

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

**Presentado a : Secretaría de Educación de Bogotá,
Dirección de Apoyo Comunitario**

Elaborado por: Fundación Restrepo Barco

**Elsa Castañeda Bernal
Margarita Echeverri B.
María Camila Mora
Constanza Ramírez
CONSULTORAS**

Santafé de Bogotá, julio del 2000

CONTENIDO

1. Marco conceptual

- 1.1 Marco de referencia teórico**
- 1.1 Marco conceptual de interpretación**

1. Metodología

- 2.1 Sobre el proceso**
- 2.2 Metodología de recolección, organización e interpretación de la información**

1. Diagnóstico

- 3.1. Sobre la localidad**
- 3.2 Sobre cada una de las instituciones estudiadas**
- 3.3 Sobre las instituciones estudiadas**

ANEXOS

- Cuadros de categorización**
- Registros por institución**

PROYECTO FOMENTO DE LA RETENCION ESCOLAR

Localidad18: Rafael Uribe Uribe

-Informe final-

Elsa Castañeda Bernal
María Margarita Echeverri B.

MARCO CONCEPTUAL

La problemática general de investigación que orientó el proyecto está centrada en **comprender, desde la perspectiva de calidad de la educación, la cultura escolar de las instituciones educativas estudiadas y sus posibles vinculaciones con la retención/deserción escolar.**

En tal sentido, las categorías teóricas que se trabajaron desde la formulación misma del proyecto fueron: Calidad de la educación y Deserción escolar y, en la medida en que se fue contrastando el problema con la realidad fue necesario clarificar conceptualmente las categorías Cultura Escolar y Exclusión Social vinculadas con la Calidad de la Educación.

1.1. Marco de referencia teórico

Calidad de la educación

Aunque si bien es cierto que no hay un concepto unívoco de calidad de la educación en cuanto “es un concepto dinámico que varía de acuerdo con circunstancias históricas y sociales, y que tienen que ver con una serie de elementos culturales y teóricos relacionados, a su vez, con quienes plantean la definición. Para el desarrollo de su trabajo de evaluación de la calidad de la educación, SABER ha adoptado una definición que se constituye en un acercamiento a lo que se desea que el sistema educativo promueva y produzca. Esta definición es la siguiente: calidad de la educación es el grado de aproximación entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se la considera como el grado de

aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo y el logro de la población estudiantil”¹

En la medida que se entró en contacto con las instituciones estudiadas y se fue observando la situación de pobreza de los estudiantes y sus entornos sociales y la precariedad de las instituciones escolares, se hizo necesario ir operacionalizando el concepto de calidad de la educación y vinculándolo con el concepto de exclusión social y educación.

1.1.2 Calidad de la educación y exclusión social

Es evidente que aunque contemporáneamente es indiscutible el papel de la educación en el crecimiento y la disminución de las desigualdades sociales y económicas, el hecho de que los niños y jóvenes estudiantes, hombres y mujeres de esta localidad abandonen tempranamente el sistema educativo para ingresar al mundo del trabajo informal los empuja a que queden atrapados en el círculo de la exclusión y la marginalidad en tanto al ser precarias la cantidad y la calidad de la educación acumulada, también lo son los niveles de competitividad para ajustarse a la multiactividad² y el cambio que impone el mundo actual.

En tal sentido, hay consenso acerca de la interacción entre educación, desigualdad y crecimiento, que para Colombia significa la desigualdad en la cantidad y calidad de la educación, en cuanto la cobertura de la educación primaria esta es del 95% mientras que la secundaria no supera para el mejor de los casos el 85% de la población de jóvenes entre 12 a 17 años, mientras que la inequidad ha impedido que la creciente incorporación a la educación de grupos de población antes excluidos, se haga a servicios de igual calidad. La segmentación resultante reproduce y en algunos casos refuerza la inequidad.

¹ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. 1995 *La calidad de la educación un asunto de todos*. Santafé de Bogotá, Serie documentos especiales, SABER Sistema Nacional de Evaluación, MEN, p.11

² Las tendencias de desarrollo del mercado del trabajo y de la vida misma en el presente y presumiblemente en el futuro llevan a introducir el concepto de multiactividad como la necesidad de educarse a lo largo de la vida tanto para el trabajo productivo, como para la convivencia social armónica, la creación intelectual y artística y el desarrollo personal, que aunque si bien no son responsabilidades exclusivas de la institución escolar si encuentran en ella el nicho propicio para su formación y desarrollo.

Por ello, no sorprende que el conjunto de factores que inciden en el bajo rendimiento, la repitencia, la deserción escolar, se concentren en los sectores urbanos marginales y rurales.³

Al revisar los estudios nacionales sobre calidad de la educación medida en términos cuantitativos (deserción, retención, repitencia) es alarmante la inequidad, en tanto la cobertura neta en secundaria, en la perspectiva nacional variaba para 1998 entre el nivel más bajo: 42% hacia el nivel más alto: 81%. Así mismo, nacionalmente la educación acumulada antes del retiro de la escuela es cada vez mayor en tanto la deserción con algún año de secundaria bajó del 28 al 21%. No obstante, los estudios nacionales e internacionales han demostrado que la desigualdad por efecto de las diferencias en años de educación, se agudizada por la desigual distribución de calidad de la educación que discrimina contra los estudiantes de menores ingresos y del campo⁴.

En cuanto a la desigual distribución de la calidad de la educación, estudios nacionales de corte cualitativo muestran que la escuela colombiana, especialmente la de los sectores populares, enfrenta serios problemas en su intento de ser la institución social privilegiada para lograr la inclusión social, en tanto maneja un conocimiento obsoleto e ineficaz e intenta formar ciudadanos para una sociedad democrática por medio de esquemas totalmente autoritarios, obstaculizando el acceso de los estudiantes a la modernización de la sociedad⁵. Así mismo, en numerosos países latinoamericanos, incluyendo a Colombia, se asiste a un creciente proceso de emergencia y fortalecimiento de culturas juveniles, a través de producciones y consumos culturales que tienen lugar en círculos diferentes a los escolares. En tal sentido, la falta de adecuación del modelo de escuela secundaria a las características de los nuevos grupos y sectores sociales que ahora asisten a ella y la falta de consideración de la existencia de nuevas necesidades y demandas generadas por los procesos de globalización de la economía y mundialización de la cultura, pero también de la importancia de fortalecer la cultura propia, son

³ República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación-PNUD *Informe de la misión social*. Santafé de Bogotá, 2.000, p. 73

⁴ DNP-PNUD, op.cit. p.92

⁵ PARRA Sandoval, Rodrigo; CAJIAO, Francisco; CASTAÑEDA, Bernal Elsa; PARODI, Martha Luz. 1995, *Proyecto Atlántida: Adolescencia y escuela, Conclusiones y Recomendaciones*. Santafé de Bogotá, Fundación FES, tercer mundo Editores, Colciencias, p.23

factores relevantes a la hora de interpretar las razones de la deserción y de los bajos logros de aprendizajes⁶.

Al clarificar desde la literatura la relación entre calidad de la educación y exclusión social, fue posible realizar muchas de las interpretaciones que se presentarán en el capítulo de diagnóstico.

1.1.3 Retención/deserción escolar

Desde la perspectiva empírica, el recorrido del camino que han seguido los estudios que intentan explicar o comprender el fenómeno de la retención/deserción pasan en la década de los 70 del concepto de expansión de la educación al de calidad de la educación, referenciando entre otros, el estudio de repitencia realizado a nivel latinoamericano en la década de los ochenta por Shieffelbeim y Heikkinen, quienes llaman la atención sobre la magnitud del problema fundamentalmente en los primeros grados de la escuela primaria con algunas variaciones poco significativas entre los países estudiados. Por su parte, el estudio de repitencia en Colombia llevado a cabo por Armando Loera y Noel McGinn en 1991 para el programa saber del MEN, indica que la situación de repitencia no presenta los síntomas de alarma señalados por el estudio de Shieffelbeim y Heikkinen. Sin embargo, los niveles de repitencia encontrados resultan preocupantes sobre todo porque permiten suponer que el fenómeno es más agudo en sectores sociales deprimidos y además es la causa más frecuente del abandono de la escuela. Es decir que los niños y las niñas que repiten grados, terminan desertando⁷.

A partir de este estudio podría pensarse entonces que la cadena de la deserción se inicia en el bajo rendimiento académico, pasando por la repitencia y llevando finalmente a la deserción. Así mismo, en dicho estudio quedó en claro que el principal problema de Educación Básica en Colombia es el de la baja calidad de los logros académicos de los alumnos y que aunque la repitencia escolar presenta índices inquietantes, es solamente una de las

⁶ BRANSLAVSKY, Cecilia. *El currículo de la educación secundaria en América Latina*. Buenos Aires, septiembre 2 y 3 de 1999, en: Información e innovación, número 101, diciembre de 1999. Edición en Español: OREALC, Santiago, Chile

⁷ MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. 1993, Informe Repitencia, Santafé de Bogotá, colección SABER Sistema Nacional de Evaluación, MEN, instituto para le desarrollo de la universidad de Harvard, CIUP, 15 p.

manifestaciones del fracaso de la escuela en el cumplimiento de su función social, más aun si ni siquiera los alumnos promovidos alcanzan el 50% de los logros académicos esperados.

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

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

⁸ TURBAY Catalina; CALVO, Gloria y LUQUE, Fernando. *Causas de Deserción de la Educación Secundaria y Rutas Educativas, Formativas y Ocupacionales Posteriores a la Deserción, según Género. Estudio de Casos en Bogotá, Medellín y Cali.* (Material Policopiado). Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia-FONADE. Santafé de Bogotá, 1994.

1.1.4 Cultura escolar

Aunque si bien era claro desde la formulación del proyecto que el ámbito donde se hace visible el fenómeno de la deserción/retención es en la cultura escolar en la medida en que se hizo contacto con las instituciones se vio la necesidad de precisar este concepto.

Para efectos del diagnóstico, la cultura escolar fue entendida a la manera de Pérez Gómez como el complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la *cultura crítica*, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica* reflejada en las concreciones que constituyen el *currículum*; los influjos de la *cultura social*, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la *cultura institucional*, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la *cultura experiencial*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.⁹

1.2. Marco conceptual de interpretación:

Las categorías conceptuales utilizadas en el diagnóstico, fueron las descritas en el punto anterior.

Aunque el camino investigativo estaba marcado por las categorías teóricas propuestas por Pérez Gómez: *cultura crítica*, *cultura académica*, *cultura social*, *cultura institucional*, y *cultura experiencial*, los énfasis en las indagaciones en cada una de las escuelas, tuvieron una puerta de entrada diversa como se explicará en el capítulo metodológico.

Para orientar las indagaciones sobre los factores asociados a la retención escolar se construyeron para cada institución estudiada matrices a tres columnas (ver anexo 1) que contenían:

Columna 1: Categoría de indagación. Utilizando como organizador el concepto de cultura escolar planteada por Pérez Gómez, se relacionaron allí,

⁹ PEREZ Gómez, Angel I. 1998, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, ediciones Morata, p.11-17

expresiones de los docentes, directivas y estudiantes sobre los factores que ellos consideraban que estaban asociados a la deserción/retención.

Columna 2: actores con el que se realizaría la indagación: Estudiantes, docentes, padres de familia, directivas, documentos y archivos

Columna 3: técnica e instrumento con las cuales se recogería la información y se profundizaría el trabajo de campo: entrevista a profundidad, observación, grupos focales, revisión de documentos y archivos.

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

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

Además de la emergencia de categorías, se hizo necesario construir un marco conceptual de interpretación, que además de involucrar las categorías teóricas descritas, posibilitara clarificar desde que lugar conceptual se estaban leyendo los registros levantados durante el trabajo de campo.

En tal sentido, se definió que el centro del debate conceptual del presente proyecto de investigación/acción se ubicaría en las relaciones entre calidad de la educación y desigualdades sociales, en tanto se propone durante la etapa de

acción intervenir sobre el eje temático de la deserción escolar, mediante el mejoramiento de la calidad de la educación que ofrecen las escuelas, consideradas como el escenario propicio para romper con el círculo de exclusión y marginalidad que genera en los niños y en los jóvenes de los sectores populares el hecho de permanecer en una escuela que no brinda muchas opciones para la construcción de proyectos de vida o abandonarla para acceder al mundo del trabajo sin las herramientas personales, culturales y sociales necesarias para ajustarse a los cambios que impone el mundo actual.

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

La urgencia de pensar entonces en una escuela para la vida es inminente en tanto “el currículo de la educación formal, básicamente el de la secundaria, en América Latina, de conjunto con las nuevas tendencias de la economía obligan a plantearse muy intensamente la cuestión de las finalidades de la educación Secundaria. Parte de sus modalidades estaban orientadas para formar para un trabajo, en el marco de opciones de especialización que se definían a los 12 e incluso a los 15 años. Pero, actualmente ¿es necesario, posible e incluso deseable que la educación secundaria acepte formar para el mercado de trabajo cuando éste parece no tener espacio para incorporar a todos los jóvenes que egresan de ella? En la última década cobró fuerza la posición según la cual la educación secundaria no debe asumir como un desafío propio la formación para un puesto de trabajo, sino más bien la formación para el trabajo. Es probable que haya que ser más audaz y plantear que la educación –toda ella– debe formar para la multiactividad: para el trabajo productivo, la creación cultural, la vida social armónica, la vida familiar, etc.; y la alternancia entre periodos de predominio de uno u otro tipo de actividad a lo largo de una misma vida.”¹⁰

¹⁰BRANSLAVSKY, Cecilia, op., cit. p.3

En consecuencia, la idea fuerza que articula el marco conceptual de interpretación es la de **Educación para la Vida**, pensada en términos “que permita a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí y realizar su proyecto personal”¹¹, no sólo como estudiante sino también como docente.

Será entonces urgente y necesario construir nuevas realidades educativas que incorporen a los profesores como actores protagónicos pero no exclusivos del cambio, que comprenda que los estudiantes no son un conglomerado homogéneo, sino un conjunto de grupos de personas con intereses y necesidades diversas. Así mismo, sería necesario pensar también en “los aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores¹²

Por tanto, las interpretaciones que se presentarán en el capítulo diagnóstico, se realizarán a la luz de lo expuesto en este capítulo

¹¹ DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, España, Santillana, ediciones UNESCO, 1995, p. 95

¹² DELORS, Jacques. op., cit., p. 18

2. METODOLOGIA:

2.1 Sobre el Proceso:

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

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

Dado que el proyecto Fomento de la retención escolar, se planteó como un proyecto de investigación acción, el diseño de la fase investigativa fue pensado de manera tal que los diversos actores escolares (directivos, padres de familia, estudiantes) fueran a la vez actores e investigadores de su propia realidad. Esto implicaba que la intervención se iniciaría desde la fase misma de investigación, en cuanto los llevaría a observar, sistematizar, interpretar y reflexionar sobre su quehacer educativo cotidiano.

Desde esta perspectiva conceptual y obedeciendo a las rutas investigativas trazadas, se seleccionaron las instituciones a ser estudiadas, se conformaron los equipos de investigación institucionales y se decidieron las estrategias metodológicas.

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

Dicho replanteamiento correspondió a la negativa de algunas de las instituciones seleccionadas por la SED¹³ para llevar a cabo el proyecto, donde sus Directivos argumentaban que *la deserción en sus instituciones era bastante baja según los registros internos, por lo cual no se justificaba un estudio de esta naturaleza, y además, porque para este año tenían una serie de proyectos que les impedía trabajar en uno más*¹⁴.

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

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

- Grados: Básica primaria o secundaria completa y/o primaria y secundaria
- Jornadas: mañana, tarde y única
- Estrato: 1, 2 y 3
- Población estudiantil: masculina, femenina y mixta.
- Índices de deserción escolar.¹⁵
- Interés de la institución educativa de participar en el proceso.

¹³ Entre ellos el CED Molinos – Marruecos, CED Bravo Paz.

¹⁴ Se podrían leer las negativas de las instituciones como “Resistencia” a la entrada de propuestas nuevas que generen algún tipo de cambio. Cambios que modificarían de alguna manera sus formas de operar, de fluir. Formas que se traducen en ganancias institucionales en la medida en que sostienen un orden social que les permite mantenerse dentro del orden social.

¹⁵ Es necesario tener en cuenta que los registros de las escuelas no eran efectivamente muy altos en dicho indicador, debido al subregistro o no registro de los desertores/as. Un ejemplo de este aspecto se observó en algunas de las escuelas donde los niños y jóvenes hombres y mujeres que se van de la institución educativa son reemplazados inmediatamente por algún otro que necesite el cupo. Así, al finalizar el año el número de estudiantes matriculados es igual al número de estudiantes que finalizan el periodo escolar. Por lo tanto no existe dentro de estas estadísticas indicios de deserción escolar.

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

- **CED Pablo V:** Jornada única, mixto, primaria, estrato 3.
- **CED Molinos del Sur:** Jornada de la mañana, primaria, mixto estrato 1.
- **CED Manuel del Socorro Rodríguez:** Jornada de la tarde, primaria, mixto, estrato 1
- **CED Bernardo Jaramillo:** Jornada de la tarde, primaria y secundaria completas, mixto, estrato 1.
- **Colegio Nacional Restrepo Millán:** Jornada de la tarde, secundaria, masculino en grados 10 y 11 y mixto hasta 9 grado, estrato 2
- **Colegio Nacional Clemencia de Caicedo:** Jornada de la mañana, secundaria, femenino, estrato 2

Características generales de las instituciones escolares estudiadas

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

Conformación de los Equipos Institucionales de Investigación.

Teniendo en cuenta las características de la institución y las dos rutas investigativas propuestas: 1) mirar la escuela por dentro, y 2) reconstruir el camino que siguen las vidas de los niños y los jóvenes hombres y mujeres una vez que dejan la institución escolar, se constituyeron los equipos de investigación al interior de cada una de las escuelas. La conformación del equipo por su parte leído desde un proceso de construcción, se dio de manera particular para cada institución, donde en algunas se instauró por decisión de

los directivos, con estudiantes, y en otras de manera concertada con los maestros/as y Directivas de las escuelas. Así, entraron actores que posteriormente “desertaban” del proceso, bien porque no les interesaba, o bien porque afirmaban que el tiempo no les alcanzaba.

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

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

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

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

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

Dado que los actores escolares son a la vez investigadores de su propia realidad escolar y que el rol de las investigadoras de la fundación es dinamizar y acompañar los procesos investigativos en la medida en que se enseña a los

actores escolares a investigar investigando, la estrategia metodológica que se utilizo fue la de **taller de investigación**, con el fin de llegar a acuerdos, orientar los procesos investigativos y adquirir destrezas en el manejo de los procesos y herramientas de la investigación. Estos se realizaron una vez a la semana con todo el equipo institucional y entre taller y taller, según los acuerdos y responsabilidades asumidas por el equipo, las investigadoras de la fundación, acompañaron el desarrollo de las tareas investigativas. Los talleres se han convertido en espacios de formación en investigación, pero a la vez de seguimiento y orientación del estudio.

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

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

En primera instancia es necesario hacer referencia a la convocatoria realizada por la Secretaria de Educación a las instituciones que según las cifras debían participar en el proyecto. Aquí se pudieron establecer dos posibilidades: 1) que las instituciones se sientan obligadas a participar por la presencia de la SED en la convocatoria¹⁶; 2) que las instituciones no deseen participar por la carga de proyectos que están desarrollando para la SED¹⁷.

En esta línea la entrada a algunas de las instituciones propuestas por la Secretaria no se pudo llevar a cabo, retrasando el proceso, lo cual tuvo implicaciones fuertes partiendo del hecho de que la fase de investigación

¹⁶ La presión se siente en algunos casos por cumplir para no ser tildados por la SED y perder de esta forma algún otro tipo de apoyo que pueda brindar la Secretaria en posteriores circunstancias, y no porque el proyecto esté integrado dentro de una política institucional. Sin embargo el proceso mismo al iniciarse fue insertando otro tinte al percibir la importancia de pensarse la escuela y sus procesos.

¹⁷ En muchas de las instituciones se presento este comentario alrededor de los proyectos que anualmente propone la SED para las instituciones. Proyectos que al ser percibidos por los miembros de las instituciones como una "carga más", podía estar denotando la poca o ninguna articulación entre ellos para responder a una política de educación, que integre alrededor de un propósito común, con objetivos comunes, de gente común.

estaba planteada para un tiempo muy corto. Se podría entonces garantizar por parte de la SED que para procesos tan cortos, el trabajo previo de contacto y convocatoria fuera mas efectivo. En este proceso se invirtió mucho tiempo, tomando finalmente decisiones de cambio de las instituciones participantes, como se describió anteriormente.

Por otra parte, se debe hacer una reflexión alrededor de la conformación de los equipos de investigación. Desde el inicio se pretendió formar a los miembros del equipo en investigación, proceso que implica mucho tiempo y que por lo tanto no cumple con los objetivos propuestos en una investigación que esta planeada para cuatro meses. Es decir, una cosa es que los miembros de la institución educativa participen dentro del equipo de trabajo para pensarse la escuela y otra muy distinta es pretender que estos sujetos se conviertan en investigadores en tan poco tiempo. Es un proceso que requiere de un cronograma mas amplio.

Sin embargo esta estrategia se convirtió en uno de los logros metodológicos de la investigación/intervención. La participación de algunos de los maestros, estudiantes y directivas de las instituciones educativas en la investigación será en cierta medida el garante de la entrada a la institución para la fase de intervención propiamente dicha, intervención que como ya se afirmo se inicia desde el momento mismo de la convocatoria, en tanto pensarse la escuela y los que allí están inscritos, hace que se generen procesos de cambio dentro de la institución misma.

Se parte de que una intervención efectiva debe involucrar a los actores directos de dicha intervención. No se habla de formulas mágicas que se apliquen en un contexto específico, en un tiempo establecido; se habla de un proceso en el cual deben estar inscritos todos los actores del contexto, en este caso incluidos los padres de familia y la comunidad en general.

2.2 Metodología de Recolección, Organización y Análisis de la Información:

Aunque si bien las dos rutas investigativas que se marcaron, tienen su diseño metodológico propio, ambas confluyen en preguntarse por la cultura escolar y

el hecho de que los niños y jóvenes permanezcan o dejen la escuela. De esta forma, a la luz de la problemática que se estudiaría era necesario precisar en cada institución las posibles vías metodológicas que se seguirían: cuáles eran los ámbitos donde se ubicaría el estudio, qué instrumentos se utilizarían, la definición de los actores claves y cómo se llevarían a la práctica.

En la primera ruta investigativa: mirar la escuela por dentro, la perspectiva metodológica con la que se trabajó fue de corte etnográfico en tanto se procede de acuerdo con sus principios, procesos y herramientas metodológicas básicas. Vale aclarar que no se realizó un trabajo etnográfico estricto, pero el oficio de la mirada y el sentido como lo denomina Galindo Cáceres, se constituyó en un eje transversal de todo el proceso. El autor afirma: “principia en la mirada dirigida hacia el otro, en silencio, dejando que la percepción haga su trabajo, todo tiene su lugar, todo lo que aparece hace parte de un texto que se descifra. El etnógrafo confía en la situación de observación, necesita confiar también en su capacidad de estar ahí observando, sabe que requiere tiempo, que su tenacidad es el último resguardo de su intención.”¹⁸.

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

2.2.1 Las Categorías de Análisis:

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

¹⁸ GALINDO Cáceres, Luis Jesús 1998, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Addison Wesley Longman, p. 349

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

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

Si bien es cierto que de todas las instituciones se debía dar cuenta de la cultura escolar, los énfasis en las indagaciones en cada una de las escuelas, han tenido una puerta de entrada diversa. Por ejemplo, el eje articulador para la comprensión de la cultura escolar en el colegio Bernardo Jaramillo fue el manual de convivencia, mientras que en la escuela Pablo VI fue la tradición y el compromiso de los docentes. Así mismo, en los colegios Clemencia de Caicedo y Restrepo Millán parecía ser que eran los pares y los intereses personales de los estudiantes, mientras que en las escuelas Manuel del Socorro y Molinos se movió entre el contexto socioeconómico y cultural de los niños/as y sus familias y la cultura institucional.

2.2.2 Las Herramientas de Recolección:

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

Observación participante: fueron realizadas principalmente por los maestros y estudiantes que conformaron los equipos de investigación. Ellos por su rol dentro de las instituciones (al formar parte de su vida cotidiana) se constituían en los sujetos que podían asumir de la mejor manera esta función dentro de la investigación.

Las observaciones de los acontecimientos (Recreos, clases magistrales, reuniones de padres de familia, izadas de bandera, entre otras) fueron registradas en las “Hojas de Registros”, donde se describían las situaciones

que se iban dando, sistematizándolas en una ficha donde se identificaba la escuela, la fecha, el observador y la situación observada, seguida luego de la descripción, y algunas interpretaciones que los investigadores hicieran de la situación observada. De esta manera tanto los registros de las observaciones como la voz del investigador debían estar disponibles para ir enrumbando la investigación en cada institución.

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

Igualmente las investigadoras de la FRB realizaron observaciones de acontecimientos de la realidad institucional, que se encuentran registradas.

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

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

Las entrevistas por su parte fueron realizadas por las investigadoras de la FRB, la duración de cada entrevista estuvo entre una hora y hora y media.

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

Se estimula la discusión, en torno a la cual se genera información de gran valor, recolectando así un gran número de puntos de vista. En ellos participaron en las diferentes instituciones padres de familia, maestros/as, estudiantes, miembros del consejo estudiantil y de la junta de padres de familia. Cada grupo focal estaba conformado por 10 participantes aproximadamente.

Fueron realizados por las investigadoras de la FRB.

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

2.2.3 Análisis de la Información:

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

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

El cruce de las categorías, el ir del marco teórico a los datos y regresar permitió realizar la triangulación de la información, para dar cuenta de la abstracción propia de las conclusiones de la fase de investigación.

En este sentido se puede afirmar que la investigación se basó en el Análisis de la Teoría Fundamentada, el cual parte del hecho de que para entender la información en bruto, y llegar a interpretaciones es requisito indispensable tener un espiral de interpretaciones, cargadas de teoría y con una mirada detallada del fenómeno bajo estudio.¹⁹

¹⁹ Strauss, Anselm. L. *Qualitative Analysis for Social Scientist*. Cambridge University Press. United States of America. 1995.

3. DIAGNOSTICO

3.1 Sobre la localidad:

3.1.1. Reseña histórica

La localidad presenta tres etapas de poblamiento claramente definidas:

1. La comprendida entre los años 50 y 60, que generó el que sería el epicentro en su desarrollo posterior. Cubre el terreno correspondiente a la zona geográficamente plana, donde se ubicaron los barrios **Quiroga**, **Libertador**, **Centenario**, **Olaya**, **Bravo Páez**, **Santa Lucia**, **Inglés** y **Murillo Toro**.
2. Corresponde a los años 70 y mediados de los 80, cuando culminó la construcción urbanística en la zona plana y comienza la construcción de las áreas media y alta de la localidad, donde se ubicaron barrios como **La Paz**, **Mirador 1 y 2**, **Palermos**, **Molinos**, y **La reconquista**.
3. La tercera y última etapa, aún inconclusa, en la cual se adelantan los procesos de extensión urbanística. Esta etapa se ubica sobre el área de la zona alta en los límites con la localidad de Usme, donde se encuentran barrios como **Danubio Azul**, **la Marquesa** y **Cultivos**.

3.1.2. Ubicación geográfica

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

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

- **Parte Baja:** Comprende los barrios entre las carreras 10 y 27 con calles 22 a 31B sur y desde la calle 22 a 46 sur, bajando por el eje de la calle 31B hasta la avenida Caracas, y por esta hacia el sur hasta la calle 46 sur; cobija los barrios **Quiroga**, **Santa Lucia** y **Centenario**, entre otros.

- **Parte Alta:** De la calle 31B hasta la calle 50 sur por el eje de la avenida Caracas hacia arriba. En este sector están ubicados barrios como Las Lomas, Marco Fidel Suárez y la Resurrección.
- **Sector del extremo del sur de la zona 18:** Cobija los barrios ubicados en los Chircales (Molinos), además de los barrios subnormales de invasión que se encuentran en proceso de legalización.

3.1.3 División territorial

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

Ninguno de los cuatro barrios en los cuales se esta desarrollando la investigación se encuentra en zona de alto riesgo. Por su parte los barrios Santa Lucia, Quiróga y Centenario se encuentran en estrato tres y Molinos en estrato dos.

3.1.4 Situación demográfica

Según el censo de población de 1.997 habitan la localidad 382.801 personas, entre las cuales la población menor de quince años es del 28.5%.

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

La fecundidad en la localidad es superior a la del total de la ciudad; se observan las mayores tasas de fecundidad en mujeres de 15 a 22 años; además, es evidente la maternidad precoz debido a la alta fecundidad en el grupo de 15

a 19 años. Según lo anterior, se puede asumir que hay una menor participación de la mujer en la economía en comparación con el resto de ciudad, que puede influir en una mayor dependencia y pobreza entre las mujeres.

3.1.5 Situación Socio Económica

Es importante la falta de clasificación de la actividad económica en una proporción alta de la población en edad productiva (25%), lo que puede estar íntimamente relacionado con actividades de rebusque. Además, se observa que la economía de los habitantes se deriva de actividades que no incluyen ejercicio intelectual, lo cual es acorde con el bajo nivel educativo de los habitantes.

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

3.1.6 Necesidades básicas insatisfechas

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

Tomando como fuente el censo del Dane de 1.993 los hogares con NBI en particular con inasistencia escolar representan el 12,5 %. De los 47.810 hogares pobres, 12.348 presentan NBI y de estos 1.646 inasistencia escolar, de los cuales 1.073 pertenecen a los no indigentes y 573 a los indigentes.

3.1.7 Servicios públicos

El porcentaje de viviendas sin conexión a servicios públicos y domiciliarios según el censo del Dane de 1.993, corresponde a: energía 5,21%, acueducto 1,96%, alcantarillado 10,87%, teléfono 24,13% y sin ningún servicio 1,16%.

Específicamente los barrios que conforman el sector objeto de la unidad de estudio presentan las siguientes cifras en cuanto a ausencia de servicios públicos:

Barrios	Energía	Acueducto	Alcantarillado	Teléfono	Ninguno
Quiroga	189	40	210	318	38
Santa Lucía	121	7	123	182	6
Molinos	2	2	17	164	1

Los datos se presentan en número de viviendas.

3.1.8. Educación

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

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

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

3.2. Sobre cada una de las instituciones

COLEGIO NACIONAL CLEMENCIA DE CAICEDO JORNADA DE LA MAÑANA

Maria Camila Mora

Descripción general del barrio

El barrio Quiroga está situado en la parte baja de la localidad 18 "Rafael Uribe Uribe". Se extiende en la zona geográficamente plana de ésta y por su amplitud se halla dividido en Quiroga, Quiroga Central y Quiroga Sur. Está estratificado oficialmente como 3.

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

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

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

En 1993, en cifras redondas, de 1.347 viviendas que conforman el barrio Quiroga Central, el 3% no tenía servicio de energía, el 1% no tenía

acueducto, el 3.5% no tenía alcantarillado, el 5.5% no tenía teléfono y el 1% ningún servicio.

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

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

Descripción general de la Institución

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

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

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

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

Las instalaciones del colegio se distribuyen en dos plantas. Las aulas son amplias. Cuenta con una cancha deportiva para juegos de baloncesto y

volleyball. Tiene también una especie de coliseo cubierto en donde se llevan a cabo actividades culturales y celebraciones religiosas. Dispone de una biblioteca, laboratorios, una amplia sala de informática. y una tienda escolar.

Rigidez: de espaldas al cambio social

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

En efecto, en la definición misma del PEI se profesa, junto con el reconocimiento –formal, y acorde con el dictado de la Constitución Política– del respeto por las diferentes creencias religiosas, la "*orientación de acuerdo a los principios de la religión católica*". Así mismo, se subraya la educación en valores, pero luego resulta que éstos son, una vez más, los del catolicismo. Esto se trasluce en la vida cotidiana del colegio por ejemplo en el desarrollo de la jornada denominada "El reinado de los valores", a cargo de la profesora de religión, en el que las niñas se disfrazaron en representación de los valores: entre otros, la voluntad, la fe, el perdón, la esperanza, la honradez, el servicio; y el evento fue amenizado con canciones de carácter religioso.

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

La tradición de que goza este colegio, en virtud de la cual muchas de las estudiantes son hijas o incluso nietas de ex alumnas, sirve como argumento de autoridad moral para refrendar la validez del modelo que reproduce. Uno de los orientadores afirma: "*estudian hijas de ex alumnas. Tiene [el colegio] una*

tradicción, por lo cual es muy apetecido, el que sea femenino es un atractivo, pero lo más sobresaliente es su prestigio".

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

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

Se podría decir que en esta escuela lo que en otros centros educativos es la carencia de identidad y de un proyecto institucional definido, se transforma en su contrario extremo, es decir, en una sobre-determinación de los valores y propósitos de la labor pedagógica, alrededor de la doctrina católica, que colinda con el adoctrinamiento. Nótese que este colegio es distrital pero no ostenta una verdadera mentalidad de colegio laico. Así por ejemplo, el hecho de que se prefiera que la institución no sea mixta, no parece muy acorde con los tiempos y concuerda más bien con una formación inspirada en la tradición de los colegios regidos por religiosos. En términos de una de las orientadoras, si el colegio dejara de ser femenino sería difícil manejar a los estudiantes: *"por el vocabulario de los muchachos, porque entre los hombres se ha perdido esa valoración de la mujer como lo que es una mujer, porque la niña del colegio mixto no es la niña delicada y tierna"*, y porque *"habría más embarazos"*. El rechazo de la propuesta del Cadel de convertir el colegio en mixto fue

compartido por las mismas niñas y por los padres de familia: *"hubo un consenso de que se quedara femenino"*, comenta una coordinadora.

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

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

La nueva rectora establece permanentes comparaciones entre las jornadas de la tarde y la mañana, en donde deja ver su preferencia y mejor conocimiento de la de la tarde, como se desprende de la entrevista que se sostuvo con ella. Además, algunas estudiantes expresan que *"la nueva rectora no se preocupa por las alumnas, solo le importa la plata"* y uno de los coordinadores dice que *"el cambio de la rectora no es fácil... y la actitud de los maestros y las mismas niñas no ha sido... ante la nueva situación no es fácil, porque recibir un cambio no es fácil"* (sic).

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

los padres, con quienes se hacen talleres a los que asisten cerca del 50% de éstos.

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

En cualquier caso esta circunstancia imposibilita que haya trabajo en equipo, que se dé un espacio en el que se evidencien, discutan y resuelvan los conflictos, y por lo tanto impide el cambio y permite la simple reproducción del orden social.

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

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

A esto se suma, por supuesto, que no hay un presupuesto destinado para tales actividades, por lo que "*se trabaja con las uñas*", aunque el colegio sí es muy abierto al desarrollo de actividades: pero sin que éstas obedezcan a un programa orgánico de educación integral. A ello se agrega, además, que las orientadoras no sólo no trabajan en equipo, según declara una de ellas, sino que no mantienen ningún tipo de comunicación o trato entre sí.

Las tareas de orientación en relación con los maestros se limitan a la mediación, en el caso que se tenga un problema entre estudiante y profesor, en el cual "*se apela a la amistad, a la cordialidad, para que el maestro no se*

sienta cuestionado". Pero según una de las orientadoras, "se hacen pocos talleres de desarrollo humano o estrategias pedagógicas, porque son docentes muy antiguos y todo lo saben"

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

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

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

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

poder asistir a clases, pues no es posible llevar los niños al colegio *"para que no se dañe toda la organización"*.

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

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

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

En palabras de uno de los coordinadores, *"en el año se presentan de dos a tres alumnas embarazadas. Esto se maneja de acuerdo a las normas, es*

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

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

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

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

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

De acuerdo con el testimonio de la orientadora, *“el año pasado se detectaron más de cien niñas satánicas”* (*off the record*: esta problemática fue tratada con exorcismo). Uno de los coordinadores confirma esta versión cuando comenta: *“el año pasado tuvimos también problemas con las sectas religiosas, porque se suponía que las niñas estaban metidas en esto, porque hablaban de las diferentes sectas... que para el día de las brujas...”* (sic).

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

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

La actitud institucional oscila entre "delegar" a los profesionales de apoyo (orientadores, coordinadores) la atención de los casos particulares (como ya se analizó), e intentar ocasionalmente una aproximación orgánica a

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

La senda hacia la deserción...

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

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

por lo general vuelven a perder el año”.

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

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

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

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

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

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

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

Algunos hallazgos

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

Es decir que existe un modelo totalitario de valores –más allá de las

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

Con las particularidades de esta institución, es evidente que en ella también se presenta, según un denominador casi universal de las escuelas, una acentuada dicotomía entre la función pedagógica asumida por el colegio y el imaginario de los destinatarios de esa labor. En efecto, no existe –si se exceptúa un conocimiento informal y con frecuencia sesgado de los profesionales de apoyo– una clara conciencia por parte de la escuela respecto de los problemas, las expectativas y las aspiraciones de las estudiantes, lo que impide comprender la manera como asumen los retos escolares y como se ven sometidas a presiones socioambientales –ambición económica, deseo de tener una pareja, de ser madres, etc.– que pueden influir en sus logros y determinar incluso el abandono definitivo del proceso educativo.

La especificidad del Clemencia de Caicedo, centrada en la rigidez, parece ir aún más directamente en contravía de esa comprensión y proporcionar aún menos posibilidades de que la escuela desempeñe un papel determinante en la formación de las jóvenes para el mundo de la vida.

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

En general, la escuela es un mecanismo de reproducción –intemporal– de un sistema de valores, que con base en la coherencia interna, autorreferencial de su modelo, se sitúa en la comunidad como un lugar de resistencia contra la indisciplina, la descomposición de la familia, las formas del desamor, etc., sin fundar esta labor en una comprensión real de los procesos en desarrollo en la sociedad ni en las necesidades y expectativas

–dinámicas y legítimas– de las nuevas generaciones. Por eso sus resultados son sin duda ambivalentes: o la inclusión (éxito) o la exclusión (fracaso) de las estudiantes respecto de su sistema de valores, sin más alternativas.

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

CED MANUEL DEL SOCORRO RODRIGUEZ
JORNADA DE LA TARDE

María Camila Mora

Descripción general del barrio

El barrio Santa Lucía está situado en la parte baja de la localidad 18, Rafael Uribe Uribe. En cuanto a su composición socioeconómica es un barrio eminentemente obrero. Se destacan los conductores de bus, los pequeños comerciantes, los mecánicos, las lavanderas, las empleadas domésticas, los "toderos" (practicantes y ayudantes de diferentes oficios y actividades, con frecuencia en realidad desempleados crónicos).

Las principales vías de acceso al barrio son la Avenida Caracas (actualmente en proceso de adecuación para la línea de transporte masivo "Transmilenio") y la Avenida 22. El transporte público conecta al barrio con las carreras 30, 10 y Caracas. El estado de las vías corresponde al que presentan en general las vías en la ciudad, con calles transitables pero también con algunas bastante deterioradas. En proximidad del CED Manuel del Socorro Rodriguez no existen zonas verdes o recreativas ni espacios comunales.

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

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

destinadas a viviendas multifamiliares (tres o más familias, llamadas "inquilinos").

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

Descripción general de la Institución

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

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

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

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

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

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

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

Tras la fachada: la ausencia de un proyecto común

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

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

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

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

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

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

Por una parte, se destaca la manera como la Dirección concibe su rol y como cree que se percibe su gestión entre los maestros. La Directora manifiesta que sus funciones consisten, entre otras, *"en el liderazgo del proyecto educativo institucional, en la mediación del conflicto, en el liderazgo de proyectos y en la gestión del bienestar de alumnos, docentes y personal administrativo"* –aspectos que se relacionan en general con el liderazgo, la convivencia y el bienestar–. Pero en los hechos existe un estado recurrente de abierta confrontación con algunos docentes, pues éstos no acatan sus decisiones y sus llamados de atención, y realizan protestas sindicales –paros– que según ella van en detrimento de los niños, quienes *"son lo importante, por encima de los docentes, y no tienen por qué pagar por los errores de las administraciones y las persecuciones sindicales"*.

Esto muestra que la concepción que tiene la Directora de su papel presenta, según la información que ella misma proporciona, una aguda discordancia con la realidad: no se advierte un desempeño satisfactorio de sus funciones de coordinación, liderazgo y convivencia armónica de todos los actores involucrados en la vida de la escuela. En particular, entre las reivindicaciones laborales y profesionales de los maestros y las exigencias

pedagógicas e institucionales de la dirección se da una contraposición y no se logra hacer convivir los distintos intereses ni inaugurar un diálogo fecundo entre las partes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

autónoma de reglas coherentes con los fines particulares del colegio.

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

Por lo que se refiere al Manual de Convivencia, en cuya elaboración o conocimiento participa toda la escuela –*“los alumnos y padres conocen el Manual, que fue construido por todos, con representaciones”*, afirma la Directora– su adopción consensuada no corresponde al respeto efectivo de reglas mínimas de vida en común. Es así como la Directora sostiene que *“lo más importante son los niños”* y rechaza los paros *“porque los que pagan son los estudiantes”*, que pierden clases y dejan de recibir atención, pero luego en el colegio se llega hasta el maltrato de los niños por parte de algunos profesores. Según los propios estudiantes, un profesor *“los grita, los trata mal, les pega, los pateo, los zarandea...”*, y *“cuando no entienden, los alza de las manos y los tira al piso”*, sin que ello tenga mayores consecuencias. Además, este profesor, según los mismos niños, es llamado “coordinador”, en razón de las funciones que le delega la Directora.

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

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

resulta determinante en su actuación institucional, lo que reitera la disociación general entre la fachada de la escuela y las dinámicas que en su seno se generan y reproducen.

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

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

Al indagar específicamente los factores por los cuales los niños abandonan el colegio, se encuentra en la comunidad escolar una respuesta en el sentido de que gran parte de tales factores corresponde a problemas de índole estrictamente familiar: *"la mayoría de los que se van es porque se trasladan a otro barrio, por plata"*. *"Por situación económica de los padres, por descomposición familiar, por negligencia de las cabezas de hogar e irresponsabilidad en el cumplimiento de los deberes con los hijos"*.

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

Una de las niñas entrevistadas cuenta que el papá la golpea frecuentemente y en una ocasión llegó al colegio con marcas de maltrato, le contó a su profesora y ésta mandó una serie de notas a los padres quienes hicieron caso omiso de las mismas. Otra niña cuenta que *"mi mamá me pega"*

porque llega y no encuentra la cocina arreglada, me toca lavar el uniforme y la losa y tenderle la cama a mi hermana porque ella trabaja". Y otra más: "Mi papá me pega con un cable, apenas se levanta me pega, y yo ya no lo quiero más. Yo le digo: 'Usted ya no es mi papá, usted ya no existe para mí'".

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

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

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

Se pudo identificar y estudiar el caso de una niña que abandonó el colegio para dedicarse al tráfico de estupefacientes, según algunos, o a la

prostitución, según otros. De la entrevista realizada resulta que en esta niña se contraponen la tentación de la autosuficiencia económica y de la vida "de grande", por una parte, y el deseo de continuar su vida escolar, por otra: "*yo quisiera volver a la vida normal que yo tenía*".

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

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

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

Otro caso significativo es el de un niño desertor de 12 años de edad, que no sabe leer ni escribir aunque cursó hasta 3° de primaria. Abandonó la escuela debido a problemas económicos (los padres están desempleados): "ni yo ni ninguno de mis hermanos [3] está estudiando, porque estamos muy mal de plata". Según su madre, de 32 años, quien también fue entrevistada, "*mis hijos no están estudiando actualmente porque no tenemos trabajo... El año pasado la profesora me recibió a los niños pagando por cuotas, pero la Directora empezó a molestar mucho por eso. Entonces este año ni siquiera lo intenté... Estoy muy triste de que los niños no estudien, y me enfermé de los*

nervios por eso". Según ella, es muy importante que sus hijos estudien, porque *"es lo único que uno puede dejarles para que sean alguien, no como uno"*. El niño dice que lo que le gusta del colegio es *"que me enseñen y también la naturaleza que hay. Me hacen falta mis amigos, extraño mucho mi colegio [llora] ... Cuando estaba en el colegio me sentía muy bien: salía a jugar con mis amigos, corríamos por toda la escuela, jugábamos con Paquita, la perrita que hay aquí..."*.

Según la madre el padre de este niño no se preocupa por la educación de sus hijos: nunca asiste a las reuniones del colegio ni da la cara por ellos. En una ocasión los niños llegaron con señales de golpes al colegio, por lo cual de éste llamaron a los padres, pero solo la madre se presentó. *"Solo una vez él [el esposo] fue a la escuela, a recogerme porque me demoraba"*. La madre, además de no tener información suficiente sobre las entidades a las que podría acudir en búsqueda de orientación y eventual apoyo, manifiesta una actitud de inermidad y desesperanza: *"me siento amarrada, porque sin plata, sin nada..."*.

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

Las labores de soporte de la escuela (lo que se podría llamar su "extensión" funcional: servicio médico, seguimiento nutricional, asistencia psicológica, orientación y apoyo a la familia, recreación y deporte, actividades turísticas y culturales...) no pueden llegar a cubrir todas las necesidades del niño: basta pensar, por todas, en la que se refiere a la satisfacción de sus exigencias afectivas. Se requiere, evidentemente, de una red de servicios

sociales que apoye a la escuela, realice un seguimiento de cada niño con dificultades, sirva de enlace entre la escuela y la familia. Para ello parece imprescindible una alianza, ya no ocasional o por programas, sino estratégica, entre las entidades prestadoras de servicios sociales (Secretaría de Educación, Departamento Administrativo de Bienestar Social, Bienestar Familiar, etc.).

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

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

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

Podemos tomar por cierta la declaración de la Directora según la cual la noción de expulsión no existe *"ni en el Manual de Convivencia, ni en la práctica, ni en la conciencia de los docentes y directivos"*. Pero lo cierto es

que muchas son las vías hacia la exclusión de los estudiantes de su derecho a una formación y a una etapa de la vida protegida y facilitada por la sociedad y la familia, vías que van desde la no-organización de la institución educativa hasta el abandono por parte de los padres y las presiones socio-ambientales. Vías que sería simplista tratar de reducir en número (incluso a una sola) o intentar encadenar de manera obligada, y que se deben enfrentar, por el contrario, como un conjunto de riesgos que solo una estrategia conjunta, que involucre todos los recursos y los actores disponibles, puede contribuir eficazmente a conjurar.

CED BERNARDO JARAMILLO

Jornada de la tarde

Constanza Ramírez

Descripción general

El barrio Santa Lucía

Es evidentemente obrero, se puede observar la proliferación del comercio informal, centrándose el conglomerado comercial en la Avenida Caracas y en general en las vías principales del barrio. Abundan las ventas callejeras y las pequeñas tiendas de expendio de bebidas y alimentos, lo mismo que las misceláneas.

La mayoría de las casas están construidas en ladrillo y el uso que se les da es principalmente de habitación — entre ellas los inquilinatos —, sin perjuicio del uso mixto, es decir, microempresas y/o comercio y vivienda. El barrio tiene varias vías de acceso aunque se encuentran deterioradas, pero en términos generales se puede llegar a él con cierta facilidad gracias a que cuenta con un buen servicio de transporte público. Sin embargo, la adecuación de la Avenida Caracas para el sistema de transporte masivo Transmilenio, ha provocado serias congestiones que hacen demorada la llegada al sector, además la inseguridad a lo largo de dicha avenida se ha incrementado sensiblemente dado que las bandas de delincuentes aprovechan la lentitud con que se mueve el tráfico para el robo y atraco dentro y fuera de los buses.

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

La Institución

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

Descripción física

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

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

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

Reseña histórica¹

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

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

¹ Tomada del PEI del año 1997

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

y estudiantes y posteriormente la promulgación de la Ley 115/95 que apoya y fundamenta este trabajo de participación.

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

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

El Bernardo Jaramillo hoy

La mirada que se hizo de la institución se logró con eficacia gracias a la participación activa del grupo de investigadoras conformado por cinco maestras y a la información suministrada por la orientadora, las personas encargadas de la secretaría, la coordinación de disciplina y la rectoría, además de algunas entrevistas a profundidad con docentes. El trabajo fuera de ella se realizó con los estudiantes quienes se encargaron de ubicar a algunos desertores y hacerles entrevistas, los muchachos también participaron en la observación de la institución en la medida que hicieron observaciones de aula y cuestionaron la modalidad de bachillerato que se trabaja en el colegio.

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

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

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

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

“... si no hay pertenencia no hay nada...”³

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

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

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

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

³ Observación de una maestra en uno de los talleres.

su oficio — mal entendido además — les exige.

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

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

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

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

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

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

⁵ El subrayado es mío

de Convivencia”, que según el sentir de profesores y estudiantes es más un *código penal*, que una concertación de reglas para la convivencia pacífica y democrática.

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

Lo anterior conlleva a que el manual se atienda por parte del estudiantado no por convicción sino por el temor a que si no se acata lo que allí está establecido, son anotados en el observador del alumno y cuando son reincidentes esto puede desembocar incluso en la suspensión definitiva del estudiante. Un ejemplo que ilustra esta realidad es el caso comentado por la orientadora, según el cual *“Los estudiantes por no acumular retardos, cuando llegan tarde, a pesar de que los dejan entrar a la segunda hora, se van. Cuando acumulan retardos citan al acudiente para que firmen un compromiso de puntualidad, para ellos es mejor no entrar en este caso”*.

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

Otro de los factores que refleja la falta de pertenencia es, como ya se había anunciado, el desinterés docente que principalmente tiene su origen en la falta de liderazgo por parte de la rectoría. Se pudo percibir en el grupo de docentes la necesidad de contar con una rectoría que promueva y lidere la dinámica del quehacer pedagógico como punto de partida determinante de las actividades académicas. Una profesora expresa *“...aparece un nuevo rector, el cual llegó y volvió a revivir mis esperanzas como educadora, se presentó como una persona activa, emotiva, con don de relaciones humanas. Para él lo principal era mantener buenas relaciones con todos los entes de la comunidad educativa, el amor por el colegio volvió a nacer, empecé a hacer todas las actividades del proceso educativo con satisfacción. Había diálogo, comprensión y principalmente todos los miembros de la*

institución eran escuchados en sus sugerencias y reclamos. Cambió el grado de motivación por todas las partes, se empezaron a organizar eventos recreativos de esparcimiento para los estudiantes...". Esta referencia hace alusión al rector Luis Eduardo quien siempre estuvo pendiente de reconocer y estimular el trabajo de los profesores y por eso tuvo tanta acogida en el colegio, era respetado y querido no sólo por los profesores sino también por los estudiantes. A pesar de que se le está investigando por el mal manejo de los dineros que se recolectaron de los estudiantes del grado once, aún guardan una buena imagen de él y lo defienden.

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

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

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

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

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

Es así como la permanencia o retorno de los jóvenes a la institución no está determinada por un sentimiento de pertenencia al colegio, sino por factores ajenos a él. Se pudo establecer a través de las entrevistas que los estudiantes que se han retirado del Bernardo y que luego han regresado, concuerdan en afirmar que les aburre el colegio, pero que es allí donde están sus compañeros; entonces su vinculación a la institución docente responde a que es un lugar de encuentro con sus pares y el cumplimiento de los compromisos académicos el mecanismo para garantizar su estadía. El enganche para el regreso y/o permanencia en la institución no es lo que el colegio ofrece como tal, sino el lugar donde se comparte con los miembros *"del parche"*.

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

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

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

Estas situaciones son de conocimiento público dentro del colegio, desde los estudiantes hasta las directivas saben y comentan lo ocurrido. La pregunta obligada entonces es, qué incidencia tiene en la formación de los estudiantes ver que sus políticos más próximos y además su rector — que fue muy apreciado por la comunidad educativa — se apropiaron de los dineros destinados al desarrollo de la institución?. Lo que sí puede concluirse es que si

las directivas no exteriorizan un sentido de pertenencia a la institución, protegiendo los bienes de la misma, no puede exigirse de los estudiantes un sentimiento de vinculación y arraigo al colegio.

Mecanismos de exclusión del mundo social

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

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

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

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

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

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

Es evidente entonces que el colegio ha optado por imponer una modalidad de bachillerato que a más de no encontrar suficiente mercado laboral, no responde a las expectativas e

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

La única utilidad que han encontrado los estudiantes en esta modalidad, es para los jóvenes que tendrán que prestar el servicio militar, en donde se da como alternativa que quienes ya hicieron estos estudios presten ese servicio como Policías de Turismo. Los mismos profesores ven la modalidad como “rarísima”, los muchachos trataron de hablar con Miryam sobre esto y ella nunca los escuchó.

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

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

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

egresados del Bernardo presentan exámenes de admisión a las universidades, no alcanzan los requerimientos académicos.

Desencuentro con el mundo juvenil

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

Los jóvenes no encuentran satisfacción en las expectativas que tienen de la institución. En un caso específico de deserción, el estudiante expresó que se va porque se aburre en el colegio y prefiere estar fuera donde está todo el día compartiendo con sus amigos. Al interrogársele sobre cuáles eran las clases que más le gustaban contestó que educación física porque los ponen a jugar y las de religión porque es donde él puede hablar con sus compañeros sobre sus sueños y cosas que les interesan. Explicó que las razones por las cuales algunas materias no le gustan son el manejo de los contenidos que hacen los profesores y la actitud que éstos asumen con sus estudiantes, que a veces no es la mejor *“no me gusta biología porque la profesora es muy brava, a veces llega bien pero a veces también nos grita”*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CED MOLINOS DEL SUR

Jornada de la mañana

Constanza Ramírez

Descripción general

Sobre el barrio¹

El barrio Molinos del Sur es estrato dos y está ubicado en un sector popular al sur oriente de la ciudad de Santafé de Bogotá. La mayoría de sus casas son de dos pisos, muchas de ellas construidas por sus propietarios. En ellas habitan más de dos familias con o sin parentesco, y es así como con el tiempo se han convertido en inquilinatos de donde proviene el sustento económico de sus propietarios. Allí habitan muchos de los niños de la escuela que son trasladados constantemente de vivienda por sus padres, quienes buscan un arriendo más cómodo, un sitio más amplio, o un espacio donde se le permita vivir con sus 5 ó 6 hijos.

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

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

El comercio informal ha invadido el barrio, hay tiendas, supermercados, ferreterías, ventas de materiales para construcción, misceláneas, asaderos, graneros, etc. En estos lugares la gente hace muchas de sus compras o fían lo que necesitan². Así el barrio se ha convertido poco a poco en un lugar de estadía y refugio para miles de personas que fueron llegando a través de los años y es el lugar donde crecieron muchos de los

¹ SALAS VARGAS, Angela Maritza; NOVA VILLANUEVA, María Arlene y NARANJO RAMIREZ, Gloria Esperanza. *...Y Llegó El Señor P.E.I. Una Escuela Al Alcance De Los Niños Y De Las Niñas*. Tesis de grado. Universidad El Bosque, Facultad De Educación Especialización En Orientación Educativa Y Desarrollo Humano. Santa Fe De Bogotá D.C. 2.000

² Idem

estudiantes, incluso algunos de ellos son padres de los niños que ahora se forman en la escuela.

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

Una particularidad importante a destacar en la población de Molinos y que aparece en la entrevista que se le hizo a uno de los profesores de la escuela, es que en este asentamiento se ha detectado un número significativo de madres solteras y de mujeres cabeza de hogar, al respecto el citado profesor dice: *“hay mucho madre solterismo, hay muchas mamás que tienen como compañero a un señor que no es el papá de sus hijos y eso las obliga a trabajar y en la medida en que tienen que trabajar, tienen que descuidar de alguna manera la responsabilidad que les asiste como madres”*. Esta situación se vuelve caldo de cultivo para los problemas sociales del sector en la medida que el abandono de los pequeños los expone al maltrato y/o abuso sexual, entre otras tantas dificultades. Esto con los más pequeños, porque por otro lado están los niños que “ya están en edad de producir” y sobre los que el mismo profesor dice: *“Tengo un caso de niños que tienen que ayudar a trabajar en la casa para aportar porque la señora está sola y es madre de tres pelados, entonces ella pues realmente lo que devenga no es lo suficiente, entonces ella tiene que llevarse a los pelados para que le ayuden”*. Muchas veces deben abandonar sus estudios para trabajar y así ayudar a sostener el hogar.

Sobre la Institución

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

Sobre la descripción física

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

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

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

Sobre la reseña histórica de la institución

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

“Iniciaron primero la construcción de los salones de abajo y la dirección, el resto era patio, no tenía reja, la única puerta era de madera. Hace como 20 años construyeron los salones de arriba con los baños. Cuando abrieron la escuela empezó con todos los cursos de primero a quinto y el director era Jorge Reyes en la mañana y don Valeriano en la tarde, después de don Jorge estuvo la profesora Agua de Dios y después llegó la directora que esta ahora doña Blanca...”³

³ Idem, apartes de un relato de “Doña Graciela”.

A lo largo de estos años la población que se atiende en esta institución ha variado ostensiblemente. Al principio se atendía básicamente a los hijos de los chircaleños⁴, hoy en día dicha población está compuesta por los habitantes del barrio y dentro de ellos la comunidad desplazada por la violencia. Debe señalarse que la deserción escolar en los principios de la escuela se explicaba en las épocas de producción de ladrillo porque los niños se veían obligados a dejar la escuela para trabajar junto a sus padres en el transporte de los ladrillos. Esta población actualmente se encuentra matriculada en la escuela Chircales del mismo sector.

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

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

Sobre la escuela fragmentada

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

De otra parte la Secretaría de Educación con sus proyectos genera nuevos grupos de trabajo que no se interrelacionan. Es así como por un lado se trabaja el Programa de Formación Para Docentes — PFPD — llamado “Uso productivo del texto para la básica primaria”, y por el otro el programa de informática REDP. Preguntados los

⁴ Obrero que trabaja en los chircales, como se denomina el lugar en donde se fabrican los ladrillos

profesores por los contenidos de estos proyectos algunos no pudieron dar cuenta de sus contenidos por desconocimiento del tema y otros no saben qué proyectos se están llevando a cabo dentro de su institución.

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

Otro aspecto importante a tener en cuenta para entender esta fragmentación es el ambiente escolar, *“aquí hay un problema de género, femenino y masculino, con el hecho de ser una sola persona el género masculino... impone, pero impone con groserías... se tira las reuniones. Si a él no le parece se sale por la tangente y se acabó el tema”*. Las profesoras le endilgan a su compañero la responsabilidad de las deficiencias en el trabajo en grupo *“nosotras hemos optado por trabajar de manera independiente y dejar que él siga su rumbo, hemos tomado una actitud pasiva frente a él”*. Sin embargo, cuando dentro del grupo focal con maestros se les formuló la pregunta: *“si mañana desapareciera este profesor, se reunirían mágicamente?”*. La reacción inmediata fue un sí por respuesta, pero al mismo tiempo alguna de ellas expresó: *“eso tocaría empezar a ganarse los grupos, lo que pasa es que hay que hacer un poconón de cosas para que nos reunamos y discutamos, (...), yo pienso que mágicamente no, de pronto ganándose uno los compañeros de la mejor forma, invitándolos a trabajar de la mejor forma sí”*. Esta última respuesta refleja la reflexión suscitada y con ello el cambio de mirada al conflicto. En consecuencia, puede decirse que está abierto el camino para empezar a generar conciencia sobre la responsabilidad compartida que tienen los maestros en el estado de fragmentación en que se haya sumida la institución.

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

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

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

Sobre el poder y la autonomía

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

“la autonomía profesional del docente y la búsqueda de su identidad singular supone evidentemente el respeto a las diferencias y la estimulación de la diversidad en las concepciones teóricas y en las prácticas profesionales, como condición ineludible del desarrollo creativo de los individuos y los grupos de docentes, que precisamente se proponen como objetivo de su trabajo promover en los estudiantes el desarrollo de su autonomía y creatividad personal. En al consecución de este propósito es evidente que el docente requiere soledad tanto como colaboración, reflexión individual tanto como comunicación y contraste, de modo que sus procesos de pensamiento y actuación puedan reflejar la autonomía intelectual de sus intuiciones, análisis y propósitos, tanto como el acuerdo con sus compañeros para elaborar y desarrollar un proyecto común lo suficientemente flexible y convergente como para acoger la diversidad creativa y la búsqueda compartida.”⁵

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

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

Los profesores perciben la autonomía como *“yo puedo entrar a mi salón y trabajar como me da la gana y no hay autonomía porque cuando yo tengo una idea no se me*

⁵ PEREZ GOMEZ, Angel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Editorial Morata. Madrid, 1998. Pág. 168.

tiene en cuenta. Acá hay buenos maestros, trabajadores, con buenas iniciativas pero Blanca no las tiene en cuenta porque no se le da la gana. No sé por qué Blanca no apoya las iniciativas de los maestros, yo últimamente me he dedicado a trabajar en el salón y "zafa jirafa", eso desmotiva la actitud de los docentes, ya uno no tiene ganas de trabajar ni nada".

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

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

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

Sobre la gestión institucional

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

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

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

De acuerdo a lo hablado con la orientadora, algunos estudiantes presentan problemas que desbordan la capacidad de la institución, como por ejemplo el consumo de

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

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

Así se tiene que cuando en los colegios o escuelas no existen políticas de gestión eficientes es difícil lograr apoyos institucionales, en el caso concreto de Molinos se puede ver que es el trabajo individual de la orientadora, el que permite no solo la consecución sino la permanencia de esos apoyos que además tienen una importancia insoslayable en cuanto que posibilita por un lado, la satisfacción de una necesidad básica cual es la nutrición. Y de otro, el tratar adecuadamente problemáticas tan complejas como son el maltrato, el abuso y el consumo de sustancias psicoactivas.

3.3. Sobre las escuelas estudiadas

Las vinculaciones entre los factores asociados al fenómeno de la deserción/retención y la cultura escolar, en las seis (6) instituciones educativas estudiadas en la localidad 18, parece poderse comprender a la luz de dos categorías interpretativas centrales: **Los mecanismos de la reproducción y las múltiples caras de la tradición.**

Dado que el norte de la investigación fue llegar a formular e implementar estrategias de intervención, cada una de las categorías interpretativas expuestas tendrá como cierre una propuesta argumentada de trabajo al respecto.

Así mismo vale aclarar que la intencionalidad de esta lectura es dar cuenta de una lectura transversal de los diagnósticos institucionales que a manera de nube se desplaza y se detiene sobre los hallazgos de cada una de las escuelas y que en ningún momento pretende ser una lectura totalizante y abarcadora de las particularidades institucionales.

- **El mecanismo de la reproducción:**

Aunque si bien la categoría reproducción social ha sido ampliamente conceptualizada y trabajada en educación desde la perspectiva sociología, para efectos de la presente interpretación preferiremos más que definirla y hacer una discusión teórica al respecto, comprenderla como un mecanismo que genera construcciones particulares de culturas escolares.

En tal sentido, es claro que el hecho de que una escuela sea femenina, masculina o mixta, de básica primaria, secundaria o media y que opere en un contexto de estrato 1, 2 o 3, lleva a que en el cruce de culturas se construya una manera particular de vivir la escuela.

No obstante estas particularidades, los mecanismo de reproducción más visibles y que se constituyen en regularidades con manifestaciones diversas en cada escuela son: la reproducción de la condición de clase y la reproducción de la cultura patriarcal, sustentados en los valores morales de la religión católica, de cara a los valores fincados en una ética civil.

Con relación a la reproducción de la condición de clase, tanto los docentes de la escuela primaria como de la secundaria manifiestan una especie de “desesperanza aprendida” con relación al presente y al futuro de sus alumnos y sus escuelas.

Se observa poca claridad sobre la función de la escuela y la posibilidad de construir desde allí mejores opciones de vida. Por el contrario, sobre todo en la escuela primaria, el hecho de que se sobreponga “*querer, dar cariño*” a los estudiantes o ser permisibles con sus logros educativos, como argumento de que “*estos niños tienen tantas carencias afectivas, son tan pobres*” sobre brindarles una educación que los haga competitivos personal y socialmente, está en principio disociando el afecto del conocimiento a la par que los está poniendo en desventaja con otros niños donde la escuela si se convierte en factor de construcción de proyectos de vida.

En la escuela secundaria, la “desesperanza aprendida” se manifiesta en expresiones como “*para qué exigirles tanto si ellos no van a ir a la universidad*”, “*con tantos problemas personales y familiares lo que nosotros podemos hacer es muy poco*”. Por su parte, los estudiantes no son ajenos a esta situación, en cuanto su perspectiva futura y casi inmediata tampoco es clara y la escuela es muy poco lo que hace para ayudársela a aclarar, para muchos de ellos y ellas, dejar o quedarse en la escuela da lo mismo, quizá lo mas grave es defraudar a sus padres que hacen indigentes esfuerzos por mantenerlos en las escuelas o perder a sus amigos, aunque afuera también se pueden conseguir. Por tanto es evidente que la decisión de quedarse o salirse de la escuela primaria es de los padres, mientras que en la escuela secundaria, casi siempre, son los jóvenes los que deciden si permanecen o la abandonan.

Reproducir la condición de clase no significa sólo reproducir las condiciones económicas, también significa reproducir la inequidad, la estratificación social, los valores, las forma de concebir la vida, de aprender a convivir con los otros. No es de extrañar entonces que estemos asistiendo al empobrecimiento paulatino de nuestra sociedad, que no es tan simple como no tener recursos para acceder a los bienes y servicios sino especialmente el habernos empobrecido espiritual e intelectualmente. Por tanto, la escuela también está llamada a enriquecer la existencia de sus estudiantes, con una

sólida formación para la vida, a través del fortalecimiento del sujeto, que le permita a la escuela volver sobre las preguntas fundamentales de la vida y que haga posible reencontrar el sujeto personal en el sujeto histórico, incluso en el religioso, que están en el centro de las visiones de sociedad y de mundo.

Con relación a la reproducción de la cultura patriarcal, el hecho de que en el proyecto se hubieran estudiado colegios femeninos, masculinos y mixtos, hizo posible evidenciar, de una parte que el tipo de educación que reciben las niñas enfatiza de manera silenciosa pero potente en valores como la sumisión, la obediencia, la limpieza, la suavidad, sobreponiéndose a su desarrollo intelectual y la posibilidad de ser partícipes y cogestoras en la construcción social y política del país, de la ciudad, del barrio y de sus entornos más inmediatos: su familia, sus relaciones interpersonales, de sí mismas. Tan sólo en el tipo de educación que se les ofrece la opción por la universidad o la posibilidad de seguir estudiando una vez terminen la educación media no es muy clara, mas bien pareciera ser que es un complemento de sus funciones de mujer: mamá, esposa, hija. En cuanto a la educación de los muchachos, la reproducción se evidencia cuando los docentes afirman y los jóvenes lo ratifican *“que el colegio bajó su nivel académico cuando entraron las mujeres, porque a ellas no les podemos exigir los mismos logros académicos que a los hombres”*, *“el colegio era bueno académicamente y tenía prestigio cuando era sólo masculino, cuando se volvió mixto inmediatamente bajó su nivel”*, –afirman los docentes, mientras que los jóvenes dicen: *“Las mujeres son ‘chéveres’ pero no para estudiar con ellas, cuando entraron al colegio todo cambió, los maestros se volvieron menos exigentes”*.

De acuerdo con los mecanismos de la reproducción descritos, lo más grave no es sólo desertar de la escuela sino permanecer en ella sin construir un proyecto de vida personal y social. No es sorprendente entonces que Colombia sea uno de los países de América Latina con mayor inequidad, el 60% de la población, se encuentra por debajo de los límites de la pobreza, es también el país donde se ve con mayor claridad los dos niveles de exclusión de los que habla Guiddens, los de abajo que no acceden al mínimo de oportunidades para llevar una vida digna y los de arriba que no quieren hacer parte de las instituciones públicas en tanto poseen su propia educación, su propia salud y hasta su propia seguridad.

En consecuencia, valores como la responsabilidad y la solidaridad civil, no han podido afincarse en nuestro país, en gran medida por el paternalismo que ha acompañado algunas de las políticas sociales y por la falta de responsabilidad, donde ni los gobernantes ni los funcionarios dan cuenta de los fracasos en el oficio de sus funciones públicas, a la vez que los gobernados tampoco lo exigen.

La escuela también está llamada a pensar y a participar en la construcción de nuevos pactos sociales como camino para romper con la exclusión social y la marginalidad a la que son sometidas las personas y los grupos sociales que no acceden a una educación de calidad. Por tanto para efectos de la intervención los asuntos de la escuela le competen no sólo a ella, sino además a otros sectores y actores sociales gubernamentales y no gubernamentales para hacer posible la convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y la sociedad, como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras para "abatir la violencia, propiciar la igualdad de oportunidades y lograr una competitividad basada en el despliegue de las potencialidades del ser humano informado, educado y seguro de sí, capaz de construir sus conocimientos, sus valores, su identidad y su futuro en un contexto de libertad y solidaridad"²⁰.

En tal sentido, las estrategias de intervención que se desarrollarán en la segunda fase del proyecto estarán orientadas hacia establecer alianzas estratégicas con diversos actores, sectores e instituciones gubernamentales y no gubernamentales, fundamentadas en los principios de la responsabilidad y la solidaridad social, para fortalecer en los docentes y estudiantes el desarrollo de competencias básicas²¹ tales como: comprensión lectora, comunicación oral y escrita, calculo, habilidades de pensamiento, trabajo en grupo y manejo del conflicto. Así como el desarrollo personal, de manera tal que cada individuo

²⁰ MAYOR, Federico. *Educación: política de Estado para la paz, desarrollo y competitividad*. Santiago de Chile, Cumbre de las Américas, abril de 1998.

²¹ Se ha demostrado que los estudiantes colombianos, básicamente los que provienen de escuelas de baja calidad, que en la mayoría de los casos son las instituciones educativas que están ubicadas en los sectores populares, tienen serias deficiencias en el dominio de competencias básicas, con graves consecuencias sobre su desempeño social y su competitividad laboral. Actualmente los cambios en la sociedad y en la economía exigen individuos que logren más y mejores resultados con mayor autonomía, bien sea para emplearse o para generar nuevas empresas. En todo caso, se requieren trabajadores polivalentes, con capacidad de adaptarse a los cambios en las condiciones de trabajo y en el desempeño de diversos roles, con capacidad de trabajar en equipo y solucionar problemas.

pueda fortalecer su autonomía, ganar profundidad en su capacidad de conexión consigo mismo y con los otros, desplegar su singularidad, expresarla, aportar a la colectividad desde sus dones y miradas particulares, construir relaciones más equitativas y amorosas. Sólo así, en la conjunción del desarrollo de las competencias básicas y la construcción del sujeto podremos formar jóvenes “que saben y saben hacer con lo que saben”.

Sólo de esta manera será posible neutralizar los mecanismos de reproducción, como vía para romper con la exclusión y la marginalidad que produce una escuela de baja calidad.

La tradición, dos caras de la misma moneda: un elemento legitimador o constructor de proyectos.

La escuela en Colombia y los procesos educativos y pedagógicos tradicionales que la enmarcan, se constituyen en la afirmación de una realidad compleja, atravesada por múltiples esfuerzos para gestar nuevas alternativas y modelos de actuación, que en algunos casos no llegan a concretarse, y atravesada igualmente por estructuras sociales estáticas y autoritarias que no permiten la entrada de lo nuevo, en aras del mantenimiento del orden social.

Compleja además por las dificultades que enfrenta históricamente como instancia de socialización, versus la condición innegable de que se constituye en uno de los espacios donde las posibilidades y opciones de construir proyectos de vida para los sujetos que en ella se inscriben, se vislumbra de manera clara.

Visto así, podríamos hablar de la escuela como un espacio donde la tradición se instala o bien como un elemento legitimador de un orden dominante, o bien como una posibilidad de recorrer la historia y basándose en los materiales culturales de que dispone, redefine constantemente su posición, transformándose en un proceso dialógico con los sujetos que la constituyen y con el contexto en el que se inscribe.

La investigación muestra en este sentido como la institución educativa se plantea estática en muchas ocasiones en nombre de la tradición²². Se recuerda la historia de la institución y de los que allí han habitado en otras épocas, para perpetuar en medio de la desesperanza (que genera en muchas ocasiones no cumplir con su función), un círculo que no permite ninguna apuesta nueva. Se ve cómo en algunas de las instituciones donde se realizó la investigación, los proyectos que les son propuestos (vengan de donde vengan) rebotan²³ contra la fuerte barrera creada por los sujetos que la componen para defender su hegemonía.

Es un problema de dogmatismo²⁴, que no reconoce como legítima la existencia del otro diferente; que suprime la diferencia para evadir el conflicto constitutivo de la vida cotidiana; y sólo legitima la vida de lo igual a sí mismo, eliminando la participación.

Ahora bien, si el dogmatismo tiende a ser hegemónico en los ámbitos de socialización como la escuela y en otras dinámicas sociales, esta no se constituye en la única realidad. Existen otros ámbitos, fuera de la escuela donde la realidad se está dibujando de otras formas. Maneras diversas donde circulan otras dinámicas, opiniones y afectos, que no necesariamente corresponden a los construidos tradicionalmente por las instituciones educativas.

²² Entendida esta en su sentido más general como la transmisión de hechos y sentidos de generación en generación, no a la luz de la recuperación de la memoria para la transformación de los ordenes en el replanteamiento mismo de los hechos y sentidos, sino como la transmisión de estos hechos y sentidos para conservarlos, y así conservar el orden dominante.

²³ De manera contundente como ocurrió en algunas instituciones donde no alcanzamos a pararnos en el umbral de sus puertas; o de manera soterrada donde se abren las puertas, se permite que los proyectos entren (ya en algunas se han desarrollado varias propuestas de cambio), pero no se logra ningún cambio. Nada pasa.

²⁴ Respecto de esta cuestión dice Estanislao Zuleta: "DOGMA. Llamaremos así a toda convicción que ha llegado a ser para quien la posee - o la padece- una referencia de la propia identidad; algo que por lo tanto no puede ser perdido - por ejemplo superado -, sin que se abra inmediatamente la cuestión esencial de la angustia: ¿quien soy yo ahora que ya no pienso así, ahora que ya no creo en esto? Tal vez convenga dejar de lado el carácter mismo de esa convicción, su grado de elaboración y coherencia, las condiciones de su formación; para destacar solamente ese rasgo decisivo. Zuleta Estanislao. **Tribulación y Felicidad del Pensamiento**. En: SOBRE LA IDEALIZACIÓN DE LA VIDA PERSONAL Y COLECTIVA y otros ensayos. Nueva Biblioteca Colombiana de cultura. Presidencia de la República - procultura. Bogotá, 1985, PAG. 33.

Se establece una institución/comunidad endogámica, cerrada y rígida que da cuenta de un contexto construido sobre un sistema patriarcal, donde la teoría dominante concibe el conflicto como desviación. Es decir todo las formas diferentes de concebirse el mundo a la tradicional (las nuevas propuestas), que generen conflicto interno, son percibidas como una amenaza, como un peligro para el sostenimiento del sistema educativo. Sin importar en muchos casos que el contexto este haciendo constantemente llamados de atención sobre esas nuevas adscripciones identitarias (de los y las jóvenes por ejemplo), que exigen nuevas maneras de plantearse a las instituciones sociales.

Lo que nos lleva a visualizar la causa del desencuentro entre la escuela y las poblaciones de niños/as y jóvenes, en tanto pierde por una parte su función socializadora como lo habíamos afirmado antes, y de producción de sentido para las nuevas generaciones, donde al construir un sentido de vida fuera de la institución, la abandonan o “desertan” de ella, haciendo referencia el termino con el que técnicamente se ha denominado al hecho de que los sujetos no deseen vivir en un contexto o institución al cual no le encuentran sentido.

Se puede introducir aquí el concepto de Manonni, donde se hace referencia a la *institución estallada*, para leer cómo a pesar de los múltiples esfuerzos que hace la institución educativa por mantenerse en su tradición y lograr la adherencia a esta de los sujetos que allí se encuentran, no logra del todo tapan las brechas por las cuales estos se logran colar para instalarse en otros contextos.

“La noción de *institución estallada*, que hemos introducido, intenta sacar provecho de todos los hechos *insólitos* que surjan (hechos insólitos que se suele, por el contrario, reprimir). En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia *aberturas* hacia el exterior, brechas de todo tipo. Lo que permanece es un lugar de repliegue pero la vida esencial transcurre en otros lugares: en un trabajo o en un proyecto en el exterior. Mediante esta oscilación de un lugar a otro, puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere”²⁵

²⁵ Mannoni, Maud, LA EDUCACIÓN IMPOSIBLE, SIGLO XXI EDITORES S.A., México, 1979, pág. 72

Orientar las acciones del proyecto hacia el logro de una mayor permanencia de los jóvenes en la escuela secundaria, necesariamente pasa por intervenir la vida cotidiana de la escuela que es en últimas a donde convergen las situaciones de violencia, de apatía y de sin sentido, por parte de los estudiantes, de los conocimientos y la normatividad que la escuela ofrece.

En consecuencia, con coberturas tan bajas, deserciones tan altas y niveles acumulados de educación tan bajos y, con la convicción de que “la educación constituye una, y tal vez la única, variable de las políticas sociales que tiene la virtud de impactar *simultáneamente* sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano”²⁶, se hace necesario apostarle a la creación de una nueva realidad escolar, donde se abran nuevas ofertas de oportunidad a los jóvenes para mejorar la calidad de la educación que se está ofreciendo actualmente en las instituciones.

En tal sentido, aunque a simple vista el fenómeno de la deserción escolar pareciera ser un problema eminentemente del sistema educativo, tanto por la ruta que sigue el fenómeno en sí (bajo rendimiento, repitencia, extraedad, abandono de la escuela) como por los actores involucrados en él (institución educativa, alumnos, núcleo familiar), no lo es. Es cuestión de una tradición que involucra al sistema y en este sentido a otros contextos y otros actores, que no se pueden negar al momento de emprender la construcción de la vida cotidiana de la escuela como un espacio donde sea posible la expresión plural y el diálogo entre diferentes visiones de mundo, generacionalmente constituidas, que haga viable los proyectos de vida personales de los que allí conviven.

Se rescata aquí el concepto de *Identidad Proyecto* planteado por Castells (1998), para enmarcar la propuesta de intervención en las instituciones educativas en las cuales se está trabajando; y desde donde el concepto de tradición se legitima, en tanto es basados en la memoria histórica y cultural desde donde podremos construir nuevas formas de plantearnos desde la escuela, al nuevo reto de contener los proyectos de vida de los niños/as y los y

²⁶ TEDESCO, Juan Carlos. *Educación, mercado y ciudadanía*. Colombia, Revista Nómadas, Santafé de Bogotá, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Septiembre de 1998, No 9, p. 31.

las jóvenes, y hacer que estos proyectos obtengan sentido dentro de la institución educativa:

“...cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social. Es el caso, por ejemplo de las feministas cuando salen de las trincheras de resistencia de la identidad y los derechos de las mujeres para desafiar al patriarcado, y por lo tanto, a la familia patriarcal y a toda la estructura de producción, reproducción, sexualidad y personalidad sobre la que nuestras sociedades se han basado a lo largo de la historia.”²⁷

Vistas las cosas, la intervención estaría pensada en términos sistémicos, a través de acciones focalizadas, aplicadas secuencialmente, de forma tal que afecten todos y cada uno de los ámbitos y actores sociales involucrados con la institución escolar. Así mismo, será vehiculizada a través de alianzas estratégicas concertadas con instituciones y organizaciones públicas, privadas y del tercer sector, todo esto con el fin de integrar servicios para desplazar el horizonte de acción de las instituciones educativas intervenidas hacia una educación para la vida en un mundo cada vez más globalizado y en constante cambio. Es decir, permitir la entrada al espacio de la institución educativa un diálogo de saberes, un diálogo orientado a producir un *mundo compartido* sobre el cual es posible actuar.

La propuesta tiene implícito el reconocimiento de que quien habla es portador de un saber legítimo, en tanto que su saber dice de sí, de su experiencia vivida del mundo. Un diálogo que debe ser instaurado en primera instancia con los y las jóvenes, sus adscripciones identitarias, sus imaginarios, sus posibilidades, sus sueños, apostándole a la construcción de sus proyectos de vida, a constituir condiciones de posibilidad para el libre desarrollo de la personalidad.

Esta estrategia opera tanto en el sentido de conectar las instancias formales e informales de socialización, como en el sentido de fortalecer los ámbitos de

²⁷ Castells, M. La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol 2 El Poder de la Identidad. Alianza Editorial, Madrid, 1998.

la experiencia generacional y de conectarla con otros ámbitos de tal experiencia, a nivel municipal, nacional y global.

Será necesario trabajar desde la institución escolar en el fortalecimiento del sujeto. La escuela tendrá que fortalecer en cada sujeto la capacidad de vivir activamente el cambio, de optar entre las múltiples ofertas culturales que el mundo contemporáneo le ofrece, deberá favorecer las actividades a través de las cuales se forme y se afirme su personalidad individual.

En términos generales, emprender una *gestión escolar*, en términos de un “proceso mediador”, en función de la calidad educativa, regida por los principios de libertad y equidad, desde la participación y la democracia, sin deslindar en ningún momento lo pedagógico de lo organizativo y lo administrativo. Desde esta perspectiva la gestión escolar se entiende “como el conjunto de procesos (de dirección, sociales que configuran el clima escolar, de organización de la enseñanza - aprendizaje, y administración de bienes, servicios y recursos financieros) que inciden en el funcionamiento de las instituciones educativas y en los resultados de los estudiantes (logro académico, permanencia, valores y participación), dado un contexto (del alumno y de la institución) y unos recursos (humanos, financieros, de infraestructura materiales y didácticos)²⁸.

Por ello se propone actuar hacia el fortalecimiento de las relaciones comunitarias, en los *contextos* en que se realizan tales relaciones. Se habla de la localidad o del barrio, de la escuela o de la parroquia, de la calle o de la esquina, del parche, de la vida cotidiana. La intervención se dirige a construir y/o restituir *una escena posible para los actores*, un *argumento compartido en sus sentidos y prácticas por los actores*, un escenario de lo público en que circulen diversas visiones de mundo, una emoción constitutiva que involucre a los actores en *redes de relaciones democráticas y familiares de diverso tipo*.

²⁸ GONZALES Avila, Liliana. *Propuesta para el mejoramiento de la gestión escolar en tres instituciones de Cartagena*, Santafé de Bogotá, Corpoeducación, junio del 2.000

ANEXOS

CED PABLO VI
FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN/RETENCIÓN ESCOLAR

CULTURA ESCOLAR

CATEGORIAS	ACTORES	HERRAMIENTAS
<p>Cultura institucional</p> <p>Ambiente escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente agradable. • Los niños están mejor en la escuela que en la casa. • Espacio pequeño. • Calor humano. • Los niños se sienten importantes. • Tranquilidad y sosiego • compromiso. • Compromiso por parte de la Comunidad Educativa. • Ambiente de cordialidad. • Dificultades con maestros. • Se respira un ambiente tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Directivas - Maestros - Estudiantes - Padres de familia - Administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante. - Entrevista cualitativa - Grupos focales.
<p>Organización escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la jornada única. • Buenas instalaciones. • Organización y material. • Convenio con instituciones educativas de secundaria. • El rendimiento académico es de buena calidad. • Nivel académico alto. • Comparan al colegio con otras instituciones y este es muy bueno 	<ul style="list-style-type: none"> - Directora - Maestros - Estudiantes. - Administrativos - Padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentación de la institución. - Entrevista cualitativa - Grupos focales.

<p>Actitud docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Buen trato de los maestros y directora. 3. Compromiso con la institución. 4. Organización de los maestros. 5. Buena atención por parte del maestro. 6. Se valora a la persona. 7. Permanencia de los maestros. 8. Personal comprometido. 9. Abiertos al cambio. 10. Se aceptan propuestas de los demás actores de la Comunidad Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Directora - Maestros 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante. - Entrevista cualitativa. - Grupos focales.
<p>Tradición institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los niños vienen de generaciones pasadas de la escuela. - La Institución tiene prestigio en la localidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Directora - Maestros - Estudiantes. - Padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista cualitativa.
Cultura social		
<p>Contexto sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El vecindario es agradable. - Población estable. - Dificultades familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres de familia. - estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentación de la institución - Encuesta - Entrevista cualitativa
<p>Contexto Socioeconómico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El cambio de domicilio genera deserción. - Problemática socioeconómica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres de familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentación de la institución. - Encuesta - Entrevista Cualitativa

Colegio Clemencia de Caicedo
FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN/RETENCIÓN
ESCOLAR

Cultura escolar

CATEGORIAS	ACTORES	HERRAMIENTAS
<p>CULTURA INSTITUCIONAL</p> <p>Pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manera como se dictan las clases. - Los maestros son rutinarios en las metodologías de enseñanza - Los maestros avanzan en el conocimiento pero no cambian su rutina - Infantilización de actividades <p>Organización institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se acomodan al reglamento del colegio y a la exigencia académica - Problemas con maestros. - No hay actividades extracurriculares - Son muy estrictos - Ambiente monótono - Buen rendimiento académico y resultados que se dan. - Buena relación entre maestros y estudiantes. - En el colegio motivan a las niñas que quedan embarazadas para que sigan luchando, no hay reproches. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestros - Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentación de la institución. - Observación participante. - Entrevista cualitativa - Grupos focales.

CULTURA EXPERIENCIAL		
Pares <ul style="list-style-type: none"> - Problemas con las compañeras - Influencia de amigos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes y amigos 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista cualitativa
Intereses personales <ul style="list-style-type: none"> - Si uno no estudia no es nadie - Ganar plata entusiasmo - Buscan demostrar a los padres que si sirven para algo, que les pueden ayudar. - Problemas personales: relaciones interpersonales - Se van de la casa en búsqueda de la soledad - Si uno no estudia no es nadie 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes y amigos - Desertores 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista cualitativa

CULTURA SOCIAL		
<p>Familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descomposición familiar - Peleas de los papás - Se sienten presionadas por la exigencia de los padres. - Se sienten comprometidas con el esfuerzo que hacen sus padres. - Los padres las obligan a estudiar: "por el bien de uno" - Compromiso de no fallarles a los padres. - Las matriculan a escondidas - Se vuelan de la casa por presión familiar. - Problemas económicos. - Conflictos con los padres: "usted no se gana ni lo que se come" 	<ul style="list-style-type: none"> - Jóvenes - Desertores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista cualitativa

Colegio Restrepo Millán
FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN/RETENCIÓN
ESCOLAR

Cultura escolar

CATEGORIAS	ACTORES	HERRAMIENTAS
<p>Cultura institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se van por las relaciones con los otros y por las relaciones personales. - Se van por malas relaciones con los maestros y con algunos compañeros. - Conflictos entre compañeros. - Buen colegio. - Mala socialización con los profesores. - Rechazo de los compañeros por vago. - Se quedan porque están a gusto en el colegio. - Los que nos quedamos es porque nos atrae el colegio. - Los estudiantes se van por cometer faltas graves o leves, por no haber conocido el Manual de Convivencia, y pueden ser excluidos o reintegrados. - Los consejos Académico y Directivo son los que toman la decisión de si se excluye o no a los estudiantes. - Se van por que tienen problemas disciplinarios. - Los alumnos se van por faltas que cometen en la institución. - La institución no los deja continuar. - Las directivas se encargan de sacarlos. - Se sienten muy vigilados. - No les gusta las tácticas de las clases. - No los dejan traer a la institución las cosas que ellos quieran. - Por cometer fraudes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestros - Estudiantes - Directivas - Consejo académico - Consejo directivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentación de la institución. - Entrevista cualitativa - Grupos focales. - Observación participante.

<ul style="list-style-type: none"> - No dejan venir a los estudiantes como ellos se sienten cómodos. - No se les permite actuar libremente. <p>4. Se quedan o se van de acuerdo a la modalidad del colegio. (técnico, comercial, académico).</p>		
<p>Familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se van por problemas familiares. - Problemas con los padres. - Los estudiantes se quedan por sus padres. - Problemas familiares. - Se quedan por la influencia de los padres. - Problemas en la familia. - Por problemas en los hogares. - Por no defraudar a los padres se quedan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres de familia - Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante. - Entrevista cualitativa. - Grupos focales.
<p>Intereses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se van por falta de interés en el estudio. - Se quedan por ser alguien día a día. - Por tener un futuro en la vida. - Por adquirir más conocimientos algunos estudiantes se quedan en la institución. - Se quedan por años que llevan de estudio y no los quieren perder. - Por terminar el bachillerato. - Por las aspiraciones que tienen en la vida. - Porque quieren ser alguien en el futuro. - Se quedan porque no tienen otra 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante. - Entrevista cualitativa. - Grupos focales.

<p>alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se van por que les va mal en las materias. - Se van por pérdida del año. - Problemas académicos. - Perdida del ánimo hacia el estudio. 		
<p>Pares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se quedan en la institución por los amigos. - Buenas relaciones con los amigos. - Por las niñas bonitas "pollitas". - Aburridos por los compañeros. - Por el uso inadecuado de la sexualidad. - Se quedan por compartir ideas - Se retiran por influencias. - Se van por las malas amistades. - Se van cuando pierden el año y sus compañeros pasan, entonces prefieren irse a que los vean en un grado inferior. - Se van por problemas de droga. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante. - Entrevista cualitativa. - Grupos focales.
<p>Contexto Socioeconómico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos estudiantes se van de la institución por su situación económica. - Se van por problemas económicos. - Los estudiantes se van porque necesitan plata. - Por ambición al dinero. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres de familia. - Estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista Cualitativa

CED MANUEL DEL SOCORRO
FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN/RETENCIÓN
ESCOLAR

CULTURA ESCOLAR

CATEGORIAS	ACTORES	HERRAMIENTAS
<p>Cultura académica</p> <p>Pedagógico:</p> <p>11. Bajo desarrollo del pensamiento, aspecto relativo: un niño de este sector es hábil para pasar la avenida, un niño de clase alta, no lo es.</p> <p>12. Metodología para la enseñanza.</p> <p>13. Paso de preescolar a primaria: pasan de mirarse los ojos, a mirarse la nuca, pasan de manejar un cuaderno, a manejar 8. Cambio de la decoración.</p> <p>14. Carencia de materiales educativos.</p> <p>15. Los niños no son motivados en el rol estudiantil.</p> <p>16. Carencia en el trato y la estimulación.</p> <p>17. El niño prefiere la escuela a la casa.</p> <p>18. Escuela flexible, por lo tanto el niño no se siente presionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Maestros - Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante. - Entrevista cualitativa - Grupos focales.

Cultura Institucional		
<p>Organización Institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buenas instalaciones y recursos. - Espacio físico atractivo. <p>Restaurante escolar</p> <p>Ambiente Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabilidad de los maestros. - Calidad humana de los maestros. - Empatía de los padres con los maestros. - Junta de padres que juzga la institución. - Agresividad. - Dificultades con compañeros. - Dificultades con maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Directora - Maestros - Estudiantes. - Padres de familia. - Consejo Directivo. - Consejo Estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de documentación de la institución. - Entrevista cualitativa - Grupos focales. - Observación participante.

Cultura social		
<p>Familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambio de roles en la familia. - Población flotante. - Problemas familiares. - Los niños no son motivados en el rol estudiantil. - Carencia en el trato y la estimulación. - El niño prefiere la escuela a la casa. - Nivel cultural de los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres de familia. - Niños y/o jóvenes desertores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista cualitativa
<p>Contexto socioeconómico y cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El medio o contexto es circundante. - Bajos niveles de nutrición. - Situación estrictamente económica. - Familias nómadas. - Niños desplazados de la violencia. - Casos aislados: Madre que utiliza la institución para recuperar sus hijos que estaban en el poder del ICBF. Padre de familia que traía el almuerzo para el restaurante escolar a quien ya no se le compra más, y retira a sus hijos de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - Padres de familia. - Niños y/o jóvenes desertores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de datos de la localidad 18. - Entrevista cualitativa

BERNARDO JARAMILLO
Factores asociados a la deserción/retención escolar

CULTURA ESCOLAR

CATEGORÍAS	ACTORES	HERRAMIENTAS
<p>CULTURA INSTITUCIONAL <i>Organización Escolar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desagrado por la institución • Inconformidad con lo que se ve en educación • El manual de convivencia los oprime • Escasez de cupos • Miedo al cambio, tanto en los estudiantes como en los maestros. • Los manuales de convivencia violan los derechos de los muchachos • Falta de motivación <p><i>Actitud docente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoritarismo docente • Falta de comprensión por parte del profesorado • Comprensión por parte de algunos profesores • El maestro se esmera por hacerle olvidar a los estudiantes en el colegio todas esas problemáticas • Hay estudiantes que le cuentan los problemas más íntimos a los docentes, eso es debido a la confianza. • prima más el afecto y confianza, así no haya sino un maestro que lo brinde 	<p>DIRECTIVAS (directora, orientadora, coordinadora)</p> <p>MAESTROS</p> <p>ESTUDIANTES</p>	<p>REVISIÓN DOCUMENTAL EN LA INSTITUCIÓN: Estadísticas, manual de convivencia, observador del estudiante, evaluación a docentes.</p> <p>ENTREVISTA CUALITATIVA (a profundidad)</p> <p>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</p> <p>GRUPOS FOCALES</p>
<p>CULTURA ACADÉMICA <i>Lo pedagógico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Métodos de enseñanza 	<p>MAESTROS (directores de grupo, orientadora)</p> <p>ESTUDIANTES (repitentes, extraedad)</p> <p>JOVENES DESERTORES</p>	<p>ENTREVISTA CUALITATIVA (a profundidad)</p> <p>OBSERVACION PARTICIPANTE</p> <p>GRUPOS FOCALES</p>

CATEGORÍAS	ACTORES	HERRAMIENTAS
<p>CULTURA EXPERIENCIAL</p> <p><i>Pares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas con los compañeros • Influencia de amigos • Problemas con otros estudiantes “chismes” • Se quedan por los compañeros 	Estudiantes y amigos	Entrevista cualitativa
<p>CULTURA SOCIAL</p> <p><i>Contexto social, cultural y económico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas económicos • Cambio de domicilio • Situación económica • Embarazo “buscan la salida más fácil que es salirse del colegio” • Droga y pandillismo • Pandillismo: “ a ellos les gusta más la vagancia , estar en la calle” • Escasez de cupos <p><i>Familia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los padres los obligan a estar en la institución • En casa no tienen lo que tienen en la institución “amigos quien los escuche” • Conflictos y problemas familiares • Descomposición familiar “uno de los padres le dice que tiene que irse con él, a otro barrio” • Falta de motivación • Incomprensión con los padres “los jóvenes no se entienden con los papás, entonces se aburren de estar en la casa, entonces buscan otro lugar y ese es el colegio” 	<p>JÓVENES DESERTORES</p> <p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>REVISIÓN DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICO DE LA LOCALIDAD</p> <p>ENTREVISTA CUALITATIVA</p>

MOLINOS DEL SUR

CULTURA ESCOLAR

CATEGORÍAS	ACTORES	HERRAMIENTAS
<p><i>Apoyos institucionales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Refrigerios • Cursos para bautizo y la primera comunión 	<p>MAESTROS (directores de grupos, orientadora, responsable de los cursos)</p> <p>ESTUDIANTES</p> <p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>ENTREVISTA CUALITATIVA (a profundidad)</p> <p>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</p> <p>GRUPOS FOCALES</p>
<p><i>Lo Pedagógico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • poca motivación docentes: ayudas pedagógicas débiles 	<p>MAESTROS (directores de grupos, orientadora)</p> <p>ESTUDIANTES (repiteles, extraedad)</p> <p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>ENTREVISTA CUALITATIVA (a profundidad)</p> <p>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</p> <p>GRUPOS FOCALES</p>
<p><i>Interacciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • interés docente • maltrato de docentes • rigidez de algunos maestros • confianza para conocer problemas de estudiantes • exigencia excesiva de algunos maestros • el maestro no negociación/no escucha • buena calidad de los maestros (conoce muy bien a los estudiantes y su historia) • ignoran a los estudiantes • falta de afecto por parte del docente • afecto del profesor 	<p>MAESTROS (reconocidos por los estudiantes como los “buenos” y/o “malos”)</p> <p>ESTUDIANTES (repiteles, extraedad, ultimo grado, con antecedentes de maltrato)</p> <p>PADRES DE FAMILIA</p> <p>ADMINISTRATIVOS (vigilante, aseadoras)</p>	<p>DOCUMENTOS DE LA INSTITUCIÓN: (evaluación a docentes)</p> <p>ENTREVISTA CUALITATIVA (a profundidad)</p> <p>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</p> <p>GRUPOS FOCALES</p>

EL AFUERA

CATEGORÍAS	ACTORES	HERRAMIENTAS
<p><i>Contextos social, cultural y económico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de domicilio • Situación económica 	<p>JÓVENES DESERTORES (trabajadores, miembros de pandillas)</p> <p>VECINOS</p> <p>PARES</p> <p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>REVISIÓN DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICO DE LA LOCALIDAD</p> <p>ENTREVISTAS</p> <p>RELATOS DE VIDA</p>
<p><i>La familia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • maltrato de padres de familia • cambio de domicilio • desintegración familiar • viven lejos pero vienen (“me encanta mi profesora”) • los padres no tienen con quién dejar a los niños en casa 	<p>JÓVENES DESERTORES (trabajadores, miembros de pandillas)</p> <p>PADRES DE FAMILIA</p>	<p>ENTREVISTAS</p> <p>RELATOS DE VIDA</p>