características individuales (género, raza, aspiraciones, actitudes, trabajo, etc).

Refiriéndose a la prevención de la deserción E. Nelson¹⁸ perfila un patrón general de los desertores: bajo logro académico y problemas sociales y emocionales. El autor hace un extenso inventario de características de este patrón dentro de las cuales se destacan: una historia de transferencias y cambios entre sistemas escolares; un sentido de no-pertenencia a la escuela como un conjunto; una creencia a que se tienen muchos problemas para poder culminar los estudios; y familias en donde otros miembros han desertado de la escuela.

Analizando la perspectiva que tienen los desertores sobre su abandono escolar, N. Beekman¹⁹ hace una revisión de literatura a partir de la cual afirma que existen tres grandes razones que se han encontrado entre los estudiantes desvinculados: a) un desagrado por la escuela y una visión de que ésta es aburrida y poco relevante a sus necesidades. b) bajo logro académico y c) una necesidad de dinero y un deseo de trabajar tiempo completo.

J. Gaustad²⁰, por su parte, basándose en un acumulado importante de estudios previos, considera que los principales factores asociados a la deserción son el nivel socioeconómico del estudiante, su localización, su comportamiento escolar y su logro académico. Gaustad, a partir de un estudio de Frase²¹, enfatiza sobre lo académico como uno de los factores fundamentales para la deserción: entre ellos señala el haber recibido una enseñanza deficiente, el estar en sobriedad para su curso, el haber repetido un grado y el fallar a clase por razones distintas a una enfermedad.

¹⁶ . Schwartz, W. 1995. School dropouts: new information about an old problem. En ERIC Clearinghouse, Digest Number 109.

¹⁷ . Rumberger, R. 2000. Why students Drop out of middle school. University of California, Santa Barbara. Doc. WWW.

¹⁸ . Nelson, E. 1985. Dropout prevention. En Eric Clearinghouse on Educational Management, Digest Number 40.

¹⁹ . Beekman, N. 1987. The dropout's perspective on leaving school. En Eric Clearinghouse on counseling and personnel services, Ann Arbor, Michigan.

²⁰ . Gaustad, J. 1991. Identifying potential dropouts. En Eric Clearinghouse on Educational Management, Eugene, Oregon.

²¹ . Frase, M. 1989. Dropout rates in the united states: 1988. Washington, D.C. National Center for education statistics.

Adicionalmente, existen dos temas muy importantes en Gaustad; el primero, la forma de definir la deserción habida cuenta de la dificultad para no confundirla con trasferencias de estudiantes difíciles de monitorear. El segundo, apoyándose en Finn²², es el hecho de que aunque existe un número significativo de factores correlacionados a la deserción, esto no significa que sean su causa directa.

L. Magdol²³, revisando una abundante literatura previa, realiza un ensayo sobre los factores involucrados en el éxito académico de los adolescentes y refiere su abordaje como una perspectiva "ecológica" que considera diferentes ambientes que influyen en el desarrollo del adolescente en la vida escolar

La autora identifica un detallado grupo de factores que afectan el logro en la vida académica de los adolescentes, o lo que en nuestras palabras llamaríamos lo que debilita el vínculo escolar. En un sentido muy próximo al nuestro, Magdol hace un inventario detallado del nuestro. Estos factores son: 1) individuales: pobre autoconcepto y bajo sentido de autocontrol; deficiente nivel de involucramiento en la vida escolar; problemas de comportamiento, agresividad e indisciplina; abuso de alcohol y drogas; comportamiento delictivo; estilos de aprendizaje. 2) familiares: bajo nivel socioeconómico; pertenencia a minorías étnicas; padre o madre soltera o putativo; madre trabajadora; bajos niveles de expectativas de los núcleos parentales sobre la escuela; deficitarias pautas de crianza. 3) los pares: carencia del reconocimiento de los pares; amigos con problemas escolares; amigos con actitudes negativas hacia lo escolar. 4) la escuela: bajo nivel de compromiso y pocas expectativas de los profesores hacia sus estudiantes; currículos inflexibles y cerrados a la innovación; pérdida de los servicios de consejería para los estudiantes en riesgo; cambios institucionales; débil soporte administrativo; distritos escolares grandes (o sea organización geográfica de la prestación del servicio educativo); escuelas grandes; baja participación estudiantil en actividades extracurriculares; clima escolar negativo; bajo nivel de involucramiento de los padres. 5) trabajo de los estudiantes: temprana vinculación a actividades laborales; jornadas laborales largas para los estudiantes trabajadores. 6) comunidad: bajo nivel socioeconómico de la comunidad y pérdida de recursos comunitarios (debilitamiento de la vida comunitaria).

En esta breve revisión de literatura se destaca una permanente necesidad de abordar la deserción como un problema delimitado. Es indiscutible que la organización del problema investigativo a través de un análisis de un juego de factores determinantes es una estrategia bastante frecuente. Magdol, con su abordaje por ambientes que determinan el éxito académico nos ofrece una de las más importantes antecedentes de apoyo a nuestro enfoque de las dimensiones. Común a todos ellos, éste estudio utiliza una clasificación del problema desde una determinación multidimensional. Aunque en la investigación utilizamos indistintamente el término factor, nunca lo asumimos más allá o como algo diferente del concepto de dimensión que hemos expuesto en este capítulo. Hemos preferido utilizar más el término dimensión que factor, para señalar cómo

²² . Finn, Ch. 1987 (Spring). "The high school dropout puzzle". En The public interest 87.

²³ . Magdol, L 1992. "Factors for adolescent academic achievement". En Technical report, No. 3. University of Wisconsin Madison.

el problema tiene una "extensión" determinada, un "cuerpo compuesto" por diversas magnitudes entrelazadas e interdependientes (en el sentido en que ya se ha observado lo relacionado con la red y los vínculos). A continuación precisaremos cada una de las dimensiones con que trabajamos el análisis/interpretación de esta investigación.

♦ **Dimensión del individuo**

Como se ha expresado, la categoría individuo es aquí un concepto relacional. Sin embargo esta perspectiva que hemos asumido no nos permite definirlo como unidad mínima de la relación. Si eso fuera posible la unidad mínima serían las relaciones que lo estructuran. Desde luego que para que haya vínculo se requiere que hayan individuos, pero el individuo es un lugar relacional que refiere siempre a la estructura de vínculos en la cual se encuentra.

Cada una de estas dimensiones de la vida individual juega sobre el vínculo escolar. La estructura de la personalidad, el autoconcepto, las formas de relación social que han desarrollado los individuos, la forma como representa su futuro, etc, son parte del vínculo escolar. En este aspecto, ha sido muy relevante para el análisis considerar las implicaciones que tienen para el vínculo las representaciones que los niños y jóvenes construyen sobre el microuniverso escolar en relación con su propio proyecto de vida.

♦ **Dimensión familiar**

Es uno de los principales agentes socializadores de los sujetos. Está estructurada como una organización de relaciones de diversa índole que cumplen una labor afectiva, protectiva (socioeconómica) y normativa. En sí misma es un microuniverso conectado e interdependiente con su medio y su contexto cultural. En su interior se construyen y articulan diversos aspectos de los vínculos del sujeto con otros espacios relacionales, entre ellos la escuela.

El grupo familiar es en principio un sostén del vínculo escolar. La manera como el grupo familiar se lo represente, el significado que le asigne, las posibilidades materiales de soportarlo, juegan de manera directa en la dinámica vincular de los sujetos con la escuela. De la misma manera, los ambientes emocionales de la familia, las dinámicas de relación y vinculación entre sus miembros afectan el desarrollo y las posibilidades del vínculo escolar. La inserción en la estructura económica, el bienestar material que pueda brindar a sus miembros, es fundamental como factor posibilitador de los vínculos escolares de sus miembros.

Los microuniversos familiares que se encontraron en la investigación muestran una diversidad importante tanto en su composición como en sus dinámicas. Sin embargo son visibles los efectos de la crisis económica sobre la estructura familiar y sobre las condiciones para soportar el vínculo de los escolares. Igualmente son grupos familiares que cambian de manera frecuente. A través del seguimiento de las historias del vínculo de los estudiantes se pudo observar la desintegración-recomposición permanente de las agrupaciones parentales. La frecuente jefatura económica y simbólica de la mujer, la ausencia reiterada del

padre, los conflictos afectivos y la recurrencia del maltrato sobre los niños y los jóvenes, fueron constantes a través de población estudiada.

Se observaron diversas formaciones familiares. El cambio de su composición y dinámica es tal que en algunos momentos hemos entrado en cuestión con la utilidad descriptiva e interpretativa de continuar hablando de "familia", o incluso del plural "familias", que tampoco parece ser justo. El cambio que sufren en ciertos momentos es tan decisivo que la categoría de familia parece no corresponder en ningún sentido justo a la realidad descrita. El objeto ha cambiado a ciertas formas que ya no cabe en la definición de la categoría familia, ya es otro objeto, otro tipo de organización de las relaciones. Quizás entonces deba decirse grupo primordial, o grupo socioafectivo primario o de base, u otro similar, pero más preciso y ajustado a ciertas realidades.

♦ **Dimensión de la comunidad**

Las comunidades son tejidos que juntan, en los espacios culturales y territoriales, distintos espacios relacionales (culturales, económicos, socioafectivos, etc), o partes de ellos. La comunidad es una zona cercana de pertenencia a grupos mayores que las familias y que pueden significar un marco de identificación simbólica colectiva.

Cada espacio comunitario juega en la constitución y desarrollo del vínculo escolar. Por lo general en este proyecto hemos considerado dos aspectos. La forma en cómo el contexto facilita material o simbólicamente el vínculo escolar y la manera como sus cambios afectan a los grupos familiares para equilibrarlos o desequilibrarlos en relación directa con el vínculo escolar.

♦ **La dimensión de la institución escolar**

La institución escolar es una organización cuyos componentes se interrelacionan para producir dinámicas específicas, "ambientes escolares", o sea, formas de vivir una institución. Los espacios escolares juegan en un amplio rango de posibilidades en la definición del vínculo escolar. Para delimitarlos y para comprenderlos mejor en este proyecto hemos señalado dos dimensiones básicas (interrelacionadas) de la escuela que la constituyen como institución: la dimensión organizativa y la pedagógica²⁴.

1. La dimensión organizativa: con esta categoría se alude a la manera como se organiza la escuela en tanto ambiente de relación profesoral. Aquí hemos considerado que sus principales dinámicas, sus formas de suceder, se dan en la relación grupal profesoral (roles, grupalidad, pertenencia, liderazgos, etc); en la práctica de la gestión (el comportamiento como organización de metas, mecanismos y prácticas de dirección) y, finalmente, la dinámica de relación con el entorno (la forma como interactúa con el contexto).

²⁴. Los componentes y estructura de esta dimensión del vínculo escolar se puede visualizar en la Matriz de Exploración Institucional del capítulo Metodológico.

2. **La dimensión pedagógica:** La dimensión pedagógica es un lugar de referencia extenso que hemos circunscrito en este estudio a su representación entre los actores. Para explicarlo mejor consideremos lo siguiente: en el sentido de Eloísa Vasco²⁵ la pedagogía es un saber que, desde la perspectiva fundamental del propio maestro, remite a un quehacer específico: el enseñar²⁶. En la perspectiva de esta investigación la dimensión pedagógica del vínculo escolar tiene entonces una doble entrada. Para los docentes está dada por el enseñar y para los estudiantes por su experiencia de aprendizaje. Es una experiencia con dos lugares de representación que definen la forma como es asumida.

En la realidad, desde los reportes de profesores y estudiantes la experiencia excede esta definición y en algunos momentos solamente la cubre parcialmente. En otras palabras, para los estudiantes su experiencia escolar está dada por una relación de aprendizaje, pero a la vez por una relación con sus pares, con su propia identidad en el espacio escolar y con los maestros.

Durante este estudio, el abordaje de la dimensión pedagógica estuvo centrada en recuperar la práctica de los actores desde su propia representación. Aunque existió una variación: para 6 instituciones del estudio inicial esta recuperación de la representación estuvo basada en sus propios reportes; para la fase donde se adicionaron 3 colegios se complementó con observaciones en el aula²⁷. El objetivo no era definir los detalles de los modelos pedagógicos o establecer una taxonomía y compararla (ello daría para una investigación mucho más extensa en el tiempo y en el abordaje), o en "probar" si la representación de los maestros correspondía a su ejercicio, sino, en función del problema investigado, lo que pretendimos fue recuperar la forma como la experiencia pedagógica era representada por profesores y estudiantes en la cotidianidad del encuentro del aula y a partir de ahí profundizar en temáticas relevantes. Las voces de estos dos actores se encontraban para darnos una aproximación a como "operaba" la representación de lo pedagógico en el escenario de la deserción/retención.

La deserción/retención: un proceso del vínculo escolar

La relación entre las dimensiones ha sido uno de los sentidos más relevantes durante esta investigación. Hemos realizado un análisis con las categorías

²⁵ . Vasco, E. S.F. "El saber pedagógico y la pedagogía". En E. Vasco, Maestros, Alumnos y Saberes. Bogotá, Magisterio. pp.17 ss.

²⁶ . Mockus y otros reconocen que uno de los tres sentidos que tiene la pedagogía es justamente su dimensión de práctica: la pedagogía, afirman los autores, es una delimitación de las formas de ejercer el oficio de educador. El primero de los sentidos que los autores reconocen es también complementario a esta delimitación: la pedagogía como "conjunto de saberes propios del oficio del educador". Para esta investigación esa última afirmación es muy útil por cuanto al preguntar al maestro por la representación de su experiencia lo que estamos indagando es por la representación de un saber construido sobre su práctica. Ver A. Mockus et al. 1995. Las fronteras de la escuela. Bogotá, Magisterio. p.13 ss

²⁷ . Por la propia experiencia investigativa la posibilidad de que un agente externo pueda entrar al aula de clase plantea serios problemas de relación con las instituciones y los maestros. El aula tiene por lo general una territorialidad muy fuerte dada por el maestro; es en ella en donde se juega su mayor espacio de competencia y por ello tiende a generar una demarcación concreta. Para evitar generar una experiencia de invasión la entrada al aula se preparó progresivamente para no causar ruidos o alteraciones que afectarían el curso de las relaciones con los grupos profesoriales.

emergentes, dejando visible el amplio juego de interrelaciones que se da entre los factores, pero sin considerar que tanto aluden a una forma o tipo de relación específica y diferenciada. En otras palabras, su taxonomía demandaría un tiempo bastante extenso y su utilidad no estaría garantizada. Sin embargo, una organización aproximada se realiza en el tema de los perfiles comparativos, probablemente allí es donde mejor se observa una clasificación consolidada de la deserción/retención.

La interrelación entre dimensiones, las múltiples posibilidades que allí se abren, unido al hecho de que todo vínculo escolar es una construcción en el tiempo, nos permite considerarlo como un proceso. En esa medida, la deserción, caracterizada como la ruptura del vínculo, no es un evento. Aunque se manifieste como un acto particular, su ocurrencia corresponde a las dinámicas de interrelación de las dimensiones que lo determinan y a la forma cómo ha existido en el tiempo. Igual sucede con la retención, es una forma en que el vínculo existe de acuerdo con un proceso en el cual se ha construido.

Aunque utilizamos las categorías **deserción** y **retención** durante la investigación, solo lo hicimos por razones descriptivas, de exposición y en acuerdo con el lenguaje de la literatura previa. Fueron sido categorías importantes porque nos permitieron clasificar la población de los sujetos de acuerdo con su relación con el vínculo, según una escala simple que definía al estudiante como **RETENIDO**, **DESERTOR POTENCIAL** Y **DESERTOR ACTUAL** (dependiendo de criterios derivados de la forma cómo se había comportado su vínculo escolar históricamente). De esta manera, si redefinieramos la terminología, más que deserción/retención hablaríamos de vinculación/desvinculación escolar.

Por otra parte, para hacer visible el encuentro de esta lectura, construida sobre el desarrollo de la investigación realizada, con el universo emergente de la experiencia de campo, se organizó el análisis en una matriz inductiva/deductiva que interrelacionaba las dimensiones del vínculo. Esta matriz la denominamos del Proceso del Vínculo.

Matriz del Proceso del Vínculo

FACTORES	COMPORTAMIENTO DEL CONJUNTO	VINCULADOR o DISPARADOR	CARACTERIZACIÓN DEL VÍNCULO
Estudiante 1			
Estudiante 2			
Etc.			

Esta matriz, eje central, herramienta de análisis y organizador de la información, da cuenta del análisis del vínculo como un proceso de articulaciones complejas. El primer elemento de esta matriz describe la existencia de los factores, hace un inventario de ellos y de las formas en que se asocian.

La segunda casilla, analiza el comportamiento del conjunto de factores, es decir a la forma cómo se relacionan entre sí. La tercera casilla da cuenta de una categoría que consideramos muy importante en relación con la literatura previa

sobre el tema de la deserción. Es la categoría del DISPARADOR. Lo entendimos como el motivo reportado de la ruptura del vínculo escolar. En la investigación sobre el tema tiende a asimilarse el disparador de la deserción con las causas. Si la deserción es un proceso no pueden existir explicaciones lineales de la investigación, aunque es cierto que puedan presentarse comportamientos "lineales" y secuenciales de los factores para producir la desvinculación. El disparador responde a la pregunta de por qué y en los estudios cuantitativos hasta allí puede llegar la "indagación" (tal vez la interpretación vaya un poco más lejos).

Para esta investigación ese "porque" no siempre explica la ruptura del vínculo. Sobretudo si se comprende que no es precisamente un factor solo y aislado el que produce la ruptura, incluso, si miramos su comportamiento, cuando un factor es más visible en el proceso de ruptura, los demás, aunque no estén presentes en la explicación juegan, desde su invisibilidad un papel determinante. Por ejemplo, si el factor económico de la vida familiar es el preponderante para la desvinculación, cabe preguntarse cómo jugó la escuela ahí. Es posible suponer que su papel de "espectador" ya es una función dentro del proceso de desvinculación.

En el mismo sentido, en la medida en que deserción/retención se ha tomado como un proceso del vínculo escolar, aparte del disparador de la deserción, también hemos considerado como categoría analítica el elemento reportado como VINCULADOR para la población de retenidos. El disparador es factor fácilmente visible, por su carácter eventual; no así el VINCULADOR. Aunque los estudiantes pueden reportar que están en el colegio porque los matricularon o les gusta, el verdadero elemento vinculador solo lo da el análisis de la relación de los factores, pues en el segundo caso, en el del gusto, el elemento vinculador bien podría ser la familia o la institución la que ha favorecido la permanencia del vínculo.

Las herramientas para construir la matrices

Este capítulo ha sido el último de este informe, el "punto de llegada", no solo en su escritura, sino en su concepción. Sus componentes fueron construidos en el escenario de una tensión siempre presente de pensar el problema de la investigación dentro un proceso que fue a la vez intervención. Tuvimos la intención de hacer explícitas las principales estrategias de lectura e interpretación que realizamos en este proceso investigativo. No siempre es posible poder visualizar cómo se está pensando el problema sino hasta el final, y aún así siempre es incompleto.

Por demás, es importante que este capítulo sea comprendido en su dimensión de "estrategia" conceptual para pensar el problema, de ahí que buena parte de su traducción concreta esté en las matrices que se utilizaron para organizar e interpretar la información. Estas matrices están en el capítulo metodológico. Fueron matrices reconstruidas varias veces, atendiendo a la naturaleza y contenidos del trabajo de campo. La matriz final, la del proceso, citada en este capítulo, fue la que finalmente permitió pensar el problema investigativo; fue la matriz eje.

Durante la fase de adición de los tres nuevos colegios, esta matriz fue realizada con mucho mayor detalle, pues finalmente a ella se había llegado con la experiencia de los seis colegios iniciales. En últimas, estas matrices son la traducción más fiel de nuestra intención de ser “usuarios de teoría”, como lo declaramos al comienzo, pues ellas fueron construidas en buena medida con las herramientas conceptuales que en este capítulo intentamos explicitar.